

José Luís Bizelli Cláudio Benedito Gomide de Souza (in memoriam) (Org.)

# FACES DA ESCOLA EM IBERO-AMÉRICA

Série Temas em Educação Escolar N. 20 – 2014

# FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS, UNESP – UNIV ESTADUAL PAULISTA, CAMPUS ARARAQUARA

Reitor: Julio Cezar Durigan

Vice: Marilza Vieira Cunha Rudge

Diretor: Arnaldo Cortina Vice: Cláudio César de Paiva

#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Coordenador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro Vice-Coordenador: Prof. Dr. Newton Duarte

#### SÉRIE TEMAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR Nº 20

#### Conselho Editorial Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Prof. Dr. Newton Duarte

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Prof. Dr. Luiz Antônio C. Nabuco Lastória

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia.

#### EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Eron Pedroso Januskeivictz

#### CAPA

Rafael Daniel de Souza

#### NORMALIZAÇÃO

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

# FACES DA ESCOLA EM IBERO-AMÉRICA

José Luís Bizelli Cláudio Benedito Gomide de Souza (in memoriam) (Org.)







#### Copyright © 2014 by Laboratório Editorial da FCL Direitos de publicação reservados a: Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1 14800-901 – Araraquara – SP Tel.: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br Site: http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial

Faces da Escola em Ibero-América / Organizado por: José Luís Bizelli;
Cláudio Benedito Gomide de Souza (in memoriam). –
São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2014.
218 p.; 24 cm. – (Série Temas em Educação Escolar; 20)

ISBN 978-85-7983-590-2

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Pesquisa educacional. I. Bizelli, José Luís. II. Souza, Cláudio Benedito Gomide de. IV. Série.

**CDD 371** 

# **SUMÁRIO**

Apresentação
José Luís Bizelli
Desafios postos à Educação Escolar
Pesquisar para quem? Para que?
Alda Junqueira Marin
Tecnologia e escolarização em contexto de democratização do sistema educacional: relações possíveis e discussões necessárias
Sebastião de Souza Lemes e Cláudio B. Gomide de Souza (in memoriam)23
Reformas da legislação federal de educação profissional e tecnológica: ponderações quanto à trajetória político curricular das escolas técnicas estaduais e faculdades de tecnologia paulistas
Marta Leandro da Silva e Ricardo Ribeiro
A importância do conhecimento dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas no ensino de português como língua materna
Ana Carolina Sperança-Criscuolo
Educação infantil: reflexões e transformações em um mundo globalizado  Maria Angela Barbato Carneiro
Educação, memória e virtualidade: uma troca de olhares entre Brasil e Portugal Jéssica Aline Tardivo, José Luís Bizelli e Rui Trindade71
La internacionalización como factor de calidad en el escenario iberoamericano: caso Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia
Adriana Martínez Arias
La globalización y sus repercusiones en la educación en Chile
Oscar Alfredo Rojas Carrasco95

El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile)
Ignacio Humberto Pizarro Quezada
La internacionalización como factor de calidad en las universidades del siglo XXI: el caso de la UAH, Madrid, España
Mario Martín Bris
Experiências de Pesquisa
A formação continuada nos sistemas municipais paulistas: perspectiva(s) de gestores de Educação sobre as necessidades formativas docentes
Camila José Galindo e Edson do Carmo Inforsato
Conocimiento científico y enfoques didácticos: antecedentes a partir de la enseñanza de la geografía en profesores chilenos
Andoni Arenas Martija, María José Otero Auristondo, Víctor Salinas Silva, Ignacio Salvo Colomo e Lucas Pavez Rosales
Por uma experiência significativa nas Disciplinas Creches e pré-escolas, Anos iniciais da educação fundamental e Estágios curriculares supervisionados
Fátima Neves do Amaral Costa e Roseli Aparecida Parizzi
Escuela relajada, <i>mindfulness</i> y educación <i>Juan-Carlos Luis-Pascual</i>
A sexualidade infantil na sala de aula: formação continuada com professoras da educação infantil
Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Raquel Baptista Spaziani e Fernanda Pereira181
Participación y liderazgo de las familias en la escuela mediante asociaciones de madres y padres. Los contextos estadounidense y español
Marina García Carmona
Sobre os autores e os organizadores

# **APRESENTAÇÃO**

Quando iniciamos este trabalho de sistematização para organizar o livro que agora ganha vida, o professor Claudio Gomide e eu pensávamos em reunir alguns temas que vem sendo pesquisados no Grupo de Pesquisa Cervantes, formado por investigadores¹ que trabalham juntos há quase dez anos e que estão abrigados por convênio entre a Universidade de Alcalá de Henares (UAH), Espanha, e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) através da Faculdade de Ciências e Letras, de Araraquara.

A ideia, portanto, desde o início, foi elaborar um livro que não só tratasse do *pensar* a Escola em Ibero-América, mas que resgatasse *experiências* resultantes da ação e da cooperação entre pesquisadores que têm periodicamente participado de uma troca profícua de vivências acadêmicas. Assim, a obra já nasceu dividida em duas partes: uma que aborda temas específicos sobre os horizontes da pesquisa em Educação Escolar: formação de educadores, trabalho docente, práticas pedagógicas, educação profissional, tecnologias, virtualidade, internacionalização; outra que expõe ao debate a vivência com o universo empírico formado por gestores municipais de educação, por professores, por atores da Academia, por pais, familiares e comunidade escolar em geral.

É no sentido de aprofundar a discussão crítica sobre os *desafios postos à educação* – aqueles que vêm sendo concretamente produzidos no ambiente escolar – que nós iniciamos o livro com a reflexão proposta por Alda Junqueira Marin. O universo de análise é tão simples quanto profundamente difícil de ser enfrentado. Aglomeram-se trabalhos acadêmicos e experiências educativas exitosas, enquanto a educação perde qualidade de forma especial junto às camadas menos favorecidas da população, como demonstram os medidores reconhecidos internacionalmente. A autora chama a atenção sobre o partido ao qual o educador deve estar vinculado: colaboração e atuação na esfera da micropolítica, de

Associados aos Pesquisadores da UAH e da UNESP estão seus orientandos e um corpo de profissionais que atuam na área da Educação: professores, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais que cooperam e agregam conhecimentos às investigações realizadas. Além disso, colegas de outros países também colaboram com o Grupo Cervantes, como pode ser visto neste livro que conta com trabalhos de pesquisadores portugueses, colombianos e chilenos. O mesmo pode ser dito com relação a investigadores de outras instituições nacionais, como a PUC-SP.

forma a transformar o sucesso do *pensar* e do *fazer* acadêmico em uma educação que melhore a vida daqueles que precisam.

Na mesma direção caminha a abordagem feita por Sebastião de Souza Lemes e Claudio Gomide de Souza, quando buscam responder sobre a capacidade de transformação que carregam as novas tecnologias para efetivarem a universalização da educação enquanto direto fundamental da sociedade democrática. Segundo os autores, duas tarefas se impõem para a escola atual: superar a *mentalidade educativa tradicional*, impedindo a retroalimentação de um modelo que já não tem capacidade de ser oferecido como direito para todos; e capilarizar recursos – financeiros, tecnológicos, humanos – que possam superar as mazelas e insuficiências crônicas do sistema educativo para receber com dignidade o fluxo criado com a democratização da escolarização básica.

Alternativa viável para enfrentar a escolarização para o mundo do trabalho com maior desenvoltura é a Educação profissional e tecnológica, conforme apontam Marta Leandro da Silva e Ricardo Ribeiro. Demonstram ainda a difícil articulação entre as políticas implantadas pelo governo federal e a percepção da comunidade que gira em torno das Escolas Técnicas Estaduais e Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo. Desafios estão postos, particularmente, para o Centro Paula Souza, na condição de autarquia de regime especial, responsável pelo oferecimento da educação profissional e tecnológica pública paulista.

Os dois argumentos que dão sequência à obra tratam da formação de professores em áreas críticas: ensino de Língua Portuguesa e educação infantil. Quando se fala da preparação do professor para ministrar os conteúdos de nossa língua materna, surge o primeiro enfoque: ensinar ou não a gramática. Pautada em proposta curricular que direciona para o ensino contextualizado dos tópicos gramaticais, Ana Carolina Sperança-Criscuolo salienta a importância da formação docente – inicial e contínua – em dois eixos: (1) o conhecimento científico da Língua Portuguesa, em todos os níveis; e (2) o conhecimento sobre a prática pedagógica.

Como segundo argumento Maria Angela Barbato Carneiro defende que, mais do que aprender a lidar com crianças que se preparam para um *porvir* através de diferentes fases de desenvolvimento, o professor que se direciona para a educação infantil deve entender que a criança não é um *vir a ser*, pois *ela já é* participante ativa do grupo social, suscetível, portanto, às transformações sociais. Assim, reforçando os argumentos já trabalhados por outros autores deste livro, a autora nos lembra de que investir em educação infantil significa priorizar a saúde, a economia e as relações sociais, porque as crianças e seus educadores são coprodutores e construtores do conhecimento.

O capítulo seguinte é um bom exemplo de como nossos mestrandos e doutorandos acabam por consolidar um espaço internacional de cooperação e de discussão de temas acadêmicos. Jéssica Aline Tardivo, através de uma bolsa do programa BABEL – *Building Academic Bonds between Europe and Latin America*, incentivou a troca de olhares entre Brasil e Portugal, encontrando interlocutores na Universidade do Porto – o Professor Doutor Rui Trindade – e na Unesp através de minha participação. Explorar uma relação pedagógica a partir do que se define como passeio virtual em sítios históricos, atentando para as inter-relações entre a memória, a história, a aprendizagem e a construção do tempo presente, foi o objetivo de nossas discussões materializadas no texto.

Para concluir a primeira parte da obra, coloca-se o debate sobre o impacto da internacionalização nas Universidades Ibero-americanas, com quatro contribuições. Adriana Martínez Arias centra sua análise nas políticas governamentais da Colômbia, descrevendo a experiência particular de busca de qualidade em uma instituição regional: a Universidade Autônoma de Bucaramanga. Dois autores trazem à tela a questão do Chile. O primeiro, Oscar Rojas Carrasco, dá uma panorâmica sobre o processo de globalização e seus efeitos sobre a sociedade chilena. Particularmente relevante, são os impactos que dizem respeito à integração do país às redes internacionais, criando oportunidades de elaboração de novos conhecimentos. O segundo, Ignacio Pizarro Quezada, aborda a questão da mudança nas metodologias de ensino para enfrentar ambientes mais dinâmicos e complexos, ou seja, ambientes que exigem maiores competências. O foco da análise, porém, é a estratégia desenvolvida pela Universidade de Talca. Finalmente, temos o argumento de Mario Bris, contextualizando os esforços promovidos pela UAH em sua trajetória de internacionalização.

Como dissemos no início, a segunda parte do livro traz experiências concretas elaboradas nos grupos de pesquisa. Camila José Galindo e Edson do Carmo Inforsato constatam que as práticas formativas, cada vez mais, demonstram a inadequação dos conteúdos ministrados em cursos de formação de professores para habilitar o exercício profissional do educador. O cenário estrutural do oferecimento de cursos de formação continuada é caracterizado através de entrevistas com gestores de Educação de municípios da região central do estado de São Paulo nos anos de 2005 e 2006. Concluem os autores pela necessidade de alterar a forma de promover tais cursos no âmbito dos sistemas municipais, investigando melhor as demandas efetivas do público-alvo para elevar a qualidade da educação oferecida nas escolas.

Desvendar a prática de ensino de professores de geografia chilenos e entender os modelos didáticos empregados na relação com seus estudantes são os objetivos de Andoni Arenas Martija, María José Otero Auristondo, Víctor Salinas Silva, Ignacio Salvo Colomo e Lucas Pavez Rosales. Os autores partem da pergunta "Como o saber sobre o universo geográfico dos professores se manifestam em suas práticas de ensino com seus estudantes?" O método de investigação também se

estrutura através de entrevistas realizadas com professores da Rede de Ensino da V Região de Valparíso, Chile.

Exercício de interpretação diverso é feito por Fátima Neves do Amaral Costa e Roseli Parizzi, que fixam seu olhar na grade curricular de formação de educadores que articula a graduação em pedagogia da Unesp de Araraquara. O foco recai sobre os fundamentos teórico e práticos de três disciplinas: "Creches e Pré-Escolas", "Educação Fundamental I" e "Educação Fundamental II", as quais se articulam decisivamente ao "Estágio Curricular Supervisionado". Concluem as pesquisadoras ressaltando a importância das parcerias com as redes de ensino municipais, local onde concretamente se revela a complexidade da formação dos futuros professores que atuarão no ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

As etapas *educación primaria* e *educación secundaria*, em Espanha, são analisadas por Juan-Carlos Luis-Pascual através de um ângulo bastante particular, ou seja, através do conteúdo curricular *técnicas de relajación*. Para a *educación primaria*, as disciplinas se organizam nos blocos de conteúdo *El cuerpo: imagen y percepción; Condición física y salud* e *Expresión corporal*. Na *educación secundaria*, os blocos são: *Condición* física y *salud* e *Expresión corporal*, sendo que algunas comunidades autônomas trabalham com os conceitos de competência emocional. O autor analisa e defende um projeto educativo baseado no que chama *escuela relajada*, projeto esse que criaria um ambiente favorável à organização de todos os segmentos da comunidade escolar de forma agregadora.

A contribuição de Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Raquel Baptista Spaziani e Fernanda Pereira também se centra na interação da comunidade escolar, mas sob o ângulo da preparação do professor para trabalhar a temática da sexualidade infantil com as pessoas que acompanham o desenvolvimento das crianças. As pesquisas realizadas com participantes de curso de formação continuada revelaram o baixo conhecimento inicial dos educadores e suas dificuldades em tratar do assunto dentro e fora da sala de aula. Em suas conclusões, as autoras apontam para a carência de disciplinas que tratem da educação sexual infantil nos currículos dos cursos de Pedagogia, reforçando as iniciativas que complementam essa formação através da formação continuada.

Reforçando as análises sobre a expansão do ambiente escolar para a comunidade de seu entorno, Marina García Carmona apresenta um interessante trabalho comparativo sobre a participação das famílias — através das associações de mães e pais de estudantes — em escolas estadunidenses e espanholas. As associações, segundo as conclusões da autora, convertem-se em ferramenta fundamental e ativa de representação de seus membros. Convidar a família para se tornar parte do processo de educação formal do educando é uma das intervenções que maior benefício produz para o seu êxito acadêmico.

Encerra-se, assim, o conteúdo que havíamos previsto para esta obra.

Cabe, porém, uma palavra de saudade ao educador Claudio Benedito Gomide de Souza, que tão cedo nos deixou. Particularmente para mim, que assumira com ele a responsabilidade de concluir este livro e tantas outras atividades, fica a imagem do amigo e do professor que sempre acreditava ser possível encontrar uma forma para um *novo fazer*. Todos que com ele conviveram podem atestar a sua capacidade de sonhar, de criar, de concretizar e de administrar projetos cuja finalidade última sempre era a Educação. Articulador, agregador e generoso na convivência acadêmica, sua trajetória marcou profundamente a formação de gerações de educadores. Cabe-nos, em sua homenagem, prosseguir rumo à concretização de seus ideais.

José Luís Bizelli

# DESAFIOS POSTOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR

# PESQUISAR PARA QUEM? PARA QUE?

### Alda Junqueira MARIN

A formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas já é um tema que se consolidou neste evento. Com diferentes focos e abordagens, ele vem sendo objeto de debate colocando-se ao lado de temas similares de outros eventos e da produção acadêmica brasileira e internacional. Articula três focos da maior relevância na área da educação por estarem diretamente relacionados às situações educacionais concretas.

Embora seja sempre inserido nas programações dos eventos da área, ainda encontramos algo a mais para debater com os colegas devido às nossas reflexões e às de outros estudiosos sobre o tema. Nessa direção, quero dividir com vocês algumas inquietações, sobretudo a partir das características que vão tomando as produções no Brasil em face das exigências universitárias em geral e dos cursos de pós-graduação e suas cobranças de produção, o fenômeno do produtivismo como vem sendo denominado por alguns estudiosos (TREIN; RODRIGUES, 2011; REGO, 2014). De fato temos uma enorme produção na área de educação em geral e em particular quando o foco está sobre a formação do professor, um dos temas que mais se acentuou na pesquisa nas últimas décadas com eventos no Brasil e no exterior divulgando e debatendo diferentes aspectos da formação inicial e continuada além de diversos grandes mapeamentos feitos sob os auspícios da Organização das Nações Unidos para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de órgãos governamentais brasileiros. Portanto, para só ficar nas produções analíticas brasileiras temos, por exemplo, estudos de André (2002) e colaboradores (ANDRÉ et al., 1999) e Garrido e Brzezinski (2001), Gatti e Barretto (2009), UNESCO (2004) entre outros. Do mesmo modo alguns estudos têm apresentado tendências de pesquisas sobre trabalho docente (MARIN; BUENO, 2010) e sobre práticas pedagógicas (MARIN, BUENO; SAMPAIO, 2005).

Tais trabalhos de mapeamento e análises abrangem diferentes questões relevantes tais como critérios de análises e de publicações das produções, focos de teses e dissertações, apresentações em eventos, manifestações de professores, ações políticas e opiniões de formadores de professores. Com essas preocupações variadas tais trabalhos permitem, aos interessados, um panorama diversificado também quanto às perspectivas com as quais abordam seus temas. Portanto, torna-se difícil, mais uma vez, abordar a temática sem cair no lugar comum e trazer alguma contribuição.

As questões que apresento aqui não vão, diretamente, no mesmo sentido, embora tenha, indiretamente, relação com tais análises críticas. Acabo de obter, nos últimos meses, alguns dados de origem diversa, mas apresentados em eventos, portanto relativos a estudos e pesquisas e é sobre eles que desejo tecer algumas considerações em razão desse eixo apontado em face da realidade também citada acima no que se refere ao acúmulo de produções.

#### ALGUNS DADOS RECENTES

Estivemos finalizando o material do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – que ocorreu em julho de 2012 na Universidade Estadual de Campinas, em Campinas, SP. Após o encerramento houve ajustes no material e a criação de um *site* para que passe a ser uma referência aos ENDIPEs, iniciando com o material do último (de 2012), mas que possa se tornar o depositário de tudo o que se conseguir coletar dos anteriores e dos futuros¹.

Como decorrência dessa finalização dos trabalhos do evento, desde 2012, três *e-books* ficaram prontos e estão disponíveis por meio desse endereço eletrônico apontado como também foram disponibilizados em CD-Rom com quase a totalidade da produção. É sobre esse primeiro conjunto de dados que quero tecer alguns comentários.

O ENDIPE é um encontro que aborda o coração da docência, portanto o coração da formação docente e do educador em geral, pois o ensino é a função básica das escolas e de várias outras atividades educativas, quaisquer que sejam elas, desde a educação infantil até a pós-graduação. Nesse evento que acabo de referir, de 2012, a docência esteve fortemente marcada pelas discussões políticas articuladas a três sub-eixos: o impacto das políticas sobre a escola e a sala de aula, as políticas de formação de professores, e a realidade escolar sob a perspectiva de constatações, análises e proposições. A Tabela1 apresenta uma síntese dos dados relativos a esse evento.

Disponível em: <a href="http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/">http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/</a>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

Tabela 1 – Produção apresentada nos e-books do XVI ENDIPE.

produção / acervo	N
Livro 1. Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula	480
Livro 2. Políticas de formação inicial e continuada de professores	844
Livro 3. Didática e Prática de Ensino na realidade escolar contem- porânea: constatações / análises e proposições	1.199
Total	2.523

Fonte: Elaboração própria.

A análise dessa Tabela 1 permite verificar a relação com os três focos do tema aqui em causa. Verifica-se o fato de se tratar de uma quantidade enorme de intervenções considerando as mesas-redondas, os simpósios, os painéis e os pôsteres em três dias. Destaca-se o terceiro subeixo do evento, ou seja, exatamente o que põe em destaque as constatações, análises e propostas como o mais concorrido, ou seja, aquele em que há maior volume de esforços de estudo e pesquisa no país e o que faz conexão mais direta com a realidade da docência em sua vertente de modificações.

No segundo conjunto de dados estão os trabalhos do II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação, realizado na Universidade do Porto, em Portugal, em novembro de 2013². Uma análise apenas quantitativa do material veiculado no evento aponta que houve enorme quantidade de pesquisas apresentadas em comunicações, também considerando só dois dias para apresentação das produções de pesquisadores, conforme se verifica pela Tabela 2.

Tabela 2 – Produção divulgada durante o II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação – comunicações.

Eixos	N
1) Natureza e processos do trabalho docente	38
2) Trab. Docente e formação de professores	255
3) Trab. Docente e políticas educativas	92
4) Trab. Docente e ensino superior	51

Disponível em: <www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/publicacoes.html>. Acesso em: 20 ago. 2014.

Eixos	N
5) Trab. Docente, EAD e tecnologias de informação e	27
comunicação	37
6) Trab. Docente, currículo e avaliação	48
7) Trab. Docente e diversidade	66
8) Trab. Docente e relação educativa	30
9) Gestão Educacional e Trab. Docente	25
10) Trab. Docente e desenvolvimento profissional	55
Total	697

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode verificar ao analisar a Tabela 2, o trabalho docente tem sido um foco bastante estudado em suas diversas relações sendo a relação com a gestão a menos frequente e a formação de professores a relação bem mais frequente do que todas as demais, quase o triplo da mais frequente entre elas que é a de políticas educativas, ou seja 92 estudos, sendo 255 as pesquisas relatadas estabelecendo relação entre trabalho docente e formação.

Já a Tabela 3 acrescenta, desse mesmo evento, outras produções apresentadas em mesas-redondas, pôsteres e sessões especiais.

Tabela 3 – II Luso Brasileiro – pôsteres e mesas / sessões especiais.

outros tipos de trabalhos	N
pôsteres	70
mesas redondas (apresentações individuais)	50
sessões especiais (apresentações individuais)	12
Total	132

Fonte: Elaboração própria.

Nessa Tabela 3 verifica-se, pela análise, que o número de pôsteres é maior do que as demais formas de participação. Entretanto são produções ainda em andamento ou que relatam parcelas da pesquisas, mas que já apresentam suas relevâncias. Já as outras duas modalidades de participação são, em geral, mais significativas devido ao fato de serem de responsabilidade de convidados, profissionais com mais tempo e dedicação aos estudos dos temas em destaque nas mesmas circunstâncias.

É possível verificar pelas Tabelas 1, 2 e 3 a quantidade e a diversidade de trabalhos envolvendo o tema conjugado de trabalho docente e formação de profes-

sores relacionados a diversificadas esferas da área educacional. De fato, são eventos em que poucos de nós ficam de fora considerando nossos focos de pesquisa, atuação docente e trabalhos de extensão. Todos estão, de algum modo, ligados a algum desses eixos: diversidade, ensino superior, gestão, política, currículo, avaliação, TICs, EaD e tantas outras esferas da área educacional.

O terceiro conjunto de dados advém de outra circunstância. Temos trabalhado em vários projetos analisando tendências de pesquisas em áreas diversas tomando como base as dissertações e teses do Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Dois dados dos últimos estudos chamam a atenção.

Um deles é relativo a uma pesquisa com financiamento do CNPq que mapeia e analisa pesquisas envolvendo temas da área de Didática, Práticas de Ensino, Metodologias de Ensino. Após as primeiras análises do material bruto coletado delineamos, como escopo, apenas o ensino fundamental e médio submetidos a duplo filtro: área geográfica e abrangência escolar.No período de 2000 a 2011 foram obtidos cerca de 12.000 trabalhos acadêmicos.Ou seja, as pesquisas na área estão cada vez mais frequentes.

Nos meses após agosto de 2013, o *site* da CAPES ficou fora de serviço no que se refere a esse banco de dados. Depois de alguns meses o serviço retornou, mas disponibilizando apenas os trabalhos a partir de 2005. Fazendo um levantamento com esse corte temporal – 2005 a 2011 – e inserindo as palavras-chave deste eixo aqui focalizado, encontrei o resultado da Tabela 4.

Tabela 4 – Palayras-chave do site da CAPES – 2005-2011.

palavras /expressões	N
formação de professores	16.100
formação docente	16.900
trabalho docente	17.100
práticas pedagógicas	600
formação do educador	3.890
Total	54.590

Fonte: Elaboração própria.

Encontravam-se, portanto, disponíveis 54.590 vezes as palavras desse eixo nas teses e dissertações para consulta nos trabalhos acadêmicos de dissertações e teses brasileiras em seis anos de produção. Isso significa, nada mais nada menos que, cerca de 9.000 citações dessas palavras ao ano. É certo que tais números dessa Tabela 4 não se referem ao mesmo quantitativo de pesquisas, pois podem estar,

e certamente estão duas ou mais palavras nas mesmas pesquisas, como trabalho docente e formação, ou formação e práticas pedagógicas, ou, ainda, formação do educador e práticas pedagógicas. Porém são dados sintomáticos do crescimento exponencial de estudos sobre tais focos.

Consolidando-se os dados das tabelas anteriores está a Tabela 5 onde se verifica a imensa referência aos termos que nominam este encontro.

Tabela 5 - Consolidados dos dados anteriores.

produções das tabelas anteriores	N
produção dos e-books ENDIPE	2.523
produção do Luso-brasileiro	829
palavras / expressões CAPES	54.590
Total	57.942

Fonte: Elaboração própria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 1920 fazem-se investigações sobre os problemas da educação brasileira. Em 1926, o famoso inquérito divulgado pelo Jornal "O Estado de São Paulo" já apontava várias questões sobre as mazelas da educação em todos os níveis, e propunha diferentes medidas para reorganização das escolas e do trabalho pedagógico em novas bases de cientificidade e racionalidade para adequação aos novos tempos de evolução do país (MORAES, 1994). De lá para cá se passaram quase 100 anos e estamos ainda vivenciando questões desse tipo: dificuldades de aprendizagem dos alunos, professores que precisam ser melhor formados, condições precárias de trabalho, necessidades de reformas, de reorganização constante do ensino e tantos outros que vemos nesses eventos e nessas dissertações e teses. Necessidades postas, constantemente!

Paralelamente, na última década, um pouco mais do que isso, temos tido o dissabor de ver os resultados das avaliações externas às escolas expondo exatamente as dificuldades dessas mesmas escolas públicas, agora com pretensa medida objetiva pesando, sobretudo, sobre professores e alunos conforme estudos que também têm sido divulgados nesses eventos.

Mas, vocês poderão perguntar: e as políticas que nos constrangem? É verdade, elas tentam, às vezes conseguem, às vezes não. Também nessa esfera têm sido desenvolvidos vários estudos que demonstram as modificações que as políticas sofrem ao chegar às instâncias mediadoras e às escolas, com as mais diversas consequências e as tentativas de melhoria também relatadas nos estudos focalizados nas tabelas.

Estes apontamentos quantitativos me levam a concordar com Nóvoa (1999) que, ao falar de várias formas sobre o excesso dos discursos e da pobreza das práticas, focaliza o excesso do discurso científico-educacional e a pobreza das práticas pedagógicas assim como o excesso das "vozes" dos professores e a pobreza das práticas associativas dos professores.

Diante de tais considerações cabe uma questão central: qual a reflexão que fazemos, para nós, **para nossa docência**, diante desse volume da produção?

Temos estudado muito com os alunos, nos últimos anos, a perversidade da reprodução, da injustiça que a escola faz com as populações mais desprovidas de condições para acompanhar a escolaridade e com isso mantém a classificação achatada de tais sujeitos. Mas, o que fazemos é muito diferente? Em que?

Os dados de pesquisa a que tenho acesso nas bancas a cada dissertação ou tese, a cada sessão de evento e suas produções, me provocam: e a minha docência?

Operando com o conceito que desenvolvi de pesquisa crítico-colaborativa existe na base essa questão: qual a colaboração possível, no âmbito da micropolítica no interior das nossas instituições, para auxiliar a quebra desse estado de coisas? Esse é um lugar para atuar: o lugar de todos nós! Cada um de nós exerce a docência ou a gestão em um âmbito, seja formando crianças, adolescentes ou adultos nos cursos de formação de professores e de pesquisadores. Cada um de nós tem a parcela de responsabilidade no resultado final de tal formação no interior de nossas escolas sejam as básicas ou superiores. Cada um de nós exerce uma micropolítica que pode ser mais poderosa se for de forma mais coletivizada e constante e consciente, pois as pesquisas que vêm sendo feitas no interior dos cursos de formação demonstram a parca utilização dos resultados veiculados nesses tantos eventos.

Fica, então, a pergunta: Pesquisar para quem? Para que?

#### REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.20, n.68, p.301-309, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. (Org.) Formação de professores no Brasil: 1990-1998. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, set./dez. 2001. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08.pdf</a>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. La investigación sobre trabajo docente: balance sobre disertaciones y tesis 1987/2006. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. (Comp.) **Nuevas regulaciones educativas en América Latina:** políticas y procesos del trabajo docente. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010, p.215-238.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; Campinas, v.35, n.124, p.171-179, 2005.

MORAES, C. S. V. A sistematização da política educacional dos liberais reformadores: o inquérito de 1926. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.20, n.1/2, p.42, 1994.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, jan/jun 1999. Disponível em: <a href="http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801">http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801</a>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.42, n.2, abr./jun. 2014, Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a03.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a03.pdf</a>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.16, n.48, p.769-792, dez. 2011.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.

# TECNOLOGIA E ESCOLARIZAÇÃO EM CONTEXTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL: RELAÇÕES POSSÍVEIS E DISCUSSÕES NECESSÁRIAS<sup>1</sup>

Sebastião de Souza LEMES Cláudio B. Gomide de SOUZA (in memoriam)

No estado democrático atual brasileiro, a educação é um direito fundamental de todo cidadão. Consideramos os princípios de um Estado social e democrático de direito que, pela Constituição brasileira, impõe, para a efetividade e concretização desse modelo, não apenas o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), como também a realização plena dos direitos sociais. São exemplos: o direito à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros (grifo nosso). Há um papel de destaque conferido aos direitos fundamentais como um todo em nosso sistema que desautoriza qualquer tentativa de negar ou esvaziar a natureza jurídica dos direitos sociais, como se estes não fossem verdadeiros direitos, mas meros conselhos ou exortações ao legislador (DUARTE, 2007). Entretanto, esse direito não é suficiente ou satisfatório quando é apenas oferecido. No Estado democrático há direitos que devem ser garantidos, há os que precisam ser preservados e os que devem ser conquistados. Para o direito a educação, de fato é preciso que se assegure, a todos, acesso e permanência qualificada pela equidade e pela justiça. Assim posto, o direito à educação passa a ser considerado um componente indissociável da organicidade constitutiva das sociedades modernas nesse momento. Com efeito, o compromisso político e institucional com uma educação de qualidade incorpora o entendimento de que isso é tarefa prioritária

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Texto apresentado no 8º EIDE na mesa de representativa do Eixo Temático Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação.

para a sociedade em geral, porém, no contexto brasileiro, por conta de suas peculiaridades, principalmente para o poder público.

O PNE – Plano Nacional de Educação – recém-aprovado no congresso nacional sob a forma da lei 13005/2014 (BRASIL, 2014), com vigência por 10 anos, visa promover a educação nacional em busca dos padrões observados nos vinte países considerados desenvolvidos e mais bem colocados no âmbito da educação básica. Para a OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – a média de pontuação obtida é 6,0. Essa é a pontuação esperada para o Brasil ao final dos dez anos estabelecidos pela referida lei e, para isso, será necessário o emprego de um esforço conjunto não só dos órgãos mais diretamente vinculados à Educação, mas da cooperação de diferentes setores da sociedade para que em 2022, o índice chegue a essa pontuação. Essa é a meta proposta pela política pública instituída, baseada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse plano (na forma de lei) se apresenta como mais uma ação de governo no sentido da efetividade da democratização da educação escolar.

A efetividade da democratização<sup>2</sup> da escola significa, entre outras coisas, o acesso de todos a essa instituição, com permanência qualificada e com equidade geo-educacional. Nesse momento é importante lembrar que o potencial mais significativo desempenhado pela educação escolar na sociedade democrática é o da inclusão. A sociedade contemporânea é uma sociedade letrada. Todo conhecimento desenvolvido e acessível da cultura de um povo está no "mundo dos códigos escritos". Assim, a escolarização democrática, plural e inclusiva torna-se uma dimensão essencial para a constituição de um projeto humanizador que reflita a perspectiva de progresso para o ser humano e para o conjunto da sociedade do qual faz parte (LEMES, 2007). Essa não é uma tarefa simples, como discorre Azanha (1984), nos idos de 1984, ao apresentar, em documento encaminhado a Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, atendendo a convite para depor no âmbito do inquérito sobre a situação da educação nesse estado. Esse documento intitulado "Os obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo", é um marco na descrição situacional da busca pela democratização da educação pública, nele, o autor assim argumenta sobre o assunto: "Hoje, as reivindicações vão além do direito de acesso já historicamente conquistado. A questão, agora, é de como complementar a democratização das oportunidades pela democratização da própria escola, instituindo um padrão de ensino que de substância aos anseios de participação do magistério nas decisões educacionais [...]" (AZANHA, 1984, p.141). A dimensão da educação posta dessa maneira traz desafios de grande complexidade ao sistema de ensino, principalmente ao

Sobre as concepções de escola democrática e/ou democratização da escola empregadas nesse estudo, além de nossas próprias concepções e convicções, uma melhor compreensão desses conceitos e fundamentos está na obra de Apple e Beane (1997).

poder público, uma vez que, no Brasil, é ele quem atende à significativa maioria da população em idade escolar ideal (entre 06 e 18 anos de idade). Responder a essas demandas implica ações complexas com procedimentos que atendam em quantidade e qualidade suas exigências e peculiaridades. Tais ações impõem, no campo paradigmático, a necessidade de novos conhecimentos e domínios epistemológicos. O grau de complexidade e a exigência de dinamicidade trazem para esse processo também as novas necessidades de procedimentos funcionais que precisam se mostrar eficientes frente aos objetivos da demanda educacional inclusiva e não excludente. A mentalidade tradicional, livresca e conteúdista, terá que ser flexível e buscar formas diferentes para esse atendimento. Subjacente a essa mentalidade há uma cultura escolar que, já há algum tempo, tem sido questionada pela evolução e usos (ou emprego) da tecnologia. Mesmo que sem muita clareza com relação à sua viabilidade para o ensino, o que se observa é a proliferação do uso desses produtos tecnológicos. Nesse contexto, cabe a reflexão sobre esse conceito no sentido de buscar sua efetiva dimensão no âmbito educacional e do ensino. Entre as concepções de tecnologia apresentadas por Vieira Pinto (2005) – aquela que concebe a tecnologia enquanto "epistemologia da técnica" – e assumindo a epistemologia enquanto "teoria do conhecimento"; estaremos diante de um dos poucos caminhos que se nos apresentam para que possamos refletir em profundidade sobre isso e, quiçá caminhar na direção da aculturação democrática no âmbito da cultura escolar em um Estado Democrático de Direito.

Construir uma discussão consistente que considere os diferentes elementos aqui compostos – educação, escolarização e tecnologia – ainda é muito mais um descritivo situacional para que se possa, pela reflexão e problematização, propor caminhos para a busca das respostas às indagações que se apresentam do que o oferecimento de respostas em si ou mesmo a panacéia tecnológica em que nos encontramos com esse fim. No entanto, é preciso considerar a argumentação de Castells (2000, p.154) quando diz que "[...] tecnologias da informação não são a causa da transformação social. No entanto, à ausência de tais tecnologias, os processos que conduzem à transformação social não poderiam ocorrer. Logo, o argumento não é que essa nova tecnologia seja suficiente, mas uma condição necessária para o tipo de sociedade em que vivemos [...]".

Nesse momento, ao considerar a questão da tecnologia como componente desse processo fica evidente que ainda há, muito mais a se compreender e esclarecer que a correlacionar ou oferecer respostas de forma pronta e acabada sobre ela. O desenvolvimento da tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo. A cultura, em sua acepção antropológica, compreende o "[...] conjunto de significados ou informações de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, comportamental etc., que caracteriza um grupo social." (SACRISTÁN, 1994, p.10). As produções tecnológicas inscrevem-se nesse quadro histórico – político e

sócio – cultural; a educação também (LION, 1997). Nesse contexto é fundamental a compreensão adequada das tecnologias atuais, seu potencial de interconexões e seus diferentes papéis no processo de escolarização com – e para – equidade. Essa compreensão incorpora reconstruções conceituais de fundamental importância no processo de aprendizagem, como por exemplo, o conceito de mediação pedagógica. Séraphin Alava et al. (2002), ao discutir o saber no ciberespaço afirma que;

[...] antes de tudo, este último é um espaço social de comunicação e de ações em grupos. Portanto o saber já não é mais o produto pré-construído e midiaticamente difundido, mas o resultado de construção individual ou coletiva a partir de informações ou de situações midiaticamente concebidas para oferecer ao aluno ou ao estudante oportunidades de mediação. (ALAVA et al., 2002, p.107).

O estudioso e teórico do ciberespaço Pierre Lévy, ao discutir essas questões, tem como foco em seus argumentos o papel da tecnologia no mundo atual. Entendida como o conjunto de conhecimentos, sustentados por princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade e é desenvolvido pelas sociedades e suas culturas, portanto, é condicionada por ela e não determinada. Nesse sentido, procedimentos de uso devem ser compreendidos como condicionantes e não determinantes<sup>3</sup>. Esses procedimentos – a técnica – de ou para uso, condiciona quando abre ou amplia possibilidades para as opções da cultura e do meio social, embora muitos desses procedimentos não sejam devidamente aproveitados. Exemplificando suas considerações, o referido autor aponta a prensa de Gutenberg para dizer que esta não determinou a crise da reforma, nem o desenvolvimento da ciência europeia moderna, ou ainda, os ideais iluministas, apenas condicionaram-nos. Assim considerada, uma técnica não é boa nem má e, nem tão pouco neutra; é preciso, contudo, que se situe nas irreversibilidades de seus usos, que se formulem projetos que explorem as virtualidades que transformam e que se tomem decisões sobre o que fazer dela. Nesse momento há que posicionar com criticidade, pois as técnicas estão impregnadas dos projetos de seus criadores com suas visões projetivas, para o bem ou para o mal. Com efeito, a técnica é a pharmakon da arte e da ciência. Não deve, no entanto, ser confundida com a tecnologia que não se resume aos meios, modos de produção e conjunto dos conhecimentos ali empregados para o seu desenvolvimento, sua concepção estende-se e aplica-se aos diversos produtos tecnológicos disponibilizados à sociedade. Apesar de sua polissemia, a palavra tecnologia, nesse contexto, se aproxima da concepção de "ideologia da técnica" (PINTO, 2005). Por essas inúmeras acepções e a própria

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Ver sobre essa questão os inúmeros textos e discussões apresentadas por ocasião do OBSERVATORIO para la Cibersociedad (2009).

evolução do termo, torna-se fundamental que se retome a concepção de tecnologia como a "epistemologia da técnica" para uma compreensão ampla e suficiente do termo. Esta, em nossa perspectiva, é a concepção que mais se adequa ao processo educativo e à escolarização.

Assim compreendida, trazemos para essa discussão a tecnologia computacional nas comunicações com sua capacidade de alto desempenho no processamento de informações e dados. Essa tecnologia faz da virtualidade parte constituinte da realidade concreta no espaço de vivência. Aqui se encontra o conceito de hipertexto, de ciberespaço e as redes de conexões remotas por cabeamento ou ondas de rádio (incluem-se aqui as denominadas redes sociais); de realidade virtual, da realidade aumentada ou da hiper-realidade, de interatividade no universo virtual<sup>5</sup> e de presencialidade remota<sup>6</sup>, todos como produtos tecnológicos. Nesse ponto, não há como não serem consideradas as concepções, ainda (e permanentemente) em desenvolvimento, da Tecnologia Assistiva e as Tecnologias de Informação e Comunicação. A primeira é uma concepção, utilizada para nomear todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com os mais diversos graus de necessidades especiais e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão. A segunda, segundo Pierre Lévy (2001 apud ANJOS, 2009) é a que, desde as últimas décadas do século XX, vem invadindo todos os seguimentos na sociedade. Segundo esse autor, basta olhar a maneira como ela constrói as relações, como move as economias, a participação na política, na arte, entre outras coisas. Os processos envolvendo as tecnologias e técnicas de comunicação estão de forma efetiva em praticamente todos os setores de atividades do mundo atual. Não obstante, essa tecnologia é indispensável na maioria das atuais áreas de trabalho, pois a técnica já se constitui como um elemento essencial na construção de conhecimentos e relacionamentos que vêm mudando completamente a maneira de as pessoas pensarem, de se comunicarem e de conviverem umas com as outras. Todos esses elementos trazem novos significantes e novas demandas na e para a esfera da educação e da cultura.

Ver discussão aprofundada sobre essa concepção, entre outras, em Pinto (2005).

Ver sobre a questão dos tipos e níveis de interatividade no campo computacional por meio da comunicação com conexões remotas desenvolvido por Gilles Boulet (2005). Nesse contexto é de grande importância a leitura da obra "O que é Virtual" de Pierre Levy (2003) e a dimensão critica de Paul Virilio em "O espaço crítico" (1993).

O conceito de Ensino Presencial Remoto (EPR) vem sendo desenvolvido por este autor (LEMES, 2007) e, nesse momento, é caracterizado pela condição de <u>interação em tempo real</u>, entre professor e aluno, independentemente de onde cada um deles estiver fisicamente e dos elementos de virtualidade que os mantém nessa interação. Para tanto, é preciso que se tenham momentos específicos e condições técnicas e estruturais onde a relação professor e aluno sejam efetivados da forma síncrona. Há que se considerar, ainda, a necessária condição de som, imagens dinâmicas, textos e dados de forma bidirecional para dois ou mais ambientes conectados, além do material de apoio.

Essas demandas são, com efeito, observadas diretamente na aprendizagem escolar que, desde as normativas institucionais estabelecidas na Lei de Diretrizes Bases têm, na descentralização e flexibilização dos processos educativos, algumas de suas principais prioridades para buscar a transformação qualificada do sistema de ensino. É preciso que se considere a dependência do sistema educacional brasileiro ao estado que, por sua vez, se coloca de maneira fortemente providente em suas ações de fomento e regulação. As TPCs<sup>7</sup> (ou TICs, como ainda têm sido nominadas) tornam-se fundamentais para a consecução dessas prioridades nos objetivos envolvidos. Nas diretrizes acadêmicas estão as concepções de conhecimento, de pluralidade sociocultural e da aprendizagem epistemologicamente construída e em processo de evolução. Além disso, há ainda as demandas internas da escola, fruto da concepção interacionista buscada para o ambiente escolar, seja ele presencial em um mesmo ambiente físico, ou presencial remoto em dois ou mais ambientes, podendo ser físicos ou virtuais. Segundo Ferrés (1998), vive-se em uma cultura mosaico, uma cultura de expansão, com grande quantidade de informações dispersas, desconexas e não hierarquizadas. Consideramos que há ainda a questão da velocidade com que essa expansão ocorre que, não raramente, é fator de descompasso e desequilíbrio entre a situação problema, a ação corretiva e a nova situação. É a partir dessa proposição que pensamos a reconstrução do papel docente e do ambiente escolar. É preciso uma agenda de investigação sistemática e permanente para, com isso, qualificar o apoio de tecnologias e outras diferentes mídias no processo educativo. Caso em contrário corre-se o risco de se desenvolver recursos "midiáticos" e colocá-los a serviço de uma escola metodologicamente verbalística, unidirecional, essencialmente reprodutivista e excludente. E, com efeito, se empregaria significativos esforços acadêmicos para manter a escolarização num passado já superado pela própria evolução dos povos e da humanidade em geral. Isso é visto nos debates cotidianos dentro das escolas nos dias de hoje.

A escolarização permanente com equidade, hoje, é um processo necessário, obrigatório, essencialmente transformador e reflexivo para os seus usuários. A escolarização assim compreendida se torna componente essencial da acessibilidade em todos os níveis e para todos os cidadãos. Entre outras coisas, significa que o acesso e a permanência qualificada não sejam condicionados pelo ambiente físico envolvente, exterior ou interior ou ainda pelas distâncias entre eles. A acessibilidade na WEB caracteriza-se pela flexibilidade e portabilidade da informação, condições de interação e meios para conexão relativos aos respectivos suportes de apresentação. Esta flexibilidade permite a sua utilização por pessoas com necessidades especiais ou não, bem como a sua utilização em diferentes ambientes, locais ou remotos. Os aspectos relacionais dessa dinâmica constituem um processo de interação total

<sup>7</sup> TPCs essa sigla Tecnologia de Processamento e Comunicação é aqui utilizada por ser uma denominação mais abrangente que TICs como Tecnologias de Informação e Comunicação.

entre os agentes constitutivos do conhecimento pretendido e, nesse sentido, é inegável a possibilidade do avanço para a melhoria de uma sociedade mais justa e humanizada. Lemes (2010), ao concluir algumas considerações sobre as possibilidades e potencial para mudanças no cenário educacional brasileiro, argumenta que apesar da significância de avanços como esses, aqui discutidos, as transformações objetivadas para a educação, precisam considerar pelo menos duas variáveis que interferem e que precisam ser superadas. Uma delas é a "mentalidade educativa tradicional" predominante que reproduz e eterniza um modelo em estado de esgotamento diante das demandas do momento histórico atual, a outra, a necessária inadiável intervenção em inúmeras mazelas e insuficiências crônicas do sistema que se acentuaram significativamente com a democratização da escolarização básica.

As provocações, mais que as discussões e proposições que aqui apresentamos, procura mostrar, por um lado, a necessidade da participação e do envolvimento de diferentes seguimentos nesse debate, para que a sua amplitude e profundidade evidencie as carências e, com efeito, estimule ações para sua superação. Por outro lado, a necessária competência técnica e ponderações para que as tomadas de decisão sejam efetivadas a partir dos dados sobre a realidade, necessidade e objetivos de uma educação democratizada que se tornou um direito fundamental de todo cidadão desse país.

### REFERÊNCIAS

ALAVA, S. et al. **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais? Tradução de F. Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ANJOS, I. S. V. Ciberespaço: educação em um novo plano de realidade. In: CONGRESSO DE LA CIBERSOCIEDAD, 4., 2009, Galícia. **Atas...** Galícia: Observatorio para la cibersociedad, 2009. Disponível em: <a href="http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/ciberespaso-educasao-em-um-novo-plano-de-realidade/307/">http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/ciberespaso-educasao-em-um-novo-plano-de-realidade/307/</a>>. Acesso em: 03 maio 2014.

APPLE, M.; BEANE, J. Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.

AZANHA, J. M. P. Os obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v.10, n.1, p.138-145, 1984.

BOULET, G. **Éléments d'édition multimédia.** 2005. Disponível em: <a href="http://gillesboulet.ca">http://gillesboulet.ca</a>. Acesso em: 05 maio de 2014.

BRASIL. Lei n.13.005, de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

# Tecnologia e escolarização em contexto de democratização do sistema educacional: relações possíveis e discussões necessárias

CASTELLS, M. The rise of the network society. Foresight: The Journal of Futures Studies, Strategic Thinking and Policy, Bingley, v.2, n.2, p.151-157, 2000.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.28, n.100, p.691-713, out. 2007.

FERRÉS, J. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: ARTMED, 1998. p.127-155.

LEMES, S. S. A organização do currículo e a escola democratizada: pistas históricas e perspectivas necessárias. 2010. Disponível em: <a href="http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao\_escola/modulo2/saber\_mais.pdf">http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao\_escola/modulo2/saber\_mais.pdf</a>. Acesso em: 06 maio 2014.

\_\_\_\_\_. A avaliação educacional e a escolar: uma breve discussão sobre fundamentos, indicadores e possibilidades diante das necessidades de escolarização atual. 2007. Disponível em: <a href="http://www.acervodigital.unesp.br/bitstre-am/123456789/65513/1/u1\_d28\_v2\_tc03.pdf">http://www.acervodigital.unesp.br/bitstre-am/123456789/65513/1/u1\_d28\_v2\_tc03.pdf</a>. Acesso em: 06 maio 2014.

LÉVY, P. O que é virtual. São Paulo: Editora 34, 2003.

\_\_\_\_\_. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LION, C. G. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, E. (Org.). **Tecnologia educacional:** políticas, histórias e propostas. Porto Alegre: ARTMED, 1997. p.9-12.

OBSERVATORIO para la Cibersociedad. **Ciberespaço**: educação em um novo plano de realidade. 2009. Texto base do IV Congresso de la Cibersociedad da Galícia. Disponível em: <a href="http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/ciberespaso-educasao-em-um-novo-plano-de-realidade/307/">http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/ciberespaso-educasao-em-um-novo-plano-de-realidade/307/</a>. Acesso em: 27 jul. 2014.

PINTO, Á. V. **O Conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v.1.

SACRISTÁN, J. G. Dilemas y acciones. **Cuadernos de Pedagogía**, Madri, n.225, p.08-14, 1994.

VIRILIO, P. Espaço crítico. Tradução de P. R. Pires. Rio de Janeiro: 34,1993.

# REFORMAS DA LEGISLAÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PONDERAÇÕES QUANTO À TRAJETÓRIA POLÍTICO CURRICULAR DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS E FACULDADES DE TECNOLOGIA PAULISTAS¹

Marta Leandro da SILVA Ricardo RIBEIRO

A educação profissional constitui-se em um elemento essencial de planejamento estratégico na perspectiva que pode potencializar a construção de uma cidadania ativa e contribuir para fomentar o desenvolvimento econômico do Brasil, pois viabiliza e amplia as possibilidades de inserção socioeconômica e político-cultural dos cidadãos num cenário marcado por forte desenvolvimento tecnológico. O desenvolvimento de uma política pública para a educação profissional que conceba a tecnologia como produção do ser social torna-se necessidade premente, exigindo o reexame e a reformulação da legislação federal de ensino.

No Brasil, a reforma da educação profissional técnica de nível médio ocorre sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), e posterior legislação complementar: Decreto Federal 2208/97 (BRASIL, 1997); Parecer 16/99 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999b) e Resolução 4/99 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999a) ambos do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. As ingerências desta etapa da reforma foram caracterizadas pelas determinações do Decreto

Pesquisa financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processo 2011/08456-8.

Federal 2208/97 ao estabelecer a dissociação entre ensino técnico e médio, retomando a histórica dicotomia: educação profissional versus educação geral. Em 2004, revoga-se o Decreto Federal 2.208/97 (BRASIL, 1997) mediante a publicação do Decreto Federal 5154/04 (BRASIL, 2004). Em 2008 é publicada a Lei Federal nº11741 (BRASIL, 2008) que altera dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva abordar aspectos relevantes das políticas curriculares da educação profissional e tecnológica no contexto da legislação federal. Reporta-se à Pesquisa Financiada pela FAPESP² sobre políticas públicas de educação profissional e tecnológica no Brasil, pós LDB 9394/96. A presente investigação comportou pesquisa bibliográfica; pesquisa documental (marcos legais) e pesquisa oral (entrevistas com lideranças e professores das escolas técnicas). Neste breve espaço, objetiva-se tão somente apresentar alguns aspectos e efeitos da reforma da legislação federal articulada à política curricular e as orientações normativas no Estado de São Paulo, especificamente, das instituições pertencentes ao Centro Paula Souza³. Com base na pesquisa de campo (entrevistas) apresenta-se uma síntese analítica "da percepção de gestores/coordenadores das Escolas Técnicas Estaduais e Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo" quanto às reformas da educação profissional e tecnológica e os desafios concernentes às políticas e práticas curriculares.

Em primeira instância, vale caracterizar o Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica Paula Souza (CPS) como autarquia responsável pelo oferecimento da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo. O Centro Paula Souza caracteriza-se como entidade autárquica, criada por um Decreto-lei em 6 de outubro de 1969, investida de personalidade jurídica, com patrimônio próprio e autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, com a finalidade de articular e desenvolver a educação profissional e tecnológica 'pública' no Estado de São Paulo.

Por força da Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976, (SÃO PAULO, 1976) o Centro Paula Souza foi transformado em Autarquia de Regime Especial

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, é uma das principais agências de fomento à pesquisa científica e tecnológica do país e está ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Inovação e Tecnologia do Governo do Estado de São Paulo.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica Paula Souza (CPS) caracteriza-se como entidade autárquica, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, responsável pelo oferecimento da educação profissional e tecnológica pública no Estado de São Paulo. Atualmente o Centro Paula Souza compreende 217 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 63 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), reunindo mais de 288 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos, em cerca de 300 municípios do Estado de São Paulo.

associada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) regendo-se pelas disposições deste Regimento e pela observância, no que coubesse, do Estatuto e Regimento da UNESP. De acordo com Artigo 4º do Decreto 17.027, de 19 de maio de 1981 compete ao Centro Paula Souza: "I) ministrar cursos conducentes à formação de Tecnólogos; II) formar pessoal docente destinado ao ensino nos cursos de formação de Tecnólogos e do ensino profissionalizante em seus vários ramos, graus e ciclos; III) realizar e promover cursos de graduação, pós-graduação, estágios e programas, nos variados setores das atividades produtivas, que possibilitem ensejo para o contínuo aperfeiçoamento profissional e aprimoramento da formação técnica, cultural, moral e cívica." (SÃO PAULO, 1981). Na condição de autarquia de regime especial, o Centro Paula Souza é a entidade responsável pelo oferecimento da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo sendo composto por Escolas Técnicas Estaduais e Faculdades de Tecnologia. Hoje constitui-se na maior **rede pública estadual** de oferecimento da educação profissional e tecnológica no Brasil.

# DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia foram instituídas em 18/12/2002, pela Resolução nº 03 (BRASIL, 2002), expedida pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação<sup>4</sup>.

A educação profissional de nível tecnológico segue as orientações referentes à educação profissional de nível técnico destacando-se sua articulação aos setores profissionais que demandem a utilização de tecnologias. Assim, nos termos do Artigo 1º da Resolução 03/2002 expedida pelo Conselho Nacional de Educação, a educação profissional tecnológica integra-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e visa garantir aos cidadãos a aquisição de competências profissionais a fim de torná-los aptos à inserção em setores profissionais que requeiram o uso de tecnologias. Os cursos superiores de tecnologia, nos termos do Artigo 2º, deverão: Incentivar o desenvolvimento de capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, identificando-se suas

O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado deliberativo foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. É composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. Na totalidade de membros constitui-se o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. O Conselho Nacional de Educação é órgão deliberativo e normativo responsável pela expedição de pareceres e resoluções. A Resolução nº 03, de 18/12/2002, expedida pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia.

causas e efeitos; II incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica e suas aplicações; III-desenvolver as competências profissionais tecnológicas para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; IV-adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos (princípios estes também norteadores da educação profissional de nível técnico); V-propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e uso das tecnologias; VI promover a capacidade de aprender e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho e de prosseguir estudos em cursos de pós-graduação; VII garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular. Nesses termos, a Resolução supracitada reafirma para a educação profissional de nível tecnológico, os princípios norteadores já consagrados em 1999 pela Resolução CNE/CEB 4/99 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999a), que instituiu as diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico, dentre os quais: a flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e atualização permanente de cursos e seus currículos; bem como a garantia do perfil profissional de conclusão e da respectiva organização curricular. Grosso modo, remete-se às orientações contidas no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999b) e à Resolução CNE/CEB 4/99, os quais regulamentaram as formas de organização e oferecimento dos cursos técnicos após a publicação do (BRASIL, 1997) Decreto Federal 2208/97 (revogado pelo Decreto Federal 5.154/04)(BRASIL 2004). A atual sistemática de organização e oferecimento dos cursos superiores de tecnologia rege-se conforme os critérios e especificações da Resolução CNE/CEB 3/02(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002), em seu Artigo 3º, a saber: o atendimento às demandas dos cidadãos, às demandas mercado de trabalho e da sociedade; a conciliação das demandas identificadas com a vocação institucional das unidades de ensino e observando-se as condições efetivas de viabilização; a identificação dos perfis profissionais específicos para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país.

Constata-se que as orientações para o oferecimento da educação tecnológica articulam-se às especificações da educação técnica. Todavia, almeja-se que a sistemática de oferecimento da educação profissional tecnológica contemple com maior destaque a necessidade de identificação de perfis profissionais, em função de demandas e em sintonia com as políticas de promoção de desenvolvimento sustentável, bem como seja levada em consideração as reais condições de infraestrutura, pedagógico organizacionais de oferecimento de cursos superiores de tecnológica. Assim é também necessário considerar a vocação institucional dos estabelecimentos de ensino (Faculdades de Tecnologia) e o atendimento de demandas reais do mundo do trabalho (atuais e projetivas).

# AS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: DESAFIOS ATUAIS PARA OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E FATECS

As Faculdades de Tecnologia (FATECs) são entidades criadas e mantidas pelo poder público estadual e, portanto, pertencentes ao sistema de ensino estadual paulista. Subordinam-se às determinações da legislação federal e demais atos normativos, tais como: LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), Pareceres e Resoluções emitidos pelo Conselho Nacional de Educação no que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e oferecimento da educação profissional tecnológica; aos Decretos Federais, condizentes à matéria; bem como se subordinam à legislação estadual paulista. Razão pela qual compete ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo autorizar a implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia oferecidos pelas FATECs. Atualmente as Faculdades de Tecnologia submetem-se, concomitantemente, ao sistema avaliativo próprio do Centro Paula Souza (denominado Sistema de Avaliação Institucional-SAI-FATEC e SAI-ETEC), de âmbito estadual e ao Sistema de Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES, e âmbito federal. No discurso institucional do Centro Paula Souza destaca-se a importância dos profissionais da educação, nesse contraponto constatou-se, a partir das entrevistas dos sujeitos escolares, que a política salarial/funcional (plano de cargos e carreira) ainda é alvo de severas críticas que suscita ingerências na interface gestão pedagógico e organizacional do Centro Paula Souza, especialmente, resulta em desafios cotidianos para a implementação de novas políticas curriculares e práticas pedagógicos das Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia.

Em outra perspectiva, vale destacar aspectos positivos em torno das atividades das Faculdades de Tecnologia com destaque para o índice de empregabilidade (em média) de 80% no geral dos cursos; bem ainda vale ressaltar que também 80% dos discentes matriculados nos cursos superiores de tecnologia são oriundos das redes públicas de ensino (especialmente, da rede estadual paulista). Chama atenção esse último indicador porque os cursos tecnológicos oferecidos estão na área tecnológica os quais, de forma geral, tem uma procura mais acentuada o que resulta em uma maior seletividade do processo de ingresso de novos alunos. Entretanto, essa circunstância não impede que cerca de 80% dos alunos dos cursos tenham feito sua formação do ensino médio em escolas públicas.

O diferencial das Faculdades de Tecnologia, no contexto da educação superior e dos demais cursos de graduação, está na possibilidade de oferecimento de "ensino tecnológico" com objetivo focado e em "campo aberto" não sobreposto aos demais cursos de graduação de forma a apresentar importantes contributos para a elaboração e implementação de políticas de difusão e aplicabilidade de tecnologias junto

ao setor produtivo, de forma "reflexiva" e sustentável. Cabe destacar os desafios de atuação em áreas tecnológicas/prioritárias em termos de políticas públicas com vistas ao desenvolvimento social e econômico. É imprescindível analisar a trajetória de oferecimento de cursos superiores de tecnologia e seus respectivos itinerários formativos a fim de evitar a sobreposição de oferecimento de cursos em área já atendidas em termos de bacharelados. Neste ponto reside a "possibilidade criativa" de atuação de uma Faculdade de Tecnologia, ou seja, de efetivamente, atuar em locus muito peculiar de forma articulada e intercomplementar aos demais cursos de graduação (mas não sobreposto ou repetitivo aos mesmos). Respeitar a especificidade da função social das Faculdades de Tecnologia e dos cursos superiores de tecnologia é um grande desafio a demandar forte planejamento socioinstitucional e desenvolvimento de políticas públicas de fomento à ciência e tecnologia em diferentes contextos regionais no Brasil. Nesse âmbito, revela-se a questão da autonomia relativa das instituições. Entende-se que não é possível a construção de identidade institucional sem a concessão de graus/níveis satisfatórios de autonomia nas suas diferentes dimensões, sobretudo pedagógico organizacional e normativo financeira.

Em linhas gerais, a autonomia no discurso legal e nos documentos institucionais é tomada numa única dimensão: a pedagógica. Contudo a implementação de políticas e práticas curriculares (e pedagógicas), por sua vez, condiciona-se a diferentes fatores, a saber:

- a) fator normativo organizacional vinculado ao conjunto de atos normativos da gestão pública (tais como leis, decretos e resoluções federais e estaduais e às determinações institucionais do Centro Paula Souza);
- b) fator financeiro administrativo referente ao sistema de financiamento público e às questões orçamentárias institucionais do Centro Paula Souza;
- c) fatores infraestruturais e didático-pedagógicos referentes ao suporte para o exitoso oferecimento da educação profissional. O discurso normativo reporta-se ao modelo de competência, contudo, ainda que considerando seu caráter controverso, a implementação "deste modelo" requer a disponibilização de: ambientes pedagógicos, laboratórios, equipamentos e recursos metodológicos, bibliotecas; bem como a reestruturação da sistemática de avaliação e de ensino;
- d) gestão de pessoal, como condição importante para o desenvolvimento do processo educativo, a considerar que as unidades de ensino são também constituídas pela interação social. Esse conjunto de fatores (dentre outros) requer maior atenção quanto ao processo de triangulação de poderes/ instâncias gestoras/protagonistas coexistentes no processo elaboração/

**implementação** das políticas curriculares, especialmente, da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo. Nessa articulação ou sobreposição de normas/fontes/instâncias administrativas e de poderes situa-se o desafio de implementação de políticas curriculares postas para gestores e professores coordenadores no contexto regional (local) locus efetivo de inserção/atuação das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e das Faculdades de Tecnologia (FATECS).

No que tange à reforma da legislação federal para a educação profissional tecnológica, conforme investigação de campo (pesquisa oral e documental) constatou-se impasses e ingerências, especificamente, no processo de implementação das políticas curriculares das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo. Esses impasses e ingerências ocorrem na implementação de novos "cursos superiores de tecnologia com itinerários formativos originais/ diferenciados" com matriz curricular elaborada no âmbito do Centro Paula Souza. Tais cursos contemplados com um itinerário formativo bem peculiar sofreram implicações negativas decorrentes da padronização de nomenclatura via Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Tal situação pode ser exemplificada pelo Curso Superior de Biotecnologia Sucroalcooleira o qual foi desenvolvido com matriz curricular diferenciada e com a adocão de uma nomenclatura própria (nos termos das políticas curriculares do Centro Paula Souza). Tal curso foi implementado pelas FATECs, em sua versão original e, posteriormente, por força das determinações da legislação federal - Catálogo Nacional de Cursos – teve sua nomenclatura redefinida passando a ser intitulado Curso Superior de Tecnologia em Biocombustível. A matriz curricular contempla, de fato, peculiaridades e uma área de atuação bem mais ampla e ao mesmo tempo com uma identidade própria mais definida do que a nomenclatura adotada no Cadastro Nacional. Na percepção dos professores coordenadores e gestores entrevistados esse fato restringe a visibilidade do campo de atuação, do profissional formado, resultando também na redução de demanda pelo curso. A alteração restritiva dessa nomenclatura interfere também nas formas de divulgação do curso junto ao setor produtivo e público discente. Em outra perspectiva, são também validadas as especificações normativas via Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia quanto à padronização de nomenclatura para cursos, que de forma efetiva, apresentem idênticos currículos ou itinerários formativos, campos de atuação, perfis profissionais, e/ ou ocupacionais. A exceção supracitada, no entanto, merece ser registrada, pois indica uma inovação e atuação diferenciada quanto à elaboração de políticas curriculares "peculiares" no Estado de São Paulo. Nessa perspectiva, vale ainda resguardar o "espaço alternativo" ou garantir um espaço de "autonomia" no

processo criativo de implementação de novos cursos ou organizações de currículos e maior atenção para as análises dos protagonistas responsáveis pelo oferecimento de tais cursos e pela efetivação das políticas curriculares. Portanto, é necessário garantir o "princípio de autonomia" e de "inovação pedagógico curricular" com vistas à criação de cursos originais e, efetivamente, articulados aos diferentes contextos regionais. Almeja-se, contudo que tal processo **criativo** seja balizado por um criterioso estudo projetivo de viabilidade social, de identificação de demanda, de empregabilidade e de inserção ocupacional junto ao sistema produtivo; e de consulta aos órgãos de fomento de ciência e tecnologia e órgãos representativos de classe.

No âmbito institucional do Centro Paula Souza há necessidade de uma política salarial com o estabelecimento de um plano de cargos e carreira condizente com as especificidades dessa área e, especialmente, para o desenvolvimento da "pesquisa e extensão, na perspectiva da" **categoria pesquisa aplicada**. Na percepção dos entrevistados o conceito de "pesquisa aplicada" nas FATECS refere-se à difusão e à reflexiva aplicabilidade de novas tecnologias articuladas ao princípio da sustentabilidade e inclusão social.

É imprescindível a reflexão quanto à sistemática adotada na política de expansão das ETECs e FATECs. Ainda que caracterizada como uma "política de governo" tal expansão para que seja exitosa na perspectiva mais ampla de "política pública" a partir de um efetivo planejamento estratégico e de uma análise diagnóstica da realidade, requer um criterioso estudo projetivo de demanda. E prioritariamente, mais do que isso, requer a viabilização de boas condições infraestruturais e pedagógico-organizacionais. Questões a serem observadas não apenas para a criação e implantação de novas instituições, bem como para viabilizar a consolidação das instituições (FATECs e ETECs) já criadas. Isso demanda uma política institucional específica do Centro Paula Souza para o "esclarecimento social" quanto à especificidade das FATECs e a devida caracterização dos Cursos Superiores de Tecnologia. Tal questão ultrapassa a esfera peculiar das FATECs quanto à divulgação de seus cursos. Compete ao Centro Paula Souza, na condição de autarquia estadual, implementar uma política permanente de "divulgação institucional" para fins de valorização desta modalidade de ensino de graduação junto à sociedade civil. Algo bem distinto das atividades pontuais e "propagandistas veiculadas em diferentes contextos pré-eleitorais". Existe uma demanda permanente sobre o devido esclarecimento quanto às possibilidades e formas de ingresso nas FATECs; assim como quanto ao campo de atuação e as especificidades dos cursos superiores de tecnologia, ou seja, de uma política de divulgação junto aos discentes das redes públicas de ensino.

## A REFORMA DA LEGISLAÇÃO FEDERAL: IMPASSES PARA A GESTÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS

A reforma da legislação federal da educação profissional e tecnológica, em sua primeira etapa (1996 a 2004), foi severamente criticada por diferentes protagonistas: tanto por renomados pesquisadores quanto por gestores das redes públicas (federais e estaduais) e docentes; bem como representantes do setor produtivo e de órgãos de classe. Dentre os pesquisadores críticos da educação profissional, cabe mencionar os que mediante textos e pesquisas corroboraram neste estudo como referencial teórico-metodológico, quais sejam: Cunha, Moraes, Benzer, Lima Filho, Shiroma, Mesquita, Machado, Marques, Bueno, Frigotto. A crítica reportou-se também à forma autoritária como foi implementada a reforma da educação profissional, atropelando o processo democrático.

Para Cunha citado por Moraes (1999) o ensino técnico foi objeto do prejudicial movimento 'do tipo zigue-zague<sup>5</sup>' representando uma volta atrás no processo de unificação da estrutura educacional. A reforma, ao contrário de um avanço da articulação entre a educação e a democracia, representou o reforço da dualidade escolar.

No Estado de São Paulo, a reforma da legislação federal revelou-se num processo multifacetado e politicamente complexo, com profundas alterações na estrutura e funcionamento do ensino técnico, especialmente, para a área de agropecuária, e para as Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Estado de São Paulo. Mediante pesquisa documental/e oral constatou-se que a reforma da legislação (período de vigência do Decreto Federal 2208/97)(BRASIL, 1997) acarretou para as "escolas técnicas agrícolas" (área de agropecuária) impactos estruturais e efeitos paradoxais de não flexibilização e desarticulação. Foram também evidenciados impasses quanto ao princípio da autonomia e de participação dos sujeitos sociais no processo de elaboração e implementação da política educacional no âmbito do Centro Paula Souza. Na percepção dos gestores entrevistados, e corroborando com as críticas dos pesquisadores, a forma verticalizada de implementação da política bloqueou a possibilidade, de fato, de maior autonomia e se contrapôs ao princípio da gestão democrática do ensino público. Entende-se que a autonomia associa-se à identidade, pois esta só se constrói no exercício daquela. A construção da identidade pressupõe então o exercício da autonomia escolar/institucional, sem a qual não se constrói uma identidade legítima (SILVA, 2008, 2013).

A expressão ' movimento do tipo zigue-zague' é usada, originalmente, pelo pesquisador Luiz Antônio Cunha, em suas pesquisas concernentes à educação profissional no Brasil. Destaca-se para fins desta pesquisa o livro de autoria de Cunha, a saber: Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: eldorado Tijuca, 1977.

Quanto ao princípio de articulação entre ensino médio e técnico, especificamente tal como estabelecido pelo Decreto Federal 2208/97 (BRASIL, 1997), constatou-se efeito reverso de desarticulação, visto que a articulação entre ambos não se operacionaliza de maneira espontânea. O princípio da articulação conjugado ao da flexibilidade remeteu contraditoriamente para a não flexibilização, ou seja, provocou a desarticulação e fragmentação dos currículos do ensino técnico.

A reforma fundamentada no paradigma de competência reporta-se ao controverso princípio da competência à laborabilidade e à empregabilidade. Mesquita lembra que a "[...] empregabilidade é um conceito muito presente nos documentos elaborados pelos gestores do ensino público, entendido como a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho." (MESQUITA, 2001, p.5). Nessa perspectiva, vale ressaltar que o modelo de competência requer o uso de metodologia diferenciada no processo de ensino-aprendizagem, de avaliação e pressupõe a existência de ambientes, equipamentos e recursos pedagógicos adequados para este fim, ainda frágeis em muitas escolas.

A reforma, na sua primeira fase (de 1996 a 2004) situou-se na lógica da racionalidade financeira de redução do custo/aluno, uma vez que a organização curricular do ensino técnico, tal como preconizada pelo Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), levou a redução da carga horária dos cursos com diminuição de custos. Tal fato redundou, no caso do ensino técnico agrícola no Estado de São Paulo, na desarticulação da sistemática de funcionamento alicerçada no Sistema de Escola Fazenda com o oferecimento de currículo integrado (médio profissionalizante). O Sistema Escola Fazenda se caracterizava pelo oferecimento de ensino técnico em período integral com disciplinas práticas; estágio e desenvolvimento de projetos agropecuários; bem ainda com a disponibilização de residência estudantil e sistema de alimentação nas Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais Paulistas. A reforma da legislação federal, as determinações do Decreto Federal 2208/97 (BRASIL, 1997) ora conjugadas à política governamental paulista e as orientações institucionais do Centro Paula Souza, repercutiram na estrutura e funcionamento das referidas escolas agrícolas. A reforma tal como preconizada pelo ora revogado Decreto Federal 2208/97, conforme a percepção dos entrevistados, culminou na tendência à fragmentação do conhecimento, em contraposição à integração curricular e à formação omnilateral. A conjugação entre os princípios de flexibilidade e atualização permanente de cursos e currículos evidenciou impasses que eclodiram numa crise de identidade institucional das Escolas Técnicas da área de agropecuária. Considera-se que a construção da identidade institucional se dá ao longo da trajetória histórica e política da unidade escolar pela ação e interação de múltiplos fatores intervenientes; a política educacional de reforma, no caso do ensino agrícola, evidenciou uma situação conflituosa culminando em uma crise de vocação institucional com prejuízos para a elaboração e implementação do projeto

político-pedagógico das escolas técnicas agrícolas. Vale esclarecer que os impactos da reforma da legislação federal, em específico para a área de agropecuária no Estado de São Paulo, foram relembrados pelos sujeitos entrevistados ainda hoje. Tais impactos encontram-se articulados as atuais demandas em política "inversa" de fomentar o "ensino integrado na área de agropecuária" mediante os efeitos da dissociação ensino médio e técnico para a área agrícola. Há que se registrar os efeitos diversos da mesma reforma da legislação para as Escolas Técnicas focadas em outras áreas profissionais (industrial; serviços; saúde). A partir da publicação do Decreto Federal 5.154/04(BRASIL, 2004)são retomadas as discussões, no âmbito das políticas curriculares do Centro Paula Souza, quanto às possibilidades normativas para o oferecimento da educação profissional técnica (na forma integrada). Todavia, as alterações curriculares articulam-se diretamente à questão do "financiamento" e à gestão de recursos orçamentários. No âmbito do Estado de São Paulo, pode-se registrar a intencionalidade governamental quanto ao cumprimento das determinações do Decreto Federal 2208/97 (BRASIL, 1997), de forma a desconsiderar a "faculdade" legal de oferecimento da educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, nos termos da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Em 16 de julho de 2008, ocorre a publicação da Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008) que altera dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Podemos dizer que vivenciamos ainda hoje "a reforma da reforma" em busca da construção de um corpo legislativo sólido, coerente e capaz de contemplar a complexa especificidade da educação profissional e tecnológica. A reflexão quanto à elaboração e implementação de novas políticas curriculares foi delineada com força a partir da publicação da Lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008) que reconhece em definitivo o oferecimento da educação profissional técnica de nível médio na forma integrada, concomitante e ou subsequente. Em suma, as reformas da legislação federal denotam na reflexão quanto à elaboração e implementação de políticas curriculares.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário identificar as múltiplas determinações que delinearam e conduziram a evolução da educação profissional e tecnológica no contexto das políticas educacionais brasileiras. Almejamos levantar alguns aspectos relevantes para a investigação nesse campo específico, a título de subsídios teóricos visando contribuir para debates acerca da educação profissional e tecnológica, especialmente, pública. Assim, pois consideramos a educação profissional e tecnológica enquanto relevante objeto de elaboração e implementação de políticas públicas, na perspectiva do exercício constitucional de direitos de cidadania,

na confluência dos direitos de educação e trabalho. Reconhecemos a complexidade dessa temática, bem ainda as múltiplas perspectivas de abordagens e de enfoques teórico-metodológicos e, portanto, a diversidade de caminhos a serem percorridos nesse campo de estudo/investigação. Outrossim, reiteramos nosso desejo de contribuir, ainda que de forma singela, para novos estudos/pesquisas considerando o importante papel social da educação profissional e tecnológica pública no Brasil e a diversidade de formas com que é oferecida em diversos sistemas/redes de ensino (federais e/ou estaduais) articulados a contextos regionais diversos. Para além dos objetivos definidos nessa pesquisa deparamo-nos com uma realidade multifacetada instigadora de novas e complexadas indagações e abordagens analíticas.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p.5, 17 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154</a>. htm>. Acesso em: 24 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/decreto/D2208.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/decreto/D2208.htm</a>. Acesso em: 5 jun. 2001.

Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/19394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/19394.htm</a>. Acesso em 24 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE:** apresentação. Disponível em: <a href="http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=1244">http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=1244</a> 9&Itemid=754>. Acesso em: 26 jun. 2012.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. São Paulo: Centro Paula Souza. Disponível em: <a href="http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/">http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/</a>. Acesso em: 26 jun. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Resolução n.3, de 18 de dezembro de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2002. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf</a>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Resolução nº 4, de 5 de outubro de 1999. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 1999a. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\_CEB04\_99.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\_CEB04\_99.pdf</a>>. Acesso em: 5 jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer n.16 de 5 de outubro de 1999. **Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 nov. 1999b. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\_99.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\_99.pdf</a>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO [FAPESP]. **FAPESP:** a instituição. São Paulo: FAPESP. Disponível em: <a href="http://www.fapesp.br/2">http://www.fapesp.br/2</a>. Acesso em: 26 jun. 2012.

MESQUITA, M. A. N. **O ensino médio na interface com o trabalho:** contradições da atual política educacional brasileira.2001. Texto apresentado no Seminário Nacional Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro, Niterói, 2001.

MORAES, C. S. V. (Coord.). **Diagnóstico da formação profissional**: ramo metalúrgico. São Paulo: Artchip, 1999.

SÃO PAULO. (Estado). Lei n.952, de 30 de janeiro de 1976. Cria a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo:** São Paulo, n.21, p.1-2, 31 jan. 1976.

\_\_\_\_\_. Decreto n.17027, de 19 de maio de 1981. Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza". **Diário Oficial do Estado de São Paulo:** São Paulo, 19 maio 1981. Disponível em: <a href="http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/fatec/concursos/regimento\_ceeteps\_completo\_decreto%2017.027-81.pdf">http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/fatec/concursos/regimento\_ceeteps\_completo\_decreto%2017.027-81.pdf</a>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

Reformas da legislação federal de educação profissional e tecnológica: ponderações quanto à trajetória político curricular das escolas técnicas estaduais e faculdades de tecnologia paulistas

SILVA, M. L. As políticas públicas de educação profissional e tecnológica pós LDB 9394/96. 2013. Relatório Científico Final de Pesquisa financiada pela FAPESP registrada sob o nº 2011/08456-8, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

\_\_\_\_\_. A política de avaliação institucional na educação tecnológica: as faculdades de tecnologia do Centro Paula Souza. 2008. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

### A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

### Ana Carolina SPERANÇA-CRISCUOLO

Ao se pensar em ensino de língua, é bastante comum associá-la ao ensino de gramática, em sua acepção mais tradicional (como norma, prescrição), tendo em vista o processo pelo qual se instaurou tal modelo na escola (NEVES, 2002, 2005). Nos últimos anos, porém, especialmente a partir da década de 80, muito se tem questionado sobre a necessidade ou não de se ensinar gramática, ou sobre que abordagens utilizar, considerando-se o ensino de Língua Portuguesa como língua materna (GERALDI, 1984; IGNÁCIO, 2001; NEVES, 1990, 2002, 2003; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1996, 2011, 2013, entre outros).

Ao contrário de uma abordagem pautada apenas na organização formal da língua (predominante até meados dos anos 90 e ainda hoje presente no contexto escolar), as Propostas Curriculares (BRASIL, 1997, 1998, 2000, 2006) orientam para o ensino contextualizado dos tópicos gramaticais, a partir de textos autênticos, tendo-se em vista o objetivo principal do ensino da língua materna: contribuir para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, considerando-se as atividades de produção e compreensão de textos, em suas diversas modalidades. Há que se reconhecer nesses referenciais um grande avanço no que diz respeito à concepção de língua e aos objetivos de seu ensino (avanço este trazido pelas contribuições da Linguística Moderna), especialmente no sentido de que a língua não se resume à modalidade culta, preferencialmente escrita, nem se caracteriza por aspectos estritamente linguísticos.

Contudo, livros didáticos que dão suporte ao trabalho do professor, embora utilizem textos diversificados para a exemplificação dos fenômenos linguísticos,

ainda tratam esses fenômenos de maneira tradicional. Percebe-se uma fragmentação em relação ao trabalho com gramática, literatura e redação, embora mais tênue que há algumas décadas: (1) a gramática é apresentada e discutida a partir de textos, mas a natureza dos exercícios propostos ainda remete a uma abordagem tradicional da língua, focada em sua estrutura analítica; (2) a literatura dá espaço para a reflexão acerca de obras e autores importantes, relacionados a diferentes contextos históricos, mas ainda tem seu foco nas características dos principais movimentos literários; (3) as aulas de redação, embora tragam à discussão temas controversos da atualidade, ainda têm como objetivo principal o desenvolvimento das capacidades dos alunos para a redação dos grandes vestibulares; em outras palavras, não são aulas de produção textual em diversas modalidades, a partir de diversos contextos (que poderiam dar aos alunos a oportunidade de refletir sobre seus textos e refazê-los), mas são aulas focadas em um modelo específico de texto.

Ao se pensar no ensino de língua materna, um aspecto peculiar também se coloca: após os anos iniciais do Ensino Fundamental, em que os alunos aprendem a ler e a escrever, as aulas de Português deixam de ser "novidade", uma vez que adquirem a falsa noção de que já sabem Português. O trabalho de análise linguística (gramática), desvinculado das práticas de linguagem e das atividades de leitura e produção textual em diferentes contextos, torna-se desmotivador do processo de ensino-aprendizagem da língua, tanto da perspectiva do professor (ensino) quanto da perspectiva do aluno (aprendizagem).

Embora muito se venha discutindo sobre "o quê" fazer para solucionar este problema, é possível dizer que existem lacunas em relação a "como" colocar em prática, de maneira mais concreta, as propostas de mudança para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente em relação à gramática na sala de aula.

Nesse sentido, a reflexão que aqui se coloca diz respeito a dois domínios fundamentais na formação do professor de línguas², em geral:

(1) **Domínio Específico/Conteúdos Curriculares**: este domínio corresponde ao conhecimento da língua (ao Domínio Específico da Língua Portuguesa, no contexto em questão). É a esse domínio que compete o saber sobre o funcionamento da língua em seus diversos níveis (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, discurso). Os Conteúdos Curriculares de Língua Portuguesa dividem-se, basica-

O ensino de gramática constitui o ponto mais problemático no que se refere aos conteúdos curriculares e à abordagem pedagógica da língua. Sendo assim, nossa discussão terá a gramática como ponto de partida para reflexões, uma vez que está presente em todas as dimensões e contextos de uso da língua, inclusive no trabalho com a literatura e a produção textual.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Embora o foco desta discussão seja o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, acredita-se que as questões discutidas em relação à formação docente sejam cabíveis também ao professor de Língua Estrangeira.

mente, em tópicos gramaticais, leitura, produção textual e literatura. Todos esses conteúdos permeiam os diferentes níveis de análise linguística e podem ser estudados de maneira contextualizada, a partir das práticas de linguagem que se materializam através dos textos (sejam eles orais ou escritos, cultos ou informais, literários ou jornalísticos, por exemplo).

(2) Domínio Didático/Práticas Pedagógicas: nesse domínio estão situados os vários elementos que se relacionam no processo de ensino-aprendizagem: o professor (cuja formação – tanto inicial quanto continuada – muito interfere em sua maneira de atuar), o contexto da sala de aula, a proposta pedagógica da escola, os documentos oficiais (referenciais para o ensino), a concepção que se tem do objeto de ensino (neste caso, a Língua Portuguesa), os objetivos estabelecidos para o ensino, a distribuição dos conteúdos de acordo com cada série escolar, os materiais de apoio, o planejamento da atividade docente, as estratégias de ensino e os métodos de avaliação. Todos esses elementos revelam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de formação docente<sup>3</sup> deve, pois, oferecer ao professor de Língua Portuguesa as bases para os conhecimentos linguísticos/curriculares e para os conhecimentos didáticos/pedagógicos. Um professor que saiba muito acerca da língua e seu funcionamento, mas que não saiba adequar e transmitir seu conhecimento aos alunos, pouco tem a contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades comunicativas, uma vez que todo esse conhecimento parecerá inacessível aos alunos.

Por outro lado, um professor que saiba interagir com os alunos, que saiba planejar suas aulas de maneira coerente, interessante e de acordo com as necessidades deles, também deixará a desejar se seu conhecimento linguístico se limitar ao que trazem os livros didáticos e as gramáticas normativas ou pedagógicas. É preciso que o professor seja capaz de avaliar, aprofundar, discutir e até mesmo corrigir (se assim for preciso) o conteúdo trazido pelos materiais que lhe servem de apoio na sala de aula; mais do que isso, é preciso que o professor seja capaz de trabalhar com dados da língua, observando e discutindo com seus alunos os textos que circulam na sociedade e os fenômenos linguísticos observados que, muitas vezes, nem aparecem nos livros.

O processo de formação docente pode ser visto sob duas perspectivas: a da formação inicial e a da formação continuada. Assumimos essa questão como um processo contínuo, uma vez que o conhecimento nunca está completo.

### OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 2000), o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa tem por objetivo principal levar o aluno ao "domínio da linguagem", situando-o num contexto sócio-histórico em que se relaciona com o outro e atua no mundo. A língua, sob essa perspectiva, materializa uma forma de linguagem, a linguagem verbal (que existe em paralelo com outras linguagens, não verbais). "O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social" (BRASIL, 1998, p.20).

Pode-se dizer, então, que o ensino da Língua Portuguesa pressupõe um trabalho complexo, no qual a língua deve ser vista como instrumento de comunicação, interação e ação no mundo. As escolhas lexicais, as formas de construção dos enunciados, a organização dos textos, a entoação — dada a importância do trabalho com gêneros orais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) — não se dão apenas por fatores de natureza tipológica (inerentes ao sistema linguístico), mas, principalmente, são motivadas pelas intenções dos falantes no contexto em que se dá o uso da língua (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011). Nesse sentido, gramática tem muito a ver com compreensão e produção de textos. Segundo Neves (2003, p.128), "a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada a ver com gramática" (junto a isso chamamos a atenção para a equivocada fragmentação dos conteúdos em gramática, literatura e redação, discutida anteriormente).

Considerando-se, portanto, a língua em seus diversos contextos de uso, os documentos oficiais propõem o ensino centrado no conceito de "gêneros textuais" (BAKHTIN, 1997). Abordar a língua a partir do conceito de "gênero" é refletir sobre as práticas comunicativas que o falante realiza por meio dela; é contextualizar o ensino dos elementos linguísticos a partir dos usos efetivos que dela fazem os falantes.

Todo esse trabalho pressupõe conhecimentos que dizem respeito à organização e ao funcionamento da língua (em todos os seus níveis), o que reforça a importância do conhecimento específico, linguístico, na formação docente. Ao aluno, é importante que possa refletir sobre a língua, sobre suas escolhas. De acordo com Abreu (2003, p.78), duas vantagens há nesse processo: (1) "tomando consciência dos mecanismos que utilizamos inconscientemente, aumentamos nosso domínio sobre eles"; (2) "com esse controle, aumentamos a versatilidade com que podemos utilizá-los, vislumbrando um número infindável de novas opções", o que contribui, sem dúvidas, para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, seja em termos de compreensão, seja em termos de produção textual.

Os PCNs constituem, sem dúvida alguma, um ponto de partida bastante sólido para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil atualmente. No entanto, não se pode perder de vista que são referenciais, e não propostas operacionalizadas. Cabe ao professor realizar a transposição didática desses referenciais para o ensino nas práticas educativas em sala de aula (ROJO, 2000), o que requer grande esforço e reflexão no sentido de adequar as propostas às realidades locais e regionais, aos currículos e à progressão dos conteúdos, e à elaboração de materiais de apoio e projetos pedagógicos. Toda essa complexidade só vem reforçar a tese de que conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos são igualmente relevantes e devem caminhar juntos.

### A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Além do conhecimento específico acerca do seu objeto de ensino, todo docente, independentemente desse objeto, necessita de formação quanto aos elementos que participam do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p.22),

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

As práticas pedagógicas (atividades rotineiras do contexto de sala de aula) envolvem diversos elementos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem (conferir item 2). Em face da discussão que aqui se propõe, focalizaremos três aspectos da prática pedagógica, diretamente relacionados ao ensino de conteúdos curriculares: o planejamento, os materiais didáticos que servem de apoio ao ensino e a avaliação.

Toda atividade humana, por mais simples que se configure, requer um planejamento, feito a partir dos objetivos estabelecidos. Sendo assim, o planejamento envolve a consideração dos meios necessários para que tais objetivos sejam atingidos. Considerando-se o ensino de Língua Portuguesa, é fato que cada série/ano escolar tem objetivos estabelecidos previamente pelos órgãos superiores responsáveis pela educação, constantes nos referenciais para o ensino. Contudo, é importante destacarmos que cada contexto, cada grupo de alunos, apresenta necessidades específicas. Todo planejamento de ensino deve estar de acordo com a realidade a que se destina. Sendo assim, o professor deve consi-

derar as demandas de seus alunos, suas deficiências, suas potencialidades, para então planejar seu trabalho.

Os materiais didáticos que servem de apoio ao ensino de Língua Portuguesa, por sua vez, muito auxiliam no trabalho do professor. Contudo, ainda apresentam limitações em relação ao trabalho com a língua em sala de aula, como já discutido anteriormente. É importante que o professor avalie de maneira crítica os materiais que utiliza, assumindo uma postura de autonomia em relação a eles (muitas vezes, são livros ou apostilas adotados pelas escolas onde trabalham, e por isso não podem simplesmente ignorá-los; mesmo assim, é possível que complemente esses materiais). É importante que o professor tenha condições de preparar seu próprio material quando assim julgar necessário e lhe for possível. Não entraremos na questão da indisponibilidade de tempo do professor em função, muitas vezes, da grande carga horária de sua grade; contudo, o que pretendemos ressaltar nesse momento é que o professor não deve se colocar como submisso aos materiais prontos, mas sim ter capacidade de avaliá-los e aprimorar os conteúdos e as atividades propostas.

Sobre a avaliação (LUCKESI, 1997; ZABALA, 1998), uma questão de grande relevância se coloca: por que avaliar? Em geral, a avaliação associa-se a provas e a notas. No entanto, o processo de avaliação é fundamental para que o professor verifique se o processo de ensino-aprendizagem caminha como esperado, ou seja, se estão sendo atingidos os objetivos pretendidos. Nesse sentido, a avaliação deve ser um processo contínuo, não consolidado apenas por meio de provas ou avaliações formais (que, muitas vezes, prejudicam o desempenho dos alunos em função dos pressupostos a ela associados); toda proposta de atividade deve servir para avaliar os alunos e, a partir disto, o professor deve observar se pode continuar com seu planejamento ou se precisa modificá-lo (o que significa que um planejamento não é rígido e definitivo). Mesmo em um primeiro momento, uma avaliação diagnóstica é de grande relevância para que o professor identifique as necessidades dos seus alunos e faça seu planejamento.

Frente a essas considerações, que independem da disciplina escolar e dos conteúdos que constituem o objeto de ensino do professor, destaca-se a importância do conhecimento e elementos relacionados às práticas pedagógicas. Ao se pensar, especificamente, no ensino de língua materna, estudiosos do Grupo de Genebra trouxeram diversas contribuições ao trabalho a partir dos gêneros textuais, sob uma perspectiva didático-pedagógica, que discutiremos a seguir.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Schneuwly e Dolz (2004), que lideram as pesquisas do Grupo de Genebra acerca do ensino de língua materna por meio do estudo dos gêneros textuais,

apresentam como procedimento de ensino o conceito de Sequência Didática: "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.82).

Os autores partem de uma proposta de ensino focada no ensino da expressão oral e escrita (e não somente na escrita, como é mais recorrente no contexto escolar), que satisfaça aos objetivos delineados pelos referenciais da escolaridade obrigatória, que seja adequada às necessidades dos alunos e a partir da qual estes possam, efetivamente, ter contato com uma grande diversidade de materiais, nos quais possam inspirar suas produções (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A fim de tornar possível a realização dessa proposta, os autores assim organizam o procedimento da Sequência Didática:

Apresentação da Situação

PRODUÇÃO INICIAL

Módulo 2

Módulo 3

PRODUÇÃO FINAL

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática.

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83).

As etapas da Sequência Didática são:

- (1) Apresentação da situação: descrição detalhada da "tarefa" que os alunos irão realizar ao final da Sequência Didática, o que pressupõe um trabalho de planejamento docente; em outras palavras: o professor deve ter claro para si, desde o início, aonde quer chegar e que percurso irá realizar (como). Na apresentação da situação inicia uma avaliação diagnóstica, identificando o que os alunos já conhecem acerca do gênero trabalhado, suas dificuldades e potencialidades. Tanto aspectos linguísticos (características composicionais, lexicais etc.) quanto extralinguísticos (objetivos, contexto, interlocutores etc.) do gênero são discutidos nesse momento.
- (2) *Produção inicial*: realização de uma primeira produção do gênero pelos alunos. É também um momento de avaliação diagnóstica, pois permite ao professor identificar, de maneira mais concreta, o que já sabem ou não sobre o gênero a ser trabalhado, e também dificuldades que tenham

com o uso da língua. De acordo com os autores, "a produção inicial tem papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.86). Esta produção permite ao professor adequar seu planejamento às necessidades dos alunos. Nesse sentido, pode-se dizer que o planejamento não é tão rígido que não possa ser repensado em função de necessidades e novas ideias que aparecerem ao longo das atividades.

- (3) Módulos: constituem-se por diversas atividades, cujos objetivos principais são: (1) trabalhar as competências relevantes ao domínio do gênero estudado e (2) oferecer aos alunos instrumentos e oportunidades para superar as dificuldades que apresentaram na produção inicial. Os módulos podem ser tantos quantos o professor julgar necessários para atingir os objetivos estabelecidos, e devem contemplar os conteúdos pertinentes ao domínio do gênero estudado: contexto de produção e circulação, conteúdos, planejamento/organização do texto, recursos linguísticos (vocabulário, estruturas sintáticas, modalizadores, recursos estilísticos...). É importante ressaltar que também o estudo da gramática da língua pode fazer parte do trabalho com os gêneros em uma Sequência Didática (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014).
- (4) Produção final: esse é o momento em que o aluno terá oportunidade de colocar em prática os conhecimentos trabalhados durante os módulos, a partir de uma proposta de realização concreta do gênero trabalho. Por "realização concreta", segundo os autores, entende-se a produção de um gênero que efetivamente circulará na escola, na família ou na sociedade, ou seja, terá um interlocutor real (o que significa que a execução desta atividade será altamente significativa para os alunos). Ao professor, cabe uma avaliação do desempenho dos alunos, com o principal objetivo de verificar se os objetivos estabelecidos inicialmente foram atingidos. Aos alunos, é importante que tenham clareza quanto ao desenvolvimento que tiveram e ao que aprenderam durante a Sequência Didática.

Como se pode observar pela sucinta exposição do procedimento de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é possível estabelecer um planejamento bem definido para o trabalho com a língua, partindo-se de uma abordagem discursiva, focada nos gêneros, que contemple também o estudo da gramática de maneira contextualizada (entendendo-se "gramática" a partir de uma concepção mais ampla, como o conjunto de regras que regem o funcionamento da língua a partir do uso).

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das reflexões expostas ao longo deste texto, atenta-se para a possibilidade de se realizar um trabalho bastante consistente no ensino da língua, conciliando aspectos linguísticos e extralinguísticos que fazem parte do seu funcionamento; considerando as práticas comunicativas que se materializam pela linguagem, nas quais sem dúvida a gramática está presente (ABREU, 2012).

Este trabalho, no entanto, pressupõe o conhecimento do objeto a ser ensinado (o conhecimento específico) e a definição de objetivos e estratégias claros, planejamento e avaliação (o conhecimento pedagógico).

Segundo Travaglia (2004, p.1),

[...] a grande contribuição da Lingüística moderna para o professor foi trazer um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é mesmo constitutiva da língua. O professor que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa.

Vieira-Abrahão (2001, p.155), retomando Richards (1998), embora discuta a formação de professores de língua estrangeira, apresenta considerações importantes sobre a prática pedagógica, as quais se podem associar também ao professor de língua materna:

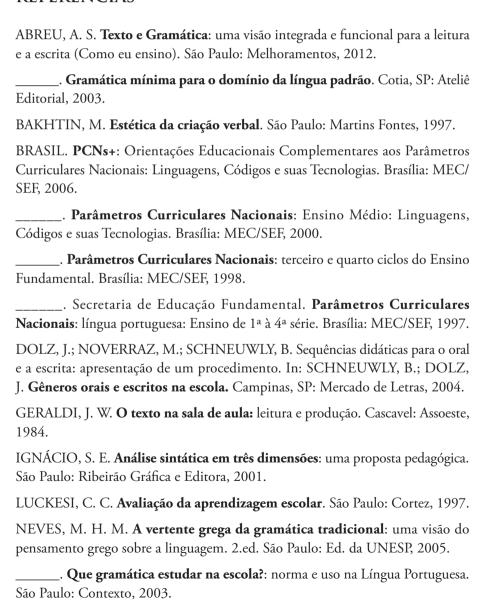
[...] ao entrarem para a profissão, os professores necessitam de competência técnica e de confiança para ensinar, o que pode ser oferecido por teorias e princípios que embasam as diferentes metodologias; à medida que ganham mais confiança, eles podem modificar e adaptar suas teorias, assumindo visões mais interpretativas de ensino; e, ao adquirirem mais experiências e ao desenvolverem suas próprias teorias de ensino, poderão trabalhar mais livremente, adequando suas estratégias e procedimentos a diferentes contextos.

É fundamental, portanto, que a formação docente contemple esses dois pilares, essenciais ao professor em sua atuação. Há, sem dúvida, diversas variáveis que interferem em seu trabalho, como adoção de materiais didáticos pela escola, muitas vezes divergentes de uma abordagem mais adequada da língua; a ampla jornada de trabalho, que limita o trabalho do professor, entre outras. A mudança, portanto, é

uma tarefa difícil, mas não impossível. Vale aqui o provérbio: "É mais útil acender uma vela do que maldizer a escuridão".

**Agradecimento**: Agradeço ao Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu, pela leitura cuidadosa e sugestões dadas na finalização deste texto.

### REFERÊNCIAS



<b>A gramática</b> : história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Ed. da UNESP,
2002.
<b>Gramática na escola.</b> São Paulo: Contexto, 1990.
POSSENTI, S. <b>Por que (não) ensinar gramática na escola.</b> Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
RICHARDS, J. C. <b>Beyond training.</b> Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). <b>A prática de linguagem em sala de aula</b> : praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. <b>Gêneros orais e escritos na escola.</b> Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. <b>Articulação sintática de orações do ponto de vista interdiscursivo</b> : uma proposta de sequência didática para o ensino. Araraquara, 2014. Não publicado.
Orações subordinadas substantivas sob uma perspectiva funcio- nalista-cognitivista: uma proposta de descrição e ensino. 2011. 155f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
TRAVAGLIA, L. C. <b>Na trilha da gramática</b> : conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013.
Gramática: ensino plural. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia. <b>Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL</b> , v.2, n.2, mar. 2004. Disponível em: <a href="http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_2_entrevista_travaglia.pdf">http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_2_entrevista_travaglia.pdf</a> >. Acesso em: 3 mar. 2014.
<b>Gramática e interação</b> : uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.
VIEIRA-ABRAHÃO, V. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. <b>Contexturas,</b> v.5, p.153-160, 2001. Disponível em: <a href="http://pt.scribd.com/doc/167914245/Contexturas-5">http://pt.scribd.com/doc/167914245/Contexturas-5</a> . Acesso em: 2 set. 2014.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E TRANSFORMAÇÕES EM UM MUNDO GLOBALIZADO

### Maria Angela Barbato CARNEIRO

A reflexão apresentada aqui é resultado de memórias das aulas para a formação de docentes na área de educação infantil da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nas quais foi possível detectar dificuldades dos alunos e suas demandas no trabalho com crianças pequenas.

Atuando com dois eixos temáticos – a saber: "As diferentes linguagens da infância" e "A formação do ludoeducador" – foi possível ultrapassar os limites da sala de aula e do academicismo para problematizar, através de diálogos, quatro grandes desafios da educação infantil brasileira, observados pelos alunos em suas práticas, diante das transformações provocadas pelo processo de globalização. São eles:

Como tornar a criança protagonista e dialogar com ela?

Como utilizar as diferentes linguagens evitando o domínio exclusivo das novas tecnologias?

Como favorecer a aprendizagem e dar significado a ela através da ludicidade? Como cumprir as exigências do processo de alfabetização sem massacrar os pequenos?

Antes de aprofundar as quatro questões que balizaram este trabalho sentiu-se a necessidade de elucidar conceitos e questões que têm interferido na adoção de políticas públicas na área da infância apoiadas em determinações internacionais, fruto de acordos econômicos que parecem anular a diversidade existente no país.

Tomou-se como ponto de partida o delineamento de dois conceitos fundamentais, o de *criança* e o de *infância*, vocábulos que na maioria das vezes são usados como sinônimos. Para iniciar o debate optou-se por iluminar algumas ideias que parecem ser fundamentais para subsidiar essa reflexão.

O uso indiferenciado dos termos tem provocado vários desencontros na área da Educação Infantil, até porque eles são dinâmicos em função das mudanças sociais, demonstrando que não existe apenas uma criança, ou uma única infância e que ambas são influenciadas pelos contextos em que vivem.

A distinção entre tais conceitos pode ocasionar diferenças significativas nas práticas pedagógicas adotadas pelas instituições de educação infantil. Pode-se observar que apesar da necessidade de esclarecer tais conceitos, isto não é suficiente para estimular os avanços na área da educação infantil, porque nota-se, entre outras coisas, a ausência de referências teórico-práticas que favoreçam o conhecimento das etapas de desenvolvimento das crianças e auxiliem na adoção de ações adequadas, de modo a estabelecer um diálogo contínuo com elas.

Etimologicamente a palavra criança teve origem no vocábulo latino *creatorl creatoris* que significa alguém de pouca idade. Esta concepção considera-a como um adulto em miniatura do qual se diferencia apenas pelo tamanho. Por essa razão, ela viveu à sombra do adulto durante muito tempo.

No entanto, segundo Stearns (2006), ter amor pelas crianças não é uma invenção moderna porque elas sempre existiram e necessitaram de alguma proteção para adentrarem no mundo dos mais velhos. Porém, o conhecimento do "modus vivendi" dos pequenos ficou limitado pela existência de poucos registros.

Sabe-se, por exemplo, das dificuldades sofridas pelas sociedades caçadoras e coletoras quando do transporte da prole. Embora as crianças não fossem paparicadas e seu nascimento severamente controlado, não sofriam maus tratos, pois da sua sobrevivência dependia a perpetuação do grupo.

Com o advento da agricultura e o aparecimento de um novo sistema econômico houve grande transformação na sociedade e as crianças sofreram consequências que determinaram a redefinição do seu papel no grupo. Naquele momento, as maiores de cinco anos, por exemplo, passaram a auxiliar no trabalho da família, aumentando o número de trabalhadores nas atividades agrícolas. A educação inculcava nelas obediência, resultando em uma disciplina bastante severa.

Tais características do processo educacional também foram observadas durante os séculos XII, XIII e XIV na Europa Ocidental. Ali foram disseminadas algumas práticas como, por exemplo, atar os bebês em panos, pendurá-los em ganchos na parede, entre tantas outras.

Se o vocábulo criança indicava um ser de pouca idade, o termo infância, etimologicamente originário do latim (*infans*, *infante*), significa aquele que não tem voz, portanto não falava. O vocábulo refletia a desvalorização no grupo, determinando que muitos estudiosos, entre eles Ariès (1981), afirmassem que o aparecimento da infância surgira somente entre os séculos XII e XIII, quando as crianças foram representadas nas obras de arte. Tais iconografias eram os retratos dos pequenos das classes sociais mais favorecidas.

Se, por um lado, a palavra criança referiu-se aos aspectos bio-psicológicos do ser humano, por outro lado, infância, enquanto categoria social, demonstrava como a criança era ignorada no meio em que vivia.

Por vários séculos os pequenos foram vistos como simples consumidores da cultura imposta pelos adultos. Eram seres a-históricos, cujo processo educacional e de desenvolvimento eram ignorados. Segundo Qvortrup (2009 apud CORSARO, 2011), isso só era possível porque eles tinham uma posição subordinada na sociedade.

Portanto, a valorização da criança enquanto sujeito social esteve diretamente relacionada ao seu papel na sociedade ao longo do processo histórico.

O trabalho de Rousseau foi um marco fundamental para a educação e um avanço para as conquistas sociais com relação à infância ao mostrar que a criança era um ser diferente do adulto não só fisicamente, mas possuidora de características singulares que deveriam ser respeitadas. O pensador francês mostrou que a infância era a melhor época do ser humano, devendo ser preservada por não ter entrado em contato com a sociedade corruptora. Apontou, ainda, a relevância da educação ressaltando sobre a necessidade de se evitar intromissões perigosas dos adultos e da sociedade nesse processo.

As ideias do pensador francês contribuíram paulatinamente para que os pequenos fossem cercados de maiores cuidados e objeto de maior preocupação por parte dos adultos, dada a sua fragilidade. A partir de Rousseau muitos outros pensadores e estudiosos tomaram a criança como principal objeto de interesse. Se durante séculos, portanto, a infância – enquanto categoria social – não existiu, pode-se dizer que no último século houve avanço dos estudos sobre o assunto, determinado pelo aparecimento de movimentos sociais que resultaram em documentos legais e pelo desenvolvimento dos estudos nos campos da Psicologia, da Medicina, da Sociologia e da Pedagogia, mostrando que longe de serem inúteis, elas são elementos ativos que contribuem para a transformação da cultura.

É importante considerar que o século XX se caracterizou pelo fato de a educação infantil tornar-se um direito da criança, embora Ghirardelli Júnior (1996) tenha se observado na perspectiva da legalidade, mas não da realidade.

Os estudos de Psicologia, especialmente considerando-se os trabalhos de Piaget e de Vygotsky, sobre desenvolvimento e aprendizagem parecem ter sido as grandes molas propulsoras de novas ideias que deflagraram mudanças na prática. Contudo não foram suficientes para provocar grandes transformações na educação de crianças entre zero e seis anos, especialmente no Brasil.

Do ponto de vista histórico é importante considerar que a partir dos anos 70 o mundo passou por inúmeras transformações influenciadas pela expansão das ideias neoliberais e pelo movimento de globalização, valorizando indivíduo

enquanto consumidor, estendendo-se tal consideração também à criança. Mais uma vez o processo de desenvolvimento econômico e social atinge o retrato da infância demonstrando a imposição do adulto e das diferentes mídias sobre a cultura infantil.

Hoje, em pleno século XXI, a criança ainda encontra-se amordaçada, ocupando um papel de submissão em relação ao adulto, impedida de viver a sua infância. Sem direito à voz fica impossibilitada de contribuir para a construção de uma cultura própria capaz de fazê-la avançar, descobrir e conhecer.

O aparecimento de documentos legais, entre eles, a Declaração dos Direitos da Criança (1958) e a Convenção dos Direitos da Criança (1999) (CONVENÇÃO..., 2008), foram considerados marcos para alguns avanços em relação à infância, porém não tiveram força suficiente para provocar as transformações desejadas.

É certo que o movimento de globalização, definido como a intensificação de relações sociais mundiais ligando comunidades distantes, tem influenciando no aparecimento de uma economia mundial, na tomada de decisões coletivas e na interdependência econômica, financeira, social, ambiental e cultural das diferentes nações, fazendo sentir seus maiores efeitos no Brasil entre os anos 80 e 90. Evidentemente que esse movimento influenciou sobejamente a educação e com ela as concepções de criança e infância.

Se na antiga ordem capitalista o Estado tinha como objetivo a formação de cidadãos, hoje, com a globalização, os governos pouco atuam no controle da educação, permitindo políticas neoliberais que transformam a educação em um produto do mercado. A escola e, mais particularmente o ensino, passaram a ser controlados por organismos internacionais adaptando os seus objetivos às necessidades do mercado mundial. É dentro desse novo paradigma que tem se estruturado a educação brasileira, adequando-se à ideologia dominante divulgada amplamente através dos meios de comunicação de massa, tornando-se um mercado da indústria cultural e das novas tecnologias, esvaziando o conteúdo político da cidadania, com efeitos inadequados para a educação infantil.

Porém, um dos maiores problemas advindos da globalização consiste na homogeneização dos hábitos e costumes, não só dos adultos, mas também das crianças o que, certamente, têm engessado as mudanças na educação.

A educação infantil brasileira não poderia ficar à margem dessa realidade, já que essa é uma tendência mundial. Nesse sentido, nota-se como consequência uma tendência a um processo de escolarização com ênfase na alfabetização, a partir das séries finais da educação infantil. Tal ideia partiu da OECD através de um documento elaborado em 2002 priorizando a abordagem progressiva das faculdades de leitura e escrita e que foi adotada por grande parte dos países inclusive o Brasil.

Sabe-se que a alfabetização é um dos nós górdios da educação brasileira e as tentativas de solucionar a questão têm se mostrado ineficazes. No entanto, se a

unificação da educação infantil ao ensino fundamental apresenta aspectos favoráveis como, por exemplo, uma passagem mais integrada e menos dolorosa, pode se constituir em uma grande fonte de riscos para os pequenos por ser tratada de uma maneira mais acadêmica e tradicional com conteúdos pouco significativos.

É possível acrescer, ainda, o despreparo dos profissionais que trabalham com crianças maiores de sete anos, além da carência de infraestrutura e do uso de metodologias mais ativas, modernas e interessantes. Não se trata aqui de defender a ideia de que a criança não tenha direito ao conhecimento e a uma educação de qualidade, porém é preciso entender que influências ela vem sofrendo na perspectiva da mundialização.

A adoção de novas medidas legais tem trazido algumas indagações bastante sérias que, por vezes, têm prejudicado as crianças. Entre elas podemos citar a data limite para a realização da matrícula, critérios de aprovação capazes de propiciar deslizes, o uso de medidas estatísticas nem sempre analisadas dentro do contexto.

Outras modificações decorrentes do documento da OECD foram adotadas pelo governo brasileiro em relação à educação infantil, neste ano de 2013. Pode-se citar a indicação para que os currículos dos pequenos tenham uma base nacional e outra diversificada nos moldes do que já vêm ocorrendo com o ensino fundamental, tendendo para uma unificação de conteúdos em um país onde as demandas e as realidades são tão diversificadas. Além dessa nova diretriz, também foram feitas mudanças no tempo escolar que passou a ter duzentos dias letivos anuais e uma carga horária de oitocentas horas, no caso da jornada parcial e mil e quatrocentas horas para a jornada integral, não ficando claro quem deve participar desse tempo.

Outro aspecto que merece ser lembrado é que a nova norma exige que as creches e pré-escolas atestem os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, entrando em cena um processo de avaliação mais rigoroso. As alterações têm provocado entre os educadores e profissionais que atuam na área inúmeras indagações. Que conteúdos deverão ser trabalhados na educação infantil e de que maneira? Até que ponto os conteúdos sugeridos serão significativos para as crianças? Que procedimentos utilizar mais ativos ou mais tradicionais? Como avaliá-las através dos novos critérios estabelecidos sem causar impactos para elas?

O Brasil tem procurado se alinhar aos parâmetros internacionais impostos pelo Banco Mundial, nos quais a quantidade de conhecimentos tem sido uma das grandes prioridades para avaliar o processo educacional existente nos diferentes países. O documento Educação e Cuidado na Primeira Infância: grande desafio (UNESCO, 2002) aponta para a necessidade de uma cooperação mais estreita entre a educação infantil e a escola obrigatória, entendida aqui como ensino fundamental.

Por essa razão, desde 2006 a educação infantil brasileira já vem sofrendo alterações em virtude de questões ligadas ao seu financiamento, fazendo com que as crianças de seis anos integrassem, sem nenhuma preparação, o ensino fundamental que de oito passou a ter nove anos.

Muitas contradições, inquietações, avanços e retrocessos.

Segundo Arce e Jacomelli (2012), tal nível de escolaridade apresentou desde sua gênese uma tendência ao esvaziamento do ensino porque os pequenos se desenvolviam através de descobertas mais significativas, com base no tripé *cuidar*, *educar* e *brincar*. Conteúdos pré-definidos, porém, estão sendo tratados em todos os níveis de escolarização, sem que se possa ouvir a voz da criança.

A partir da conceituação, ficam claras, mas se mostram bastante tênues as relações entre criança e infância. Contudo elas não são estáticas e se transformam à medida que a sociedade se altera.

Apesar das grandes contribuições trazidas pela Sociologia da infância através do trabalho de Corsaro (2011), existe uma grande preocupação por parte da sociedade e das famílias<sup>1</sup> em inculcar nas crianças uma série de conhecimentos, como se isso fosse fundamental para seu desenvolvimento.

As reflexões realizadas até aqui explicitam que desde a creche já há uma tendência à adoção do modelo escolarizado, com conteúdos específicos uma vez que haverá um processo de avaliação para apurar tais conteúdos, ao que parece nos moldes do que já vem se realizando com o ensino fundamental e médio, com o uso de escalas padronizadas de observação.

Modelos importados podem servir de inspiração, mas não devem ser adotados em uma realidade tão diversa como é o caso da educação infantil brasileira. Trabalhos como os realizados em Reggio Emília ou nos Estados Unidos (High Scope) são interessantes, mas eles partiram das demandas da comunidade e não foram expandidos totalmente pelos países que os criaram.

Daí advém os quatro grandes desafios que foram mencionados no inicio deste trabalho, como tornar a criança a protagonista na educação infantil e como dialogar com ela? Como utilizar as diferentes linguagens evitando o uso e o domínio exclusivo das novas tecnologias? Como favorecer o processo de aprendizagem dando a ela significado? Como alfabetizar sem massacrar?

Carneiro e Dodge (2007), em uma pesquisa realizada junto aos pais, demonstraram que em sua grande maioria a maior preocupação consiste em obter para o filho uma escola de melhor qualidade, com a perspectiva que ingresse mais rapidamente no mercado de trabalho.

### EM PRIMEIRO LUGAR É PRECISO PENSAR EM COMO TOR-NAR A CRIANÇA PROTAGONISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E COMO DIALOGAR COM ELA.

O sistema emocional e a capacidade de se movimentar desde cedo permitiram ao ser humano a ampliação da sua comunicação. A combinação desses dois elementos servirá de base para o desenvolvimento inicial do bebê.

Se os recém-nascidos não falam como entender o seu processo de comunicação uma vez que o diálogo que de *per si* envolve a fala entre pelo menos duas pessoas? Há, porém, outras maneiras de se comunicarem, como através dos movimentos, por exemplo.

A infância está integrada à sociedade da qual faz parte e com ela se relaciona ativamente através das interações mediadas por outras crianças, pelos objetos e pelos adultos utilizando diferentes linguagens. O sistema emocional – aliado à capacidade de movimentação – possibilita a ampliação da comunicação e graças à mediação do adulto e de outras crianças é que elas conhecem o mundo e aprendem.

Enquanto a oralidade não está desenvolvida, é preciso observar as demais formas de comunicação e expressão utilizadas pelos pequenos, porque elas demonstram o que eles querem dizer, pois desde muito cedo eles são capazes de interagir.

De acordo com Falk (2011), as capacidades que antes não se imaginava que os bebês tivessem, como a de se comunicar ou de se expressar, por exemplo, denotam a confiança de aprendizagem que eles possuem.

É preciso entender que o movimento é a primeira forma da criança se comunicar e expressar, porque ele lhe permite relacionar-se com os outros humanos, conhecer o mundo que a cerca e adquirir experiências fantásticas, oferecendo-lhe oportunidade de tornar-se independente e autônoma.

Com o desenvolvimento da fala os pequenos conseguem comunicar-se melhor, expressando suas ideias e pensamentos, no entanto desenvolverão outras formas de linguagem como o movimento, o humor, as emoções. Com o tempo vão ganhando possibilidades concretas de se comunicar que envolvem outras linguagens como a arte, a música, o jogo simbólico, a dança, a brincadeira, o desenho.

É necessário que na educação infantil se permita ouvir a voz das crianças, porque embora com linguagens simples, têm muito a dizer.

O que será que elas desejam?

Em uma pesquisa realizada por Carneiro e Dodge (2007) com crianças entre três e sete anos elas disseram que o que mais gostam de fazer na escola é de brincar e que há pouco tempo para isso. Em outra importante investigação realizada por Oliveira Formosinho (2008), abordando a visão das crianças sobre escola, a resposta foi a mesma.

Isso demonstra o quanto as políticas públicas ignoram as crianças da educação infantil, esquecem-se de que são sujeitos ativos, curiosos e criativos, capazes de contribuir para a realização de importantes transformações na sociedade em que vivem.

As reflexões realizadas com os alunos do curso de Pedagogia, durante as aulas apontou o quanto haviam observado as crianças da educação infantil nas escolas que atuavam ou estagiavam, percebendo, ainda, as intervenções inadequadas de muitos profissionais nas instituições, deixando-as em um estado de total dependência dos adultos.

Perceberam o quanto é fundamental que a criança tenha a ocasião de se expressar, de participar, cabendo aos adultos a tarefa de apoiá-la, tanto para que se desenvolva, pratique e refine o uso das práticas psicológicas, quanto para conseguir comunicar-se gradualmente através da linguagem.

# EM SEGUNDO LUGAR COMO UTILIZAR AS DIFERENTES LINGUAGENS EVITANDO O USO EXCLUSIVO DAS NOVAS TECNOLOGIAS?

A criança nasce em uma cultura já elaborada e as atividades existentes na escola e na família são organizadas em função do mundo do trabalho, que hoje se assenta sobre o uso das novas tecnologias de comunicação e expressão.

Ela aprende a se comunicar por um processo de imitação e de repetição, através do qual vai entendendo paulatinamente o significado das coisas. Sua dificuldade em expressar-se advém de ainda não possuir conceitos. À medida que eles vão se formando torna-se mais fácil para ela expressar-se.

Se a comunicação inicial se estabelece através dos movimentos e dos significados que vão sendo atribuídos a eles e às coisas, em uma sociedade informatizada é natural que a criança comece a utilizar muito cedo os equipamentos aos quais têm acesso.

O encantamento exercido por tais meios sobre os pequenos, desde muito cedo, tem contribuído para que eles diminuam o uso de outras linguagens, o que poderá trazer consequências indesejáveis no seu desenvolvimento.

Obesidade, agressividade, dificuldade de relacionamento com os outros já tem sido objeto de estudo por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Há instituições de educação infantil que têm priorizado a prática da informática, porque ela se mostra como uma das habilidades básicas para o rápido ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Tal atitude tem um grande apoio dos pais de todas as classes sociais.

Evidentemente que o uso das novas tecnologias pelas crianças é uma viagem sem volta e não pode ser negada – não é esse o objetivo –, mas é necessário lembrar

que as crianças precisam ter infância e voltar-se exclusivamente para as tecnologias poderá impedir essa rica vivência. Nesse sentido, o uso das diferentes linguagens é imprescindível para que ela possa construir conceitos, descobrir e estabelecer relações, solucionar problemas e criar. A educação infantil é um momento peculiar onde a criança tem a oportunidade de se expressar de diversas maneiras de modo a conseguir elaborar o pensamento. A tecnologia tem importância enquanto meio, mas não enquanto fim em si mesmo e, portanto, seu uso excessivo pode ser extremamente prejudicial aos pequenos porque nem sempre contribui para esse processo.

No mundo globalizado as novas tecnologias se apresentam como mais uma forma de linguagem, mas elas sozinhas e utilizadas exageradamente não oferecem grandes contribuições ao desenvolvimento das crianças. Devem sim, ser aliadas a outras formas de expressão e comunicação de modo a contribuir com elas para o exercício da função simbólica tão importante e peculiar entre os humanos.

Os alunos do curso de Pedagogia vêm questionando muito o uso das tecnologias pelos pequenos, porque estes têm desenvolvido algumas habilidades tais como concentração e memorização, por exemplo, em detrimento de outras como coordenação motora ampla, colaboração e observação. A par disso, observa-se o problema da agressividade e da competição, reflexo da sociedade em que vivem.

É uma escola de corpos passivos que falta movimento e alegria. Há de se desenvolver na escola de educação infantil o prazer do aprender, do descobrir, do brincar e do fantasiar, que alguns bravos educadores já vêm fazendo, mas que talvez não possam continuar.

Para isso é necessário organizar e explorar diferentes materiais, diversos espaços, visitar espaços culturais, permitir a realização de jogos simbólicos e dialogar com as crianças, enfim, ouvir o que elas têm a dizer.

### A TERCEIRA E IMPORTANTE REFLEXÃO COLOCADA INI-CIALMENTE, CONSISTE EM COMO FAVORECER A APREN-DIZAGEM E DAR-LHE SIGNIFICADO ATRAVÉS DA LUDICI-DADE?

Sabe-se que aprendizagem consiste em incorporar novos conhecimentos, valores e habilidades aos já existentes. A aprendizagem implica em desenvolvimento, mas como favorecer a aprendizagem na educação infantil?

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) o brincar é uma das atividades fundamentais para que a criança desenvolva sua identidade e autonomia. Brincando as crianças desenvolvem muitas capacidades, como memória, imaginação, atenção, imitação, socialização, experimentação e outras.

Brincar é, acima de tudo, ação, movimento não só físico como também intelectual. É também uma linguagem da infância utilizada como processo de comunicação e expressão.

Muitos estudiosos demonstram que a brincadeira consiste no trabalho da criança, tarefa esta que ela sente prazer em fazer. Todavia, muitas escolas interessadas que estão em aumentar seu lucro, foram realizando construções de ampliação do prédio, nos espaços mais amplos que as crianças tinham para brincar, restando, para elas, locais diminutos e quase sempre sem nenhum atrativo que possa provocar a brincadeira.

Os pequenos brincam naturalmente, mas precisam aprender a fazê-lo e particularmente o momento da educação infantil é o mais adequado para que isso aconteça.

Nessa faixa de atendimento das crianças as escolas deveriam desenvolver o lúdico sob três perspectivas. A brincadeira livre, talvez seja a mais interessante porque os pequenos podem experimentar, correr, saltar, subir, descer, pular, cair e jogar, entre tantas outras ações. No entanto, isso só ocorre se uma criança mais experiente ou um adulto ensinar-lhe o repertório, até porque as primeiras aprendizagens se realizam através da imitação e a repetição da brincadeira é um excelente exercício para isso.

Para ensinar o repertório de brincadeiras às crianças há um processo de "didatização", transformando tudo que ocorre na escola em jogo dirigido, impedindo, na maior parte das vezes que a criança se expresse livremente.

Certamente não se pode optar por deixar as crianças fazerem tudo o que querem e as atividades sejam totalmente livres em todos os momentos, sem referências, sem a observação do adulto, mas elas não precisam ser unicamente didatizadas.

Há uma terceira forma de utilizar o brincar na educação infantil que consiste na organização dos espaços para brincar com materiais adequados, escolhidos a partir dos olhares atentos dos adultos e das declarações da criança.

O uso dessas três maneiras de brincar, por certo, favoreceria a aprendizagem dos pequenos, pois é na brincadeira que também se desenvolve a linguagem, uma das formas mais sofisticadas de comunicação entre os animais superiores.

Se na educação infantil a criança brinca pouco, outra discussão trazida pelos alunos da Pedagogia consiste em saber o que acontecerá com as crianças do ensino fundamental que já não brincam mais.

De acordo com Arroyo e Silva (2012) são inúmeros os mecanismos de controle do corpo que engessam a criança, exagerando no processo de dominação corporal que, por vezes, anula o próprio corpo.

Promover as diversas formas de brincar na escola e favorecer a sua realização oferecerá aos pequenos a oportunidade de terem infinitas aprendizagens signifi-

cativas e se desenvolverem. É importante lembrar que para que a criança tenha infância é fundamental que brinque.

# FINALMENTE CHEGOU-SE A ÚLTIMA QUESTÃO: COMO ALFABETIZAR SEM MASSACRAR AS CRIANÇAS?

Não se trata aqui de considerar um massacre físico, que por vezes até ocorre, mas à cobrança exagerada sobre o processo de alfabetização para crianças entre três e quatro anos de idade. Há uma estimulação excessiva em relação ao processo de alfabetização. Pais com crianças pequenas desde muito cedo estimulam o conhecimento das letras impingindo aos pequenos conhecimentos inadequados e nem um pouco significativos.

Tudo é "didatizado" e educativo, como se durante o brincar a criança não descobre, não imagina, não conhece e não cria. Mesmo brincando livremente a criança aprende conceito, estabelece relações, desenvolve a linguagem, compartilha.

Isso não significa que a educação infantil deva ter só momentos de brincadeira livre, mas as três formas de brincar devem ser oferecidas à criança, a partir de suas vozes. A escola é o maior espaço que a criança dispõe para brincar nas grandes cidades e, algumas vezes, é o único local no qual tem companheiros para a ação. E a instituição cegamente impede tal possibilidade. Com a antecipação da escolaridade muitos pequenos aos seis anos se veem impedidos de brincar e, pior do que isso, os que têm mais de sete anos há muito já foram pregados nas cadeiras, porque não podem mais brincar.

### CHEGOU-SE À ETAPA FINAL DAS REFLEXÕES

Nos dias de hoje observa-se que do ponto de vista teórico novas abordagens e novas ideias sobre criança e infância estão sendo adotadas, transformando as mais tradicionais incorporando perspectivas como as sociológicas, que argumentam que os pequenos são participantes ativos do processo de construção social da infância e compartilham sua cultura.

Avançamos, ainda, para além de uma visão linear de desenvolvimento em que a infância consiste em um conjunto acumulado de estágios nos quais são adquiridas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. As crianças não se limitam simplesmente a imitar e a internalizar o mundo, mas se esforçam para interpretá-lo, dar-lhe sentido, enfim participarem dele. Isso certamente propõe aspectos inovadores e criativos.

Portanto, se a criança é considerada do ponto de vista biológico como uma etapa do desenvolvimento humano, a infância também deve ser vista como um

período temporário em que os pequenos vivem suas vidas, dentro de uma categoria estrutural levando-se em consideração também os aspectos sociais, culturais e históricos. Logo, não há infância desvinculada da sociedade, nem sociedade sem infância, até mesmo porque diferentemente do que se pensava a criança não é um **vir a ser**, porque **ela já é** participante e ativa no grupo e susceptível às transformações sociais.

Com todo o avanço que temos na educação e com o aparecimento pesquisadores e estudiosos que têm engrossado a luta pela importância da educação infantil no mundo e, particularmente, no Brasil, a escolarização como trabalho da criança, ainda não é reconhecida por grande parte dos adultos, que preferem encará-la como uma preparação para o futuro, esquecendo-se de que ela tem importantes contribuições no presente.

Investir na educação de crianças especialmente na educação infantil significa priorizar a saúde, a economia e as relações sociais, porque as crianças e seus educadores são coprodutores e construtores do conhecimento. Portanto, não faz sentido que sejam observadas de forma prospectiva, como futuros adultos, pois elas vivem o presente e nele devem ser consideradas.

#### REFERÊNCIAS

ARCE, A.; JACOMELLI, M. R. M. (Org.) Educação infantil versus educação escolar: entre a (des)ecolarização e a precarização do trabalho pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2.ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico Científico, 1981.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. **Corpo infância:** exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias de outros corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.** Brasília, 1998. 3v.

CARNEIRO, M. A. B.; DODGE, J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Melhoramentos: Boa Companhia, 2007.

CONVENÇÃO dos Direitos da Criança. In: HART, S. N.; et al. (Org.). **O caminho para uma disciplina infantil construtiva:** eliminando castigos corporais. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2008. p.161-191.

CORSARO, W. **Sociologia da infância.** 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. 2.ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

GHIRARDELLI JÚNIOR, P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p.11-42.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (Org.). A escola vista pelas crianças. Porto: Porto Ed., 2008.

STEARNS, P. A infância. São Paulo: Contexto, 2006.

UNESCO. **Educação e cuidado na primeira infância:** grandes desafios. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil: OECD: Ministério da Saúde, 2002.

### EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E VIRTUALIDADE: UMA TROCA DE OLHARES ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Jéssica Aline TARDIVO José Luís BIZELLI Rui TRINDADE

Será que o *passeio virtual* a um sítio histórico pode melhorar a relação pedagógica que se constrói entre educadores e seus educandos? O resgate da memória cristalizada em um bem material pode desvendar a lógica das relações ali historicamente construídas, funcionando para aguçar a percepção sobre o tempo presente e indicar pedagogicamente caminhos para a criação de futuras utopias?

A resposta afirmativa às perguntas desenhadas acima originou a experiência que relata o artigo que agora escrevemos. Em verdade, o passeio virtual é uma investigação ou pesquisa que pode ser realizada no ciberespaço através de sítios históricos, bibliotecas, museus, documentos, vídeos, jogos e demais objetos que possibilitem ferramentas de interatividade para o usuário. Alguns sites – como o Google Earth, o Street View e o 360 Cites – fazem a experiência virtual parecer cada vez mais com um passeio concreto, conduzindo sujeitos a qualquer local do mundo. No entanto, segundo investigação de Sandra D. F. Barbosa (2006), o número de instituições culturais que fazem uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com o intuito de explorar ações educativas virtuais ainda é reduzido diante de tantas possibilidades tecnológicas.

Assim, abre-se um vasto campo de análise que envolve tanto questões mais pragmáticas sobre inovações tecnológicas como fundamentos conceituais sobre o papel da memória patrimonial frente aos desafios educativos contemporâneos. O recorte analítico está restrito à investigação exploratória de experiências reali-

zadas em Portugal e Brasil<sup>1</sup>. A estrutura do texto, portanto, apresenta o *passeio virtual* como uma das ferramentas possíveis no movimento de virtualização da vida moderna, analisando, em seguida, as consequências de assumir o novo espaço que abriga a memória como criação educativa.

#### UM PASSEIO PÚBLICO PELA VIRTUALIDADE

Segundo Wallerstein (1995), nos momentos de ausência de utopias – quando se cria uma *bifurcação* nos sistemas que constrangem os atores sociais – aguçase a criatividade humana para o novo. É sob a ótica da criação que queremos olhar para o mundo das inovações, mesmo que elas nos proponham limites (BIZELLI, 2013). Se por um lado, a sociedade moderna despende cada vez mais tempo em plataformas comunicativas virtuais que organizam a vida, o conhecimento e a cultura por meio de aplicativos suportados em uma única tela, por outro lado, os seres humanos carregam de sentidos *outros* – para além do comunicativo ou informacional – o espaço cibernético. Assim, a sociedade em rede *cria* através da internet (CASTELLS, 1999, 2003, 2009; LÉVY, 1999, 2004, 2008; SANTAELLA, 2013).

A *rede* promoveu uma reconfiguração cultural e o nascimento de uma nova estrutura de sociabilidade – disponibilizando recursos inovadores para pessoas que já não necessitam estar no mesmo espaço físico e viabilizando a ampliação do campo de interações sociais – enquanto virtualiza as relações humanas e transforma a troca comunicativa em ação concreta na construção das percepções de mundo dos indivíduos (SCHERRER, 2010).

Correios eletrônicos, *chats*, salas de bate-papo, MSN, *facebook*, *WhatsApp*, Ambientes Virtuais de Aprendizagem ajudam a entender como se produz a cibercultura, cujas palavras-chave são velocidade, conectividade e interatividade, elementos que reinventam um cotidiano que já não pode ser separado da tecnologia. Um dos primeiros autores a falar em comunidades virtuais já destacava:

As comunidades virtuais são agregados sociais que surgem da Rede quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no espaço cibernético. (RHEINGOLD, 1998, p.20, tradução nossa).

A troca de olhares foi facilitada pela vivência de Jéssica Tardivo na Universidade do Porto, através de bolsa do Programa Building Academic Bonds between Europe and Latin America (BABEL). Durante o período que frequentou o mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, foi orientada pelo Professor Doutor Rui Trindade.

Em processo incremental de crescimento, hiperacelerado pelas inovações tecnológicas, as comunidades vão dando materialidade ao universo virtual:

É virtual toda entidade desterritorializada capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, contudo sem estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular. (LÉVY, 2008, p.47).

Mais que isso, a rede vai ganhando outras conotações como o ciberativismo – esteja ele voltado para movimentos em favor da ecologia (GONCALVES; MIGUEL, 2012), ou para movimentos de transformação política (SANTOS; BIZELLI, 2012), ou para organizar as ruas (NOGUEIRA, 2013) - consolidando a internet como veículo que desenha o contorno da modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Estar visível na rede através da internet passa a mobilizar áreas do conhecimento - como a Educação - e passa a estar no horizonte das políticas públicas direcionadas à extensão da cidadania. Embora o movimento de apropriação do meio utilizado para integrar-se à rede exija um conjunto de habilidades específicas – que passa pela universalização da Educação formal (BIZELLI, 2012) - há um esforço das políticas de governo para estender o acesso à internet para todos os cidadãos e para que o setor educacional absorva as inovações digitais. Brasil e Portugal traçam projetos públicos para democratizar o acesso e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de forma a que elas não se tornem – através do mercado – fator novo de exclusão social.

No Brasil, em 1984, o governo propõe o projeto Educação com Computador – EDUCOM, primeiro programa para a inserção de ferramentas computacionais na educação pública nacional, visando organizar centros pilotos de informática em cinco regiões geográficas do país. Para criar o aparato administrativo de suporte à política pública, montou-se a Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE), vinculada a Secretaria Especial de Informática (SEI), parceira do Ministério da Educação (MEC).

Os centros pilotos – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – foram responsáveis pela formação dos educadores responsáveis por difundir as estratégias para o processo de informatização da educação pública brasileira e por desenvolver as ferramentas de implantação e avaliação da experiência (SOUZA, 2011). O projeto se responsabilizou pelos Centros de Informática na Educação de 1º e 2º Graus (CIEd). Em 1987, o MEC instalou o projeto FORMAR – uma pós-graduação *lato sensu* – com o objetivo de preparar servidores da educação para atuarem como formadores

de alunos e de professores nos cursos de informática<sup>2</sup>. Em 1989, começou a ser desenvolvido o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) com o intuito de implantar centros de informática<sup>3</sup>. Contudo, as novas práticas implantadas não se sustentaram ante as dificuldades de trabalhar de forma interdisciplinar, através das ferramentas inovadoras e com o compromisso de sistematizar o conhecimento produzido.

Portugal, por sua vez, a partir da revolução de 1974, reestrutura o sistema escolar através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). O processo culmina com a Reforma Educativa de 1988, a qual inclui a implantação de programas para introduzir as mídias na educação escolar. As primeiras iniciativas seguiram orientações do "Relatório Carmona", que encarava o ambiente escolar como lugar privilegiado para proceder à alfabetização tecnológica da sociedade (CARMONA, 1985). Desenha-se o projeto MINERVA – Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização. Os resultados do projeto, que funcionou até 1994, foram avaliados de forma positiva, já que se formou um conjunto de professores e investigadores com conhecimento sobre TIC.

No entanto, a velocidade das transformações apresenta novos desafios: integrar computadores, hipermídias e redes para incluir o cidadão na sociedade da informação. Com o objetivo de modernizar o sistema educativo e desenvolver *softwares* com finalidades pedagógicas, o governo português cria o Nónio – Século XXI, apoiado em centros de competência alocados em instituições de ensino superior. Institui-se o programa Internet nas Escolas, colocando um computador com recursos multimídia conectado a internet em toda biblioteca escolar.

No Brasil (1996), a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 1996, criando oportunidade para propostas inovadoras. Estruturamse os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conjunto de referências para orientar o trabalho docente e integrar instrumentos culturais importantes para a consolidação da cidadania. Três questões se postulam no MEC para superar os entraves ao avanço da Educação brasileira rumo à sua universalização e à melhoria de sua qualidade através das inovações: 1. baixa alocação de recursos financeiros; 2. dificuldade de formar professores para os meios; 3. falta de modelos pedagógicos que absorvam as ferramentas tecnológicas.

Na busca por solucionar os desafios colocados, o governo instituiu a Secretaria de Educação a Distância (SEED) com objetivo de canalizar os recursos para auxiliar a incorporação das TIC à Educação e organizar o modelo de educação a distân-

No entanto, só as escolas que recebiam os projetos pilotos tinham computadores, assim os alunos das demais escolas se tivessem interesse deviam frequentar os cursos nos CIEd espalhados pelas secretarias de educação, onde docentes atuavam como multiplicadores.

O Programa foi impulsionado pela ideia de mudança pedagógica fundamentada na abordagem construcionista (PAPERT, 1985; VALENTE, 1999) e na educação freiriana, segundo Almeida (2008).

cia (EaD) como possibilidade para a democratização do acesso a educação. Outros programas também foram sendo criados, como TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED). Com vista à preparação docente, em 2005, surge o programa Mídias na Educação.

Brasil e Portugal apoiam as propostas do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) para estudar os efeitos e organizar a distribuição de um laptop por criança na escola (*One Laptop per Child*).

O Ministério da Educação português organizou o grupo Computadores, Redes e Internet na Escola (CRIE) para responder pela avaliação e produção de projetos pedagógicos ligados às TIC. Divulgou também o Plano Tecnológico da Educação (PTE) que pretendia colocar o país entre os cinco mais avançados em termos de integração e de uso das TIC nas escolas (FERREIRA; SERUCA, 2013). Em 2007, o CRIE lança o projeto Escolas, Professores e Computadores Portáteis (e.Escola), cujo alvo era educar docentes no para o uso de inovações (LUCENA; LINHARES; RAMOS, 2012)<sup>4</sup>.

No Brasil, o projeto *Um Computador por Aluno* (UCA) foi estabelecido em 2007 para alcançar educandos, educadores e gestores de escola. A ideia é atingir também a população através de internet sem fio e os computadores podem ser levados para a casa do educando. O Programa Nacional de Banda Larga (PNBL) também reforça as ações que visam estender a internet para todos.

O desenvolvimento atual das inovações tecnológicas abre caminho para outras plataformas de suporte à virtualização da vida, como por exemplo, a televisão digital interativa (BIZELLI; STIPP, 2012); ou para outras telas onde a relação de ensino e aprendizagem pode se dar, como por exemplo, as estratégias desenvolvidas em *m-learning* (PARSONS, 2011); ou para a utilização de novas formas de pensar a educação, como por exemplo, pensá-la através dos *games* (BIZELLI; SANTOS, 2011).

## MEMÓRIA E EDUCAÇÃO EM ONDAS DIGITAIS

Se for possível, cada vez mais, produzir conhecimento e divulgar informação através dos meios eletrônicos, então a rede passa a responder pelo exercício de registrar e guardar um volume infinito de dados historicamente construídos. No entanto, Ferreira e Amaral (2004, p.138) alertam:

A memória não pode existir sem o suporte técnico, como algo puramente cerebral; o passado não pode sobreviver sem os suportes técnicos que nos inscrevem

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Em fase posterior do programa (e.Escola 2.0), o governo disponibilizou conteúdos digitais e acesso à internet em banda larga para alunos, professores e adultos em formação.

numa determinada cultura, tradição. Posto que a memória não é possível sem artifícios como a linguagem, a escrita, falar de memória é falar de esquecimento.

Assim, educação e formação cultural se efetivam tanto em instituições culturais – espaços próprios para o resgate da memória – como na cultura diária da comunidade à qual pertençam. Se por um lado, a memória coletiva é construída, por outro lado, as identidades sociais também o são. Os suportes materiais, portanto, tornam-se referências, testemunhos da trajetória histórica, possibilitam o autoconhecimento. Os repositórios da história não são apenas locais de lembrar e contar, mas ganham espaço na construção da memória enquanto valores, crenças, possibilidades de consensos, horizontes que delineiam o futuro e suas utopias.

O ciberespaço – oferecendo local polifônico para a memória através de websites – assume tarefas como resguardar, divulgar, preservar, construir a história coletiva, ou como diria Lévy (2008) o ciberespaço é uma tecnologia da memória. Dentre os ciberespaços, o passeio virtual e os museus interativos se destacam por estarem diretamente ligados ao espaço físico. O cibermuseu, por exemplo, proporciona passeios virtuais com o objetivo de manter semelhanças daquilo que se conhece como museu.

O aumento de ações e propostas que utilizam novas mídias de comunicação em espaços culturais estreita relações entre o papel educativo das instituições de cultura e a formação do cidadão. Novas dinâmicas<sup>5</sup> são necessárias para divulgar acervos e estabelecer contato com o público, de forma dinâmica, contínua e educativa. Está claro que o *pensar digital* também vai virtualizar e recolocar a forma de apresentação e da preservação da memória. Conforme afirma Oliveira (2007, p.147):

O museu digital está, aqui, ligado diretamente à web, de um lado significando uma interface com os museus presenciais, de outro lado, criando o próprio cibermuseu, aquele que não possui uma interface presencial, num sentido metafórico, ou seja, designando os seus acervos para uma ordem digital e criando uma qualidade que tem o objetivo de manter a relação de semelhança com as origens daquilo que se conhece como museu.

O *cibermuseu*, portanto, torna possível que inúmeras pessoas tenham contato com suas obras e produtos por meio da Internet. O ciberespaço, de certa forma, democratiza o acesso a acervos enquanto divulga e dá publicidade às instituições, instigando o público a fazer o percurso *in loco*, ou seja, propiciando que as organi-

Os conceitos modernos trabalham com questões como acessibilidade que envolve aspectos arquitetônicos; legendas; guias; mediadores; diferenciações por faixa etária e características de grupos específicos; e muitos outros.

zações preservacionistas incrementem seus rendimentos e sobrevivam na sociedade de mercado.

Ferramentas como o *podcast*<sup>6</sup> ganham espaço nos *websites* de instituições culturais a partir de 2003, abrindo possibilidades: inclusão de áudio guias, relatos de experiências em visitas virtuais, conferências. A tendência, porém, só começou a ser sentida em Portugal e no Brasil a partir de 2006. Um exemplo é ilustrado pela Figura 1.



**Figura 1** – *Podcasting* Museus de Portugal.

Fonte: Museus (2014).

Em 2000, alunos e professores da *Marymount Manhattan College* iniciaram o uso de *podcasting* com o projeto *Art Mobs*<sup>7</sup>. Foram desenvolvidos áudioguias para as obras do *Museum of Modern Art* (MOMA), as quais foram disponibilizadas pela Internet para *download*. O *Art Mobs* auxilia na formação cultural e no desenvolvimento crítico do cidadão frente à obra. Em entrevista ao *blog* do museu, David Gilbert – um dos professores responsáveis pelo projeto – relata:

Hoje ouço alunos que são músicos ou artistas de hip-hop compor músicas e temas sinfônicos para anúncios de televisão, todos inspirados pelas obras do MOMA. (GILBERT, 2014, tradução nossa).

Vai se formando uma ideia de construção do conhecimento a partir da interligação entre a experimentação, a codificação e a informação, conforme

O podcast pode ser definido como um arquivo multimídia em formato de vídeo ou áudio, cujo download é feito através da Internet. Quando publicados em um website ganham o nome de podcastings.

Ver: <a href="http://mod.blogs.com/art\_mobs/">http://mod.blogs.com/art\_mobs/>.</a>

defendido por Ana Barbosa (2003) em sua abordagem triangular. A autora propõe que o programa de ensino seja elaborado a partir de três ações básicas: conhecer, fazer e apreciar sendo que as tecnologias ajudam na aprendizagem quando criam um elo entre o conhecer e o fazer através da experimentação de uma nova prática de ensino.

O podcasting, portanto, pode oferecer ao educando a possibilidade de conhecer e apreciar uma instituição. Ele pode ser a chave de entrada para um passeio virtual<sup>8</sup> que, através da simulação digital, dê um novo sentido à aprendizagem, guiado pela interatividade e pela criatividade, rompendo com barreiras espaçotemporais, levando educandos a participar de uma visita a qualquer instituição, a qualquer hora, de qualquer lugar do mundo e agregando possibilidades ao trabalho do educador:

Utilizando o ciberespaço como ferramenta de trabalho o docente, enquanto mediador desse processo, pode organizar excursões multimídia para visitar locais de difícil acesso, sem que seus alunos saiam da sala de aula, propiciando a eles a oportunidade de um novo olhar e uma leitura própria do material exposto no ciberespaço visitado. (SCOTT, 2007, p.17).

O passeio virtual – enquanto ferramenta pedagógica – traz para dentro da sala de aula imagens e sons de lugares distantes que podem ser percebidos pelos indivíduos de forma diferente, criando oportunidades de abordagens e aprofundamentos segundo interesses pessoais, respeitando a diferença de ritmos de aprendizagem, produzindo motivação para a exploração de temas sobre os quais se tenha mais curiosidade.

Sites como o Google Earth, o Street View e o 360 Cites fazem a experiência virtual parecer com um passeio real. Com auxílio de fotografias, vídeos, imagens de satélite, panoramas em 360 graus, reconstrução virtual, a vida e os locais do presente e do passado podem ser trazidos para a sala de aula, permitindo novas leituras, novas interpretações, novas formulações sobre o porvir.

## UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA

O conjunto de transformações produzido pelas inovações digitais vem provocando mudanças nas relações que se estabelecem entre a memória preservada – seus locais de evocação – e a educação – processos que permitam o ensino e a aprendizagem, conforme tentamos mostrar até aqui.

O passeio virtual é uma investigação, ou uma pesquisa, ou uma experiência produzida através do ciberespaço – e-books, museus virtuais, jogos ou outras ferramentas que permitam interatividade.

Há uma preocupação do Instituto Português de Museus (IPM) em explorar ao máximo a visibilidade dos bens culturais preservados, o que pode ser observado pela atualização da pesquisa realizada por Sandra D. F. Barbosa (2006) para a Universidade do Minho. Das 118 instituições analisadas, o número geral de atividades disponíveis nos ciberespaços cresceu entre 2006 e 2013, conforme apresentado na Figura 2.

Atividades e Comunidades Virtuais

1900ral

**Figura 2** – Número de instituições culturais com atividades virtuais e participação em comunidades virtuais – 2006 e 2013.

Fonte: Elaboração própria.

Em verdade, os dados de 2013 revelam um incremento positivo de aproximadamente 53% em participação nas comunidades virtuais e um crescimento de 4% para 26% no que diz respeito às atividades educativas virtuais. Outras atividades são sugeridas para que se possa continuar a interação com o espaço, seja em uma visita presencial, seja na sala de aula ou mesmo em casa. Assim, as ações educativas virtuais exigem a participação ativa do indivíduo, o que influencia diretamente as capacidades cognitivas de raciocínio e de observação, respeitando suas preferências e seus ritmos, consolidando seu registro de memória e sua formação cultural. Segundo Sandra D. F. Barbosa (2006, p.53):

A navegação numa estrutura em rede permite ao utilizador uma maior liberdade de navegação e de exploração do site do museu. Deve-se encontrar nos websites dos Museus a sua finalidade educacional, logo, é muito importante a sua qualidade, a sua interface, a sua usabilidade, a sua pertinência pedagógica, o feedback a dar aos utilizadores, entre outros.

Assim, as ações educativas disponibilizadas pelas instituições<sup>9</sup> colaboram com a preparação para as visitas presenciais. Algumas instituições, como o Museu de Serralves na cidade do Porto, têm exposições itinerantes e não disponibilizam serviços educativos virtuais aos visitantes, mas usam treinamentos temáticos para que professores e educadores se preparem antes da visita.

Das 118 instituições investigadas, algumas se destacam pela qualidade do material que serve de apresentação para as atividades educativas propostas. Dentre elas estão: Núcleo Museológico Metrologia, Casa da Balança, em Évora; Museu do Rádio e Museu Geológico, ambos em Lisboa.

Estes espaços educativos oferecem em seus ciberespaços atividades interativas para que o cidadão compreenda a história que está sendo contada e aprenda como se estivesse em uma atividade presencial.

Por exemplo, o Núcleo Museológico de Metrologia (NMM) – embora instalado em um pequeno espaço físico – possui a importante missão de divulgar a herança da história metrológica nacional e internacional. No conjunto de produção de seu ciberespaço, há um ambiente destinado para atividades pedagógicas com guia de visitas para alunos e professores, como mostra a Figura 3.

OPC| A Saqueta Pedagógica on-line

Guia de visita do professor, edição 2001

Guia de visita do aluno

Colecção de antigas medidas lineares

Cadernos de sólidos geométricos, edição 2001.

Jogo do Pequeno Cientista on-line

Figura 3 – Espaço virtual da Casa da Balança, NMM, cidade de Évora.

Fonte: Espaço (2014).

Além dos guias virtuais, o espaço possui um jogo interativo que visa trazer questões semelhantes às que acontecem na visita presencial, cuja interface está na Figura 4.

<sup>9</sup> Grande parte dos ciberespaços analisados são comerciais e fazem uso de links educativos. Há, no entanto, ciberespaços concebidos especificamente para ações educacionais e divulgação do patrimônio.

De 1 a 4 jogadores
De 7 a 13 anos
Objectivos: Chegar a casa com os produtos
comprados durante o percurso.

Figura 4 – Espaço virtual da Casa da Balança, NMM, cidade de Évora.

Fonte: Espaço (2014).

O *gamer* percorre um trajeto no qual obstáculos lhe são postos como perguntas e respostas. As questões do *game* são exploradas na visita presencial. Além da interatividade, a brincadeira pode acontecer com mais de um participante, garantindo maior dinamicidade no espaço virtual.

Já o Museu do Rádio, em Lisboa, traz um ciberespaço completamente interativo onde o usuário navega e percorre todos os ambientes. O layout de abertura do *website* apresenta uma primeira animação que conduz a nove acessos representados por setas. Cada um deles leva a uma sala de exposição ou galeria explicativa, como mostrado pela Figura 5.



Figura 5 – Espaço virtual do Museu do Rádio em Lisboa.

**Fonte:** Museu (2014).

Ao entrar na sala de exposição, o observador move-se com auxílio do mouse e das setas direcionais. Durante o trajeto, é possível ter informações clicando sobre

os objetos. As exposições de estúdios conduzem a uma nova experimentação baseada em épocas: pode-se ouvir o som do locutor e dos discos em exposição, como aparece na Figura 6.



Figura 6 – Espaço virtual do Museu do Rádio em Lisboa.

Fonte: Museu (2014).

Por sua vez, o Museu Geológico está alocado no ciberespaço do Laboratório Nacional de Energia e Geologia (LNEG). A instituição oferece diversos aplicativos e materiais educativos para *download*: experiências, pôsteres temáticos, apresentações de slides, imagens para colorir e jogos buscam trabalhar com questões que remetem à sustentabilidade do planeta. A página que apresenta os materiais educativos encontra-se ilustrada na Figura 7.



**Figura** 7 – Museu Geológico de Lisboa.

Fonte: Laboratório (2014).

Uma das principais atividades didáticas é o aplicativo chamado de *Aventura de uma gotinha d'água*, o qual apresenta o ciclo da água em narrativa e depois envolve o usuário em um pequeno jogo de fixação. Há um convite permanente à interação para receber as informações importantes sobre o jogo. O sucesso depende de conseguir passar por diversas etapas de aprendizagem. São vários jogos interativos: caça palavras, sopa de letras, perguntas e respostas, arrastar letras, encontrar diferenças, quebra-cabeça, experiências, história e pinturas. Todas as etapas, além de lúdicas e interativas, permitem que o usuário compreenda a proposta da instituição, conforme pode ser visto na Figura 8.



Figura 8 - Museu Geológico de Lisboa.

Fonte: Laboratório (2014).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portugal vem fazendo uma experiência bastante interessante no sentido de aproximar o território da preservação – da memória material ou imaterial – dos processos de ensino através da desterritorialização advinda do ciberespaço. Materiais estimulantes – que podem ou não depender também da presença física – nas mãos de educadores habilitados em inovações tecnológicas para conduzir o aprendizado. Maiores oportunidades para o desenvolvimento de diferentes ritmos de aprendizagem. Maiores possibilidades de interação educativa com a rede mundial de informação e comunicação.

Para além do consumo via TIC, o que nos parece significativo é a capacidade de criar novos horizontes no ciberespaço rumo a um porvir mais humanizado. A partir da recuperação dos valores da nossa construção histórica, materializados na memória, sermos capazes de indicar caminhos, forjar consensos, rumo a uma sociedade moderna não pelo número de inovações disponíveis, mas pela qualidade de vida que elas possam trazer para um número maior de seres humanos.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologias,** Monte de Caparica, v.1, n.1, p.23-36, 2008. Disponível em: <a href="http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/19">http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/19</a>>. Acesso em: 17 maio 2014.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, S. D. F. **Serviços educativos online nos museus:** análise das actividades. 2006. 148f. Tese (Mestrado em Educação) – Instituo de Educação e Tecnologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

BAUMAN, Z. A modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIZELLI, J. L. **Inovação:** limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. São Paulo: Ed. da UNESP: Cultura Acadêmica, 2013. v.1.

\_\_\_\_\_. O direito ao avanço científico e tecnológico como forma de construção da cidadania na sociedade da informação. In: ALBUQUERQUE, C. M. P.; GENNARI, A. M. (Org.). **Políticas públicas e desigualdades sociais:** debates e práticas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v.1, p.125-145.

BIZELLI, J. L.; SANTOS, P. B. O papel dos games na construção de conteúdos midiáticos educativos. **Conexão (UCS)**, Caxias do Sul, v.10, p.101-112, 2011.

BIZELLI, J. L.; STIPP, S. B. C. Educação, novas tecnologias e interatividade em TVs Universitárias. In: MORAIS, O. J.; GOBBI, M. C. (Org.). **Televisão digital na América Latina:** avanços e perspectivas. São Paulo: Intercom, 2012. v.1, p.391-415.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARMONA, S. Projecto para a introdução das novas tecnologias no sistema educativo. Lisboa: GEP, 1985.

CASTELLS, M. **Communication power.** New York: Oxford University Press, 2009.

\_\_\_\_\_. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra. 1999. v.1.

ESPAÇO virtual da Casa da Balança. **Oficina do pequeno cientista.** Évora. Disponível em: <a href="http://www2.cm-evora.pt/casadabalanca/oficina\_pequeno\_cientista.htm">http://www2.cm-evora.pt/casadabalanca/oficina\_pequeno\_cientista.htm</a>. Acesso em: 17 maio 2014.

FERREIRA, J.; AMARAL, A. Memória eletrônica e desterritorialização. **Política & Sociedade,** Florianópolis, v3, n.4, p.137-166, 2004.

FERREIRA, R.; SERUCA, I. A ciência da web: oportunidades de investigação. In: CONFERÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, 13., 2013, Évora. **Atas...** Évora: Associação Portuguesa de Sistemas de Informação, 2013. p.13-31.

GILBERT, D. Art Mobs to remix MoMa. **MOBS**. Disponível em: <a href="http://mod.blogs.com/art\_mobs/">http://mod.blogs.com/art\_mobs/</a>>. Acesso em: 17 maio 2014.

GONÇALVES, E. M.; MIGUEL, K. G. Conhecimento científico e participação social na cibercultura do Greenpeace Brasil. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v.19, n.2, p.438-457, 2012.

LABORATÓRIO Nacional de Energia e Geologia. **Museu Geológico.** Lisboa. Disponível em: <a href="http://www.lneg.pt/MuseuGeologico/">http://www.lneg.pt/MuseuGeologico/</a>. Acesso em: 17 maio 2014.

LÉVY, P. Memória e cibercultura. [jun. 2008]. Entrevistadora: Mariana Parzewski. Ottawa: **Revista TXT**. Disponível em: <a href="http://www.letras.ufmg.br/atelaeotexto/entrevista\_levy.html">http://www.letras.ufmg.br/atelaeotexto/entrevista\_levy.html</a>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de C. I. da Costa. São Paulo: 34, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura.** 2.ed. São Paulo: 34, 1999.

LUCENA, S.; LINHARES, R. N.; RAMOS, F. Mobilidade conectada nas escolas: os casos Brasil e Portugal. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v.13, n.30, p.377-390, 2012.

MUSEU do Rádio. **Museu Virtual Museum.** Lisboa. Disponível em: <a href="http://museu.rtp.pt/">http://museu.rtp.pt/</a>>. Acesso em: 17 maio 2014.

NOGUEIRA, M. A. **As ruas e a democracia:** ensaios sobre o Brasil contemporâneo. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira; Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

OLIVEIRA, J. C. O museu digital: uma metáfora do concreto ao digital. **Comunicação e Sociedade,** Braga, v.12, p.147-161, 2007.

PAPERT, S. Logo: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PARSONS, D. **Combining E-Learning and M-Learning:** new applications of blended educational resources hardcover. Hershey: IGI Global, 2011.

RHEINGOLD, H. **The virtual community.** 1998. Diponível em: <a href="http://www.rheingold.com/vc/book/">http://www.rheingold.com/vc/book/</a>>. Acesso em: 17 maio 2014.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus Ed., 2013.

SANTOS, P. B.; BIZELLI, J. L. O ciberativismo tunisiano: análise contextual das novas mídias e uma proposta de documentário interativo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM, 35., 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UNIFOR, 2012. p.1-16.

SCHERRER, M. Determinando a sociabilidade contemporânea. **Observatório da Imprensa,** n.571, 2010. Disponível em: < http://www.observatoriodaimprensa. com.br/news/view/determinando\_a\_sociabilidade\_contemporanea >. Acesso em: 17 maio 2014.

SCOTT, J. **Viagens pelo campo virtual:** aprendendo além dos muros da sala de aula. North Bay: Nipissing University, 2007.

SOUZA, A. G. Políticas públicas de educação e tecnologia: o histórico das TIC no processo educativo brasileiro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. **Anais...** São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe, 2011. v. 1. p. 1-16.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: NIED-UNICAMP, 1999. p.132-156.

WALLERSTEIN, I. La reestructuración capitalista y el sistema-mundo. In: CONGRESO DE LA ALAS, 20., 1995, Ciudad de México. **Anais...** Ciudad de México: ALAS, 1995. p.1-31.

# LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD EN EL ESCENARIO IBEROAMERICANO: CASO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA (UNAB), COLOMBIA

#### Adriana Martínez ARIAS

La dimensión internacional en el ámbito de la educación superior en iberoamérica toma actualmente importancia por los procesos de globalización y estandarización a los que las universidades no son ajenas. De hecho, la internacionalización de la educacion superior es una de las vías que un país o institución utiliza para responder al impacto de la globalización.

En países como Colombia, otras dimensiones como lo son la docencia, la investigación y la extensión ya han tenido amplia discusión a nivel de políticas gubernamentales y son consideradas como las tres funciones misionales de las instituciones de educación superior –IES.

En el caso de la internacionalización, sin embargo, la conceptualización de la misma es relativamente reciente, siendo Jane Knight una de las autoras de mayor referencia, quien la define como "[...] el proceso de incorporar una dimensión internacional, intercultural o global a los objetivos, funciones o el ofrecimiento de la educación post-secundaria." (KNIGHT, 2003, p.2).

Otros aportes teóricos incluyen a autores como Nilsson et al. (2000) con el tópico de internacionalización en casa, Hudzik (2011) con el enfoque de internacionalización integral, de nuevo Jane Knight con la propuesta de internacionalización del currículo (2003), y Hans de Witt (2011) con la incorporación de nuevos términos y formas de trabajo: competencias interculturales e internacionales, la enseñanza sin fronteras, la enseñanza a través de fronteras, la enseñanza global, la enseñanza en el exterior y el comercio internacional en los servicios de enseñanza.

Además de la contribución conceptual de estos autores, el debate también se ha enriquecido con las declaraciones y políticas de organismos multilaterales como la UNESCO y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En el primer caso, la UNESCO estableció en 1995 que la internacionalización debía contemplarse en el diseño de políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior. En esta declaración surgen ya conceptos hoy tan pertinentes como lo son las redes académicas, la cooperación horizontal, la solidaridad internacional y la transferencia de conocimiento (UNESCO, 1995).

La OCDE, por su parte, propone aplicar estrategias de internacionalización a tres niveles: micro (el proceso de enseñanza aprendizaje en el salón de clase), medio (el plan de estudios) y macro (políticas y estrategias institucionales); pero va un paso más allá y en 1999 publica el reporte "Quality and Internationalization in Higher Education", teniendo en cuenta que dada la madurez adquirida por la internacionalización en las universidades, era importante analizar a fondo el tema de la calidad (OECD, 1999).

Tomando como base la definición inicial de Jane Knight, el reporte de la OCDE propone tres perspectivas para el análisis de la calidad de la internacionalización de la educación superior:

- Inclusión de una dimensión internacional como componente clave en los sistemas de evaluación y calidad de la institución (La dimensión internacional hace parte de la misión).
- Calidad de las políticas, procedimientos y programas específicos de internacionalización.
- Internacionalización de los procesos de calidad, brindando un enfoque internacional a procedimientos por tradición nacionales.

También vale la pena destacar la iniciativa de crear un "Espacio Iberoamericano del Conocimiento", que la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) viene liderando de acuerdo con el mandato recibido de la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de los países Iberoamericanos celebrada en Salamanca en el 2005 (OEI, 2006).

En la Declaración de la Cumbre de Salamanca, los Jefes de Estado y de Gobierno afirmaron que:

Nos proponemos avanzar en la creación de un espacio iberoamericano del conocimiento, orientado a la necesaria transformación de la educación superior, y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación, condi-

ción necesaria para incrementar la productividad y brindando mejor calidad y accesibilidad a los bienes y servicios para nuestros pueblos, así como la competitividad internacional de nuestra región. (OEI, 2006).

Esta declaración de la OEI, con clara orientación iberoamericana, resalta los conceptos de sociedad del conocimiento, innovación, productividad, desarrollo y competitividad. Es evidente que en los países iberoamericanos, la internacionalización de la educación superior tiene un papel más preponderante en los procesos de transformación nacional, ligados a la economía del conocimiento, descrita esta como "[...] la capacidad que se tenga de incorporar el conocimiento en todos los sectores del aparato productivo." (DE LA FUENTE, 2007, p.4).

En este mismo sentido, para Moncada la cooperación internacional entre universidades es un elemento vital para los procesos de generación del conocimiento científico y desarrollo humano. Estos autores proponen una "reinvención de la universidad", para posicionarla como entidad generadora del desarrollo humano y social y como agente de cambio constructivo comprometida con los procesos de innovación (MONCADA, 2011).

En el contexto iberoamericano, entonces, la internacionalización se convierte en estrategia para elevar la calidad de la educación con una perspectiva crítica hacia el impacto de la globalización. La internacionalización como la conciben Knight y Witt es el medio para responder a la globalización, y en Iberoamérica, lo anterior adquiere una connotación especial asociada a la calidad de la educación que posibilita la innovación y el desarrollo social.

#### CONTEXTO COLOMBIANO

La educación superior colombiana es regulada por la Ley 30 de 1992, y es entendida como un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el Estado como por particulares, realizándose con posterioridad a la educación media. La educación superior en Colombia es supervisada y vigilada desde el Ministerio de Educación Nacional, entidad que reconoce diferentes tipos de instituciones según naturaleza y objetivos, incluyendo: instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias y Universidades.

Existe un Sistema Nacional de Acreditación del cual hace parte el Consejo Nacional de Acreditación –CNA- creado por la Ley 30, el cual tiene la responsabilidad de dar fe pública de los altos niveles de calidad de las instituciones de educación superior y sus programas académicos.

El documento Estrategia de Internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación – CNA- hace igualmente mención a la relación calidad-educación en la sociedad del conocimiento:

[...] Un elemento esencial de la competitividad y la sostenibilidad de las sociedades que están surgiendo es el de la calidad de su Sistema de Educación Superior, tanto en términos de la calidad de los recursos humanos que dicho sistema prepara, como en términos de la capacidad de investigación y de innovación que se logra consolidar en las universidades, y por lo tanto en la capacidad de etas últimas para contribuir al desarrollo socioeconómico de su país o de su región. (CNA, 2007).

Concluye el reporte que los sistemas de aseguramiento y fomento de la calidad y los procesos complementarios de acreditación desempeñan un papel estratégico de importancia.

La estrategia de internacionalización del CNA forma parte de la política de internacionalización de la educación superior colombiana, resaltándose los siguientes objetivos

[...] fortalecer la capacidad del consejo por medio de la participación en redes regionales y globales, desarrollar una evaluación externa internacional del CNA y del sistema colombiano de acreditación de alta calidad, contribuir al desarrollo de sistemas internacionales (regionales o inter-regionales) de reconocimiento mutuo de las agencias nacionales de acreditación, contribuir al desarrollo de Espacios Regionales de Conocimiento que son importantes para Colombia, dentro de los cuales se facilita la movilidad de estudiantes, profesores y profesionales en general. (CNA, 2007).

En el 2013, el Ministerio de Educación Nacional con la colaboración de las universidades colombianas implementó la Mesa de Internacionalización de la Educación Superior, publicando un reporte denominado "Problemas nodales de la internacionalización de la educación superior en Colombia, principios orientadores y lineamientos para la construcción de política pública", documento que identifica y expone algunos de los problemas que han sido identificados en este ámbito (COLOMBIA, 2013):

1) Movilidad académica: El documento referencia a la OCDE y Banco Mundial (2012, p.247) organismos que indican que "[...] en Colombia la internacionalización se limita en gran medida a la movilidad estudiantil, y a pesar de eso se mantiene proporcionalmente reducida con respecto al número total de estudiantes matriculados en las instituciones de educación superior y es extremadamente baja en comparación con los estándares internacionales."

- 2) Manejo de una Lengua Extranjera: "La OCDE y Banco Mundial (2012) diagnostica que Colombia sigue siendo un país con un nivel muy bajo de inglés y la gran mayoría de instituciones de educación superior colombianas no oferta cursos académicos ordinarios en este idioma."
- 3) Carencia o deficiencia en las políticas tanto nacionales como institucionales: "La OCDE señala que en Latinoamérica faltan políticas públicas destinadas a fomentar la internacionalización de la educación superior, al igual que falta un planteamiento integral de la internacionalización en Colombia." (COLOMBIA, 2013).

Este mismo documento menciona el Proyecto de Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional, que tiene como propósito "[...] facilitar la inserción de la educación colombiana en un contexto internacional, manteniendo condiciones de calidad y pertinencia, mediante el fomento de los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior de Colombia, y el posicionamiento internacional del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior colombiana." (COLOMBIA, 2013)

De este modo, las tres líneas de acción del proyecto comprenden: 1) Promover a Colombia como destino de educación superior de calidad y campus de enseñanza del español. 2) Fortalecer las capacidades institucionales de las instituciones de educación superior – IES colombianas para la gestión de la internacionalización. 3) Generar mejores condiciones para la internacionalización, a través de la suscripción de acuerdos que faciliten la movilidad académica y la cooperación entre las IES colombianas y sus pares en el exterior.

# EXPERIENCIA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA – UNAB

La Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) es una institución de educación superior, corporación sin ánimo de lucro, fundada en 1952 y ubicada en la región de Santander, en el nororiente colombiano. Su población estudiantil asciende a los 10,000 estudiantes incluyendo sus programas técnicos y tecnológicos, de pregrado y posgrado, además del Instituto Caldas, colegio adscrito a la universidad.

En Diciembre del 2012, la UNAB se convierte en la primera universidad de carácter privado del oriente colombiano en lograr la Acreditación Institucional de Alta Calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, luego de un proceso de autoevaluación ante el CNA. Como resultado del Proceso de Autoevaluación Institucional, se reafirmaron algunas fortalezas institucionales y

se reconocieron las áreas de oportunidad, para lo cual se formularon acciones de mejoramiento. Aunque para el CNA fueron evidentes las fortalezas en materia de acciones de internacionalización, recomendaron en el proceso un trabajo más sistemático para los próximos años.

Paralelo al proceso de autoevaluación, la UNAB emprendió el año pasado su proceso de formulación del Plan de Desarrollo 2013 – 2018. Entre los retos estratégicos de este plan se destaca el trabajar por la Internacionalización como una tarea misional, resultando en el tema estratégico "Hacia una Comunidad Educativa Global" y estipulando tres indicadores estratégicos:

- Créditos de los programas impartidos en inglés.
- Personas que participan en actividades de internacionalización.
- Alianzas activas de cooperación internacional.

De esta manera, la UNAB actuó en consonancia con el nuevo Factor de Visibilidad Nacional e Internacional del Consejo Nacional de Acreditación –CNA, el cual evalúa dos características con 18 aspectos en total: Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales y relaciones externas de profesores y estudiantes.

A partir del proceso de autoevaluación y acreditación y de formulación del plan de desarrollo, los ámbitos de acción de la internacionalización en la UNAB se ampliaron para incluir no sólo la movilidad académica en doble vía (docentes y estudiantes), sino también la internacionalización en casa, la gestión y dinamización de convenios, redes y alianzas, las misiones académicas y el fomento del aprendizaje en una segunda lengua. En este último aspecto, se trabaja por el fortalecimiento de las competencias tanto para docentes como estudiantes y en programas de español para extranjeros en cooperación con el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Ministerio de Cultura.

En el año 2013, por ejemplo, se realizó la movilidad internacional de 200 personas, se realizó la I Misión Académica y Comercial a China, se firmaron 15 convenios, 161 docentes participaron en redes académicas y un total de 900 personas participaron en actividades de internacionalización, destacándose eventos como:

- Coloquio Internacional: Cooperación Internacional, Innovación e Investigación para el Desarrollo, con el apoyo de la Embajada de Francia y la Red Colombiana para la Internacionalización -RCI-
- Jornada de Cooperación España-Colombia: Con el apoyo de la Embajada de España y la Universidad Alcalá de Henares.

 Encuentro Regional del CNA: La Calidad de la Internacionalización en la Educación Superior.

Aunque aún es muy temprano para medir el impacto de las nuevas políticas en internacionalización adoptadas por la UNAB a partir de este año, es evidente que se ha consolidado una cultura institucional que favorece las acciones en este sentido. Las lecciones aprendidas en el corto plazo apuntan a que el trabajo en equipo es fundamental, articulando los planes y acciones a la oferta académica, para hacerlos más pertinentes. Así mismo, se ha entendido que las alianzas, convenios y redes deben dinamizarse con acciones concretas, entendiendo que la calidad no se mide por la cantidad y que la internacionalización debe tener propósitos específicos y definidos. Finalmente, las actividades de internacionalización en casa han permitido brindar oportunidades de interculturalidad a un número importante de personas que por razones económicas o motivacionales no participan en programas tradicionales de movilidad.

En conclusión, en la UNAB – reflejando la realidad nacional – la internacionalización se visualiza como un factor de diferenciación y calidad, entendiendo que las universidades jugamos un papel importante para construir puentes de entendimiento entre las regiones de Colombia y las oportunidades de interacción y cooperación internacional.

#### REFERENCIAS

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Problemas nodales de la internacionalización de la educación superior en Colombia, principios orientadores y lineamientos para la construcción de política pública. Trabajo presentado en Mesa de Internacionalización de la Educación Superior, 2013. Disponible en: <a href="http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-academico/temasdediscusion/2014/Documentos\_de\_interes\_general/Lecturas\_Internacionalizacion/Documento\_final\_mesa\_internacionalizacion\_agosto\_2013.pdf>. Acceso en: 26 nov. 2013.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN [CNA]. Estrategia de internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia. Bogotá, 2007. Disponible en: <a href="http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/">http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/</a> articles-186362\_recurso\_1.pdf>. Acceso en: 26 nov. 2013.

DE LA FUENTE, J. Discurso del Rector en la ceremonia de investidura de siete personalidades como Doctores Honoris Causa en la UNAM. **Gaceta UNAM**, Ciudad de México, n.3976, p.4-5, 2007.

HUDZIK, J. K. Comprehensive internationalization: from concept to action. New York: Association of International Educators, 2011.

KNIGHT, J. Updated international definition. **International Higher Education**, [s.l.], v.33, p.2, 2003. Disponible en: <a href="http://www.bc.edu/content/dam/files/research\_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf">http://www.bc.edu/content/dam/files/research\_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf</a>>. Acceso en: 26 nov. 2013.

MONCADA, J. La internacionalización de la educación superior, factor clave para fortalecer la calidad educativa y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. **Revista Xihmai**, San Augustín Tlaxiaca, v.6, n.12, p.7-26, 2011.

NILSSON, B. et al. **Internationalisation at home**: a position paper. [s.l.]: European Association for International Education (EAIE), 2000. Disponible en: <emhttp://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/acompMEN2011/IaHPositionPaperEAIE2000.pdf>. Acceso em: 8 sept. 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO [OCDE]; BANCO MUNDIAL. **Evaluaciones de políticas nacionales de educación**: la educación superior en Colombia. 2012. Disponible en: <a href="http://www.oecd.org/edu/Evaluaciones%20de%20">http://www.oecd.org/edu/Evaluaciones%20de%20</a> pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20 La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>. Acceso en: 8 sept. 2014.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS [OEI]. Espacio Iberoamericano del Conocimiento. In: CUMBRE IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 16., 2006, Montevideo. **Anales...** Montevideo: OEI, 2006. Disponible en: <a href="http://www.oei.es/espacioiberoamericano.htm">http://www.oei.es/espacioiberoamericano.htm</a>>. Acceso en: 26 nov. 2013.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. Quality and internationalisation in higher education. Paris: OECD Publications, 1999.

UNESCO. Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Paris, 1995.

WITT, H. de. Trends, issues and challenges in internationalisation of Higher Education. Amsterdam: Center for Applied Research on Economics & Management, 2011.

# LA GLOBALIZACIÓN Y SUS REPERCUSIONES EN LA EDUCACIÓN EN CHILE

### Oscar Alfredo Rojas CARRASCO

Hace más de un siglo y medio, Marx provocó al mundo burgués con célebres palabras: "Un fantasma recorre Europa: el comunismo." A fines del siglo XX otra frase estuvo en boca de los líderes políticos, gerentes de empresa, trabajadores y científicos: "La Globalización" Bodemer (1998). La Globalización, sin lugar a dudas, se trata de un fenómeno que se erige como uno de los más importantes de la época contemporánea.

Desde el punto de vista histórico surgen muchas interrogantes respecto de éste, como por ejemplo, su origen, sus principales características, las razones de su surgimiento. Es considerada en la actualidad como parte de un fenómeno mayor que, según algunos, se remonta a la época en que Cristóbal Colón descubrió América, allá por el año 1492. En esos años se asoció a la voluntad expansiva de Europa que permitió la creación de numerosas colonias e imperios con los cuales se desarrolló un intenso intercambio comercial<sup>1</sup>. No cabe duda que estamos en presencia de un fenómeno originado en las culturas occidentales y que se expandió rápidamente en las últimas décadas de la Edad Contemporánea (segunda mitad del siglo XX), recibiendo un fuerte impulso por hechos históricos como la caída del comunismo y el fin de la Guerra Fría.<sup>2</sup>

Actualmente la Globalización aparece o se ve como un proceso que abarca distintos ámbitos. Es común escuchar el vocablo "globalización" en reuniones de políticos, televisión, radio, conferencias, el mundo académico, etc. Existe una gran dispersión informativa respecto al tema que ha provocado que el concepto adquiera un carácter ambiguo, que este artículo pretende colaborar a descifrar.

Cf <http://definicion.de/globalizacion/>

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cf <http://es.wikipedia.org/wiki/Globalizaci%C3%B3n>

Si tuviera que definir globalización lo haría pensando justamente en términos globales, generalizados, como un fenómeno que se levanta con fuerza al no existir barreras entre los países y regiones del orbe. Es cómo ver y sentir, ayudado por el desarrollo de la ciencia y tecnología, en tiempo real, lo que está sucediendo en otro lugar del planeta. Es ver en vivo y en directo el mundial de fútbol en Sudáfrica, el rescate de los mineros en el norte de Chile. Es conectarse a Internet y *chatear* con personas de distintos lugares del planeta. Es sentir, en un país determinado, los coletazos de decisiones económicas tomadas en otro lugar del mundo, situación representada por el dicho que reza: *cuando EEUU estornuda América Latina se resfría*.

Una definición más formal la describe como un proceso económico, tecnológico, social y cultural que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo que unifican sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que le dan un carácter global. Lo que está claro y debe asumirse que se trata de un fenómeno inevitable que llegó para quedarse y que marca cada vez mayor presencia en el mundo.

Riquelme y León (2003) señalan que este fenómeno se ha manifestado principalmente en el ámbito económico y financiero, reconociendo al dinero como el principal agente con libertad de movimiento prácticamente ilimitado entre las fronteras. En términos económicos la globalización permite la apertura de los mercados más allá de las fronteras propias de las naciones propiciando la generación de lazos comerciales y fortaleciendo el intercambio. "Este fue el sentido de las políticas de liberalización económica y apertura comercial impulsada por la mayoría de los países en la década de los ochenta³", del cual Chile fue actor protagonista.

En rasgos generales, podría decirse que la globalización permite la integración de las distintas sociedades internacionales en un único mercado capitalista global. Y es por ello que es defendido por teorías económicas como el neoliberalismo y por entidades como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, este proceso no se limita tan sólo a cuestiones de carácter económico y comercial, sino también a aspectos políticos, culturales, sociales y tecnológicos que se caracterizan, por una creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países.

Como en todo orden de cosas y especialmente en procesos de gran alcance que involucran una gran cantidad de actores existen quienes apoyan y favorecen la globalización así como aquellos que ven en ésta la razón principal de la desigualdad social, el desempleo y la fuerte dependencia de los países económicamente más débiles respecto de los más ricos.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Cf Fundación Chile Unido (2000).

Entre los aspectos positivos de la globalización está en primer lugar el enorme poder de crecimiento y desarrollo, de bienestar y prosperidad que se puede alcanzar con la apertura de los mercados. También la liberalización de los movimientos de capital da lugar a flujos hacia muchos países en vías de desarrollo muy superiores y que en ningún caso se asemejan a la exigua ayuda económica organizada sobre bases político estatales. Según esta apreciación queda claro que lo que no ha conseguido la política sí lo ha hecho el mercado.

Dentro de las características negativas de un proceso de globalización, paralelo a las ventajas ofrecidas por este modelo, aparecen los riesgos y prejuicios los cuales se pueden clasificar en económicos, sociales y políticos y que presentan la particularidad de coexistir simultáneamente. Los *riesgos y prejuicios económicos* se refieren, básicamente, al poco equilibrio en la distribución de la enorme cantidad de flujo de capitales generada.

A nivel global son numerosas las regiones que quedan al margen, tales como aquellas pertenecientes al mundo islámico de Oriente Medio y prácticamente todo el continente africano. Sin duda, que un punto importante que no se puede obviar es considerar la máxima rentabilidad como criterio último de mercado que garantice condiciones económicas y sociales óptimas para todos los países involucrados. En lo social, asociado a una deficiente política distributiva, surgen riesgos y perjuicios que pueden dañar la cohesión social.

El efecto globalizador parece abrazar sólo a unos pocos mientras el grueso de la población sólo disfruta parcialmente de sus beneficios. Es necesario estar alertas, pues esta situación puede provocar un quiebre social y un consiguiente desmantelamiento de las reglas de mercado, el trabajo, ambiente, competencia y corrupción, sin las cuales el propio mercado terminaría por autodestruirse. Existe una tendencia natural a contraer los recursos destinados a protección social en ventaja de aquellos absorbidos por la desenfrenada carrera competitiva.

En lo político surgen riesgos producto de la despolitización de una amplia área de decisión en beneficio del mercado, quedando el rol del Estado reducido en gran medida a actividades orientadas a actuar con éxito en la economía mundial. Se alza, de este modo, una paradoja, pues es esencial un Estado fuerte y bien administrado para la inversión de capital a escala internacional. Por consiguiente este capital internacional buscará y privilegiará los estados bien dirigidos, democráticos, no corruptos y de amplia estabilidad. En cuanto la situación cultural este complejo fenómeno también enfrenta un continuo debate.

Si bien la interacción cultural es un fenómeno que va de la mano con la historia de los pueblos, en nuestra época contemporánea son numerosa las voces y organizaciones, a nivel global, que alzan la voz en contra de lo que denominan un atentado contra las culturas de sus países, culpando principalmente a los medios de comunicación masivos de irrumpir y violentar la cultura propia, especialmente

de países occidentales y desarrollados como Estados Unidos. Se instala un debate con aquellos que aprueban el surgimiento de nuevas culturas integradas a favor de una nueva identidad que surge de la aceptación sin miedo de lo foráneo.

Se plantea la inquietud de darle una mirada a los efectos o las consecuencias de la globalización en nuestro país en las distintas áreas de interés.

#### CHILE Y LA GLOBALIZACIÓN

Al igual que en el resto de los países existen en Chile quienes apoyan irrestrictamente el fenómeno de la globalización y al mismo tiempo quienes la aceptan de modo indiferente. También están los detractores, que ven en la globalización un proceso que favorece a los intereses de las grandes economías del planeta, en manos de unos pocos países, en perjuicio de países en vías de desarrollo con mercados y economías pequeñas.

#### DIMENSIÓN ECONÓMICA

Nuestro país es considerado un ícono de globalización, en definitiva un país exitoso dentro del contexto de América Latina. Desde inicios de la década de los ochenta comenzó liderando los procesos de apertura comercial y hasta la fecha es ejemplo de estabilidad macroeconómica y de desarrollo económico.

Según Vittorio Corbo (2005) la globalización tiene implicancias económicas y no económicas que se traducen en un juego de suma positiva para los países (todos ganan) y reconoce al interior de éstos diferencias distributivas necesarias de atender. Este mismo destaca las evidentes cifras favorables para nuestro país en índices como crecimiento económico, disminución de la tasa de pobreza y de mortalidad infantil que llevaron a Chile a ser durante la década de los noventa una de las economías de más rápido crecimiento en el mundo y una de las más competitivas acercándose, en la actualidad, a economías de países desarrollados como la de España, Portugal y Grecia.

Lamentablemente este aspecto no es suficiente para abrazar este proceso a ciegas. Sin desconocer los innumerables beneficios y progresos que trae consigo la globalización ha quedado demostrado en el mundo y Chile no ha sido la excepción, que la expansión mundial del neoliberalismo económico ha traído consigo desiguales niveles de desarrollo. En efecto existen regiones del mundo que no han conseguido salir de su situación de pobreza y al interior de los países también se presenta el mismo problema, es decir, que sólo algunos sectores de la industria ven con buenos ojos la entrada de capitales, ejemplo contemporáneo de lo anterior es el sector exportador nacional que debido al continuo ingreso de dólares a la economía ha visto caer el tipo de cambio bruscamente provocando un efecto

negativo que obliga a las autoridades a estar atentos y a tomar medidas tendientes a atenuar este efecto.

Quizás el ejemplo dado no es el mejor considerando que este sector, por años ha gozado de buena salud, generando ingentes ingresos para el país. Existen eso sí, quienes realmente se han visto afectados por este proceso, un ejemplo de ello son las Pymes<sup>4</sup> locales que, tan manoseadamente se ha dicho son la fuente de empleo privado más importante del país. Parece imposible que pequeños empresarios compitan con empresas multinacionales que llegan con productos a menores precios. Nuevamente el Estado está llamado a jugar un rol importante, permitiendo o facilitando el acceso al crédito y posibilitando el ingreso de este sector al mercado externo.

La globalización existe, trae consigo desarrollo, pero hay que preocuparse de que se beneficie de ello la mayor cantidad de población.

#### DIMENSIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Obviamente Chile, y el resto de Latinoamérica no ha quedado exento de los alcances de la globalización y sus efectos, también existe una suerte de tensión en nuestra sociedad, entre quienes se abren y permiten una realidad global y quienes *respiran* aires nacionalistas en defensa de una identidad y cultura propia.

Producto del notable crecimiento económico se produjo una transformación del sujeto social, el país y sus habitantes tomaron conciencia que alcanzar el desarrollo era una cuestión posible de conseguir. Chile era visto en la región como un país exitoso. La globalización introdujo una serie de prácticas en los hábitos y costumbres de los connacionales. Producto del aumento de los ingresos y del acceso al crédito, las personas, cada vez más, aspiran a mejorar sus condiciones de vida material. Junto con este acceso a una mejor calidad de vida aparecen algunos problemas asociados a las personas que constituyen esta sociedad moderna, como es el individuo consumista e individualista.

Moulian (2002) señala que la cultura del país está invadida por el consumo. Identifica claramente este comportamiento como la pérdida de distinción entre imagen y ser. Destaca la confusión que se produce entre los objetos que adquiere el consumista con los atributos de su propio Yo y como construye la imagen de sí mismo, su relación con la sociedad o su conciencia social en base a una exterioridad dada por las cosas que consume. La persona es el auto que tiene o el colegio en que los niños estudian (MOULIAN, 2002). Aparte de la realidad del consumo, en la sociedad chilena también se produce un aumento de la brecha entre los distintos sectores producto del efecto globalizador. Surge una elite económica y social que

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Pymes: Pequeñas y Medianas Empresas.

se ve muy favorecida por el crecimiento económico, mientras populosos sectores sociales observan este fenómeno con cierto grado de conformismo sin tener reales posibilidades de beneficiarse de su paso. Esta es una realidad que no debemos desconocer, en la cual el Estado debe jugar un rol principal de manera de generar las condiciones necesarias para que amplios sectores de la ciudadanía aspiren a una mejor calidad de vida.

Sin embargo, a pesar de esta desigualdad al interior de la sociedad chilena y de la distancia que nos separa de la realidad de los países más desarrollados, no podemos desconocer el gran avance logrado. Es así como informes elaborados por Naciones Unidas nos posiciona como líderes en América Latina, utilizando para esta categorización el Índice de Desarrollo Humano (IDH), que no sólo considera crecimiento económico sino que también otros factores tales como alfabetización, esperanza de vida al nacer, índice de esperanza de vida, nivel de escolaridad entre otros.

Es importante no quedarse con una visión negativista de los efectos de la globalización, el *rasgar vestiduras* y hacer un llamado a adoptar "[...] políticas adecuadas para valorizar y reforzar las culturas locales y las especificidades culturales nacionales [...] y luchar contra la homogenización cultural dominante." (CHONCHOL, 1999, p.103) no tiene sentido. Quienes pregonan en el campo valórico y cultural una estandarización de la tradiciones deben tener la capacidad de reconocer que dentro de las diferencias existen patrones básicos que permiten la vinculación y la creación de lazos de confianza que permitirán un beneficio en común, un beneficio para todos.

Deben entender que no se trata de arrasar con nadie y que el camino a seguir va por la creación de normas tendientes a respetarse unos a otros. De este modo, sobre esta base de confianza y respeto mutuo el desarrollo llegará a todos sin dañar las individualidades y particularidades de cada cual, especialmente de las naciones más débiles.

# REPERCUSIÓN DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN CHILENA

Los nuevos tiempos se caracterizan por tres componentes relevantes: la globalización, la sociedad del conocimiento y el anhelo de un Chile desarrollado. La globalización es un proceso creciente de interdependencia política, económica y cultural entre los países, que se refleja en un flujo creciente de personas, bienes, servicios, inversiones, capital financiero y tecnologías que cruza las fronteras nacionales.

Enfrentamos el desafío de formar profesionales competentes, capaces de desenvolverse en diferentes contextos culturales con familiaridad. La actividad científico-tecnológica local requiere integrarse a redes internacionales para aprovechar las oportunidades de creación de nuevo conocimiento y, de este modo, contribuir a mejorar la competitividad nacional y la adecuada inserción internacional de nuestro país.

Junto a la globalización, se desarrolla una transformación en la sociedad con el devenir de la denominada sociedad del conocimiento. Ambos fenómenos descritos, globalización y sociedad del conocimiento, representan un reto a las pretensiones del país de alcanzar el desarrollo. Hoy, Chile tiene la oportunidad de insertarse en el grupo de naciones desarrolladas en la medida que se integre adecuadamente a la sociedad global del conocimiento. Sin duda, para ello se requerirán transformaciones apropiadas en los sistemas actuales de educación, y de ciencia y tecnología.

En consecuencia, la internacionalización de la formación y la movilidad estudiantil adquieren gran relevancia, procurando superar la condición de lejanía de nuestro país. La UNESCO<sup>5</sup> ha venido alertando frente a la necesidad que las universidades se hagan cargo y revisen, no solo las oportunidades e implicaciones tecnológicas del advenimiento de la sociedad del conocimiento, sino que también corrijan las imperfecciones y dificultades que tiene el conocimiento disciplinario para lograr impactos en el ámbito local y nacional<sup>6</sup>. Sostiene que el conocimiento no puede considerarse como una herramienta lista para ser utilizada, introducida y desarrollada en la educación. Propone, en cambio, la aplicación de un conocimiento pertinente que cada universidad debe elaborar, para relacionar los problemas globales y locales. En el contexto internacional, el rol de la docencia incluye hacerse cargo de un conocimiento capaz de aprehender objetos y procesos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos.

El desafío de la docencia consiste en reconocer su unidad y complejidad, reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, humanas, la literatura, la filosofía y el arte para mostrar la diversidad de todo lo que es humano. Se trata de hacerla más relevante y pertinente a las respuestas que deben aportar los profesionales durante la primera parte del siglo XXI.

En el contexto de la transformación curricular en marcha, los nuevos planes de estudio pretenden conciliar la formación de nuestros estudiantes, en cuanto personas, ciudadanos y profesionales, buscando la mayor efectividad dentro del período limitado de tiempo disponible en un plan de estudios. La claridad de los objetivos de formación perseguidos busca equilibrar adecuadamente los componentes relevantes de una formación integral: las competencias transversales, relativas a la formación de personas y de ciudadanos; las competencias relativas al

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, es un organismo especializado de las Naciones Unidas. Se fundó el 16 de noviembre de 1945 con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Conferir Morin (1999).

dominio de la ciencia básica que sustenta la formación profesional; y las competencias propiamente profesionales.

La formación de profesionales de calidad requiere, a la vez, implementar con mucha creatividad e innovación los nuevos planes de formación, diseñados en concordancia con los modelos metodológicos y epistemológicos más avanzados que se siguen actualmente en el mundo. La institución aspira a generar condiciones para que nuestros estudiantes alcancen una formación que les permita realizar plenamente sus potencialidades personales, en concordancia con los requerimientos de la sociedad del conocimiento, en un mundo que exhibe un alto grado de movilidad e interdependencia. Son aspectos claves el desarrollo de las competencias académicas relativas al saber pensar, analizar, decidir, comunicar e interactuar con otros. El conocimiento de sí mismo, la comprensión holística del mundo en que vivimos, el desarrollo de competencias ciudadanas relativas al actuar con responsabilidad social.

La Universidad debe transmitir a sus estudiantes, no sólo la universalidad del conocimiento, sino también el sentido de humanidad, de ver al otro y, en ello, la valorización del ser humano capaz de enfrentar las incertidumbres que nos han revelado las ciencias, tanto naturales como sociales.

#### **CONCLUSIONES**

Hablar de globalización en Chile y el resto del mundo genera debate, está claro que están las posiciones a favor, en contra y aquellas indiferentes. Queda la sensación de que la globalización y sus efectos son procesos arrolladores que se mueven en forma autónoma, quizás se pueden atenuar sus repercusiones negativas, pero luchar contra ella lo veo como un combate desigual, en que este proceso terminará por imponerse. Se plantea la interrogante de acogerla o rechazarla. Hay que considerar los incontables beneficios de la globalización. Chile, sin duda, ha sido beneficiado con ésta.

Todos los índices muestran cifras alentadoras. En las últimas décadas el crecimiento económico ha sido sostenido y creciente. El índice de desarrollo humano (IDH), que mide el desarrollo de un país a través de su crecimiento económico, salud y educación, coloca al país como líder en la región. Todo parece indicar que debemos estar contentos con este fenómeno globalizador y, al menos bajo el prisma económico nos conviene. Creo que debemos aceptarlo, pero sin dejar de considerar que surgen desafíos que enfrentar.

Existe en nuestro país una gran desigualdad social y económica que es necesario atender. Parece que la solución es sabida por todos, pero se aprecian errores en su implementación. Para nadie es un misterio, y así lo demuestran los estudios, que se debe apuntar a la educación y mejoramiento de su capital humano, el cual

constituye la principal riqueza nacional. La educación chilena no se encuentra aún capacitada para satisfacer y garantizar el desarrollo y crecimiento del país, debido a la escasa relación existente entre el mundo de las empresas y las organizaciones que imparten el conocimiento.

Chile debe reconocer en su capital humano el futuro del país y debe apostar que invirtiendo en él se asegurará el crecimiento económico y la creación de oportunidades de progreso para toda la nación.

Ahora, del punto de vista cultural, debemos aceptar la realidad tal cual es, el fenómeno de la globalización provocó fuertes cambios. Nos mostró el surgimiento de un nuevo sujeto social. Aquel que con esfuerzo y perseverancia es capaz de conseguir lo que desea y aspira sin sentir ese deseo de pedir al Estado que le brinde soluciones que ahora dependen de él y que están a su alcance. Un sujeto autovalente, capaz de demostrar las capacidades propias del ser humano de superar las barreras que le plantea la vida.

Nos mostró una sociedad desigual, pero que con capacitación y educación debiera tender a equilibrarse. Creo y apoyo la globalización, más aun considerando, que permite el asentamiento de bases de confianza y respeto por las culturas menos desarrolladas, que a su vez se pueden ver enormemente beneficiadas por este proceso de globalización.

#### REFERENCIAS

BODEMER, K. La globalización: un concepto y sus problemas. **Nueva Sociedad,** San Jose, n.156, p.54-71, 1998.

CHONCHOL, J. ¿Hacia dónde nos lleva la globalización?: reflexiones para Chile. Santiago: LOM, 1999.

CORBO, V. **Presentación:** Chile en un mundo globalizado. Santiago: Banco Central de Chile, 2005. Disponible en: <a href="http://www.bcentral.cl/politicas/presentaciones/consejeros/pdf/2005/vcl22062005.pdf">http://www.bcentral.cl/politicas/presentaciones/consejeros/pdf/2005/vcl22062005.pdf</a>>. Acceso en: 10 mayo 2013.

FUNDACIÓN CHILE UNIDO. Algunos antecedentes sobre la globalización cultural. **Corriente de opinión,** Santiago, n.24, 2000.

MORIN, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: Unesco, 1999.

MOULIAN, T. Chile actual: anatomía de un mito. Santiago: LOM, 2002.

RIQUELME, A.; LEÓN M. **La globalización:** historia y actualidad. Santiago: Editorial e imprenta Maval, 2003.

# EL MODELO DE EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y SU IMPACTO EN LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA (CHILE)

## Ignacio Humberto Pizarro QUEZADA

Las metodologías en la educación superior han ido cambiando significativamente en los últimos tiempos, su concepción ha dejado de estar confinada a una etapa concreta de la vida para extenderse a lo largo de ésta, debido a que fenómenos como la globalización han traspasado las fronteras de los países, provocando que las organizaciones cada día se desenvuelvan en ambientes más dinámicos y complejos, lo que en consecuencia implica que cada día se demanden profesionales con mayores competencias.

Por otro lado, nos encontramos ante un hecho importante, El modelo de la educación enfocado sobre el aprendizaje de conocimientos deja de ser el objetivo único de la formación, debido a que hoy es más relevante "aprender a conocer" que adquirir conocimientos ya constituidos. Consecuencia de a esta necesidad del mundo globalizado que hoy vivimos es que las Universidades Tradicionales se ven obligadas a tener una perspectiva más abierta a los cambios sociales.

En Chile el concepto de "competencia" ha evolucionado, ya no se ve sólo como el "saber hacer" sino que también incluye una parte tan importante como la anterior que es "saber actuar". Es decir el modelo de la educación por competencias implica un desarrollo que va más allá de la visión de los alumnos como futuros profesionales, sino que más bien intenta perfeccionar la manera como éste se desenvuelve en el ámbito empresarial, promoviendo las capacidades analíticas y reflexivas, de medir y evaluar las externalidades positivas y/o negativas de las decisiones que se adoptan.

Este modelo genera entonces para las universidades la oportunidad y el desafío en mejorar el déficit que traen consigo de estas competencias los alumnos al ingresar a la Universidad. Este enfoque está siendo fuertemente promovido en la Unión Europea, a partir de la Declaración de Bolonia en el año 1999, suscrita por los Ministros Europeos de Educación de esa época. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) para la formación básica no universitaria, y el Proyecto Tuning para la formación universitaria, ilustran la relevancia que ha adquirido este enfoque según Angulo y Rendón (2011) y que en España ha dado origen a interesantes debates, entre los cuales destaca el promovido por Alonso, Fernández y Nyssen (2009) en ANECA¹.

En el caso particular de la Universidad de Talca, la implementación del modelo educativo por competencias ha provocado un fuerte cambio en su planificación estratégica y por consecuencia en su estructura organizativa, en donde las metas antes propuestas y los indicadores para esta, también han sufrido fuertes cambios.

#### EL MODELO DE EDUCACIÓN POR COMPETENCIA

El término competencia nace en las últimas décadas del siglo XIX en el sector técnico laboral, centrado en el saber hacer, en reconocer la mecánica, las etapas o pasos a seguir para obtener un resultado en particular, sin mayor reflexión respecto de sus razones, de las teorías subyacentes según González y González (2008).

En este ámbito se puede deducir que las competencias son las habilidades para realizar una o más tareas de manera práctica. Según Le Boterf (2001) las competencias se adquieren de manera por lo general circunscritas, simple, mecánico, rutinario, repetitivo, tangible, vinculadas al ámbito de la capacitación laboral en los niveles operativos, además agrega que las competencias se extienden al saber conocer, al saber ser y saber estar, las que son combinadas, activadas, puestas en acción, movilizadas en contextos específicos para resolver una familia de situaciones o problemas, lo que demanda capacidades que van más allá de las procedimentales y cognitivas, capacidades que día a día van teniendo mayor relevancia: las actitudinales, intrapersonales e interpersonales.

En conclusión la educación por competencias es una importante contribución a la construcción de una sociedad, no sólo más eficiente, más productiva, sino que también más abierta, más tolerante, más plural, por incluir una concepción ciudadana, de equidad, de justicia, que busca abordar competencias genéricas, blandas o transversales que complementen a las competencias específicas, entre las que destacan las competencias para trabajar en equipo, bajo presión, orientado a resultados; para dialogar, para escuchar al otro, para expresarse y comunicarse por escrito, en forma gráfica y oral, para reflexionar.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Agencia española de evaluación de la calidad y acreditación.

La Universidad de Talca, situada en la Región del Maule<sup>2</sup>, se hace cargo del desafío de apoyar educacional, social, cultural y científicamente el desarrollo regional, nacional y global. Su modelo educativo busca la excelencia en la formación de profesionales y postgraduados generando un conocimiento científico en las áreas de su competencia. En general el modelo apunta a la formación integral teniendo como propósitos principales los siguientes focos:

- La formación de personas dentro de un marco valórico propio.
- La búsqueda de la excelencia en el cultivo de las ciencias, las artes, las letras y la innovación tecnológica.
- El compromiso con el progreso y el bienestar regional y del país, en permanente diálogo e interacción con el entorno social, cultural y económico.

Es decir aspira a generar un valor distintivo superior en sus egresados a través de una formación basada en valores, el desarrollo de competencias y una ciudadanía activa.

En la búsqueda de mejorar la formación de sus alumnos y en conocimiento de que el modelo curricular tradicional no sólo no prepara al alumno para realizar los saberes aprendidos, sino que además no lo prepara como un ciudadano con visión crítica, dispuesto a cuestionar las prácticas de su profesión y a proponer nuevas, es que la Universidad de Talca adopta el modelo de Educación por Competencias con el único fin de mejorar y entregar a la sociedad y en particular a las organizaciones un profesional más completo que se desenvuelva mejor en las competencias que hoy el mercado está demandando.

Otro eje importante que empujó la decisión, fue asumir la carencia de las competencias no adquiridas previamente en el proceso de su formación básica y media, en cuanto a competencias genéricas tales como:

- Saber expresarse tanto en lenguaje verbal como escrito.
- Trabajar en equipo.
- Generar liderazgos.

Competencias que se hacen necesarias para el óptimo desempeño y aprendizaje futuro en la universidad.

La Región del Maule es una de las quince regiones en las que se encuentra dividido Chile. Limita al norte con la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, al sur con la Región del Biobío, al este con la República Argentina y al oeste con el océano Pacífico.

Es sobre este marco valórico permanente que la Universidad de Talca implementa su modelo de formación, propio y distintivo, fundamentado en el enfoque por competencias a partir del que construye sus planes estratégicos e institucionales.

### COMPROMISO CON LA SOCIEDAD

Este modelo educativo considera también el análisis sistemático y permanente de las demandas provenientes de la sociedad local y global, diagnosticando, de este modo, que:

- La emergencia de la sociedad de la información, la globalización social, cultural, económica y la revolución científico-tecnológica ha producido transformaciones en la organización productiva, en el mercado laboral, en la estructura del empleo y consecuentemente, en todas las instituciones y estamentos de la organización social.
- Entre las transformaciones relativas a la educación se observa que, a la tradicional figura del profesor frente a sus estudiantes, la sociedad actual añade las tecnologías de la información y de la comunicación. Éstas, además de permitir, de forma cada vez más accesible, una gran variedad de medios y de modelos virtuales de enseñanza/aprendizaje, multiplican la cantidad de posibles estudiantes independientemente de sus nacionalidades, culturas y localización territorial.
- La velocidad del cambio tecnológico demanda nuevas destrezas de aprendizaje y competencias prácticas, así como también un mayor profesionalismo.
- El trabajador del conocimiento a diferencia del trabajador manual, realiza su quehacer con mayor autonomía, creatividad, en equipos de trabajo carentes de jerarquías formales y en procesos de producción cada vez más flexibles.
- El desarrollo de la capacidad de empleo se centra en la adquisición de las competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender y resolver problemas
- El mundo globalizado y los tratados comerciales y culturales entre naciones, tienden a propiciar la movilidad de profesionales cuyos títulos y grados requerirán cada vez más de acreditaciones o equivalencias internacionales.

- La mayor cobertura de enseñanza superior para el segmento etario correspondiente a jóvenes en Chile plantea exigencias nuevas a las universidades y muy especialmente a las instituciones de educación superior pertenecientes al Estado de Chile.
- Uno de los desafíos más importantes de la universidad actual es impartir educación a estudiantes que mayoritariamente provienen de ambientes socioeconómicamente desfavorecidos, ya que exige un esfuerzo especial por adaptar y proporcionar, dadas sus particulares condiciones de ingreso y permanencia a la universidad, los medios culturales socio-técnicos adecuados para asegurar su éxito.

Es así que como la Universidad de Talca, además de certificar títulos profesionales y grados académicos deberá tender a la certificación de competencias explícitamente definidas en distintos niveles del proceso formativo, entendiendo que forjar un profesional competente es generar condiciones que permitan que éste, finalmente, sepa actuar en un contexto particular, poniendo en juego recursos personales y de contexto (incluyendo redes) para la solución reflexiva de los problemas específicos que en su quehacer profesional deberá enfrentar.

Este enfoque tiene implicancias relativas a:

- Al diseño, a la planificación y a la implementación del proceso formativo, teniendo en cuenta no sólo los "contenidos" sino también los procedimientos y las actitudes de los futuros profesionales, considerando que para desempeñarse competentemente en el medio profesional se ha de: saber, saber hacer, saber estar y saber convivir.
- Visualizar el proceso de enseñanza a partir de las competencias que los
  estudiantes deben desarrollar en la acción, es decir, en la aplicación de
  los conocimientos, habilidades y actitudes en un desempeño profesional
  específico, el que a su vez está condicionado por un medio socio-técnico
  y cultural complejo y variable.
- Re-direccionar las metodologías y procesos evaluativos hacia la promoción de experiencias específicas de la profesión al interior del currículo formativo, reconociendo que esto es fundamental para entrenar a sus estudiantes en las competencias disciplinares, fundamentales y profesionales que debe desarrollar.
- Una concepción curricular integrada, en la que cada etapa formativa contribuya secuencial y explícitamente al desarrollo de algunos o de varios componentes de las competencias terminales constitutivas del perfil de egreso.

- Entender que los resultados finales del proceso de formación se expresan en el logro de las competencias comprometidas en el perfil de egreso del plan de formación.
- En relación a los métodos pedagógicos que materializan modalidades de enseñanza por las que se opta, se debe propiciar y complementar aquellos utilizados tradicionalmente (clases magistrales o expositivas) con métodos que promuevan el aprendizaje activo (resolución de problemas, estudio de casos, preparación de proyectos integradores de competencias, prácticas simuladas o reales de la profesión, pasantías de observación de procesos productivos, etc.). Lo anterior supone el diseño de nuevos ambientes y situaciones de aprendizaje coherentes con las competencias que se desea desarrollar en el estudiante y futuro profesional.

Consecuentemente con lo anterior, se deben, por lo tanto, favorecer procedimientos evaluativos centrados en el aprendizaje y en el desempeño del estudiante. El nivel de logro que éste va alcanzando en competencias explicitadas, le permite obtener la retroalimentación necesaria y oportuna sobre sus progresos durante su trayectoria de formación.

### **CURRÍCULO FORMATIVO**

El modelo educativo se lleva a cabo globalmente a partir de un currículo de formación académica y profesional conducente a un grado y a un título profesional compuesto de un total aproximado de 300 ECTS<sup>3</sup>, cursados en tres líneas de formación curricular organizadas mediante un enfoque basado en competencias:

Formación Fundamental: Entrega el desarrollo de competencias de tres tipos:

- a) instrumentales para el trabajo académico
- b) de desarrollo personal
- c) de formación ciudadana.

*Formación Básica*: Proporciona conocimiento fundamental o básico relativo a las ciencias en que se fundamenta la disciplina o profesión que sirven de soporte al desarrollo de competencias profesionales.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Corresponde a European Credit Transfer System equivalente en Chile al recientemente convenido STC Chile por las universidades del CRUCH.

**Formación Disciplinar:** Provee principalmente saberes propios de la profesión o disciplina particular. Se busca aquí que el estudiante asimile y desarrolle los conocimientos (habilidades), las capacidades y las actitudes vinculadas a las competencias profesionales de egreso declaradas en el plan de estudios.

En las dos primeras líneas se puede aplicar en forma diferencial el enfoque de competencias adaptado según las condiciones particulares de la disciplina de la que se trate, mientras que en la formación disciplinaria se espera un alto compromiso de implementación del mismo.

#### EL ROL DEL DOCENTE EN EL MODELO POR COMPETENCIAS

El Modelo Educativo de la Universidad de Talca, considera el rol del docente de forma activa en cuanto a que es él quien otorga al estudiante el mayor apoyo efectivo en su desarrollo de competencias. En términos de aspiración institucional, esto implica transitar hacia un proceso de enriquecimiento de la dimensión docente del académico, en cuanto a lograr que este pueda:

- Diseñar u organizar situaciones de aprendizaje, lo que implica planificar el proceso de aprendizaje que deberán seguir sus estudiantes para lograr efectivamente las competencias propuestas en el respectivo perfil de egreso de la carrera.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes, apoyando sistemáticamente el avance de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, reconociendo cuando aquel sea distinto a lo esperado e implementando las acciones requeridas para optimizarlos.
- Aplicar estrategias de enseñanza conforme a los aprendizajes y competencias que espera desarrollen sus estudiantes. Esta acción implica percibir y reconocer que cada estudiante es único y por lo tanto, que aprende mediante el uso de diferentes estrategias, con distintos ritmos y estímulos. Es necesario entonces que al enseñar, el docente considere una variedad de estrategias (comprensivas, analíticas, de síntesis, de elaboración, de aplicación, de evaluación) que promuevan el logro de diferentes tipos de aprendizaje.
- Enseñar y motivar a sus estudiantes a trabajar personal y colaborativamente. La motivación como elemento básico y fundamental para el aprendizaje de los estudiantes debe ser estimulada por el docente y no debe ser considerada como garantizada. Se espera también que el docente logre generar situaciones de aprendizaje en las que el estudiante tenga la

oportunidad de aprender a problematizar así como a resolver problemas en equipo o con otros (pares), de modo de poner en práctica habilidades sociales referidas a la comunicación y actitudes y disciplina de trabajo colaborativa.

- Utilizar sistemáticamente tecnologías de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje. Se espera que el docente use y desarrolle las tecnologías de información y comunicación que la Universidad pone a disposición de docentes y estudiantes como servicio a la enseñanza aprendizaje y, particularmente, de recursos de diversa naturaleza con los que la institución cuenta para apoyar el perfeccionamiento de las competencias a desarrollar.
- Situar el saber disciplinario en el contexto profesional del estudiante.

  Para el docente este desafío implica contextualizar su saber científico, disciplinar y profesional, de modo de conseguir que los estudiantes relacionen los fundamentos básicos de su disciplina ciencia básica con las aplicaciones ciencias aplicadas, tecnología, praxis profesional propia de la disciplina, como recursos que utilizará para un desempeño profesional competente.
- Orientar las evaluaciones hacia el logro de competencias. El docente tenderá a diseñar sistemas evaluativos coherentes con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de forma tal que el estudiante identifique claramente lo que se espera que aprenda, que de sentido a lo que debe aprender, que le proporcione una visión sobre sus progresos, que pueda compartir estos con otros, y que conozca los niveles de logro que va alcanzando durante su trayectoria de formación. El docente, de esta manera, deberá realizar evaluaciones de diferentes tipos en momentos claves de la trayectoria, por ejemplo: conocer niveles de entrada a su módulo (diagnósticas), estado de avance del proceso (formativas) y de finalización (sumativas) o de verificación de logros comprometidos. Así mismo el docente deberá estimular la coevaluación y la auto-evaluación en sus estudiantes.
- Realizar la gestión académica correspondiente a la docencia que imparte. En el contexto de la formación de competencias (deben ser atendidos todos los elementos que influyen o aportan a su desarrollo) el docente enmarca su quehacer en un marco operativo general constituido por el calendario académico institucional, estando obligado a cumplir cabalmente con éste, y muy particularmente, con las fechas establecidas para la gestión docente. Estas actividades exigen una programación que incluye entrega de syllabus actualizado, con fechas y ponderación de eva-

luaciones, así como el cumplimiento estricto de los tiempos reglamentarios para la entrega de resultados de calificaciones, la calificación final y
la entrega oficial de actas correspondientes. El docente es, por lo tanto,
responsable en lo que corresponde al (a los) módulos bajo su dirección,
de todos los procesos asociados a la gestión del currículo frente a la unidad académica a la que pertenece así como frente a la Vicerrectoría de
Docencia, y se espera que no sólo cumpla con lo establecido precedentemente sino que contribuya a que la gestión docente de la universidad se
desarrolle en un marco de calidad.

- Comprometerse con el modelo educativo institucional y la Escuela donde imparte docencia. Es condición necesaria para que la institución logre calidad en sus procesos de formación que cada docente conozca y se apropie del Modelo Educativo Institucional, y que tenga una participación activa en los procesos e instancias formales que contribuyen a la mejora constante del currículo y la formación de los estudiantes. Se espera, además, que el docente proponga las actualizaciones del syllabus según el avance científico, tecnológico o profesional de la disciplina que enseña
- Contribuir a que sus estudiantes se comprometan con su aprendizaje.
   Esto supone generar acciones que permitan que el estudiante se responsabilice de su proceso de aprendizaje, como protagonista y beneficiario final del mismo.
- Actualizarse tanto en su disciplina como en el ámbito de la docencia. Lo característico de los docentes de la Universidad de Talca es la excelente calidad de su formación de postgrado. Esto es una exigencia básica de la universidad para el desempeño de su actividad docente, sin embargo, más allá de esto y dadas las crecientes demandas o desafíos señaladas anteriormente, aparece como necesario que los académicos realicen actividades de perfeccionamiento o actualización, renovación e innovación no sólo en su disciplina sino que, muy especialmente, en sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto su participación en redes disciplinario docentes para dialogar, compartir experiencias pedagógicas y desarrollar distintas competencias docentes son altamente deseables.
- Actuar éticamente en el desempeño de la docencia. Esta dimensión supone demostrar consecuencia y coherencia entre el discurso, la actuación docente, la misión y los valores institucionales con los cuales se ha comprometido. Actuar éticamente en su actividad docente en la institución incluye el cumplimiento irrestricto de normas, plazos y calendario académico y otras normas, criterios y directrices de gestión docente

institucional, además de la evidente actitud de respeto hacia todos los miembros de la comunidad universitaria.

# EVOLUCION DE LA PLANIFICACION ESTRATETIGA DE LA UNIVERSIDAD TALCA

La evolución histórica de la Planificación Estratégica al interior de la Universidad de Talca guarda estrecha relación con lo que ha sido su desarrollo y grado de complejidad, alcanzados durante sus treinta años de vida. Es hacia mediados de los años noventa cuando la Dirección Corporativa comprende la necesidad de introducir metodologías de planificación con un enfoque holístico, orientadas al desarrollo de una estrategia institucional que se sustentara en un profundo análisis del entorno, y, muy especialmente, en las fortalezas y oportunidades identificadas.

En el año 1997 se inicia la formulación del primer plan estratégico institucional, posicionando a la Universidad de Talca como la primera universidad del Estado, y una de las pioneras en Chile, en desarrollar un acucioso proceso de planificación con la participación de toda la Comunidad Universitaria. Este documento, denominado Plan Estratégico Visión 2000, dio cuenta de las nuevas tendencias que se visualizaban en el Sistema de Educación Superior nacional e internacional, ad-portas del cambio de milenio. Un aspecto relevante para la época fue el haber considerado, en la discusión y posterior diseño de las estrategias, las recomendaciones emanadas por la Asociación de Universidades Europeas, permitiendo con ello visualizar la importancia del nuevo modelo para la organización en pro de los objetivos trazados.

Transcurrido un tiempo razonable desde el primer ejercicio estratégico, la Corporación da inicio el año 2004 al segundo proceso de planificación, coronando este esfuerzo institucional con el diseño e implementación del Plan Estratégico Visión 2010. Se reitera en su proceso de diseño la participación de la Comunidad Universitaria como elemento rector; del mismo modo, en su implementación y seguimiento se conjugan elementos de control de gestión, en base a herramientas informáticas que permiten realizar una exhaustiva evaluación. Este segundo ejercicio estratégico encuentra a la Universidad de Talca imbuida en la Cultura de la Evaluación permanente, lo que trae consigo importantes reconocimientos externos en materia de gestión institucional.

Los constantes cambios en los escenarios del Sistema de Educación Superior invitan a la Corporación, en el año 2006, a realizar un proceso de actualización del Plan Estratégico Visión 2010; reorientando el quehacer corporativo a las nuevas condiciones del medio e incluyendo instrumentos para su seguimiento y evaluación. En este sentido, un cambio importante fue la incorporación de los Compromisos de Desempeños Anuales de las Unidades (Vicerrectorías,

Direcciones, Facultades e Institutos) como una herramienta de control de gestión, permitiendo la convergencia entre las acciones de las Unidades y los factores claves orientadores del Plan Estratégico. En la actualidad, los Compromisos de Desempeño son un instrumento de alto valor para el seguimiento del Plan Estratégico Corporativo.

La finalización de la primera década del nuevo siglo trae consigo la formulación y puesta en marcha del tercer ejercicio de planificación estratégica de la Universidad, el que se materializa en el Plan Estratégico Visión 2015.

### PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

Antes de implementar el modelo de educación por competencias en la universidad Talca, su planificación estratégica (plan 2010) estaba orientada a cumplir su misión formadora mediante cinco *factores claves orientadores*, los que se describen de la siguiente forma:

- a) Generar valor distintivo superior a los egresados de la Universidad de Talca sobre la base de: desarrollo de competencias, formación en valores, uso de tecnologías y vinculación internacional.
- b) Expandir cualitativamente la oferta académica de la Universidad.
- c) Posicionar la actividad de investigación y gestión tecnológica en áreas de frontera y emergentes.
- d) Posicionar a la Universidad de Talca, como marca de calidad.
- e) Generar valor a través de la gestión universitaria y administrativa.

Si bien en al menos uno de los factores se nombra la intención de formar profesionales a través del desarrollo de competencias, este objetivo no tiene una clara estrategia para lograrlo ni tampoco metas las cuales sirvan como indicador de cumplimiento, esto se comprueba al ver las estrategias propuestas por la planificación estratégica donde se observa los cambios antes señalados:

El impacto del modelo por competencia en el plan 2010 es leve, ya que sólo un factor clave del modelo educativo apunta a la enseñanza por competencia, pero más bien hace relación a un rediseño curricular donde hay que evaluar las competencias del perfil de egreso y no sobre las acciones reales sobre la manera en que se educa por competencias

Con la llegada del nuevo rector en el año 2006 (Juan Antonio Rock) el plan estratégico de la Universidad Talca (2010) debe ser rediseñado por completo, esto producto de la adopción oficial del modelo educativo por competencias, el cual trajo nuevos desafíos para la universidad entre los cuales fueron:

- Disminución de barreras diferenciadoras con la competencia.
- Cambios en los factores de elegibilidad en los futuros estudiantes que pueden hacer vulnerables algunas áreas de la Universidad.
- Nuevas instituciones competidoras que poseen estructuras más flexibles.
- Mayor competencia por recursos públicos e internacionales.
- Cambios que la sociedad demanda por un nuevo concepto de capital humano basado en competencias y valores.
- Subvaloración de la sociedad respecto de lo público.
- Financiamiento público vinculado con exigencias de acreditación y con indicadores basados en resultados.
- Nuevos paradigmas:

**Antes** "el lugar es la universidad " /Hoy "el lugar es en las organizaciones en los medios de comunicación como internet

**Antes** " el profesor enseña /**Hoy** "el alumno y el profesor aprenden juntos"

Además generó un profundo impacto primero en los factores claves orientadores y segundos en las estrategias asociadas a este, de esta forma los nuevos factores claves orientadores quedaron se la siguiente forma:

- a) Generar valor distintivo superior a los egresados de la Universidad de Talca, através de una formación en base a valores, desarrollo de competencias y ciudadanía activa.
- b) Expandir la oferta académica de postgrado y especialización.
- c) Fomentar la actividad de investigación e innovación tecnológica en áreas de pertinencia regional y nacional.
- d) Posicionar a la Universidad de Talca como una universidad estatal de excelencia, referente en el sistema universitario nacional.
- e) Generar valor a través de la gestión académica y administrativa.

Es con este nuevo plan donde los factores claves orientadores son más concretos en declarar su propósito en donde las estrategias toman un giro y se orientan hacia el nuevo modelo educativo.

De esta forma se puede apreciar que lo que antes eran **estrategias** hoy son **objetivos**, a su vez lo que antes eran **acciones** hoy son **estrategias**, llama la atención que si bien se incorpora un **plazo** para el cumplimiento de estos objetivos aun

es carente de una meta que pueda medir el real avance en los objetivos propuestos, dificultando así visualizar si estos objetivos están alineados al cuadro de mando integral de la Universidad de Talca.

Nuevo Plan Estratégico (UNIVERSIDAD DE TALCA, 2015) se estructura en base a cuatro focos estratégicos de desarrollo, los cuales a su vez orientan un conjunto de objetivos y acciones específicas, con metas pertinentes al grado de progreso alcanzado por nuestra Corporación. Del mismo modo, define la implementación de diecisiete proyectos específicos asociados directamente a cada uno de los cuatro focos estratégicos

Es decir atrás quedó hablar de factores claves orientadores más bien hoy la Universidad reconoce que tiene 4 focos estratégicos los cuales son pilares fundamentales del cuadro de mando integral, además por primera vez este plan estratégico incorpora metas para cada foco lo cual permite también por primera vez analizar ver si se están cumpliendo los objetivos propuestos.

Otros de los grandes cambios de este plan estratégico es que no incorpora personas a cargo de cada objetivo sino más bien hace mención a proyectos los cuales se debe realizar para el buen cumplimiento de estos

Los cuatro focos estratégicos son:

- a) Formación de Pregrado, Postgrado, Especialidades y Educación Continua.
- b) Crecimiento en Investigación Científica, Innovación y Transferencia Tecnológica.
- c) Fortalecimiento de la Vinculación con el Medio.
- d) Generación de Valor Distintivo a través de la Gestión Administrativa.

### CONCLUSIÓN

Para una universidad pionera e innovadora en materia de Planificación y Gestión Estratégica, como es el caso de la Universidad de Talca, cabe preguntarse cómo seguir explorando nuevos desafíos en esta área. Al respecto, se visualizan algunas líneas de acción que podrían materializarse en el corto y mediano plazo, destacando:

 La implementación de los Planes de Contribución Visión 2015 de cada una de las Unidades Institucionales. Estas iniciativas responden a una lógica de planificación de largo plazo, haciendo converger las estrategias y acciones de las Unidades con el nuevo Plan Estratégico Institucional.

- La implementación del Datawarehouse<sup>4</sup> Institucional, que permitirá el diseño de herramientas de gestión de alto nivel de sofisticación, como son los Cuadros de Mando Integral.
- La participación en Redes de Intercambio de Datos, que permitirá el desarrollo de benchmarking de alta calidad, mejorando los procesos de diseño de políticas y su efectividad.

Por otra parte la adopción del modelo educativo por competencias tuvo un fuerte impacto en la estructura organizacional de la universidad, ya que fue necesario crear vicerrectorías especializadas en las áreas donde se debía tener un mayor control de los focos estratégicos.

Hoy a casi 10 años de la implementación de este modelo se generan nuevos desafíos para la Universidad de Talca, dentro de los más importantes podemos señalar:

Consolidar un liderazgo en:

- Formación de pregrado, en base a un programa de formación por competencias, diferenciada por su calidad profesional, responsabilidad social, tolerancia y pensamiento analítico y crítico.
- Gestión de talentos, en base a la formación de postgrado, especialidades y enseñanza técnico profesional, diferenciada por su pertinencia, innovación y calidad del aprendizaje.
- Generación de conocimiento, procesos de innovación y transferencia tecnológica.
- Modelo de Responsabilidad Social Universitaria.
- Calidad de gestión, en términos de capacidad de cambio e innovación, cultura de evaluación, disciplina financiera e infraestructura.

#### REFERENCIAS

ALONSO, L.; FERNÁNDEZ, C. J.; NYSSEN, J. M. El debate sobre las competencias. Madrid: ANECA, 2009.

ANGULO, F.; REDON, S. Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. **Estudos Pedagógicos,** Vadivia, v.37, n.2, p.281-299, 2011. Disponible en: <a href="http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art17.pdf">http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art17.pdf</a>>. Acceso en: 08 marzo 2013.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Base de datos integrada

GONZÁLEZ, V.; GONZÁLEZ, R. M. Competencias genéricas y formación pro fesional: un análisis desde la docencia universitaria. <b>Revista Iberoamericana d</b>
<b>Educación,</b> Madrid, n.47, p.185-209, 2008.
LE BOTERF, G. Construire les compétences individuelles et collectives. 2.ed Paris: Les Editionsd'Organization, 2001.
UNIVERSIDAD DE TALCA. <b>Plan estratégico Universidad de Talca</b> . Talca 2015.
Plan estratégico Universidad de Talca. Talca, 2011.
. Plan estratégico Universidad de Talca, Talca, 2010.

# LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES DEL SIGLO XXI: EL CASO DE LA UAH, MADRID, ESPAÑA

### Mario Martín BRIS

En la actualidad, los conceptos de internacionalización y globalización pueblan constantemente la producción de metas y objetivos de las instituciones educativas. Ambos hechos, se han convertido hoy en día no sólo en factor clave para la visibilidad internacional de la institución, sino una garantía de mejora en la calidad tanto en los procesos internos de la institución como en las áreas académicas de éstas.

Los conceptos de internacionalización y globalización han sido considerados fenómenos diferenciados por numerosos autores (SCOTT, 1998; YANG, 2002) aunque resulta muy difícil y en ocasiones imposible diferenciarlos. La complicada distinción entre ambos términos reside en una visión interdisciplinar y múltiple.

En el ámbito de la educación, los estudios referentes a éste campo han negado que sea la **globalización** hacia la que tienden las instituciones educativas, sino que lo ligarían más a la **internacionalización** consecuencia de aspectos geográficos y culturales que favorecen la difusión del saber, además de los propios modelos institucionales pedagógicos.

Un buen ejemplo es la acreditación internacional, que añade valor al proceso de internacionalización de la educación, a través de aspectos positivos como la objetividad, la neutralidad, el empleo de estándares globales, comparabilidad, valorización global, el uso de criterios sólo técnicos y la tendencia una evaluación constante, aunque tiene aspectos negativos como costos superiores o duplicidad de procesos, estándares exigentes, recomendaciones costosas y baja pertinencia local.

En cualquier caso, la internacionalización de la institución educativa no es sólo una cuestión de actualidad. La Universidad ha sido considerada histórica-

mente como clave de la difusión del conocimiento, lo que implica directamente una dimensión internacional y universal en cuanto a la consecución de verdades absolutas a través del encuentro entre los grandes académicos desde la Edad Media en Europa.

Basados en aquella idea, en los últimos treinta años han surgido muchos programas y movimientos favorecedores de la internacionalización hasta convertirse en la clave de las estrategias de desarrollo de las instituciones de educación superior de muchos países.

### INTERNACIONALIZACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD

Los fundamentos de la asociación de los conceptos de "calidad de la educación superior" e "internacionalización", se basan en la existencia de contenidos, métodos docentes actualizados e innovadores y en un reconocimiento y valoración institucional a nivel internacional, donde se debe redefinir y perfeccionar las funciones básicas con respecto a la formación, capacitación permanente del recurso humano, la investigación científica que sustenta esos cambios y los servicios que aporta a la sociedad.

### Internacionalización de los estudios

La internacionalización de los estudios, debe entenderse no sólo en el ámbito de los contenidos de cada uno de los programas formativos que se emiten desde la institución, sino también en una serie de adecuaciones respecto a los criterios y procesos de admisión de los estudiantes y respecto del diseño de los programas de estudios desde perspectivas verdaderamente institucionales.

En lo referido a los estudiantes, se trabaja en facilitar la movilidad a través de la mejora de las becas e intercambios, pero también gracias a los servicios de atención a los alumnos, ofreciéndoles ayuda tanto en lo académico como en lo logístico de sus estancias. Tampoco quedarían fuera de éste marco los servicios de apoyo a la docencia como los servicios bibliotecarios, servicios de empleo..., que deben desarrollarse en su internacionalización.

Por otro lado, dotar de una visión internacionalista a los planes de estudios pasa por ajustar los contenidos de las materias a los aspectos interculturales e idiomáticos que requiere esa internacionalización, así como de aspectos metodológicos docentes, e incluso en el uso de referencias internacionales.

Por supuesto, no se puede obviar el cuidado de la validez de las Titulaciones, que, a pesar de que ya el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) regla características de los estudios como el número de créditos mínimo y máximo para categoría de titulaciones, debería considerarse en la creación de programas

### EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

#### LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

La Universidad de Alcalá, Patrimonio de la Humanidad, es una de las universidades más antiguas de Europa, que tiene su origen en el Estudio General creado el 20 de Mayo de 1293. En el año 1499, el Cardenal Cisneros dio un nuevo impulso a estos estudios con la creación de un Colegio Mayor y la Universidad de Alcalá pasó a ser uno de los primeros ejemplos de ciudad universitaria.

Por sus aulas han pasado algunos de los grandes nombres de la historia y la cultura española, como Lope de Vega, Francisco de Quevedo, Tirso de Molina, Fray Luis de León, Ignacio de Loyola, Juan de Mariana, Arias Montano, Ginés de Sepúlveda, o Gaspar de Jovellanos, entre otros. Situada a unos treinta kilómetros del centro de Madrid, en la ciudad de Alcalá de Henares conocida por ser el lugar de nacimiento de Cervantes, creador del inolvidable Don Quijote de la Mancha.

Hoy la Universidad de Alcalá es una universidad moderna, que ofrece una amplia gama de titulaciones de Grado y Posgrado, adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior, en todos los ámbitos del saber, desde las Humanidades a las Ingenierías, desde las Ciencias Sociales a las Ciencias Experimentales y Biomédicas. Son más de 28.000 los estudiantes que siguen sus estudios reglados en la Universidad de Alcalá, de los que unos 19.000 están en Grado y más de 9.000 en Posgrado, repartidos en tres campus diferenciados: el, que alberga en edificios de los siglos XVI y XVII las enseñanzas de Humanidades, Arquitectura, Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas; el campus externo científico-tecnológico, donde se imparten los estudios de las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud e Ingeniería; y el campus de Guadalajara, que atiende estudios de Magisterio, Ciencias Empresariales, Enfermería, Ciencia y Tecnología de la Edificación y Turismo. Entre las principales fortalezas de la Universidad destacan la enseñanza de la lengua española, así como la investigación en los campos de la biomedicina y la bioingeniería. Dispone de cinco Hospitales Universitarios asociados, tres Institutos Universitarios multidisciplinares, un parque científico-tecnológico y otras instalaciones destinadas a la investigación experimental y biomédica.

La Universidad de Alcalá, además de poseer un rico patrimonio arquitectónico y artístico, herencia de su dilatada trayectoria histórica desde finales del siglo XV, es una universidad que apuesta por la innovación tecnológica y la colaboración con el mundo empresarial e industrial, así como por la internacionalización de sus estudios y su investigación. Prueba de ello son los más de 6.000 estudiantes internacionales que acuden a formarse a nuestras aulas.

### INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UAH

El Vicerrectorado de Relaciones Internacionales ha gestionado la movilidad de 851 estudiantes internacionales que han venido a la UAH para fines de estudios como Erasmus prácticas, Erasmus Intensive Programme, becas Santander Iberoamérica, estudiantes de grado, becas UAH movilidad global, convenio MEC-Universidad de Brighton, etc.

La UAH no solo mueve alumnos sino que también gracias a las becas de movilidad docente y bolsas de viaje para promover la firma de convenios 36 profesores han participado.

En el último año se han suscrito 93 convenios con más de 20 países.

La relación de la Universidad de Alcalá con el ámbito iberoamericano ha sido siempre amplia e intensa, tanto por las numerosas colaboraciones que se han realizado entre instituciones, como por el devenir histórico de ésta institución, que ha estado ampliamente ligado a Latinoamérica.

En la actualidad, las relaciones de la Universidad de Alcalá con las instituciones de Educación Superior Iberoamericanas sigue siendo uno de los puntos fuertes de ésta, y se plasma con la multitud de convenios de colaboración creados y mantenidos de forma activa en los últimos tiempos.

Desde la Dirección de relaciones con Iberoamérica se han reforzado las relaciones con países de Chile donde mantenemos y ampliamos la oficina de la UAH.

Colombia, donde se ha abierto una vía de colaboración institucional, formando parte de una red de universidades y organismos públicos y privados en México, donde también tenemos una oficina estableciendo proyectos con universidades y centros.

### EVIDENCIAS: PREMIOS A LA CALIDAD EN LA UAH POR SU INTERNCIONALIZACIÓN

La UAH forma parte de dos de los más prestigiosos rankings de universidades del mundo: QS World University Ranking (QS WUR) y Shanghai Academic Ranking of World Universities (ARWU). Además, ha obtenido excelentes resultados en la evaluación del QS Stars University Ratings. Todos los años acogemos a más de 5.500 estudiantes internacionales, procedentes de otros países, lo que nos convierte en la segunda universidad pública española en capacidad de atracción de estudiantes internacionales, según el QS WUR.

# CALIDAD DOCENTE: "UNA UNIVERSIDAD CERCANA Y DE CALIDAD"

La UAH se sitúa entre las 10 primeras universidades de España en calidad del doctorado y en número de titulaciones de grado con mejor valoración. En nuestras aulas se imparte una enseñanza personalizada, que se adapte a las necesidades de los estudiantes. En las encuestas llevadas a cabo, nuestros alumnos valoran la formación recibida con una puntuación de 9,4 sobre 10.

Investigación e Innovación: "Una universidad para la ciencia y el emprendimiento".

La Universidad de Alcalá es la 8ª universidad con mayor productividad investigadora de España y una de las primeras del país en tesis doctorales, generación de patentes y spin-offs. En la Universidad de Alcalá aunamos tradición y modernidad. Investigación puntera e innovación en una de las universidades más antiguas de Europa, declarada por la UNESCO Patrimonio de la Humanidad.

# SOSTENIBILIDAD MEDIOAMBIENTAL Y COMPROMISO SOCIAL: "UNA UNIVERSIDAD RESPONSABLE Y SOLIDARIA"

La Universidad de Alcalá fomenta el desarrollo de su entorno y el bienestar de los ciudadanos. Somos la primera universidad española y la 31ª mundo en políticas de sostenibilidad medioambiental. Nuestras acciones en defensa del patrimonio, el compromiso social, la igualdad entre hombres y mujeres, el comercio justo o la prevención de riesgos laborales, entre otras, han sido reconocidas por distintos organismos nacionales e internacionales. Ofrecemos ayudas y facilidades de pago a nuestros estudiantes con el fin de facilitar y mantener su acceso a la educación superior.

### Información adicional. "Una universidad implicada con la transparencia y la rendición de cuentas"

La Universidad de Alcalá es la primera universidad española en poner a disposición de todos los ciudadanos un "Portal de Transparencia", una iniciativa que pretende facilitar el conocimiento y seguimiento de la actividad universitaria".

Nuestro compromiso con la transparencia y la rendición de cuentas ante los ciudadanos ha sido reconocido por las entidades que trabajan en favor de una mayor transparencia y accesibilidad de la información.

### METAS EN LA INTERNACIONALIZACIÓN

- 1. La atracción de nuevos estudiantes de grado y posgrado. La UAH ha realizado importantes esfuerzos en materia de promoción y captación de estudiantes, obteniendo éxitos notables al respecto. A corto plazo, sin embargo, se plantea el reto de mantener estos buenos resultados en un entorno crecientemente competitivo; sobre todo en el ámbito del posgrado, en el que la percepción de los potenciales estudiantes sobre la calidad de la formación recibida y sus posibilidades de inserción laboral actuarán como factores clave para la elección de una determinada institución educativa, reduciéndose la importancia de otros criterios, como los de proximidad geográfica o vinculación previa con la institución. Asimismo, deben contemplarse también los nuevos perfiles de estudiantes, en un contexto ligado a la educación permanente a lo largo de toda la vida.
- 2. El establecimiento de vinculaciones con el entorno, empresas e instituciones. Cada vez más, la captación de estudiantes, y la propia reputación de la Universidad, dependen de las relaciones que se establecen con instituciones externas, capaces de contribuir a la formación de los estudiantes y poner en valor ante el conjunto de la sociedad los resultados alcanzados en las investigaciones realizadas.
- 3. El fortalecimiento de la imagen y del posicionamiento de la UAH como un referente de calidad y excelencia ante las administraciones públicas y la sociedad en su conjunto.
- 4. La consolidación de la internacionalización como uno de los parámetros en los que la UAH destaca sobre otras universidades españolas.
- 5. La fidelización de los graduados y los antiguos estudiantes. La UAH tiene, sin duda, importantes potencialidades en este ámbito, a las que debe contribuirse también desde el punto de vista de la comunicación. Reforzar los lazos con los antiguos egresados constituye una labor esencial, tanto con el fin de detectar sus necesidades de formación permanente como con el objetivo de que los egresados contribuyan a potenciar la imagen externa de la Universidad.
- 6. La optimización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En los últimos años se ha producido una verdadera revolución en el sector de la comunicación, debido a la aparición de nuevos instrumentos de comunicación interactiva, como la Web 2.0., y a la potenciación de los contenidos audiovisuales. Los cambios producidos deben ser tomados en consideración, ineludiblemente, por cualquier institución que desee comunicar de manera eficaz, ya que estos nuevos canales van aumentando cada vez más su importancia y reputación.
- 7. La necesidad de coordinar todos los canales de comunicación y promoción. Para resultar efectivas, todas las iniciativas que se desarrollen en materia de comunicación corporativa deben orientarse de manera coherente hacia la consecución de unos objetivos determinados. Esta coordinación no sólo afecta a los distintos

servicios de la Universidad, sino que idealmente debería suponer la interiorización por parte de todos los sectores de la comunidad universitaria de dichos objetivos. Los estudiantes constituyen, a este respecto, un sector particularmente interesado en la promoción de la imagen externa de la Universidad, y cuya contribución puede resultar especialmente valiosa.

### Conclusión

En conclusión, el objetivo de lo esfuerzo por la internacionalización es promover el conocimiento de la UAH, fortaleciendo los mecanismos de información destinados a posibles estudiantes extranjeros, así como a profesores e investigadores provenientes de otros países.

Un buen ejemplo es la participación de la UAH, por segundo año consecutivo, en el ranking "Greenmetric", que elabora la Universidad de Indonesia y que evalúa las políticas de sostenibilidad medioambiental de las universidades. En este ranking la Universidad de Alcalá ha ocupado la primera posición entre las universidades españolas, en sus dos ediciones.

#### REFERENCIAS

SCOTT, P. (Ed.). **The globalization of higher Education.** Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1998.

YANG, R. University internationalisation: its meanings, rationales and implications. **Intercultural Education**, v.13, n.1, p.81-95, 2002. Disponible en: <a href="http://firgoa.usc.es/drupal/files/internationalisation.pdf">http://firgoa.usc.es/drupal/files/internationalisation.pdf</a>. Acceso en: 06 jul. 2013.

# EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA

# A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS PAULISTAS: PERSPECTIVA(S) DE GESTORES DE EDUCAÇÃO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES

## Camila José GALINDO Edson do Carmo INFORSATO

A formação continuada de professores consolida uma temática de pesquisa relativamente nova no Brasil; data de meados da década de 90, impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) que legitimou sua importância nos sistemas de Educação e na Formação de Professores. Apesar de relativamente jovial, há consensos de que ela apresenta problemas que implicam sobre o alcance de suas intencionalidades.

À formação continuada apregoa-se o dever de atualização, de conhecimentos novos, de apoiar a profissionalidade docente, de problematizar a realidade sob a qual as ações estão imersas, de proporcionar, portanto, melhorias sobre a prática pedagógica.

No entanto, estudos (GALINDO; INFORSATO, 2008) apontam que práticas formativas estanques e desvinculadas dos contextos das ações dos docentes produziram ínfimo ou nenhum efeito no sentido de acarretar mudanças positivas na atuação profissional dos professores, posto que as reais necessidades docentes não são consideradas para fins de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos programas e projetos de formação.

Apoiados em estudos que valorizam o contexto da escola (MARIN; GIOVANNI; GUARNIERI, 2009), as práticas formativas, as necessidades emergentes dos contextos, e que sobretudo, ressaltem a importância das necessidades formativas dos professores (RODRIGUES; ESTEVES, 1993), buscamos identificar entre gestores responsáveis pela Educação em sistemas municipais, elementos

que consideram válidos como critérios para promoverem a formação continuada a professores no âmbito dos municípios.

Outros estudos já realizados sobre formação continuada apresentaram análises de programas, políticas de formação, avaliação de ações formativas de realidades específicas. Carecem estudos que desvelem aspectos relativos a gestão da formação continuada no âmbito dos sistemas municipais – ainda precários (até o ano de realização da pesquisa) em sua estrutura administrativa, financeira e pedagógica.

Os estudos de Rodrigues e Esteves (1993), Estrela *et al.* (1998), Barbier e Lesne (1986), Rodrigues (2006) sobre as necessidades formativas, apoiam nossas intencionalidades e reflexões na apresentação dos dados da pesquisa que desenvolvemos nos anos de 2005 e 2006 em 8 municípios do interior paulista, buscando conhecer a estruturação da formação continuada de professores. Corroboramos da compreensão de necessidades formativas (NEF) apresentada pelos autores mencionados acima, que consideram o conhecimento sobre NEF como premissa para a organização de propostas formativas. Parece-nos fundamental a defesa desse princípio como estratégia de gestão de sistemas educacionais públicos em nossa realidade brasileira – ainda carente de práticas de formação continuada pautadas em demandas reais objetiváveis.

Rodrigues e Esteves (1993), apoiadas em Éraut (1995), referem-se a paradigmas que alicerçam concepções e formas de realização de ações de formação continuada baseada na análise de necessidades de formação: paradigma do déficit; paradigma do crescimento e paradigma de resolução de problemas. Esses partem do princípio de uma situação real como ponto de referência de falha/falta de conhecimento e outro da situação ideal que se quer chegar. A proposição de um programa ou projeto de formação possui inerente essa ideia de falha de conhecimento, de (re)orientação de percurso ou estratégia de encaminhamento prático, ou ainda, de validação de métodos.

Nos últimos anos, o paradigma do professor reflexivo (SCHÖN, 1992) tem tomado o cenário da formação de professores, interferindo também sobre a produção de pesquisas relativas a temática da formação continuada. Reside nele a ideia de aprofundamento e problematização das situações para a superação de dificuldades inerentes a prática pedagógica. O princípio do déficit permanece presente nessa abordagem, já que a reflexão é entendida como estratégia para se sair de um ponto referencial real (problemático e não refletido) e ser conduzido a outro, ideal (refletido na e após a ação). Trata-se, portanto, de uma visão que apresenta o percurso e o resultado como focos importantes, para além da situação de ausência/presença de conhecimentos profissionais válidos.

Os estudos sobre os saberes docentes (TARDIF, 2004) também corroboram a nossa concepção de necessidades formativas, pois deles extraímos conhecimentos e informações que dizem respeito ao perfil dos professores (formação profissional e

experiências ligadas ao ensino e a práticas sócio-culturais). Saberes sobre conteúdos de ensino, conhecimento didático e conhecimentos experienciais, formatam um perfil que interessa diretamente ao campo da formação continuada — já que ela atrelada ao desenvolvimento profissional. Estariam as formações apoiando-se nesses paradigmas orientadores? Teriam os gestores de Educação dos municípios essa clareza? Que critérios são por eles validados para promoverem ações de formação continuada junto aos professores que atuam no 1º ciclo do Ensino Fundamental? Buscamos responder a essas questões.

#### METODOLOGIA DA PESQUISA

Objetivando contextualizar a situação da formação continuada no âmbito de Secretarias de Educação de municípios paulistas e perceber as necessidades formativas dos docentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na visão de gestores, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho quanti-qualitativa, empírica, do tipo *surwey* (HILL; HILL, 2005), com técnicas de aplicação de questionário e realização de entrevistas. Os dados relativos a coleta com questionários, aplicados a 331 docentes concursados atuantes no 1º ciclo do EF dos 8 municípios investigados, foram apresentados na ANPED nos anos de 2006 e 2007 e publicados em periódicos (GALINDO; INFORSATO, 2008a; 2008b). Esses nos apoiam na presente discussão em que trazemos dados relativos as entrevistas realizadas junto aos responsáveis pelas Educação nos municípios pesquisados (Américo Brasiliense, Araraquara, Boa Esperança, Matão, Nova Europa, Rincão, Santa Lucia, Trabiju), representados nos cargos de gestores da Educação Municipal. Os dados foram coletados nos anos de 2005 e 2006¹.

O roteiro semi-estruturado de entrevista contou com 12 perguntas que se referiram a experiência e formação profissional, a estrutura da formação continuada no tempo em que a pesquisa se desenvolveu (critérios de planejamento, execução, avaliação da formação continuada), as relações entre a formação continuada e o Plano de Carreira Docente e as dificuldades dos gestores ligadas diretamente a estruturação da formação continuada nos municípios em que atuavam, identificando a percepção e os encaminhamentos sobre a organização da formação continuada no âmbito das municipalidades. A entrevista foi realizada com os 8 gestores individualmente no espaço físico destinado ao funcionamento da Secretaria ou Departamento de Educação Municipal, mediante autorização dos entrevistados, e tiveram duração de tempo variável entre 43min e 1h e 50min.

A análise dos dados considerou as categorias da análise de necessidades na perspectiva dos sujeitos e do sistema (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; BARBIER;

A investigação teve apoio financeiro do CNPq por meio de bolsa Mestrado de 2005 a 2007.

LESNE, 1986), e sob a consideração de que as necessidades formativas "[...] não surgem nunca isoladamente, como algo dotado de significado em si, mas contextualizadas e referenciadas a situações, valores, padrões desejáveis e desejados, numa projeção e antecipação de futuro" (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.108).

## ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

### O PERFIL DOS GESTORES INVESTIGADOS

A maioria dos municípios (cinco municípios) tinha mulheres com formação em Licenciatura como gestoras da Educação Municipal. Dos oito entrevistados, apenas três sujeitos possuíam curso de pós-graduação em Educação, sendo que destes, apenas um cursou o Mestrado, os demais cursaram pós graduação *lato sensu* em áreas específicas do ensino.

De um modo geral, os gestores apresentam alguma experiência profissional na Educação: atuaram com a docência da Educação Básica (níveis do Ensino Fundamental e/ou Médio) ou gestão escolar ou de sistema (uma gestora afirmou estar pela segunda vez atuando no cargo no mesmo município, um outro gestor de Educação já atuou em um município de outro Estado e outro, atuou em um município próximo, também no interior do estado de São Paulo). Um dos gestores possui experiência no ensino superior privado, dividindo seu tempo nas funções de gestor e professor. Apenas uma das gestoras não possui experiência profissional alguma na Educação, sendo o cargo de gestora da Educação do maior município da região pesquisada sua primeira aproximação com a área.

### SOBRE A GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A gestão da formação continuada nos municípios ainda é um tema que carece de estudos. Há uma perceptível dificuldade em compreender a atenção a ela como demanda emergente e diretamente relacionada a qualidade da Educação nos sistemas, embora seja consensual que a formação continuada "[...] deve proporcionar atualização, aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo [...]" (BRASIL, 1999, p.131).

De acordo com os dados coletados, são poucos os municípios que possuem uma organização sobre a formação continuada, o planejamento refletido em uma estruturação ou programa de formação continuada é falho na maioria dos sistemas. Ações formativas pontuais caracterizam as ações formativas, muitas vezes descoladas de uma ligação direta com os níveis de planejamento mais globais, como o Plano

de Governo local/ Plano Municipal de Educação – conforme responsabilidade delegada em Lei (BRASIL, 1996). Em seis municípios a formação continuada se desenvolve de forma não contínua no âmbito das Secretarias Municipais de Educação (SME), ou seja, sob ações esporádicas geralmente em escolas (apenas dois municípios realizavam ações de formação na sede da Secretaria de Educação). O formador é geralmente um sujeito externo ao sistema de educação municipal, contratado para proferir na modalidade de palestra ou curso (geralmente de curta duração) sobre tema ligado diretamente a uma área curricular. Nessas abordagens o professor assume uma posição de ouvinte, um agente passivo diante da formação a ele direcionada.

Os gestores apontam que procuram atividades formativas ofertadas por outros municípios da região (tendencialmente os maiores), e por meio de parceria, autorizam por meio da falta na escola, a participação de professores em ações de formação continuada. Esses docentes assumem a representação de suas escolas e responsabilizam-se por promoverem uma "nova versão" da formação aos docentes com quem trabalham, no retorno à escola.

As universidades da região exercem um papel de destaque. São mencionadas como lugares que os gestores contam na oferta de palestras, mini cursos ou outros eventos científicos de interesse dos professores e dos próprios gestores em contribuição a formação continuada municipal. Delegacias Regionais de Ensino e as Oficinas Pedagógicas ligadas a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo também foram citadas como agentes externos formadores. Evidencia-se uma partilha entre as administrações dos sistemas municipais e estaduais para fazer valer o direito a formação continuada do professor, já que os municípios parecem, nesse período, ainda despreparados em termos de sua organização financeira para assumir a formação continuada. Argumentam os altos investimentos necessários a as execução, especialmente no que diz respeito a ofertada por empresas ou terceiros na prestação do "serviço de formação". Formata-se uma lógica mercadológica da formação continuada, enrijecendo-a e fragilizando-a, posto que as regras válidas não são as mesmas entre os interessados.

Os gestores justificam ser oneroso ao sistema contratar as empresas de assessoria anualmente para empreender as formações, embora reconheçam que ela é direito do professor e dever do poder público. Para seis gestores entrevistados, a contratação de profissionais tem-se tornado a forma mais utilizada, já que nem sempre há vagas e/ou formações no sistema estadual ajustadas para as demandas do sistema municipal. Apenas dois gestores fizeram menção durante a realização da entrevista sobre a otimização dos próprios recursos humanos presentes na rede municipal, os quais geralmente compõem a equipe das SME atuando como formador. Um dos gestores mencionou o convênio com a universidade como uma forma de parceria que precisa ser retomada.

A precariedade com a forma de se proceder à formação denuncia a frágil estrutura de Secretaria ou Departamento de Educação entre os municípios pesquisados. A recorrência à terceirização desprovida de um direcionamento quanto ao foco desejável das formações, conforme constatamos, reiteram nossas convicções de que os sistemas e redes não estão preparados para fazer a gestão da formação continuada visando promover o desenvolvimento profissional, já que para isso precisam articular as formações com demandas de sala de aula, ligadas as práticas docentes e suas dificuldades de superação. Ou seja, precisam considerar as necessidades formativas dos professores².

Os gestores dos municípios não mencionaram formas organizadas de apurar as demandas de formação dos professores. Apenas um dos gestores entrevistados afirmou que a equipe ou coordenador de área/nível de Educação da SME é quem percebe as demandas da área e organiza ou contrata a formação a partir desta percepção. Os gestores possuem total desconhecimento quanto as metodologias de levantamento de necessidades, problemas ou anseios dos professores. Inexistem também formas de avaliação das ações de formação continuada sistematizadas pelas Secretarias e que fossem de conhecimento dos gestores entrevistados. Apontamentos sobre as mudanças das práticas educativas de professores (GARCIA, 1999) mostram as dificuldades de transposição dos conhecimentos aprendidos nas formações para os contextos de sala de aula, em situação de trabalho. Reforça-se assim, a necessidade de organização dos sistemas pesquisados, estendendo-se às práticas mais efetivas de percepção e acompanhamento dos efeitos da formação sobre as práticas no contexto das escolas.

Os gestores também apresentam desconhecimento quanto as práticas existentes para organizar procedimentos de análise formais, estruturados e que apoiem o planejamento ou desenvolvimento das ações formativas. A literatura sobre a análise de necessidades aponta que é seu papel apoiar o planejamento da formação bem como regular seu processo e avaliar seus limites (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), apontado pela LDB (BRASIL, 1996) como momento de formação na escola, não foi mencionado pelos gestores, o que reforça a visão de formação continuada como aquela vinculada à ação de terceiros, apoiada no paradigma do déficit.

Do ponto de vista curricular da formação continuada, essa se estrutura tendo como base o currículo escolar no qual os professores lecionam. Todos os gestores mostraram preocupação com a Língua Portuguesa (sendo que quatro deles men-

Na pesquisa realizada junto aos professores foi constatado que as representações de necessidades docentes não foram, em sua maioria, contempladas pelas falas dos gestores. Sugere-nos a compreensão de necessidades a partir de postos ocupacionais e demandas ligadas a esses. A esse respeito ver: Galindo; Inforsato (2008a; 2008b).

cionaram a Alfabetização; um mencionou a Literatura e um outro mencionou a prática de leitura como especificidade dessa disciplina) entendida como principal necessidade de formação dos professores do município que atuam como gestores de Educação. Das metodologias de ensino, "Contação de Histórias" e o Método da Boquinha, foram mencionados como parte das formações realizadas no ano de 2005 para a área em questão.

O conteúdo de Matemática foi mencionado por três gestores de Educação enquanto demanda formativa dos docentes. Geografia e História foram citados apenas uma vez por um único gestor, sendo essas áreas disciplinares consideradas carentes de propostas de formação, segundo o entrevistado.

O conteúdo de Artes foi foco de formação em dois municípios, sendo que em um deles enfocou a Música e no outro a Expressão Artística em tela e tecido, e o uso de materiais de baixo custo (como a sucata e o jornal). As metodologias nessa área foram ressaltadas como alternativas a outras disciplinas escolares.

Gestores de dois municípios também demonstraram preocupações com a contratação de profissionais especialistas para apoiar atividades ligadas a Educação Física; um deles citou o uso de atividades lúdicas (pois no município são os pedagogos responsáveis por esta disciplina escolar) e o outro citou os exercícios e condicionamento físicos como foco de formação junto aos professores da área. Para além dos conteúdos curriculares, as áreas de inclusão e informática foram citadas como foco de preocupação apenas por um gestor.

Os demais conteúdos de ensino não foram citados ou considerados como ligados as necessidades formativas dos professores.

Os gestores argumentaram que o atendimento as demandas da avaliação externa<sup>3</sup> é o que mais tem induzido a seleção de conteúdos e áreas de formação. Os critérios para desenvolver a formação continuada nos municípios são muito variados, e chegam a ser inexistentes. Elencamos no quadro a seguir cinco categorias elucidativas dos critérios considerados pelos gestores na busca por formações aos professores do 1º ciclo do EF.

Estamos nos referindo ao SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – que analisa (por amostragem) o nível de aprendizagem dos alunos do ultimo ano de cada Ciclo.

**Quadro 1** – Critérios para formação continuada na visão de gestores municipais – região central do Estado de São Paulo.

N. Citações (gestores)	Critérios	Indicadores
2	Financeiro	Carência de recursos do município. Baixo custo da formação oferecida.
2	Multiplicação da formação	Representação docente por escola. Reprodução da formação obtida fora do sistema aos pares.
2	Necessidades	Problemas sem soluções no interior do próprio sistema motivam a procura de formações. Falta de professor especialista na área curricular ou temática desejada.
4	Regulação do sistema	Resultados de desempenho escolar dos alunos de 4ª ano do EF.  Dados de avaliação do MEC.  Aprovação da proposta formativa de terceiros pela equipe ou profissional ou gestor da SME.  Coerência entre as necessidades dos professores com as necessidades dos alunos.
2	Não existe	Depende da oportunidade (fatores diversos relacionados ao movimento de organização e demandas do sistema).  Depende da proposta enviada pelo formador.

Fonte: Galindo (2007). Dados reorganizados.

Os gestores têm uma concepção normativa acerca da formação continuada. As categorias elencadas, formuladas a partir das falas dos gestores, tendo em vista a perspectiva de Barbier e Lesne (1986), volta-se à concretização de objetivos institucionais, ou seja, das exigências de funcionamento das instituições ou sistemas de que fazem parte. Não comportam os critérios a equivalência entre as necessidades identificadas pelo sistema e as propostas de formação de terceiros (avaliação ou diagnóstico inicial e/ou permanente), a preparação prévia à implementação de reformas, o atendimento de opiniões dos professores – sujeitos centrais das ações formativas. Tais critérios são esperados em apontamentos de gestores que lideram sistemas, não apenas pela posição estratégica que assumem pela necessidade de conhecimento das próprias funções de trabalho, dos objetivos reais da formação continuada e do alcance dos processos gestores no interior do sistema.

Os critérios de busca de desenvolvimento de formação continuada refletem o lugar que os sujeitos ocupam. Percebe-se uma limitação da visão dos gestores no sentido de as formações atenderem prioritariamente as áreas curriculares focos de avaliação do sistema, considerando para tal o gerenciamento dos recursos financeiros disponíveis — os municípios de pequeno porte apresentam limitações quanto ao poder de decisão sobre a aplicação dos recursos da Educação, os quais ficam restritos as decisões e prioridades elencadas pelo prefeito e não pelos gestores da Educação colocados nesses cargos de confiança.

Embora a estrutura de SME, especificamente da gestão da formação continuada, seja relativamente nova, pois acompanha o processo de municipalização do ensino, ações que infringem os princípios de autonomia e flexibilidade do sistema municipal denuncia a incapacidade financeira de gestão da maioria dos municípios, não apenas em decorrência do vínculo (conveniado) que efetivam junto aos órgãos da Secretaria de Educação Estadual, mas também pela ausência que os dirigentes das SME apresentam na definição de critérios e no desconhecimento dos reais problemas da rede, implicados ideal e supostamente nas formações levadas a cabo.

Além disso, nota-se uma visão gerencial na formação continuada, que historicamente tem-se demonstrado como um modelo ineficaz: a formação por representatividade – meio de cortar custos – cujo aproveitamento é ínfimo em termos qualitativos aos docentes. É um tipo de formação que privilegia o material em detrimento do recurso humano, já que se tratando de formação, sabe-se que o tempo de amadurecimento dos conhecimentos, a testagem sobre a própria prática (que é individual e singular) e, conforme Rodrigues (2006), a reflexão sobre os problemas que identifica são necessidades que precisam ser vivenciadas pelos docentes em formação e em análise de suas necessidades formativas durante a formação.

Do ponto de vista estrutural, percebe-se a relação entre os critérios apontados pelos gestores e o modo de procederem à avaliação das formações existentes nos municípios, uma vez que as práticas avaliativas (quando existentes) privilegiam o resultado que a formação oferece, porém não propriamente sobre o desempenho do professor, mas sobre o trabalho que executa tendo por base as prioridades do sistema (como por exemplo, os níveis de desempenho dos alunos nas avaliações).

No que diz respeito a avaliação das ações de formação continuada dos professores são apresentadas no quadro que segue com a frequência (N) de resposta emitida pelos entrevistados. Ressaltamos que a construção dessas categorias se deu pelos indicadores que determinam objetivos da formação, na perspectiva dos gestores.

**Quadro 2** – Formas de avaliar a formação continuada de professores por gestores das SME paulistas. (\*indicador citado duas vezes, por mais de um sujeito).

Categorias	Indicadores	N. frequência
Prática	Multiplicação da formação pelo professor Resultados da formação no trabalho Aplicação dos conhecimentos obtidos em sala de aula* Desenvolvimento de projetos pelos professores Mudança de postura ou comportamento do professor* Abertura do professor ao diálogo com pares e gestores Alteração no discurso dos professores*	10
Metódica	Relatório de acompanhamento Questionário ao final da formação Observação direta em momentos formativos	3
Sistêmica	Resultados do SAEB Cumprimento das orientações oficiais no muni- cípio	2
Opcional	O mesmo critério utilizado pelo formador	2

Fonte: Galindo (2007). Dados reorganizados.

Conforme já apontado por Garcia (1999), para que as formações sejam válidas aos alunos, é necessário que eles vivenciem práticas de aprendizagens significativas, nem sempre ligadas às demandas impostas pelo sistema, mas comumente ligadas às próprias necessidades, ligadas ao desenvolvimento profissional, a valorização na carreira, a expectativas diversas relativas ao ensino, entre outras que se distanciam de forma significativa da maneira de proceder as avaliações das formações. A avaliação deforma o processo da formação na medida em que ele emperra o alcance dos objetivos fundamentais.

O fato de os professores registrarem em propostas de ensino, projetos ou relatórios, os princípios ou os conteúdos abordados nas ações de formação continuada que participaram não se traduz numa incorporação significativa em suas práticas educativas, já que essa atitude é esperada a título de cumprimento das exigências superiores. Os próprios professores afirmam, na sua maioria, que a mudança sobre suas práticas a partir das formações é parcial.

Para se efetivar avaliações que ofereçam, de fato, resultados condizentes à formação realizada, faz-se necessário que os objetivos do planejamento das ações

formativas estejam vinculados ao atendimento de necessidades dos setores envolvidos (sujeitos participantes e sistema que se vincula), que haja um planejamento verdadeiramente eficaz e intrinsecamente voltado às necessidades reais das escolas, dos docentes, dos municípios — o que se mostrou precário no contexto pesquisado.

A discrepância entre objetivos e prioridades a alcançar e problemas a resolver, têm distanciado planejamento e ação, objetivos e resultados, e reforçado nossa convicção de que a gestão municipal da educação para ser eficiente e otimizada, tende a buscar continuamente a diminuição dessa distância pelo fortalecimento dos princípios da gestão democrática e participativa<sup>4</sup>, que exige dos envolvidos conhecimento e reflexão dos processos — condição apontada pelos pesquisadores (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; ESTRELA *et al.*, 1998; RODRIGUES, 2006) para conhecer as necessidades formativas. Esses princípios negam a "escolha da formação em cardápio" por um único agente, e reitera propósitos que justificam a defesa da análise de necessidades na formação — o envolvimento cooperado, ativo dos sujeitos. A delimitação de critérios claros e focados na identificação das necessidades por parte do sistema e a participação dos docentes como agentes e representantes de necessidades afigura-se como resposta à superação dos velhos modelos fechados de formação e de decisões centralizadas relativas à formação continuada de docentes.

As respostas dos gestores na entrevista sinalizam para um planejamento frágil da gestão da formação continuada dos professores nos municípios.

Para garantir a assiduidade nas ações de formação continuada, esta é vinculada a certificação, a qual se atribui créditos válidos para progressão na carreira, portanto, com reflexos na gratificação anual<sup>5</sup>, na pontuação (que possibilita a escolha de melhores condições de trabalho para o professor, como o período, faixa etária dos alunos e escola) e na avaliação do desempenho do professor<sup>6</sup>.

A regularidade na oferta de ações de formação está relacionada a oferta do sistema estadual, dada pelas Diretorias de Ensino ou Oficinas Pedagógicas mediante reserva de vagas para docentes ligados aos sistemas municipais locais. Sobre isso, os gestores referem-se ao sistema de "parceria ou convênio com o Estado". Para os municípios que contratam profissionais ou empresas de Assessorias, o critério de regularidade se assenta na oferta e na agenda dos formadores – são esses os fatores definidores de carga horária e período de realização, na grande maioria das vezes.

De uma forma geral, os municípios não possuem uma ação contínua de formação para os professores; apenas um município de pequeno porte apresenta

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Apoiamo-nos nos princípios da Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96.

<sup>5</sup> Referimo-nos a prática do "rateio" junto aos docentes efetivos nas redes e sistemas, e dos recursos da educação que não são utilizados.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Medida administrativa prevista na Resolução n.3 de 1997 que fixa diretrizes para o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, incorporada nos normativos que regulamentam a progressão docente na carreira em um município pesquisado.

reuniões quinzenais de formação na escola. Dois municípios de médio porte que possuem equipe de formação na SME realizam formações mais duradouras durante o decorrer do ano letivo, e em um deles essas formações ocorrem de forma paralela ou alternada às formações terceirizadas, pois entendem que é necessária uma regulação interna da formação no sistema por técnicos da Secretaria de Educação.

No que se refere ao horário de realização das formações, privilegia-se o período noturno nos municípios de pequeno porte, e o diurno nos municípios de médio porte que garantem, por condições de infraestrutura de pessoal, o afastamento do docente da sala de aula para a realização da formação.

### DIFICULDADES NA GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os gestores apresentam dificuldades diversas no manejo da formação continuada nos municípios. Essas dificuldades se relacionam tanto com a infra-estrutura (física, financeira e de recursos humanos) que possuem quanto com o modo como desempenham a gestão da educação municipal. Em quatro municípios o gestor conta com algum recurso humano de apoio para desenvolver ações formativas ou para buscar por formação para os professores; nos demais municípios o gestor municipal da Educação faz-se o único sujeito responsável por todas as demandas educacionais relativas a essa área.

No quadro a seguir apresentamos as principais dificuldades apresentadas pelos gestores com relação a formação continuada dos professores nos seus municípios.

**Quadro 3** – Dificuldades de gestores de SME paulistas com a formação continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Infra-estrutura	Dificuldades elencadas
	* o tempo que a rede leva para responder às mudanças propostas pela SME
Existente	* a resistência dos professores em fazer formação em outras áreas que não somente a que ministram e de fazer com que percebam que a formação cultural ampla é necessária e que a certificação é o menos importante
	* efetuar a conscientização dos professores que as formações não precisam ser necessariamente (re)aplicáveis em sala de aula
	* incentivar e motivar os professores vinculados ao Estado que prestam serviço ao município para participar das formações da SME

Infra-estrutura	Dificuldades elencadas
Inexistente	* avaliação do desempenho do professor (que tem peso na progressão funcional do professor)
	* formação dos professores e histórica inexistência de um pro- jeto sistematizado de <i>capacitação</i>
	* encontrar formações (contratuais) para as áreas curriculares de História e Geografia
	* desinteresse dos alunos pela escola/ ensino
	* a implantação e permanência da progressão continuada na rede
	* pais desinteressados na educação escolar dos filhos
	* as limitações postas pelo Estatuto da Criança e do
	Adolescente.

Fonte: Galindo (2007). Dados reorganizados e agrupados pela (in)existência de infraestrutura nos municípios pesquisados.

Nos municípios em que a infraestrutura geral é limitada – consideramos inexistente – os gestores apresentam dificuldades em precisar os problemas que se relacionam com o manejo da formação continuada, o que se vincula diretamente com a distância entre a gestão do sistema e o acompanhamento junto à rede (as escolas, o trabalho docente), justificando, portanto, as respostas generalistas que apresentaram. Eles apontam aspectos que ultrapassam o âmbito da gestão da formação continuada no município, e transferem o problema para a formação inicial dos professores, aos alunos (e consequentemente à família, no que se refere à significação da escolaridade e a desmotivação pelos estudos) e as políticas educacionais (reformas e Leis).

Entre os municípios que possuem alguma infraestrutura humana de apoio nas SME, as dificuldades apontadas pelos gestores se relacionam diretamente aos professores, ao trabalho e tempo de assimilação e ao desempenho da formação. Quanto aos gestores desses sistemas, têm a percepção de que os docentes são resistentes às mudanças, desejosos de obter "receitas" e desmotivados em participar das formações. Transferem, em grande parte, aos professores, o fracasso ou ineficácia das ações formativas por eles escolhidas. Curiosamente esses gestores não possuem especialidade formativa alguma para a gestão de setores educacionais (e não são pedagogos), apesar de a maioria possuir experiência profissional na gestão de unidades escolares (e outros ainda na gestão de outro setor da administração pública municipal).

Nossa percepção é a de que ainda predomina entre os gestores o modelo de gestão baseado na hierarquia, desempenhado sob a centralidade decisória de poder e mando. Na ordem burocrática desse modelo cabe aos demais o dever de saber executar bem e apresentar bons resultados – visão que se opõe aquela que defendemos, corroborando a Estrela (1998), de que os sujeitos envolvidos devem ser partícipes de todo o processo.

Essa proposição de gestão tende a facilitar e potencializar a qualidade do sistema e aumentar o nível de satisfação dos envolvidos, no caso os professores. A forma de desempenhar a gestão da formação continuada sob a agenda estratégica de identificação de necessidades, de problemas emergentes e críticos é uma competência a ser conquistada na gestão do setor público educacional dos municípios. Contudo, aspectos como participação, envolvimento e interesse são resultados de condições favoráveis à satisfação das ações formativas, à adaptação e efetivação das reformas para uma mudança em contexto.

As dificuldades na gestão da formação continuada junto aos professores no que diz respeito a "resistência", "não conscientização", "desmotivação" dos docentes reflete a incapacidade de se estabelecer diálogos entre as hierarquias profissionais, de conhecer e envolver-se com os problemas inerentes à escola e à sala de aula; carece de acompanhamento efetivo na implantação de mudanças e reformas, de observação *in loco* e avaliação e validação dessas no seu contexto municipal.

Outro desafio que se apresenta aos líderes de organizações de sistemas educacionais refere-se à conservação e à manutenção dos profissionais qualificados no interior dos sistemas (com oferecimento de melhores salários, à altura de outros profissionais com igual qualificação), o oferecimento de benefícios para aqueles que atuam em regiões afastadas e em condições de risco, bem como o aproveitamento dessa qualificação para efetivar práticas formativas dirigidas junto aos demais profissionais da rede.

A parceria com as universidades também se faz um indicador válido para qualificar o quadro de docentes. As ações formativas baseadas em análise de necessidades são ainda favoráveis na diminuição das dificuldades de gerir a formação nos municípios quando se consegue a abertura das escolas sob a colaboração dos profissionais para o desenvolvimento de pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa ou quando se disponibiliza a rede para efetivar projetos de extensão.

De todo modo, as dificuldades tendem a ser diminutas quando a dedicação é efetiva, os objetivos são previamente definidos, o envolvimento é conjunto e a operacionalização baseia-se no atendimento das necessidades reais, quer seja dos sujeitos envolvidos, quer seja das instituições.

## CONCLUSÃO

A preocupação dos gestores focaliza o atendimento de objetivos institucionais que desconsideram a satisfação de necessidades dos envolvidos no processo formativo. Contudo, para o alcance de metas institucionais, a formação continuada dos professores se coloca como estratégia ímpar favorecedora de processos de transformação. Contrariamente as ações empregadas nas realidades investigadas, a valoração das necessidades de formação no âmbito da formação continuada dirigem a realização de todo processo formativo; oferece indicadores iniciais de objetivos de formação; dados realísticos indutivos de mensurações e de projeções voltadas ao desenvolvimento profissional.

O cenário precário sobre o objeto investigado recoloca a necessidade de mudanças efetivas na forma de desempenhar a formação continuada nos municípios. Nossa propositura toma a análise de necessidades como fio condutor não apenas das ações formativas mas também como apoio à gestão e a organização de processos que visem conhecer, de fato, a realidade em que se atua na perspectiva da melhoria do planejamento da formação e estruturação da formação continuada. Torna-se crucial que as ações de formação continuada se desvinculem do modelo do tipo "pacote", guiado pelo paradigma do déficit.

Em que pese a profusão de paradigmas, os sistemas educacionais responsáveis pela gestão da Educação Básica, não têm conseguido, de maneira geral, organizar uma estrutura consistente de qualificação permanente dos profissionais da Educação, tampouco conseguem selecionar estratégias formativas condizentes com as necessidades apresentadas pelos professores que atuam em seus sistemas de ensino.

Defendemos, assim, que o atendimento mais efetivo e promotor pode ser proporcionado por meio de ações de formação que focalizam o exercício da prática docente e dos contextos formativos participativos e apoiados na prática. Nossa proposição para se proceder à análise de necessidades de formação continuada junto aos docentes, atuantes no 1º ciclo do EF é a seguinte:

- 1 tematizar as necessidades de formação por meio de levantamento junto aos docentes.
- 2 analisar as necessidades em função de objetivos (institucionais, profissionais, pessoais);
- 3 estruturar e definir conjuntamente as modalidades formativas (cursos, palestras, grupos de estudo, troca de experiências, seminários, oficinas ou workshop) em função dos temas requeridos, privilegiando sempre os de caráter mais emergente;

- 4 acompanhar, refletir e avaliar as ações de formação em função dos objetivos definidos;
- 5 apoiar e reorientar as práticas profissionais após as ações formativas; entre outros aspectos relevantes.

Esses apontamentos incidem sobre a concepção de que a formação continuada não se resume a um conjunto de atividades esporádicas, escolhidas aleatoriamente, nem ao menos devem ser consideradas como atividades de ensino. Ao contrário, a formação continuada se traduz em momentos do desenvolvimento profissional, e para tal, precisa atender aos reclamos dos sistemas e dos profissionais (docentes) envolvidos.

# REFERÊNCIAS

BARBIER, J. M; LESNE, M. L'Analyse des Besoins en Formation. Paris: Robert Jauze, 1986.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996.

ÉRAUT, M. **Developing professional knowedge and competence**. Londres: Falmer Press, 1995.

ESTRELA, M. T. et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação. **Revista de Educação**, Lisboa, v.5, n.2, p.129-149, 1998.

GALINDO, C. J. Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. **Interacções**, Lisboa, v.4, p.80-96, 2008a.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. do. Manifestações de necessidades de formação

continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. **Dialogia,** São Paulo, v.7, n.1, p.63-76, 2008b.

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

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

MARIN, A.; GIOVANNI, L. M; GUARNIERI, M. R. **Pesquisa com professores no início da escolarização.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A Análise de Necessidade na Formação de Professores. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, A. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Porto: Porto Editora, 2006. (Coleção Ciências da Educação).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-91.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2004.

# CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y ENFOQUES DIDÁCTICOS: ANTECEDENTES A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN PROFESORES CHILENOS

Andoni Arenas MARTIJA María José Otero AURISTONDO Víctor Salinas SILVA Ignacio Salvo COLOMO Lucas Pavez ROSALES

En este trabajo presenta parte de una investigación más amplia cuyo título es: ¿Qué Geografía enseñamos? El Conocimiento Geográfico en las prácticas de enseñanza de los docentes de la Red Maestros de Maestros, V Región de Valparaíso, Chile; financiada por la Dirección de Investigación de la Pontificia Universidad Católica Valparaíso, para ser ejecutado entre abril de 2013 y enero de2014.

El propósito de la investigación se enmarca en un fenómeno amplio y complejo: la elaboración y re-elaboración del conocimiento geográfico en el aula escolar. Se estudia una parte fundamental de ello: los distintos tipos de conocimiento geográfico de los profesores investigados, lo que sucede con ese conocimiento al ser enseñado, configurando determinados enfoques didácticos.

Dado que existe una compleja red de significados culturales en las prácticas escolares de las cuales son parte importante docentes y estudiantes, es necesario profundizar la comprensión entre esta extensa red de significados y las prácticas del cómo se enseña y del cómo se aprende, por una parte (SCHWANDT, 1998); y de cómo la práctica cotidiana de estos configura y modelan esta vasta red, por otra (ARENAS, 2010).

#### Conocimiento científico y enfoques didácticos: antecedentes a partir de la enseñanza de la geografía en profesores chilenos

Un análisis didáctico de las manifestaciones del conocimiento geográfico otorga una visión más profunda de los procesos de enseñanza aprendizaje, involucrando aspectos que usualmente se consideran separados: concepciones, planificación, toma de decisiones, desarrollo de actividades, recursos de aprendizaje, contexto y evaluación, al comprenderlos en las relaciones que se dan en la construcción de significados (CROTTY, 1998).

La Didáctica de la Geografía pone en contacto el conjunto de conocimientos socio-espaciales que determinan saberes y actitudes, con su transposición (CHEVALLARD, 2000) y reformulación (MAYTÍN, 2007) en cada individuo en un proceso de formación colectivo, a través del desarrollo de las habilidades fundamentales a partir de los métodos y técnicas geográficas (PRATS, 2000) por la mediación de la enseñanza del docente. Aunque es evidente, que como en otras áreas del saber, en la Enseñanza de la Geografía no se aprovechan todas las potencialidades educativas de la propia Geografía ni de los enfoques didácticos más renovados (ARENAS; SALINAS, 2013).

Teniendo en cuenta estos aspectos se concretizó en una pregunta central:

¿De qué manera los significados sobre el conocimiento geográfico, que tienen los docentes de la Red Maestros de Maestros de la V Región de Valparaíso, se manifiestan en las prácticas de enseñanza que realizan con sus estudiantes?

#### Y en tres preguntas específicas:

- ¿Cuáles son los diferentes tipos de conocimiento geográfico que tienen los docentes de la Red Maestros de Maestros que enseñan en la V Región de Valparaíso?
- ¿Cuáles son las diferentes maneras de usar didácticamente el conocimiento geográfico entre los docentes de la Red Maestros de Maestros de la V Región de Valparaíso?
- ¿Cuáles son las relaciones que se dan entre los significados sobre el conocimiento geográfico y sus manifestaciones didácticas en las prácticas de enseñanza de los docentes de la Red Maestros de Maestros de la V Región de Valparaíso?

Por lo tanto los objetivos de la investigación se centraron en establecer los modos en que los significados que los docentes tienen del conocimiento geográfico se manifiesta en las prácticas de enseñanza que realizan con sus estudiantes, específicamente identificando los tipos de conocimientos geográficos que tienen los docentes de la Red y las maneras de usarlo en el aula, caracterizando sus enfoques didácticos como sus significados implícitos.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Se desarrolló una investigación interpretativa y exploratoria para abordar los objetivos planteados, mediante un acercamiento inductivo y análisis hermenéutico, en un diseño interpretativo—exploratorio se implementa en una secuencia de recopilación y análisis de datos usando cuestionarios de caracterización, entrevistas semi-estructuradas y observaciones de clases a partir de categorías pre-existentes y emergentes (DENZIN; LINCOLN, 2005).

En el análisis en profundidad se usó la triangulación de tipo metodológica y teórica para abordar las dimensiones analíticas el tipo de conocimiento geográfico y sus manifestaciones didácticas en los 9 docentes de la Red en la región (de un total de 10). Los datos información fue recopilada entre los meses de Abril y Septiembre de 2013, ofreciendo aquí un primer repertorio de resultados y posibles conclusiones a contrastar una vez terminado el análisis.

La Red Maestros de Maestros es un programa del Ministerio de Educación de Chile, cuyo objetivo es fortalecer la profesión docente, a través de las capacidades de los profesores acreditados como docentes de excelencia mediante la obtención de la Asignación de Excelencia Pedagógica, y que de esta forma contribuyan al desarrollo profesional del conjunto de los docentes. Lo que implica un proceso para postular, ingresar y mantenerse en la Red, lo cual incluye el trabajo con otros docentes del área. Es importante resaltar que en Chile, los profesores que enseñan Geografía también enseñan Historia y Ciencias Sociales, puesto que es una misma asignatura y estos docentes reciben en el ciclo de pre-grado la formación de estas áreas junto a los elementos pedagógicos.

#### RESULTADOS

A modo ilustrativo se ofrece, como resultados provisionales el perfil de dos profesores, luego del primer análisis de los datos:

#### Profesor(a) 6:

- Epistemológicamente se enseña una suerte de Determinismo Geográfico.
- Ideas sobre la importante influencia de condiciones físico sobre los procesos históricos chilenos, ya sean pasados, actuales o futuros... físicosambientales.
- Las condiciones físicas son la expresión más clara y evidente de lo que es lo geográfico, lo que estudia la Geografía, por lo tanto lo que tiene que ser enseñado y aprendido.

 Debido a la falta de enseñanza de conocimientos geográficos en el curricular escolar, el docente los introduce cómo complemento para comprender procesos históricos.

#### Profesor(a) 7:

- Fuerte formación en temas de segregación socio-espacial, formación que lleva a la práctica para generar en sus estudiantes un aprendizaje crítico de la propia realidad, donde los alumnos sean capaces de analizar las causas y efectos de determinados procesos o hitos, además de que sean capaces de vincular su realidad local, con la figura que son procesos macro.
- La forma en que enseña la geografía es desde técnicas generales (preguntas de análisis, ejemplificación y la enseñanza directa), pero bien reforzadas con técnicas específicas de la geografía, lo que es una fortaleza en su estrategia inductiva, pues la enriquece con diversos recursos didácticos.

#### **CONCLUSIONES**

Dentro de las vivencias de la mayoría de los profesores investigados, se pudo observar que la enseñanza universitaria fue fundamental al condicionar sus tipos de conocimiento geográfico (generalmente basados en la Geografía General y de rasgos descriptivos).

Tras su experiencia en el aula, en la mayoría de los casos hubo una adaptación de sus conocimientos geográficos al currículo escolar llegando a reconstruir-los en algunos casos permeado por los modeles constructivistas y los problemas ambientales-territoriales.

Los docentes carecen de un enfoque didáctica específico o particular para enseñar los conocimientos y los contenidos curriculares estipulados por dos razones reconocibles: 1) su educación como docentes en el ámbito de la Geografía fue deficiente; y 2) ven la Geografía como una ciencia complementaria de la Historia, siendo una prioridad secundaria en cuanto a interés por innovar, lo que los condicionó una acción pedagógica centrada en métodos aislados, enfocados en mantener a los alumnos "haciendo" actividades, sin objetivos propiamente pedagógicos y/o geográficos.

Sin embargo, la mayoría tuvo un momento clave en su quehacer pedagógico al visualizar estas circunstancias como perjudícales para el aprendizaje de la geografía. Se aprecia, de modo explicativo, que los docentes de la Red Maestros de Maestros de la V Región de Valparaíso luego del *momento clave* de su reflexión como docente, fue que optaron por técnicas específicas, las cuales les han dado

resultados en cuanto a captar la atención y motivación de los alumnos en las actividades, pero que no necesariamente tiene un objetivo claro la particularidad de la enseñanza de los contenidos geográficos.

Tras su experiencia en el aula, en la mayoría de los casos hubo una adaptación de sus conocimientos geográficos al currículo escolar (más exigente), llegando a reconstruirlos en algunos casos, permeado por los modelos constructivistas y los problemas ambientales-territoriales (expansión proyectos mineros) o espacios de conservación (Parque Nacional).

Un resultado interesante se relaciona con un panorama diverso de los tipos de conocimiento de lo geográfico, tanto en los referentes epistemológicos como de los contenidos conceptuales, metodológicos y actitudinales.

Entre los aspectos a destacar de la investigación y del proceso de llevarla a cabo, está el hecho que no todos los profesores fundamentan su práctica pedagógica en un sostén teórico o un modelo de enseñanza, sino más bien es en base a sus propios intereses personales que enfocan la enseñanza de la Geografía.

Además cada uno(a) comprendiendo que la Geografía, es más sencilla de enseñar que la Historia, pues para los estudiantes es más didáctica al requerir "hacer actividades", es decir, el hecho que sea más concreta de aplicar en la vida, facilita el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que los docentes la ven con buenos ojos, aun aceptando que no es su prioridad en cuanto a intereses y que carecen de una formación sólida en la materia.

#### REFERENCIAS

ARENAS, A. Estrategias, actividades y tarea de enseñanza para el aprendizaje comprensivo de la historia, la geografía y las ciencias sociales escolares: casos chilenos. 2010. 349f. Tesis (Doctoral) — Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2010.

ARENAS, A.; SALINAS, V. Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. **Revista de Geografía Norte Grande,** Santiago de Chile, n.56, p.128-154, 2013.

CHEVALLARD, Y. **Transposición didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. 3.ed. Buenos Aires: Aique, 2000. (Serie Psicología Cognitiva y Educación).

CROTTY, M. **The foundations of social research:** meaning and perspective in the research process. London: Thousand Oaks; New Dehli: Sage. 1998.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). The SAGE handbook of qualitative research. 3.ed. London: Sage, 2005.

# Conocimiento científico y enfoques didácticos: antecedentes a partir de la enseñanza de la geografía en profesores chilenos

MAYTÍN, C. Propuesta para el enfoque de la geografía general mediante enfoques programáticos constructivos. **Revista Terra Nueva Etapa**, Caracas, n.23, p.161-177, 2007.

PRATS, J. Disciplina e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de la Ciencias Sociales. **Iber,** Barcelona, n.24, p.7-17, 2000.

SCHWANDT, T. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1998. p.118-137.

# POR UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NAS DISCIPLINAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS, ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL E ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

Fátima Neves do Amaral COSTA Roseli A. PARIZZI

O Conselho de Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – nas gestões de 1998-2000 e 2001-2003 – complementou iniciativas de gestões anteriores e assumiu a exigência de proceder a uma revisão e reestruturação da organização curricular vigente. A formação dos profissionais da educação foi alvo de grandes transformações ao longo dos anos 90, em decorrência principalmente da promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No final da década de 1990, foi então desencadeado o processo de reorganização curricular do Curso de Pedagogia. O projeto de Curso datava de 1985. A reorganização curricular deveria incorporar mudanças que aconteciam no contexto educacional e estariam associadas a transformações no conjunto de professores da Universidade.

A revisão da estrutura curricular teve início com o estudo do processo de criação do Curso de Pedagogia da FCL, acompanhando-se as alterações propostas ao longo de sua vigência. Relatórios de diferentes gestões dos Conselhos de Curso foram analisados com a finalidade de dar continuidade nos trabalhos, considerando e valorizando os esforços já efetuados. Também foram identificadas as dificuldades apresentadas para a concretização de reformas anteriores.

A síntese das questões contempladas e que deveriam ser enfrentadas para o encaminhamento da atual proposta de reorganização relacionavam-se a ausência de articulação entre as disciplinas cursadas no decorrer da grade curricular, a

necessidade de adequação à realidade complexa da Escola Pública, a rigidez do currículo, a ampliação ocorrida na composição docente acarretando pluralidade de perspectivas teóricas de abordagem educacional, a necessidade de se redimensionar a formação geral teórica com as disciplinas de natureza prática ao longo do Curso.

Os professores envolvidos com as questões da prática de ensino apresentaram um diagnóstico da situação identificando dicotomia que perpassava as questões teoria e prática, conteúdo e forma ao longo do processo de formação no Curso de Pedagogia em análise.

A partir desse diagnóstico inicial foi realizada uma série de encontros de trabalho com docentes e alunos. No transcorrer dessas reuniões aguardava-se a elaboração e a promulgação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia que tramitavam no Conselho Nacional de Educação.

Diante do quadro de relativa liberdade de reflexão sobre um curso sem formatação legal específica, os passos que se seguiram para a elaboração de nova estrutura curricular para o Curso de Pedagogia eram associados a superação dos principais entraves identificados.

Vale destacar que todo o esforço desse início tinha seus fundamentos nas discussões em andamento na área educacional, naquelas resultantes dos trabalhos da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia do SESu/MEC, da Comissão para a elaboração das Diretrizes Curriculares para Cursos de Formação de Professores.

A tendência assumida para a reformulação do Curso em discussão relacionavase à incorporação das habilitações com ênfase na formação de professores. Esse movimento era também defendido no Fórum Paulista de Pedagogia, no Grupo de Trabalho de Pedagogia do Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores e no Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.

No ano de 2002, quando o projeto estava sendo finalizado, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.

Novas discussões ocorreram e incidiram na distribuição da carga horária que se pretendia implantar. Incorporavam-se, assim, as exigências legais sobre a formação de professores uma vez que continuávamos sem a definição legal sobre os cursos de pedagogia. Chega-se ao final com uma proposta de um curso de Pedagogia cuja formatação docente voltava-se a formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores em Educação Especial.

No decorrer de uma década de Projeto reorganizado e implantado, a grade curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da FCL passou a incorporar a Formação de Professores para a Educação Infantil. A Formação de Professores em Educação Especial teve seus conhecimentos, parcialmente, difundidos nas disciplinas que tratam da Educação Inclusiva e são contempladas no decorrer da seriação do Curso de Pedagogia.

#### COMPONDO A REALIDADE

A reestruturação do Curso de Pedagogia, em 2006, teve consequência nas diretrizes das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado. A partir de então interessa destacar os Estágios Curriculares Supervisionados de Educação Infantil – Creches e Pré-Escolas – Estágio Curricular Supervisionado: anos iniciais do ensino fundamental I e II e com suas respectivas disciplinas teóricas: Creches e Pré-Escolas e Educação Fundamental: anos iniciais I e II.

Tais estágios ocorrem no segundo ano – terceiro e quarto semestres – e quarto ano – sétimo e oitavo semestres – respectivamente na grade curricular do referido curso de graduação e ocorrem de forma concomitante com as disciplinas teóricas. Além das disposições legais, um conjunto de pesquisas relevantes sobre a construção da história das creches e pré-escolas e ensino fundamental no Brasil, interações e elaborações de sentido no desenvolvimento humano, práticas, saberes e relações educativo pedagógicas nos ambientes de desenvolvimento infantil, fundamentou a construção do projeto pedagógico das disciplinas em estudo.

O presente estudo passará a apresentar os fundamentos teórico-práticos dos Projetos Pedagógicos das disciplinas Educação Infantil Creches, Educação Infantil Pré-Escolas, Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil Creches e Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil Pré-Escolas, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara.

Para a construção do trabalho nas disciplinas um conjunto de pesquisas foi privilegiado e foram apresentados estudos que incidem sobre o estágio na educação de crianças pequenas como envolvido em um processo pessoal e profissional, valorizando e construindo em seu desenvolvimento as relações teórico-práticas onde a postura reflexiva do estagiário é constantemente motivada.

Também foram discutidos textos nos quais o estágio transformou-se em um campo de excelência de investigação sobre o próprio trabalho. Pesquisas, nacionais e internacionais, também contribuíram ao abordarem a diversidade de contextos educacionais e os aprendizados nelas construídos pelas crianças.

Foram analisadas pesquisas que evidenciam como se dão as parcerias com as famílias, os desenhos das interações entre os diferentes sujeitos da equipe pedagógica e as crianças, com seus múltiplos desafios e necessidades de modificações e ainda imbricados em uma mesma rede de elementos. Todas estas pesquisas apontaram desdobramentos importantes para a formação inicial do professor na educação infantil e fundamental, assim como para seu futuro trabalho neste campo.

Para o desenvolvimento deste trabalho nossos alunos vivenciam em sala de aula na universidade experiências formativas e também nos estágios em campo, onde são desenvolvidas práticas educativas e de cuidados, considerando tais prá-

ticas como caminhos de desenvolvimento da criança de zero a cinco anos e de parcerias entre creche e família.

O estágio é concebido, na educação infantil e no ensino fundamental, como um campo de conhecimento por excelência e aproxima o aluno de seu futuro contexto profissional. Nesse sentido, os alunos são motivados a continuamente estabelecerem elos e reflexões entre os fundamentos teóricos de diferentes campos disciplinares, tal como antropologia, história, psicologia, sociologia, saúde, pediatria, neurociência, que permeiam todas as diferentes intervenções realizadas junto às crianças.

Para o desenvolvimento do estágio, que ocorre em um período contínuo em Centros de Educação e Recreação (CERs), Escolas Municipais e Estaduais da cidade de Araraquara, os alunos são acompanhados através das discussões em sala sobre seus diários de campo e demais procedimentos da pesquisa qualitativa em educação, por exemplo, entrevistas abertas e observações participantes do cotidiano das creches e nos diferentes ambientes escolares.

A partir de uma dada realidade em campo, os alunos são orientados a desenvolverem projetos pedagógicos específicos para as crianças. Nesse processo, é articulado em sala de aula um conjunto de conhecimentos de pesquisas produzidas sobre a temática pertencente ao mundo da educação infantil e do ensino fundamental, que é multidisciplinar.

A apropriação desses conhecimentos é realizada num processo de ir e vir entre a sala de aula na universidade e a inserção em campo nos diferentes ambientes educacionais, por onde os alunos encontram-se distribuídos. Esse movimento auxilia os alunos a transformarem seus saberes, à luz das necessidades dos campos de estágio, em pilares para as atividades que devem desenvolver junto às crianças.

A prática dos alunos tem como eixo central princípios éticos a serem respeitados no trabalho com as crianças, tendo como fundamento os critérios para o atendimento às crianças que respeitem seus direitos.

A transposição didática do conhecimento teórico para o estágio quase sempre é perpassada por conflitos e dilemas, mas que não deixam de fora as análises realistas dos contextos profissionais da educação no setor público.

É realizado em sala um processo de discussão com os alunos sobre os padrões éticos na educação nos diferentes contextos nos quais estão configuradas as situações de cuidar e interagir com as crianças de zero a cinco anos e demais especificidades das crianças do ensino fundamental. Os dilemas profissionais, frente às situações complexas e graves são discutidos individualmente em sala, dada a necessidade de se manter o sigilo das situações e a relação de confiança com as creches e escolas parceiras. Nesse momento, as superações exigem reflexão, negociação junto aos envolvidos e muitas vezes a denúncia ousada para

intervir, não só a partir dos conhecimentos que estão sendo construídos com nossos alunos, mas, sobretudo, para garantir que os direitos fundamentais da criança sejam respeitados.

Portanto, nas disciplinas citadas – Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, Creches e Pré-escolas e Estágio Curricular Supervisionado: anos iniciais do ensino fundamental em articulação com as disciplinas teóricas Creches e Pré-escolas e Educação Fundamental I e II – são proporcionados ao futuro professor condições de experimentação e ensaio de como mobilizar os conteúdos teóricos trabalhados em sala, na disciplina teórica, para situações de intervenção pedagógica e de cuidados junto à criança de zero a cinco anos. Ao lado do conhecimento contextualizado e teórico sobre a criança, suas características de desenvolvimento e necessidades, o aprofundamento da prática em campo de estágio em situações concretas do cotidiano é possibilitado. Nesse sentido, o exercício das atividades do estágio é revisado com os colegas e o professor da disciplina teórica, baseado e articulado constantemente à reflexão à luz da teoria.

Chega-se nesse ponto à consideração de que o estágio curricular supervisionado em educação infantil e ensino fundamental, articulado às disciplinas teóricas, não se resume a uma ação mecânica ou instrumental e também não se restringe ao fazer espontâneo.

Trata-se de um processo subjetivo, criativo de investigação de dados que busca continuamente sua interpretação, sua explicação e (re)inserção do aluno, agora com maior consciência e fundamentos, buscando a transformação da realidade onde se encontra a criança. Essa transformação, em especial da educação infantil, muitas vezes refere—se ao trocar olhares com bebes de três meses, cantarolar cantigas de roda para crianças de um ano, correr com aquelas de três e quatro anos e comunicar-se incessantemente com todas elas através das múltiplas linguagens possíveis na educação infantil.

Os estágios citados não são considerados como um momento prático do curso, mas como uma aproximação à prática na medida em que será consequente às teorias estudadas e que por sua vez se constituem em fundamentos das reflexões sobre a realidade da educação infantil nas creches e pré-escolas e do ensino fundamental de Araraquara.

Essa articulação é possível quando se realiza a discussão coletiva com os alunos, que são supervisionados e acompanhados em sala de aula na universidade pelo professor. Nestes projetos de intervenção são apresentadas as contradições presentes no mundo da educação infantil e do ensino fundamental na prática cotidiana do professor.

#### OS PARCEIROS NA CAMINHADA

O projeto das disciplinas em discussão tem ainda como objetivo proporcionar experiências significativas de parcerias e consolidação delas entre a FCL – Campus de Araraquara e a rede de ensino municipal e estadual da cidade.

A Universidade enquanto expressão do espaço de formação inicial de professores, a prefeitura municipal e a diretoria de ensino estadual de Araraquara, através dos seus espaços educacionais representam o lócus de práticas do saber fazer nesse campo. Ao longo de sete anos vem se constituindo como parceiros institucionais que caminham compartilhando o compromisso das relações educativo-pedagógicas para a (co)construção diferenciada e qualitativa do desenvolvimento infantil.

Tal parceria se mantém no presente, dentre outras atividades, através do cumprimento da realização dos estágios curriculares supervisionados, pelos quais nos responsabilizamos. Trata-se de um trabalho em parceria, respeitoso, articulado e aberto às contribuições teóricas do conhecimento acumulado na educação infantil e ensino fundamental, da cultura das práticas geradas no interior das escolas e desenvolvidas por seus atores.

Um acordo formalizado entre Universidade e a Secretaria Municipal de educação e Diretoria de Ensino permitiu a entrada nos diferentes espaços educacionais. Por exemplo, os projetos dos estágios em educação infantil e ensino fundamental são apresentados aos coordenadores das áreas, o que favorece também nossa participação como convidadas em momentos de educação continuada junto aos professores da rede municipal. Tal acordo garante a abertura dos CERs e escolas de ensino fundamental aos nossos alunos, assim como nossa presença para reforçar parcerias com as diretoras, identificarmos entraves nas parcerias e discutirmos saídas possíveis.

# Professores em construção

A inserção dos nossos alunos nos campos de estágio ocorre através da observação participante, de diálogos com os professores, de interações junto às crianças com objetivo de favorecer seu cuidado e desenvolvimento integral. São obtidos dados sobre a creche, a escola, a equipe pedagógica e, mais especificamente, sobre a criança em seu contexto de formação.

Esses dados são registrados em diários de campo e são discutidos em sala de aula na Universidade buscando sua análise no contexto da educação infantil e fundamental. As ações de nossos alunos – intervenções – são discutidas com a finalidade de buscar aprofundar as competências necessárias ao trabalho do professor tanto na educação infantil nas creches e pré-escolas, como no ensino

fundamental nas series iniciais. Esse trabalho de reflexão com a proximidade da prática dos alunos é desenvolvido em sala de aula.

A produção dos trabalhos desenvolvidos por nossos alunos é socializada em sala a partir dos registros dos relatórios, diários de campo, elaboração de projetos, apresentação de projetos aplicados em campo, que por sua vez são considerados elementos avaliadores qualitativos e processuais.

Os alunos, a partir destas produções evidenciam a importância do estágio para o desenvolvimento de sua profissionalização, para a construção de sua identidade profissional. Os dados dos relatos são recorrentes ao apresentarem o prazer dos alunos em relação ao desenvolvimento de projetos educativos com as crianças de zero a cinco anos e também aquelas dos primeiros ciclos do ensino fundamental.

O despertar e as confirmações da escolha profissional também se fazem presentes uma vez que os estágios compõem a primeira experiência de aproximação ao campo real de trabalho do professor.

A importância das disciplinas torna-se evidente quando oferecem aos alunos oportunidades de aprofundamento nos conhecimentos sobre a criança, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, assim como sobre as práticas de educação e cuidados desenvolvidos junto a elas. Essas oportunidades de atuação fundamentadas em conhecimentos e habilidades possibilitarão, segundo os alunos, maior confiança e cientificidade em suas ações profissionais futuras.

A manifestação da complexidade do trabalho, realizado pelo professor de educação infantil e ensino fundamental, evidencia aos alunos a exigência do preparo qualificado e competência profissional específica e adequada.

#### RETOMANDO

As disciplinas em questão demonstraram possuir elementos indispensáveis para se efetivarem e consolidarem naqueles espaços formativos especiais aos nossos alunos, futuros professores da educação infantil e ensino fundamental.

As disciplinas demonstraram ainda serem altamente facilitadoras para a efetivação de espaços de parcerias Universidade, Creches e Escolas favorecendo um processo formativo especial aos alunos e um processo de revisão de fazeres aos professores em campo.

A partir do desenvolvimento das disciplinas duas condições são seguramente conquistadas.

A primeira, associada diretamente ao processo ensino aprendizagem ao aluno e mediado pelo projeto pedagógico das disciplinas, que prevê orientações reflexivas sistematizadas intensas e diretas, tanto pela ocasião das discussões teóricas preliminares em sala de aula nas disciplinas teóricas que ocorrem de maneira conco-

mitante aos estágios, assim como aquelas decorrentes das experiências vivenciadas de nossos alunos nos diferentes espaços e socializadas a partir das apresentações de seus projetos de intervenção nas realidades onde realizam os estágios.

A segunda condição garante a articulação constante entre Universidade e secretaria municipal e diretoria de ensino, realizada pelos docentes da universidade através da construção de vínculos com a equipe pedagógica – particularmente, coordenadores e professores.

Todo esse trabalho junto às disciplinas sinaliza sua natureza plural e complexa. Deveria, portanto, ser acompanhado por um conjunto de professores e não apenas por um professor responsável. Possíveis avanços decorrentes de um modelo teórico prático mais integrado, como o que aqui apresentamos, acarretariam, no percurso de formação de nossos alunos, futuros professores, podem ser destacados:

- Seria favorecido um equilíbrio entre o realismo excessivo que procede da prática e o excesso de idealização das reflexões teóricas;
- Seria possibilitada a maior valorização dos estágios curriculares supervisionados em educação infantil, associados diretamente ao exercício intelectual sobre eles, favorecendo a profusão de conhecimentos e novas habilidades profissionais de nossos alunos, futuros professores na educação infantil;
- A releitura das experiências vividas nos estágios extrapola regras e determinações quase sempre presentes nas discussões teóricas e romperia com a lógica de se aprender para se atingir a solução de problemas mediante, exclusivamente, a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

O projeto em curso foi apresentado e um processo de construção da prática pedagógica competente na educação foi despertado. Nossos alunos e estagiários, estudaram, refletiram, discutiram, planejaram, executaram, avaliaram e assumiram intervenções educativo-pedagógicas significativas junto às crianças em suas diferentes etapas de desenvolvimento.

Ao fazer a opção pelo não ativismo e buscar favorecer o equilíbrio entre a discussão teórica e as experiências de campo, como oportunidade de auxiliar nosso estagiário a refletir sobre a experiência vivida, fazendo desse momento uma etapa potencialmente formativa e fundante de intervenções consistentes na educação infantil e ensino fundamental, demonstrou-se que as disciplinas estudadas são portadoras de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências complexas que são específicos e diferenciados para o campo da educação infantil e ensino fundamental, portanto, imprescindíveis para a formação competente do pedagogo.

## REFERÊNCIAS

COSTA, F. N. do A. Apresentando o Projeto Pedagógico do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UNESP – FCL – Araraquara. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 12., 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: ENDIPE, 2004. p.394-407.

VALDEMARIM, V.; COSTA, F. N. do A. O projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP: uma descrição analítica do processo. In: BARBOSA, R. L. B. (Org.). Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2006. Disponível em: <a href="http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PROJETO\_PEDAGOGICO\_CEE.pdf">http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PROJETO\_PEDAGOGICO\_CEE.pdf</a>. Acesso em: 4 set. 2014.

# ESCUELA RELAJADA, Mindfulness y educación

Juan-Carlos Luis-PASCUAL

Las técnicas de relajación son un contenido curricular recogido dentro de las etapas educativas de primaria¹ y de secundaria² en España. Por ejemplo, en Educación Primaria se recogen dentro de los bloques de contenidos: El cuerpo: imagen y percepción y Actividad física y salud (España, 2006b) mientras que en Educación Secundaria Obligatoria se recogen dentro de los bloques de contenidos: Condición física y salud y Expresión corporal (España, 2006a). E incluso algunas comunidades autónomas trabajan con la competencia emocional Comunidad de Castilla-La Mancha (CASTILLA-LA MANCHA, 2007). Cuando se habla de currículo, se hace referencia a un currículo de mínimos. Es decir, no se puede dar menos contenidos pero si se pueden dar más. Por lo tanto, podríamos hacer lo mismo con las competencias.

La relajación a nivel conceptual hace referencia, según (CORRECHÉ; LABIANO, 2003, p.133) "[...] a un estado del organismo definible como ausencia de tensión o activación." En la misma línea (PAYNE, 2005, p.13) considera que es un estado "[...] que incluye aspectos psicológicos de la experiencia de la

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> En Educación Primaria, dentro del bloque de contenidos de: El cuerpo: imagen y percepción, en el primer ciclo: Toma de conciencia del propio cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración. Dentro del segundo ciclo: Conciencia y control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración. En el bloque de contenidos de: Actividad física y salud: Seguridad en la propia práctica de la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y relajación.

En Educación Secundaria Obligatoria, dentro de sus objetivos incluye: Conocer y consolidar hábitos saludables, técnicas básicas de respiración y relajación, como medio para educir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la ida cotidiana y en la práctica físico-deportiva. En primer curso, dentro del bloque de contenidos, Condición física y salud: Fortalecimiento de la musculatura de sostén mediante ejercicios de movilidad articular y de relajación. En segundo curso, dentro del bloque de contenidos Expresión corporal: Control de la respiración y la relajación en las actividades expresivas. En tercer curso, incluido en el bloque de Condición física y salud: Ejecución de métodos de relajación como medio para liberar tensiones. En cuarto curso incluido en Condición física y salud: Relajación y respiración. Aplicación de técnicas y métodos de relajación de forma autónoma y valoración de dichos métodos para aliviar tensiones de la vida cotidiana.

relajación, tales como sensación agradable y la ausencia de pensamientos estresantes o molestos."

Aunque las orientaciones en la educación son vagas e imprecisas, se habla de dos métodos específicos: el Método autógeno de Schultz y el Entrenamiento Progresivo de Jacobson. Incluso se podría integrar en otras propuestas, por ejemplo hacer Tai-Chí, supone hacer ejercicio físico pero también supone un trabajo de meditación en movimiento.

Todo ello junto con un talante abierto, como el de otras propuestas pedagógicas: Método Waldorf o Montessori, en los que se respeta mucho más el ritmo personal de cada estudiante, más relacionada con una educación lenta, tal y como propone Domenech Francesch (2010), y donde se valora mucho la riqueza del trabajo con grupos heterogéneos hacen que se puede pensar en un proyecto educativo basado en la aplicación diaria, sistemática y masiva de técnicas de relajación en la escuela. Por ejemplo durante los 10 primeros minutos de la primera asignatura que corresponda a cada día de la semana. En relación con el mindfulness (FRANCO JUSTO; FUENTE ARIAS; SALVADOR GRANADOS, 2011, p.63) indican que hay suficientes evidencias científicas como para la "[...] inclusión de dichas técnicas como un recurso más de intervención educativa." Además de ello, se puede trabajar con mayor profundidad en la asignatura de Educación Física; tanto como un elemento más de vuelta a la calma (al final de todas las sesiones prácticas) como también de forma específica en una Unidad Didáctica específica de Técnicas de Relajación para todos y cada uno de los cursos del centro.

# LA ESCUELA RELAJADA COMO PROYECTO EDUCATIVO

La vida actual en las grandes ciudades, se desarrolla a un nivel vertiginoso, donde la población está expuesta a una gran cantidad de estímulos y requerimientos, que constantemente provocan la activación refleja de las personas, tal como plantea (HURLÉ BECHER, 2004, p.25) "[...] este reflejo es controlado por sistema nervioso autónomo [...]" por lo que no podemos manejarlo de forma consciente y automática. Con el paso del tiempo dicho sistema de activación (relacionado con la huida o la lucha), puede colapsar a la persona si no se establecen paradas periódicas que desconecten dicha activación crónica y permitan al sujeto recrearse y recargar sus baterías adecuadamente. (RUIBAL PLANA; SERRANO FARRÚS, 2001, p.17) señala que "[...] vivimos la vida como si fuera una constante lucha." A veces con un *dolce far niente* y ese no hacer nada, periódicamente, podría ser suficiente para evitarlo.

Podemos encontrar diferentes técnicas que nos pueden ayudar a recuperar dicho nivel de activación, pero mejor aún, con una propuesta educativa podemos anticiparnos y de una manera preventiva no esperar a dicho colapso sino cambiar

nuestra actitud o forma de ver la vida y de estar en el mundo aquí y ahora, para (POLETTI; DOBBS, 2011, p.58) "[...] hoy es el único día que cuenta." Al fin y al cabo se trata de crear, a través de la relajación, en el sujeto la competencia de enfrentarse a las situaciones cotidianas que le pueden llegar a provocar estrés o ansiedad.

Algunas ventajas o beneficios que puede obtener el estudiante con una propuesta educativa de relajación en la escuela:

- Mayor "[...] auto-aceptación, habilidades de auto-organización, y auto-comprensión." (HOOCKER; FODOR, 2008, p.76).
- Mejora la "madurez atencional" para el aprendizaje (LEÓN, 2008, p.25).
- Ser capaz de poner distancia entre nuestro problema y nosotros, buscando soluciones sin que nos afecte emocionalmente, evitando problemas de alexitimia<sup>3</sup> (FUENTE ARIAS; FRANCO JUSTO; SALVADOR GRANADOS; 2010, p.374) indican que hay progreso en "[...] la alexitimia y las habilidades sociales."
- Mantener una actitud positiva ante la vida que cree sinergias positivas y evitando las negativas, fortaleciendo "[...] los rasgos positivos de su personalidad." (ARGUÍS REY et al., 2010, p.7).
- Mejorar su interdependencia, trabajando y apreciando el trabajo de las otras personas, poniéndose en el lugar del otro antes de tomar una decisión (LUIS-PASCUAL, 2013).
- Disfrutar más de cada momento, de cada situación incluso de lo más cotidiano, sencillo y simple de la vida, tal y como señala (TIERNO, 2012, p.231) "[...] lo cotidiano se convierte en motivo de disfrute [...]", como puede ser comer, dar un paseo o darse un baño en la playa.
- Mejora en el "autoconcepto" y en la "autorrealización personal" (FRANCO JUSTO; FUENTE ARIAS; SALVADOR GRANADOS, 2011, p.63).

#### Posibles inconvenientes de la relajación:

 Al principio suele costar y parece aburrida, no apetece voluntariamente hacer relajación, se ve como una forma de perder el tiempo (RUIBAL PLANA; SERRANO FARRÚS, 2001).

<sup>3</sup> Alexitimia: Ausencia de palabras e incapacidad para expresar e identificar las propias emociones.

- Requiere asentar hábitos de práctica, (TORO, 2005, p.74) y que "[...] las primeras veces que se intenta hacer una relajación ocurra justamente lo contrario, que la tensión aumente." Para la creación de ese hábito debemos ser constantes y buscar un momento y un lugar para llevar a cabo dicha práctica de relajación.
- Algunas técnicas pueden exigir un esfuerzo de concentración y paciencia, da pereza mental (GARCÍA GARCÍA, 2012), hasta encontrar aquella que nos resulta más adecuada.

Además de la práctica de la relajación, podemos complementar la propuesta y puede resultar interesante combinar dichas prácticas de relajación con una mejor administración del tiempo de ocio y de clase. Básicamente se trata de plantear el tiempo como una distribución de momentos y oportunidades para estar con otras personas, donde tratemos de anticipar lo importante que no sea urgente, para llegar el estudiante, tal y como indica (TIERNO, 2012, p.265) a "convertirse en una persona proactiva". Es decir hay que ser flexible, dejar huecos para tener siempre margen suficiente y no sentir sensación de agobios ante posibles imprevistos. Si esta distribución se hace semana a semana y no diariamente, tenemos margen para cambiar una actividad de un día a otro en el caso que sea necesario.

Hay que repensar, también, como se ha comentado antes, en volver a disfrutar con las pequeñas cosas, con las actividades más cotidianas como: ir al colegio, secar los platos o comer una ensalada. Dejando de estar con el "piloto automático", pensado en varias cosas a la vez (que impide el disfrute de la que se está realizando en ese momento) y tener una actitud de permanente aprendiz, dejándose sorprender, manteniendo dicho "espíritu del principiante" tal y como señala (ORS, 2013), es una propuesta para percibir lo que nos rodea con una mayor profundidad, con detalle, redescubriendo todo una y otra vez. Generando una actitud positiva, contagiamos a las personas que nos rodean. Todo el mundo prefiere estar cerca de una persona que ve el lado bueno de las cosas, que ve oportunidades de mejorar y de ayudar a los demás, se trata de educar en la empatía o simpatía hacia los demás.

Podemos trabajar, según Harvey (2006) en diferentes niveles de relajación:

- Muscular, haciendo que los músculos se destensen y aflojen.
- Autónomo, buscando el equilibrio entre la activación y la inhibición del sistema nervioso.
- Emocional, soltando las emociones negativas crónicas.
- Mental, combinando concentración y apertura de la mente.
- Espiritual, buscando un mayor autoconocimiento y un propósito vital.

# Estos niveles, para (CORRECHÉ; LABIANO, 2003, p.133) son:

- "Fisiológico, que incluye los cambios viscerales, somáticos y corticales.../...
- Conductual, que incluye los actos externos directamente observables del organismo.../...
- Cognitivo, que se refiere a la experiencia interna consciente del propio estado emocional y al procesamiento de esa información."

En relación con la relajación educativa, la propuesta actual de relajación en la asignatura de Educación Física, se reduce a plantear actividades puntuales dentro de otra Unidad Didáctica. Lo ideal sería plantear un proyecto de centro que integre la relajación en todas las asignaturas, dedicando un espacio de tiempo relativamente pequeño, tal y cómo se ha planteado, de unos diez minutos diarios al comienzo de la sesión, sea cual sea la asignatura y sea cual sea el curso. Eso conseguirá mejorar el autoconocimiento de los niños y serán más positivos. Por ejemplo, en el caso de niños más tímidos, la relajación mejorará su auto-concepto y para los jóvenes más agresivos, les ayudará a ponerse en el lugar de los otros, generar cierta empatía y contemplarles más como personas.

La incorporación de las técnicas de relajación dentro del Sistema Educativo, supone una gran ventaja al comenzar en las enseñanzas obligatorias, pero quizá el mayor obstáculo que se encuentra el profesorado de enseñanza secundaria es la reticencia a trabajar con elementos como las emociones o los sentimientos como factores importantes en la mejora de los aprendizajes escolares. Para la Psicología del aprendizaje hay dos tipos de contenidos: el conocimiento declarativo (teórico) y el conocimiento procedimental (práctico) ello supone que las actitudes, valores y normas se tienen que desarrollar a través de contenidos conceptuales o a través de contenidos procedimentales. Eso genera un problema al evaluar las actitudes, porque se tiene que valorar o través de conceptos, por ejemplo, respondiendo a una batería de preguntas. O se tiene que valorar a través de procedimientos, por ejemplo, realizar unas determinadas prácticas relacionadas con un proyecto de trabajo. La propuesta didáctica de la relajación escolar, de alguna manera se asimila a la propuesta de trabajo con la actitud, no se puede enseñar pero sí se puede aprender, es decir, el docente trata de animar y facilitar que los procesos de relajación calen en los niños y jóvenes para que éstos puedan posteriormente desarrollarlas fuera del centro educativo.

# FUNDAMENTOS DE LA RELAJACIÓN

Se puede decir que, *grosso modo*, hay dos maneras de acometer e iniciar la relajación en los niños y jóvenes: una primera es utilizar técnicas concretas, contrastadas que permitan asegurar un mínimo de éxito en nuestra propuesta práctica y vivenciada ofertada. Otra, una segunda es utilizar elementos más generales, los llamados fundamentos, que son más genéricos y de los que beben la mayor parte de las técnicas de relajación específicas que podemos encontrar. Estos fundamentos, son procedimientos universales, ordinarios y más cotidianos que algunos autores prefieren trabajar después de haber utilizado otras técnicas más específicas. Entre ellos están la respiración, senso-percepción, concentración, visualización y meditación

#### RESPIRACIÓN

La respiración es uno de los elementos más importantes de la relajación para la mayoría de los métodos y técnicas de relajación. Ya conocemos que en condiciones normales, una persona no puede estar más de dos semanas sin comer o más de dos días sin beber pero no puede estar más de dos minutos sin respirar. Esto nos hace pensar en lo importante que es la respiración para el ser humano, es algo que no sentimos pero que llevamos puesto, que tiene una parte voluntaria y otra involuntaria (pensar que por ejemplo, nos permite seguir respirando hasta cuando dormimos). La respiración es el nexo, del que disponemos, para unir nuestra parte consciente, semiconsciente e inconsciente. El proceso respiratorio es tan importante que nos permite modular a través de una intervención física, por ejemplo, con el número y tipo de respiraciones que se hagan, lo psicológico, actitudinal o emocional. Incluso (HARVEY, 2006, p.76) explicita que la respiración es "[...] la puerta de acceso a la regulación autónoma [...]", porque permite esa posibilidad de trabajo voluntario e involuntario, asociando la inspiración con la activación simpática y la espiración con la parasimpática.

En relación con los tipos y áreas respiratorias, existen tres zonas en las que podemos trabajar la respiración a través de la relajación: una parte primera: inferior, abdominal o diafragmática, otra parte segunda: media, pectoral o intercostal y una parte tercera: superior o clavicular. Podemos intervenir en cada parte por separado o hacerlo con una propuesta conjunta y sucesiva, primero inspirando en una secuencia diafragmática-pectoral-clavicular. Y más tarde espirando en el sentido inverso clavicular-pectoral-diafragmática.

Ya conocemos que la respiración tiene dos fases: la inspiración y la espiración, que se complementan y permiten mantener un equilibrio en la práctica de relajación. La primera (inspiración) está asociada a ganar fuerza o energía.

Es la parte que nos permite mantenernos despiertos en nuestra relajación y estar mucho más animosos cuando la terminamos. Por ejemplo el bostezo, es un ejemplo de respiración que pone énfasis en la inspiración y que utilizamos cuando queremos aguantar un poco más en una situación, usualmente, aburrida. La segunda (espiración) está relacionada directamente con la relajación. Es la parte que nos hace estar a gusto con la relajación, es agradable y nos incita a continuar. Nos permite recuperarnos y tomar un respiro en nuestra vida, está más asociada con la limpieza, con la renovación interior, con la calma. Por ejemplo el suspiro, es un ejemplo de la respiración que pone énfasis en la espiración y que utilizamos cuando estamos observando nuestros pensamientos en un estado de mayor tranquilidad.

La respiración es la llave de nuestro cuerpo que nos permite ahondar en nuestra mente un poco más. A través de ella podemos modular conscientemente nuestra respiración para tratar de influir en los parámetros fisiológicos que se controlan a nivel automático y a priori, se supone que de una forma involuntaria. Por ejemplo, bajando progresiva y sucesivamente la cadencia de nuestra respiración podemos influir en tener un ritmo cardiaco más lento. Podemos aseverar por tanto que cuando nosotros trabajamos con nuestra respiración a nivel consciente y semiconsciente influimos también a nivel más profundo e inconsciente.

Hay diferentes propuestas respiratorias que podemos utilizar para nuestras prácticas de relajación. Algunas de éstas están más relacionadas con una oxigenación acelerada (mayor energía), a veces demasiada. Por ejemplo, con los ejercicios de hiperventilación (respiración tipo fuelle) conseguimos un intercambio gaseoso muy intenso que no podemos llevar más allá de las tres o cuatro respiraciones.

Otras propuestas ponen énfasis en la espiración, por ejemplo realizando apneas (una o dos) en dicha fase espiratoria (respiración fraccionada).

Podemos trabajar también poniendo énfasis en cómo entra el aire en el cuerpo, llevándose a cabo primero por un seno nasal y después por el otro. Se suele realizar al menos seis respiraciones completas con cada uno de ellos antes de cambiar al otro (respiración alterna).

Si queremos trabajar en sobrecarga respiratoria podemos invertir los movimientos respiratorios que hacemos. Por ejemplo, inspirar metiendo el estómago, llevando hacia adentro los abdominales y espirar sacando el estómago en sentido contrario (respiración inversa).

Hay una posibilidad de combinar la cadencia de los latidos cardiacos y el ritmo respiratorio. Por ejemplo, tratamos de asignar cinco o seis latidos para una inspiración, tres latidos para una apnea respiratoria, diez o doce latidos para una espiración y tres latidos para otra apnea antes de volver a empezar (respiración sofrológica).

La respiración más agradable, cómoda, no forzada, que nos sirve para descansar cuando estamos trabajando otros tipos de respiración es aquella en que los tiempos de inspiración y de espiración coinciden (respiración circular).

#### SENSO-PERCEPCIÓN

Cada día todas las personas recibimos miles de estímulos: visuales, sonoros, táctiles, kinestésicos, gustativos, olfativos. Aunque nos somos capaces de fijarnos y procesarlos todos, especialmente si por su número o intensidad embotan nuestros sentidos, sí que podemos con un trabajo específico mejorar nuestra capacidad de seleccionar y discriminar dichos estímulos, para percibirlos o dejar de percibirlos. Nuestro cuerpo, es nuestra primera frontera pero a veces es necesario volver a ella para no perder nuestras raíces, los motivos por los que hacemos o no las cosas, relacionándose todo ello con nuestros propósitos o finalidades en la vida.

Los estímulos provenientes del interior y del exterior a nuestro cuerpo llegan a nuestros sentidos pero no todos pueden ser discriminados. Nuestra capacidad de procesar información limitada hace que sólo podamos hacernos cargo de algunos de estos simultáneamente. Algunos de los estímulos que llegan hasta nosotros son procesados y percibidos. Les prestamos atención y somos capaces de utilizarlos para tomar decisiones. Por ejemplo, a nivel motriz tenemos movimientos reflejos, movimientos voluntarios y movimientos automáticos, en estos últimos no pensamos todo lo que hacemos, no sentimos nuestros movimientos, estamos pensando en otra cosa. Cuando trabajamos la senso-percepción pretendemos afinar y hacer más potente nuestra capacidad de percibir los diferentes estímulos. Una forma de hacerlo es bloqueando alguno de los otros sentidos, por ejemplo, si queremos acentuar nuestra capacidad de percepción de estímulos sonoros, tapamos nuestros ojos, y tratamos de identificar el foco, su dirección en el espacio con respecto a nosotros y la distancia que hay hasta nuestra posición.

Lo primero que se suele hacer es un inventario sensorial de nuestro cuerpo, identificando posibles puntos de tensión<sup>4</sup>. Este escáner corporal, podemos hacerlo guiando las zonas pero no los estímulos que deseamos prestar atención en un primer lugar y posteriormente trabajar de una manera selectiva sólo con algunos de dichos estímulos. Sea cual sea el procedimiento de relajación que utilicemos, tratamos de identificar los puntos de tensión conscientes, interviniendo sobre ellos para relajarlos. Tratamos de hacer conscientes los puntos inconscientes para poder seguir un proceso similar al anterior, y al no estar en tensión conseguimos ahorrar energía para poder dedicarla a otra cosa.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Para (HARVEY, 2006, p.11) la tensión "[...] se manifiesta emocionalmente en forma de miedos, preocupaciones y cierta ansiedad."

El reconocimiento del grado de tensión que tenemos en cada momento en uno o todos los segmentos corporales de nuestro cuerpo, nos permite anticipar las respuestas de distensión que ayudan a controlar mejor nuestras emociones. Algunas sensaciones con las que podemos trabajar en la relajación son, por ejemplo, tensión – distensión, ligereza – pesadez, o también frio – calor.

Podemos intuir que es posible influir en las sensaciones que tenemos, podemos condicionar y modificar mediante la repetición de una serie de frases (autosugestión) las percepciones de segmentos corporales o incluso todo el cuerpo. La pesadez de un segmento está asociada a la relajación. Cuanto más pesado sea un segmento corporal, por ejemplo un brazo, más relajado estará.

La temperatura es otra de las variables que tenemos que cuidar en las sesiones de relajación, a nivel de sala, no es fácil relajarse si la temperatura es baja. Hay que tener en cuenta, además, que en los procesos de relajación la temperatura corporal baja y se hace más perceptible la sensación de frio en la sala. Sería recomendable, tener a mano una pequeña manta de viaje para compensar de alguna manera este hecho. El calor en un segmento corporal está asociado a lo agradable y placentero, si mediante sugestión nosotros conseguimos concentrar más el calor de nuestro cuerpo en una zona corporal, la sensación será de estar bien, cómodos, tranquilos, en una situación confortable.

Los tipos de estímulos que podemos trabajar en un sesión de relajación son: exteroceptivos, interoceptivos y propioceptivos. Los estímulos exteroceptivos son esencialmente tele-receptores, por ejemplo la vista, el oído y el olfato. Los estímulos interoceptivos son los que provienen de nuestras vísceras, especialmente vamos a utilizar el corazón y los pulmones para la relajación. Los propioceptivos y kinestésicos hacen referencia a estímulos que nos indican nuestra posición en el espacio y nuestro movimiento.

# CONCENTRACIÓN

Los escolares, usualmente, tienen mayores demandas, de cara a las tareas escolares de competencias relacionas con prestar atención. Una de éstas es la de ser capaz de mantener la atención sobre una idea, sobre un discurso o sobre los estudios. Pero también se trabaja a través de la relajación para aumentar la capacidad panorámica de considerar más elementos dentro de este rango de atención o el grado de importancia que tienen que tener los objetos para que nos fijemos en ellos. Paradojamente es necesaria una vuelta a los objetos cotidianos y a los sujetos más cercanos, para prestarles más atención, que nos permiten un entrenamiento más constante de concentración.

En relación con dicha concentración trabajaremos la atención difusa y la atención focal, es decir, podemos utilizar dos propuestas de atención: una con los ojos

fijos en un objeto, tratando de obtener la mayor información posible, aunque lo tengamos que repetir dos o tres veces (atención focal) con una mayor profundidad. Otra es tratando de ver dicho objeto con nuestra visión panorámica, lo vemos, pero no miramos hacia dicho objeto, tratamos de ampliar nuestro campo visual pero también y más importante, de fijarnos en más cosas (atención difusa). Una propuesta concreta de atención difusa, es tener los ojos (semicerrados) mirando cerca de nosotros, aproximadamente, a un par de metros, ayuda a la relajación porque reduce el número de estímulos visuales.

Una propuesta similar la podemos llevar a cabo con los ojos cerrados, primero mirando un punto focal dentro de nosotros, por ejemplo nuestra frente, ligeramente por encima de nuestro entrecejo, coincidiendo con nuestro lóbulo pre-frontal del cerebro. Según Schwebe (2010) el cerebro se compone de tres partes: el cerebro anterior (con sus lóbulos frontales, parietales<sup>5</sup>, temporales y occipitales), el diencéfalo (compuesto del tálamo, hipotálamo, hipocampo, sistema límbico y amígdala) y el cerebro posterior (que consta del cerebelo, puente y bulbo raquídeo). También, podemos plantear una actividad con los ojos cerrados, con una visión panorámica, tratando de percibir otros estímulos internos. El trabajo de atención plena, sentir con todos nuestros sentidos a la vez, está relacionado con este trabajo de atención difusa interna.

¿En qué nos podemos fijar? Podemos elegir cualquier objeto, estático o en movimiento, tenemos que llevar nuestra atención fisgona para tratar de sondear el objeto, una y otra vez, desde diferentes puntos de vista y desde distintas perspectivas, recordar lo significativo que es mantener la curiosidad del niño. Para (SCHWEBE, 2010, p.36) "[...] en las personas que se interesan por la vida y siente curiosidad por el mundo que les rodea, el cerebro puede seguir creando sinapsis, incluso a la edad de noventa años." Esté objeto de observación puede estar en movimiento, por ejemplo, una vela, una rueda, una pecera, fuego en una chimenea, pero la propuesta de mantener nuestra atención se mantendría de una manera similar.

# VISUALIZACIÓN

Desde Julio Verne siempre se nos ha dicho que todo lo que podemos imaginar lo podemos hacer. La visualización es el primer paso para comenzar una acción y nos permite partir en mejores condiciones, porque nos faculta para anticipar las sensaciones, reacciones y tensiones que se van a producir en nuestro cuerpo antes aún de que sucedan realmente. La imaginería o visualización (HOOCKER;

Según (TIERNO, 2012, p.201) en relación con la meditación "[...] la función que tiene el área de la orientación del lóbulo parietal es situarnos en el tiempo y en el espacio... /... no sentimos ni el paso del tiempo, ni dónde estamos, sin embargo percibimos nuestro 'yo' como algo infinito."

FODOR, 2008) es un elemento que nos ayuda a vernos a nosotros mismos en diferentes circunstancias y situaciones, que nos prepara para acometer dichas acciones. Con la visualización nuestros músculos, aún sin movilizarlos, comienzan a crear conexiones neuronales para coordinar mejor la futura intervención. Pero también podemos recrearnos en escenas agradables del pasado que permiten animarnos, sentirnos mejor y recordar momentos entrañables.

Respecto al pasado, la visualización se centra en situaciones y escenarios agradables, se plantea dividir su vida en tres partes y coger la primera de estas partes. Suele llevarse a cabo con diferentes consignas: paisajes o lugares pintorescos que asocian a momentos felices con amigos o familiares, tratando de implicar a la mayor parte de los sentidos. Por ejemplo, induciéndoles no sólo a ver (imaginar) un jardín sino también a sentir la "humedad de la hierba". También se puede utilizar la imagen de juguetes o vestidos que recuerdan de una manera especial de su niñez, o simplemente con frases o palabras que puedan evocar pensamientos positivos, por ejemplo: amistad, felicidad, generosidad, alegría (COUZON; DORN, 2011, p.35) nos recomiendan "echar el ancla en un momento positivo" sobre la base de una visualización agradable de pasado para traerla al momento presente, incluso asociándola con un gesto cotidiano como puede ser mirar el reloj o tocarse una cadena. Es decir, si notamos que estamos más tensos miramos nuestro reloj para recordar dicho momento de calma del pasado. Este anclaje puede ser muy útil para aliviar el estrés de una situación puntual.

En relación al momento presente, se trata de visualizar uno de los juegos de distensión que se han utilizado en la propia sesión, con la consigna de tratar de verse a sí mismos interaccionando con sus compañeros y con sus adversarios. De esta manera recreamos, lo que acabamos de hacer y de la que nuestros músculos tienen todavía sensaciones frescas (memoria sensorial). Según (SCHWEBE, 2010, p.25) "[...] nuestras sensaciones no sólo determinan cómo y de qué manera vamos a recordar lo sucedido. También influyen en la decisión de si una experiencia va a ser memorizada o no." La motivación es muy importante en los aprendizajes, si hay algo que queramos recordar tenemos que asociarlo, en la medida de lo posible, a lo emocional, tanto si es en negativo como si es en positivo.

Otra opción que podemos utilizar respecto al presente es la de visualizarse, de una manera fantástica, con implementos que nos permiten estar más a gusto con nosotros mismos, con nuestro cuerpo o que nos puedan permitir ser mejores en una actividad, por ejemplo, vislumbramos una imagen de nuestro cuerpo con raquetas incorporadas, en lugar de brazos, para ser capaces de mejorar nuestro nivel de tenis.

Respecto a una propuesta relacionada con el futuro, la tarea nos lleva a trabajar sobre un momento lejano, obligando a los jóvenes que se cuestionen, de alguna manera, qué es lo importante de la vida, pero siempre desde una visión muy positiva, planteamos una actividad sobre un espejo en el que se sigan viendo bien, bien, muy bien, a pesar de tener más edad.

#### MINDFULNESS

La meditación en general y el mindfulness en particular nos permiten hacer un hueco en nuestra mente, se suele decir que hay que vaciar nuestra mente para que pueda pensar, de otra manera y en otras cosas. (LEÓN, 2008, p.19) señala que el mindfulness es un "[...] estado de atención y conciencia plena, se trata de que la persona se concentre en su presente activamente." Aunque podemos encontrar diferentes versiones, la meditación nos ayuda a no aferrarnos a nuestros pensamientos, sentimientos o emociones. Tanto si son positivos o negativos, tanto si se han producido en el pasado o que pueden llegar a suceder en el futuro; y que de alguna manera nos condenan a no poder salir del círculo vicioso que supone hacerles caso porque nos identificamos con nuestros pensamientos. La meditación, por tanto facilita nuestro desapego por todo lo que no seamos, realmente, nosotros mismos. Nos hace ser conscientes de la relatividad de nuestras emociones y nos permite observar sin tener que valorar lo que sucede dentro de nosotros, o lo que hacen las otras personas. El proceso de toma de consciencia, para (HARVEY, 2006, p.122) está basado en "[...] la capacidad exclusivamente humana de la autoobservación."

La respiración, en relación con la meditación, nos da un foco de atención, un referente al que volver una y otra vez si nos distraemos con un pensamiento. Fijarnos en cómo entra el aire por nuestra nariz, permite dejar de pensar en un problema y también disfrutar del propio proceso respiratorio. Hay diferentes propuestas, una de las que destaca es contar nuestras espiraciones, contando hasta un número, por ejemplo el veintiuno, y volviendo a cero tratando de no perder dicha cuenta. Cuando prestamos atención a nuestra respiración, podemos pensar simultáneamente en dos cosas, una de ellas nuestra respiración (distracción ligera). Podemos pensar momentáneamente en otra cosa pero volvemos inmediatamente y sabemos en qué número de respiración estamos (distracción intermedia). O la otra opción es no recordar cuándo, en que número, nos hemos distraído (distracción densa). Tenemos la posibilidad de comenzar cada vez que nos distraemos, sólo con la distracción densa, o seguir adelante, siendo consciente de que nos hemos distraído y continuar, Siegel (2011) denomina momento mindfulness, a este acto de ser consciente de la distracción y volver a fijar nuestra atención en nuestra respiración.

El Mindfulness se basa en la atención plena, es decir, activar todos nuestros sentidos y todo nuestro cuerpo convirtiéndolo en un gran receptor de estímulos internos y externos, al modo y manera que lleva a cabo el aprendizaje infantil,

(SCHWEBE, 2010, p.65) nos recuerda que "[...] los niños investigan el mundo que les rodea empleando todos sus sentidos [...]", por ello se trata de percibir simultáneamente con todos ellos. Este hecho permite especialmente prestar atención al momento presente, no a los problemas sin resolver del pasado, ni a nuestros planes de futuro incierto, tal y como nos plantea un proverbio árabe: **Lo pasado ha huido, lo que esperas está ausente, pero el presente es tuyo**. Nos fijamos y percibimos las sensaciones de nuestro cuerpo, para (TIERNO, 2012, p.147) "[...] nuestro cuerpo es la expresión de nuestro presente, es la mente la que viaja al pasado y al futuro, pero el cuerpo está aquí y ahora [...]", por ejemplo cualquier ruido que nos puede resultar molesto en una relajación es, sin embargo, un estímulo que nos permite situarnos en ese momento presente. Mantener todos nuestros sentidos abiertos a la vez es una propuesta que permite mejorar nuestra creatividad, porque proporciona la conexión de diferentes lóbulos de los hemisferios cerebrales manteniendo dicha atención difusa.

Podríamos hablar de meditación cuando, en nuestra cabeza estamos, dando vueltas a un problema, pero respecto a la relajación podríamos hablar de tres tipos básicos de meditación:

- Una meditación concentrativa, que fija la atención en una parte del cuerpo. Por ejemplo, en la respiración. Pone énfasis en no forzar los pensamientos, sino volver, una y otra vez, al referente, en este caso, nuestra respiración, siendo conscientes de que nos hemos distraído. El mindfulness estaría recogido dentro de esta categoría.
- Una meditación contemplativa, que trata de vaciar la mente y sólo observar, sin intención de intervenir, sin querer evaluar lo que sucede en ella. Trata de diferenciar lo que somos nosotros de lo que no somos. No somos nuestros pensamientos, nuestros sentimientos, nuestras emociones, recuerda el desapego que tenemos que mantener hacia nuestros pensamientos, tanto si son negativos como si son positivos. La meditación trascendental podría estar encuadrada dentro de ella.
- Una meditación compasiva, que indican (SIMÓN; GERMER, 2011) y donde se trata de ser más receptivo con las personas, primero con uno mismo y más tarde con los otros, con el resto de la humanidad. Trabaja con frases que nos recuerdan y sugestionan sobre la empatía, simpatía, compasión o amor hacía uno mismo y hacía los demás.

La percepción de nuestro cuerpo, de nuestras sensaciones, de nuestros movimientos es un elemento importante para el mindfulness, se trata de afinar nuestra capacidad de percibir las actividades más cotidianas, de sentirnos caminando, de

percibir sonidos, olores, tacto. En resumen, ser consciente (KABAT-ZINN, 2003). Esto nos lleva de nuevo, al momento presente, "el poder del ahora" que señala (ORS, 2013, p.63), forzando el estar más presente en lo que hacemos, sentimos, percibimos aquí y ahora. Nuestra capacidad de prestar atención a un determinado punto, un gesto o una acción es la base del mindfulness, volviendo una y otra vez a dicho referente cuando caemos en una distracción.

#### **CONSIDERACIONES FINALES**

El proyecto educativo Escuela Relajada supone poner en marcha una iniciativa que permita organizar toda la comunidad educativa para trabajar todos los días con todos los estudiantes de un centro escolar. El tiempo que se tiene que dedicar para crear dichos hábitos son al menos diez minutos diarios. No es mucho, pero proporciona a los estudiantes un momento y un lugar donde el pensamiento es observado desde fuera como si fuera un objeto de investigación. En la propuesta de relajación sólo se observa, no se valora lo que pensamos, no se evalúa lo que sentimos, es como si pensáramos con el estómago. Y lo mismo sucede con las emociones y sentimientos, tratamos de que se repita la misma secuencia: como un buen anfitrión los dejamos pasar, los observamos y los invitamos a que se vayan. No se trata de intentar echarles directamente, de permanecer dando vueltas y alimentar a dichos pensamientos, sino de fijar nuestra atención en otra parte de nuestro cuerpo, con paciencia, con perseverancia. El quid de la cuestión es que seamos conscientes de que nos hemos distraído y hemos vuelto a pensar en nuestro problema pero lo que importa es que volvamos a nuestro referente corporal, normalmente dicho indicador- es nuestra propia respiración.

#### REFERENCIAS

ARGUÍS REY, R. et al. **Programa "aulas felices":** psicología positiva aplicada a la educación. La Rioja: Colegio Oficial de Psicólogos de la Rioja, 2010.

CASTILLA-LA MANCHA. Decreto n.68, de 29 de mayo de 2007. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. **Diario Oficial de Castilla-La Mancha**, Castilla-La Mancha, n.116, p.14759-14816, 1 jun. 2007.

CORRECHÉ, M. S.; LABIANO, L. M. Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés. **Fundamentos en Humanidades,** San Luis, v.4, n.7/8, p.129-147, 2003.

COUZON, E.; DORN, F. Cuaderno de ejercicios para controlar el estrés. Barcelona: Malinka, 2011.

DOMENECH FRANCESCH, J. Elogio de la educación lenta. Barcelona: Graó, 2010.

ESPANA. Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto n.1631, de 29 de diciembre de 2006. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. **Boletín Oficial del Estado,** Madrid, n.5, p.677-773, 5 enero. 2006a.

\_\_\_\_\_. Real Decreto n.1513, de 7 de diciembre de 2006. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n.293, p.43053-43102, 8 dic. 2006b.

FRANCO JUSTO, C.; FUENTE ARIAS, M.; SALVADOR GRANADOS, M. Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. **Psicothema,** Oviedo, v.23, n.1, p.58-65, 2011.

FUENTE ARIAS, M.; FRANCO JUSTO, C.; SALVADOR GRANADOS, M. Efectos de un programa de meditación (mindfulness) en la medida de la alexitimia y las habilidades sociales. **Psicothema**, Oviedo, v.22, n.3, p.369-375, 2010.

GARCÍA GARCÍA, A. **Psicoterapía de bolsillo:** aprende a pensar en positivo. Barcelona: Luciérnaga Nova, 2012.

HARVEY, J. R. La relajación total. Barcelona: RBA Editores, 2006.

HOOCKER, K. E.; FODOR, I. E. Teaching mindfulness to children. **Gestalt Review,** South Wellfleet, v.12, n.1, p.75-91, 2008.

HURLÉ BECHER, P. Vivir sin estrés: consejos útiles para superarlo. Madrid: OCU Ediciones, 2004.

KABAT-ZINN, J. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. **Clinical Psychology:** Science and Practice, Malden, v.10, n.2, p.144-156, 2003.

LEÓN, B. Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. **European Journal of Education and Psychology,** Almería, v.1, n.3, p.17-26, 2008.

LUIS-PASCUAL, J. C. Buscando una técnica de relajación eficaz como propuesta de integración personal y social en la escuela. En: ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. L. **El deporte como vehículo de integración.** Sevilla: Wanceullen, 2013. p.165-180.

ORS, P. Biografía del silencio. Madrid: Ediciones Siruela, 2013.

PAYNE, R. A. **Técnicas de relajación:** guía práctica. Badalona: Paidotribo, 2005.

POLETTI, R.; DOBBS, B. **Cuaderno de ejercicios para vivir relajado.** Barcelona: Terapias Verdes, 2011.

RUIBAL PLANA, O.; SERRANO FARRÚS, A. **Respira unos minutos:** ejercicios sencillos de relajación. Barcelona: Inde, 2001.

SCHWEBE, F. R. **Mentalmente en forma.** Barcelona: Editorial Hispano Europea, 2010.

SIEGEL, R. D. La solución mindfulness: prácticas cotidianas para problemas cotidianos. Bilbao: Descleé de Brouwer, 2011.

SIMÓN, V.; GERMER, C. **Aprender a practicar mindfulness.** Barcelona: Sello Editorial, 2011.

TIERNO, B. **Poderosamente:** cuando cambias tu mente, cambias tu vida. Madrid: Ediciones Planeta, 2012.

TORO, M. D. **Inteligencia personal y vital:** el arte del buen ser y del buen vivir. Madrid: Visión libros, 2005.

## A SEXUALIDADE INFANTIL NA SALA DE AULA: FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cláudia Bortolozzi MAIA Raquel Baptista SPAZIANI Fernanda PEREIRA

O trabalho de formação continuada refere-se ao processo de formação do/a professor/a que já concluiu a sua graduação e exerce a sua profissão. Isto ocorre por meio de cursos, estudos e reflexões a fim de aprimorar a prática profissional do/a educador/a, no que diz respeito a sua competência pedagógica em determinados conteúdos. Assim, faz-se necessário que esta formação continuada auxilie os/as professores/as no desenvolvimento de projetos sobre temas tidos como "problemáticos" por eles/as, como, por exemplo, a sexualidade na infância (ALTENFELDER, 2005; BERNARDES; MOURA, 2009).

A sexualidade é uma expressão do desenvolvimento humano, já presente desde o nascimento, sendo caracterizada na infância pela descoberta e exploração do corpo, dos jogos sexuais, do autoerotismo, bem como de comentários e dúvidas sobre o assunto. Todas essas expressões da sexualidade são consideradas importantes para o desenvolvimento da criança, na medida em que é a partir delas que esta cria vínculos de afetos importantes, bem como explora a realidade à sua volta (BASTOS, 2008; RIBEIRO, 2009; SILVA, 2007).

Mesmo que, muitas vezes, o tema da sexualidade não faça parte do projeto pedagógico da escola, é inegável que as crianças expressam sua sexualidade nesse contexto por meio de diálogos não intencionais, atitudes que revelam o erotismo infantil, das representações sobre gênero e outros aspectos da sexualidade. Embora muitos adultos compreendam a sexualidade como uma questão íntima e privada, que não deveria ser discutida publicamente — principalmente quando

o público-alvo é o infantil, o fato é que as crianças são seres sexuados, expressam sua sexualidade no contexto escolar e necessitam ser esclarecidas sobre essa questão (RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004; SILVA, 2011).

Exemplos cotidianos evidenciam que a Educação Infantil é um espaço de produção e significação das representações da sexualidade e gênero, como nos momentos de leitura de livros de contos de fadas, em que as meninas são representadas por princesas submissas e os meninos por heróis corajosos, ou nas brincadeiras estereotipadas de gênero, como salão de beleza e futebol, para meninas e meninos, respectivamente. Desta maneira, a educação sexual, no ambiente escolar, visaria questionar justamente tais modelos de normalidade e conduta para meninas e meninos, bem como problematizar os discursos implícitos ou explícitos dos livros, desenhos televisivos e filmes infantis (MAIA et al., 2011; RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004; SILVA, 2011).

Apesar dessas e outras evidências, é comum que a sexualidade seja, erroneamente, compreendida como um aspecto exclusivo da adolescência e da idade adulta, não havendo relação com o universo da infância, reforçada pela crença da assexualidade infantil. Para muitos adultos, há a concepção de que o simples diálogo sobre sexualidade na infância aguçaria a curiosidade da criança em torno do tema, a erotizando precocemente, bem como a corrompendo. Desta maneira, um dos objetivos de formar professores/as sobre a sexualidade infantil é desmistificar a compreensão de que crianças são assexuadas ou angelicais, as tratando como sujeitos de direitos, sendo um deles o da informação verdadeira e esclarecedora (MAIA et al., 2011; RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004; SILVA, 2011).

O discurso que tem como pressuposto que a criança é inocente e imatura para falar sobre sexualidade, além de dificultar o diálogo dos/as professores/as com as crianças sobre o tema, coloca a criança numa posição de passividade, como se nada ao seu contexto a influenciasse ou a educasse em algum sentido (RIBEIRO, 2008; RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004; SILVA, 2011). Dizendo de outro modo, é como se a criança não tivesse nada a dizer, ouvir ou saber sobre o assunto e que nada fosse acessível a ela, se não for pelo diálogo intencional do adulto. Mas, o que dizer das imagens midiáticas? Das novelas, comerciais e programas de televisão? Das letras de músicas? Das histórias infantis? Quanto de ensino sobre sexualidade- ainda que de modo não intencional- ocorre nessas situações sem a mediação reflexiva de um(a) adulto(a)? Não podemos mais desconsiderar que as crianças estão, cada vez mais precocemente, expostas às informações sobre sexo e sexualidade transmitidas pelos livros, músicas e desenhos animados, por exemplo, ou pela família, quando observam expressões de afeto entre os familiares ou ouvem conversas entre os adultos (RIBEIRO, 2008; RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004; SILVA, 2011).

Neste sentido, defendemos a importância da educação sexual na infância que poderia proporcionar às crianças um espaço de aprendizado e de confiança, no qual ela seria capaz de saciar as suas dúvidas e curiosidades sobre o tema, de maneira acolhedora e isenta de julgamento. Outro aspecto positivo da educação sexual na infância é que esta se configura como uma fonte de proteção à criança no que diz respeito à violência sexual, visto que a literatura indica que professores/as bem informados/as e preparados/as para conversar com as crianças sobre sexualidade são considerados/as agentes de prevenção desta modalidade de violência (LIMA, 2009; SANTOS; IPPOLITO, 2009).

Mas, em que medida os/as educadores estão preparados para essa função? Entendemos que, em primeiro lugar, é preciso considerar que este pode ser um trabalho árduo para muitos educadores/as a depender de como compreendem a própria sexualidade, como percebem que essa questão foi tratada ao longo das suas vidas, quando crianças, adolescentes, estudantes, seja por repreensões, omissões ou discursos moralistas etc.; dai a necessidade de reflexão e compreensão de sua própria história de vida (FIGUEIRÓ, 2004; MAIA et al., 2011).

Desta maneira, proporcionar situações de interações e reflexões sobre a sexualidade por parte dos/as professores/as, mediada pela intervenção de um/a pessoa preparada e especializada na área, poderia ser um modo de possibilitar mudanças nas percepções e abertura para o conhecimento teórico. Assim, na medida em que o/a professor/a se apropria de conteúdos relacionados ao desenvolvimento sexual de crianças, e modifica a sua prática profissional em sala de aula, cria-se condições para que estes conhecimentos sejam também apropriados pelos/as seus/suas alunos/as (ALTENFELDER, 2005; BERNARDES; MOURA, 2009).

Diante dessas considerações, entende-se como necessária a realização de cursos de formação continuada para professores/as sobre a sexualidade infantil, pois expressões da sexualidade da criança aparecem constantemente no meio escolar e é importante que os/as professores/as saibam como lidar com estes aspectos do desenvolvimento infantil, uma vez que é precária sua formação inicial nessa disciplina (BASTOS, 2008; RIBEIRO, 2009; SILVA, 2007).

Para atender essa necessidade, descrevemos, a seguir, uma proposta de formação continuada sobre sexualidade na infância realizada com professores/as da Educação Infantil, em uma tentativa de refletir sobre aspectos do desenvolvimento sexual da criança, bem como dar-lhes autonomia para trabalhar o conteúdo em sala de aula.

# RELATO DA EXPERIÊNCIA- PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES

Participaram desta proposta de formação continuada 38 professoras mulheres (não havia professor homem no grupo). As participantes eram professoras da

Educação Infantil em diferentes escolas municipais de uma cidade do interior paulista que foram convidadas mediante a prefeitura da cidade para participar desta formação. Os encontros foram realizados em um núcleo de aperfeiçoamento profissional vinculado a prefeitura municipal, em sala ampla e adequada em horário agendado, com duração média de quatro horas.

Os encontros foram divididos em quatro temas diferentes, relacionados com a temática da sexualidade na infância: a) conceito de sexualidade e educação sexual; b) expressões da sexualidade na infância; c) questões de gênero na Educação Infantil; d) prevenção da violência sexual infantil na escola e as estratégias metodológicas utilizadas foram recursos de dinâmica de grupo, textos reflexivos e discussões dialogadas.

Os encontros foram constantemente reavaliados, a fim de que a prática de ensino fosse orientada de acordo com a apreensão dos temas pelas professoras. Isso foi mensurado por meio das verbalizações das participantes no decorrer do curso, bem como pelas atividades práticas realizadas e nas avaliações entregues ao final de cada conteúdo discutido.

A seguir, descrevemos os encontros realizados:

#### APRESENTAÇÃO DO GRUPO

O objetivo deste encontro foi apresentar as participantes enquanto um grupo interessado em estudar educação sexual infantil, bem como relatar expectativas e dificuldades em trabalhar com tal temática em sala de aula. Isso ocorreu no primeiro encontro, onde as participantes se apresentaram – nome, tempo de docência, faixa etária das crianças – assim como verbalizaram as suas expectativas em relação aos encontros. Feito isso, foi apresentada a proposta e o cronograma do curso.

Após a apresentação da proposta de trabalho, foi feita a dinâmica de grupo denominada "O semáforo", com o objetivo de auxiliar as participantes a identificarem as suas dificuldades quanto aos temas de maior interesse em sexualidade, bem como mostrar que essas dificuldades eram compartilhadas por mais pessoas (BRASIL, 2000).

#### SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

O objetivo deste conteúdo temático foi: a) conceituar a sexualidade humana enquanto fenômeno também histórico e cultural, b) mostrar o ser humano enquanto um sujeito sexuado, não podendo ignorar este aspecto de sua vida; c) propor a reflexão sobre a história de educação sexual das educadoras.

As participantes escreveram sobre a história de educação sexual que tiveram – como foram as suas descobertas; com quem conversavam sobre o tema; aspectos de repressão sexual e sentimentos em relação ao tema. Este conteúdo não foi exposto, mas sim refletido de maneira conjunta, ressaltando a importância de se pensar sobre o tema para ser uma educadora sexual.

Houve também a leitura em grupo do texto "Por que ainda ficamos inibidos diante do tema sexualidade?" (MELO et al., 2011), que aborda as dificuldades dos adultos em refletir sobre a temática, bem como aspectos de repressão social que envolvem a sexualidade humana.

#### QUESTÕES DE GÊNERO

Discutiu-se a construção social de gênero e no que ela influi na educação sexual de meninos e meninas. Além de se problematizar o mito da homossexualidade infantil e o papel do/a professor/a diante das questões de gênero na escola através da discussão de alguns casos sobre a realidade cotidiana dessas educadoras.

Neste encontro foi realizada uma atividade, na qual houve uma lista de afirmações que deverão ser respondidas com "verdadeiro" ou "falso", com o objetivo de refletir a respeito das crenças sobre gênero que possam explicitar atitudes discriminatórias e preconceituosas na escola (MAIA; MAIA, 2009). Posterior a esta atividade, ocorrerá a leitura em grupo do texto "Educação sexual sexista" (MAIA; MAIA, 2009).

#### Sexualidade na infância

O objetivo deste conteúdo temático foi conceituar a sexualidade enquanto parte do desenvolvimento infantil, caracterizando as expressões sexuais mais frequentes nas crianças, bem como fornecer modelos de se trabalhar a sexualidade infantil em sala de aula.

Nestes encontros foram ensinados os seguintes conceitos: sexualidade enquanto parte do desenvolvimento infantil; manifestações sexuais das crianças; formas de lidar com a sexualidade infantil na escola; como trabalhar com materiais didáticos e livros sobre sexualidade infantil em sala de aula.

Como apoio aos conteúdos teóricos, foi realizada a dinâmica "Concordo/Discordo" (SILVA, 2007), onde os participantes tiveram que expressar as suas opiniões sobre temas relativos à sexualidade infantil diante de frases sobre as expressões sexuais das crianças na escola. Para finalizar, houve a apresentação da curta metragem "A origem dos bebês segundo Kiki Cavalcanti", ilustrando as manifestações sexuais típicas do desenvolvimento infantil.

#### VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

O objetivo deste conteúdo foi conceituar a violência sexual, as suas características e os indicativos desta violência em crianças, bem como fornecer modelos para as professoras ensinarem seus/suas alunos/as a se protegerem. Neste encontro houve a apresentação dos seguintes conteúdos teóricos: definição de violência sexual e suas características; consequências para as vítimas; indicadores de violência sexual em crianças; papel da escola e dos/as professores/as; como conversar sobre violência sexual com crianças.

Também foi apresentado o vídeo "Que exploração é essa?", que narra a história de uma menina vítima de violência e exploração sexual, seguida da dinâmica "Mitos e realidades" (BRINO, 2006), na qual os/as educadores/as devem opinar sobre a veracidade de frases relacionadas à violência sexual.

#### DISCUSSÃO

Para execução dos encontros foram desenvolvidas discussões em grupo e dinâmicas de sensibilização, buscando o atendimento das necessidades específicas que as professoras participantes demonstravam ao longo do curso. Desta forma, desenvolveu-se um conjunto de estratégias voltadas principalmente para atender aos interesses e expectativas das professoras, de forma a adotar estratégias pedagógicas sempre dinâmicas e mutáveis, proporcionando assim possibilidades de condução do assunto e um espaço para discussão das subjetividades.

O encontro em que houve maior repercussão entre as professoras foi o de gênero, no qual muitas delas se manifestaram, dizendo ter grande dificuldade em lidar com as famílias, apesar de achar a educação sexual na infância importante, bem como terem muito problema com a homossexualidade infantil, querendo saber o que fazer para evitar ou desfazer esta situação. Neste mesmo encontro, houve os relatos sobre um menino de quatro anos que era tido como homossexual por gostar de brincar com bonecas e querer ser bailarino, bem como o de uma menina considerada como "molecona", por gostar de brincar com os meninos. Diante de tais relatos e angústias das professoras, foi feita uma reflexão sobre as normas de condutas estereotipadas que se esperam de meninas e meninos, discorrendo também sobre a violência simbólica que tais modelos geravam nas crianças, por não poderem expandir as suas vivências, bem como por perceberem as suas ações como "erradas" por sua professora.

Outro tema a ser destacado foi o da violência sexual, na medida em que foi possível perceber o quanto este encontro pareceu despertar nas professoras a percepção da importância da educação sexual infantil. Isso porque, a princí-

pio, as participantes não compreendiam como era possível prevenir a violência sexual, pois relataram que, por mais que instruíssem as crianças a se protegerem de estranhos, isso não garantia a prevenção, visto que a maioria dos casos de violência sexual é perpetrada por pessoas próximas à família. Entretanto, ao longo do encontro, pôde-se fazer a relação entre a educação sexual com a prevenção da violência sexual infantil, havendo o relato de uma professora que só com o tema sobre violência sexual infantil passou a perceber a importância da educação sexual para crianças.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que com o curso de formação continuada em sexualidade infantil, foi possível evidenciar a pouca informação que as professoras possu**ía**m sobre o tema, bem como o quanto não se sentiam preparadas para trabalhar o assunto em sala de aula. Muitas professoras reclamaram da precária formação e a falta de suporte técnico como, por exemplo, livros que fossem capazes de instrumentalizá-las na educação sexual das crianças. Segundo algumas delas, os encontros foram capazes de despertar a atenção em relação à importância da educação sexual infantil na sala de aula e sensibilizá-las a aprofundarem os estudos nessa área.

Reforçamos que experiências como esse curso de formação continuada sobre a sexualidade infantil são muito importantes, na medida em que tal assunto é discutido de maneira insatisfatória nos cursos de Pedagogia, havendo a necessidade de formar professores/as sobre o tema, a fim de promover uma prática educativa esclarecedora, no que diz respeito à sexualidade infantil.

#### REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagogia**, São Paulo, v.13, n.10, 2005. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1415-69542005000100004>. Acesso em: 13 abr. 2013.

BASTOS, C. S. Sexualidade na 1ª série: é possível? In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). **Educação e sexualidade:** identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p.287-294.

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.35, n.3, p.463-478, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual do multiplicador:** adolescente. Brasília, 2000.

BRINO, R. F. **Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil:** avaliação de um programa de capacitação. 2006. 258f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FIGUEIRÓ, M. N. D. O professor como educador sexual: interligado formação e atuação profissional. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.115-151.

LIMA, C. M. **Infância ferida:** os vínculos da criança abusada sexualmente em seus diferentes espaços sociais. Curitiba: Juruá, 2009.

MAIA, A. C. B. et al. Projeto de intervenção em educação sexual com educadoras e alunos de uma pré-escola. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v.7, p.115-129, 2011.

MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. Educação sexual para as questões de gênero e diversidade sexual. In: MORAES, M. S. S.; MARANHE, E. A. (Org.). **Educação de temas específicos**. São Paulo: UNESP; Bauru: FC, 2009. p.40-72. (Diversidade e cidadania, v.4).

MELO, S. M. M. de (Org.). Por que ainda ficamos inibidos diante do tema sexualidade? In: CARVALHO, G. D. de et al. **Educação e Sexualidade – Caderno Pedagógico**. 2.ed. – Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011. Disponível em: <a href="http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.geisext.webnode.pt%2F200000043-4430f452a6%2FCaderno%2520Pedag%25C3%25B3gico%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520e%2520Sexualidade%2520%25E2%2580%2593%25A7%25C3%25A3o%2520e%2520Sexualidade%2520%25E2%2580%2593%2520CEAD%2520UDESC.pdf&ei=0gbyU\_GPJMSe8QGhlIHQCQ&usg=AFQjCNHL7Cm0MxmHEHmHblB361RljR4UFw&sig2=UzZDiy-EFtf1FzHxa\_lkVQ&bvm=bv.73231344,d.b2U>. Acesso em: 13 abr. 2013.

RIBEIRO, M. **Conversando com seu filho sobre sexo.** São Paulo: Ed. Academia de Inteligência, 2009.

RIBEIRO, P. R. C. Sexualidade e escola. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p.57-60.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v.12, n.1, p.109-129, 2004.

SANTOS, B. R.; IPPOLITO, R. **Guia de referência:** construindo uma cultura de prevenção à violência sexual. São Paulo: Childhood – Instituto WCF-Brasil: Prefeitura da cidade de São Paulo, 2009.

SILVA, F. F. Lições de sexualidade na escola. In: SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação.** Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011. p.146-157.

SILVA, M. C. P. Características da sexualidade infantil de 0 a 6. In: SILVA, M. C. P. (Org.). **Sexualidade começa na infância.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.51-72.

### PARTICIPACIÓN Y LIDERAZGO DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA MEDIANTE ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES. LOS CONTEXTOS ESTADOUNIDENSE Y ESPAÑOL

#### Marina GARCÍA CARMONA

En los distintos debates sobre educación, aparece de manera constante el tema de la importancia de las relaciones entre la familia y la escuela. Y es que las familias de los alumnos juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los mismos puesto que son los pilares sobre los que se sustentan y crecen. Mientras que el término y actual percepción de la participación de las madres y padres puede parecer relativamente nuevo para el contexto escolar moderno, las familias han venido siendo durante mucho tiempo un componente integral en el éxito social y académico de sus hijas/os (OLIVOS, 2010).

Una de las modalidades o tipos de participación de las familias en la escuela es mediante las asociaciones de madres y padres (en España, AMPA). En el contexto estadounidense estas asociaciones son llamadas *Parent Associations* (PA), cuando solo están formadas por madres y padres o *Parent and Teachers Associations* (PTA), cuando cuentan con docentes entre sus miembros. Como veremos más adelante, estas organizaciones comparten el objetivo general de conseguir el éxito del conjunto del alumnado y la educación de calidad y para ello cumplen su función en la escuela representando los intereses del colectivo de madres y padres y realizando diversas actividades y acciones para lograrlo.

La participación de las familias en la escuela ha sido una realidad latente a lo largo de los años puesto que puede que no existieran antes asociaciones de madres y padres con voz y voto en la escuela como tales, pero las familias han estado apoyando a sus hijas/os para que estudiaran e intentasen llegar lo más lejos posible. Las formas de participación han cambiado a lo largo de los años adaptándose a los cambios que la sociedad ha ido sufriendo.

Pero, ¿por qué es necesaria dicha participación? Existen numerosos estudios que demuestran los grandes beneficios para el alumnado, pero también para el profesorado y las mismas familias que se involucran en las actividades y vida escolares e incluso para el centro educativo en cuestión. En este trabajo abordaremos algunos de los más significativos a continuación.

#### LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

#### CONCEPTO DE FAMILIA

El término "familia" es un término complejo y ha ido sufriendo modificaciones a lo largo de la historia que han sido más acentuadas en las últimas décadas y que hacen que no exista un solo modelo o definición de familia. No solo factores históricos, sociales, económicos, afectivos y culturales han influido en su definición a lo largo de los años, sino que la sociedad actual, con un sistema más igualitario para hombres y mujeres, modela el concepto atendiendo a sus necesidades.

En este sentido, las palabras de López Escribano (2003) cobran especial relevancia y es que podemos ver cómo los cambios ocurridos como consecuencia del creciente proceso de urbanización e industrialización de las sociedades, han repercutido también en la familia, que es un sistema dinámico que interactúa con otros sistemas sociales, influyéndose mutuamente. Todos los elementos y cambios que la sociedad ha sufrido y sufre son empapados también por las familias que viven en ella.

El concepto de "familia" implica aspectos biológicos, sociales y jurídicos. Varía de una a otra cultura, y aún dentro de la misma se dan subculturas: urbana, rural... etc (VALDIVIA; SÁNCHEZ, 2008). A esto se le suma que los métodos de control de natalidad, junto a los cambios de mentalidad, permiten hoy configurar una familia más a la carta. Los nuevos modelos dejan ver las distintas circunstancias que pueden rodear a los adultos y niños. Esta autora divide los modelos actuales de familia existentes de la siguiente manera:

- La familia nuclear reducida: Con una media de: 3,3 miembros, y 1,7 hijos. El 1,17 por mujer en edad fértil.
- La familia y hogares monoparentales: es aquel en el que sólo está presente el padre o la madre.
- Las uniones de hecho: La forman las parejas que viven en común, unidos por vínculos afectivos y sexuales, incluyendo la posibilidad de tener hijos, pero sin mediar el matrimonio.

- Las parejas homosexuales: Los países europeos van recociendo diferentes uniones civiles y matrimonios entre homosexuales.
- Las familias reconstituidas, polinucleares o mosaico: Son aquellas en las que al menos uno de los cónyuges proviene de alguna unión familiar anterior. También conocidas como "bifocales" o "multiparentales".
- Nuevos modelos que apuntan: comienzan a aparecer otras que tienen su origen en la inseminación artificial y manipulación genética, y que obligan a una permanente atención para valorar su sentido ético de cara a su regulación.

Ante esta diversidad de modelos de familia, si buscamos algún parámetro común entre ellos, encontramos que los valores de unión, de compartir y de compromiso más o menos duradero, están presentes. Todos los tipos de familia mencionados por la autora se encuentran en la mayoría (o en casi todas) de las escuelas públicas en las que se centra nuestro estudio. Por lo tanto son diferentes realidades que afectarán a la forma de participación e implicación de las familias de los alumnos.

#### LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA En la escuela

Son muchos los argumentos que defienden la importancia de la participación de las familias en los centros escolares. En la literatura estadounidense podemos encontrar numerosas investigaciones que explican la importancia de la participación de los padres en la escuela atendiendo a diferentes aspectos. Algunas de estas investigaciones concluyen en:

- Sin tener en cuenta los ingresos económicos o el fondo de las familias, los estudiantes cuyos padres se involucran en sus estudios, tienen más posibilidades de tener calificaciones más altas, asistir a la escuela regularmente, tener mejores herramientas sociales, mostrar una mejora de su comportamiento y adaptarse bien al colégio (HENDERSON; MAPP, 2002).
- Los más precisos predictores de los logros de los estudiantes en el colegio no son los ingresos económicos de la familia o el estatus social, son el grado con el que la familia crea un clima en casa que anima a aprender, comunica unas altas y razonables expectativas para el logro del niño y participan en la educación de éste en el colegio (NATIONAL PTA, 1998).

- Cuando los padres participan en el colegio, las actuaciones de todos los niños del colegio, no solo de los suyos, tiende a mejorar (HERDERSON; BERLA, 1994).
- Cuanto más comprensiva y bien planeada está la relación entre la escuela y la casa, más altos son los logros de los estudiantes (HENDERSON; BERLA, 1994).

Resumiendo, debemos llegar a la conclusión de que las madres y padres están dentro de los centros educativos y que juegan un papel muy importante dentro de los mismos. Las relaciones que se establecen entre éstas/os y la escuela deben estar basadas en el diálogo y perseguir la educación de calidad para el conjunto del alumnado que conlleva el éxito escolar y personal del mismo. Por otro lado, destacar que en la sociedad democrática donde vivimos en la que deben prevalecer los principios de libertad, respeto mutuo, responsabilidad y solidaridad, las madres y padres, desde su perspectiva de práctica cotidiana, pueden enriquecer los planteamientos educativos.

#### TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

Pero ¿qué entendemos por participación de las familias en la escuela?, ¿todos los agentes educativos que hay en un centro escolar (profesorado, alumnado, familias, personal administrativo...) la ven igual? En este sentido, existe un amplio y subjetivo campo de opiniones.

En algunos estudios (GORDON, 1977; BAUCH; VIETZE; MORRIS, 1973; citados em WEHLBURG, 1996), encontramos referencias al papel de los padres en la escuela. En el caso del estudio de Gordon e Breivogel (1976) se puede definir en seis categorías:

- a) Tradicional (los padres como público o espectadores-observadores).
- b) Los padres como tomadores de decisiones (AMPA/PTA/PA).
- c) Los padres como voluntarios del aula.
- d) Los padres como padres-profesionales de pago o ayudantes del maestro.
- e) Los padres como aprendices (participantes en el desarrollo del niño o clases para padres).
- f) Los padres como educadores de sus propios estudiantes en casa.

En estas seis categorías vemos cómo los padres pueden adquirir roles más pasivos (categorías "a" y "e") donde son receptores de información, y otras donde

la familia alcanza un papel activo en el que ellos son los encargados de realizar actividades y tomar decisiones relativas a la educación de sus hijos (categorías "b", "c", "d" y "f").

Según Méndez Morales (2011), generalmente en los centros escolares, existen dos formas de comunicación con las familias:

- Por un lado, los tratos informales, donde los contactos son a través de fiestas que organiza el centro y, el contacto que se establece a la entrada y salida del mismo.
- Por otro lado, existe la comunicación formal, donde el contacto es a través de reuniones en las clases y tutorías. Además en los centros escolares existe una asociación de madres y padres de alumnado, cuya organización permite que las familias intervengan en el mundo escolar.

Ambos tipos de comunicación y participación son importantes, pero las segundas, y especialmente la AMPA/PTA/PA, son una herramienta de éxito para los estudiantes y para el proceso educativo. La oportunidad de participar en la toma de decisiones del colegio al que acuden sus hijos y donde las decisiones que se toman les afectan directamente, debería ser una pauta de actuación de todas las familias que tuviesen hijos matriculados en el centro.

Además, el proyecto integrado INCLUD-ED (2006-2011), que estudia las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, ha analizado los diferentes tipos de participación de las familias y su influencia en el aprendizaje y el rendimiento escolar:

Tabla 1 – Tipos de participación de la familia

INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.	
	Las familias no participan en la toma de decisiones del centro.	
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.	
CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.	
	La participación se basa en consultar a las familias.	
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.	

DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los pro- cesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.	
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.	
EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.	
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.	
EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como en extraescolar.	
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.	

Fuente: España (2011).

De estos cinco modelos de participación, los estudios indican que los modelos que más contribuyen al éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa (ESPAÑA, 2011). En efecto, son los tres tipos en los que se presenta un rol más activo y participativo de los padres, mientras que en la informativa y consultiva el papel es más pasivo y la comunicación se produce de forma unidireccional del maestro al padre.

# BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

Décadas de estudios de investigación han documentado los beneficios exhaustivos de la participación de la familia en la educación de sus hijos (HENDERSON; BERLA, 1994; HENDERSON; MAPP, 2002; HOUTENVILLE; CONWAY, 2008; NATIONAL PTA, 2007). Los estudios también muestran que las actividades de participación de la familia que son planeadas de una forma efectiva y son bien ejecutadas resultan en beneficios sustanciales para los niños, los padres, los educadores y la escuela (OLSEN; FULLER, 2012):

#### 1 – Beneficios para los niños:

- Los alumnos tienden a conseguir más, independientemente de su raza o etnicidad, estatus socioeconómico o nivel educativo de sus padres.
- Los niños generalmente consiguen mejores notas, puntuación de exámenes y asistencia.
- Suelen realizar sus deberes consecuentemente.
- Suelen tener una mejor autoestima, mayor disciplina y muestran aspiraciones y motivaciones más altas hacia el colegio.
- La actitud positiva de los niños hacia el colegio frecuentemente resulta en una mejora del comportamiento en la escuela y menos paradas por razones de disciplina.
- Menos niños son emplazados en educación especial y clases específicas.
- Alumnos de diferentes culturas tienden a obtener mejores resultados cuando los padres y los maestros trabajan juntos para solventar el agujero entre la cultura de la casa y la cultura del colegio.
- Los estudiantes de enseñanza secundaria cuyos padres continúan implicándose en la escuela, normalmente tienen una mejor transición y son menos propensos al abandono escolar.

#### 2 – Beneficios para los padres:

- Los padres incrementan la interacción y diálogo con sus hijos y son más responsables y sensibles con las necesidades sociales, emocionales e intelectuales de sus hijos.
- Los padres se sienten más seguros con sus herramientas de toma de decisiones como padres.
- Como padres aumentan su conocimiento del desarrollo de los niños, hay más uso de la afectividad y refuerzo positivo y menos castigo.
- Los padres entienden mejor el trabajo del maestro y el currículum del colegio.
- Cuando los padres están al tanto de lo que sus hijos están aprendiendo, son más propensos a ayudar cuando el profesor les pide que se involucren más en las actividades de aprendizaje de su hijo en casa.

- Las percepciones de los padres sobre el colegio mejoran al haber unos lazos de unión y compromiso con la escuela más fuertes.
- Los padres son más conscientes y se vuelven más activos cuando se les pide que sean parte del equipo de toma de decisiones sobre las políticas que afectan a la educación de sus hijos.

#### 3 – Beneficios para los educadores:

- Cuando las escuelas tienen un alto porcentaje de padres que participan dentro y fuera del centro, los profesores y directores experimentan una subida de moral.
- Los profesores y directores con frecuencia ganan mayor respeto por su profesión desde la mirada de los padres.
- La participación consistente de las familias conduce a la mejora de la comunicación y relaciones entre padres, profesores y administradores.
- Maestros y directores adquieren una mejor comprensión de las culturas de las familias y la diversidad y muestran un respeto más profundo por las habilidades y tiempo de los padres.
- Los maestros y directores muestran un aumento de su satisfacción laboral.

#### 4 – Beneficios para la escuela:

- Las escuelas que involucran activamente a los padres y la comunidad tienden a establecer una mejor reputación en la comunidad.
- Los colegios también experimentan una mayor ayuda de la comunidad.
- Los programas escolares que promueven la participación de las familias normalmente funcionan mejor y tienen mejor calidad que los programas que no las involucran.

Esta última investigación demuestra que más allá de las mejoras del alumno, existen otras que van relacionadas con los padres. Éstos, al participar en la educación de sus hijos de forma activa en el centro escolar, se sentirán más motivados e integrados en la comunidad educativa, a la vez que ayudan al buen funcionamiento del centro y a la mejora y enriquecimiento de la formación de todos los alumnos que forman parte del mismo. También se habla de los beneficios para los educadores y la escuela y es que la participación de las familias en la escuela ayuda a conseguir una educación de calidad y un mejor ambiente

educativo propicio para los procesos de enseñanza-aprendizaje. El buen clima será un factor determinante.

A continuación centraremos nuestra atención sobre el modelo de participación mediante asociaciones de madres y padres. Tras una conceptualización del término liderazgo y asociación de madres y padres, veremos las relaciones que se construyen dentro de estas organizaciones mediante el ejercicio del mismo y sus repercusiones.

## EL LIDERAZGO EN LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES

#### EL CONCEPTO DE LIDERAZGO

A pesar de la falta de consenso respecto a lo que se quiere decir por liderazgo, hay un acuerdo general de que la mayoría de las definiciones asume que el liderazgo es un proceso donde la influencia se ejerce por una persona (o grupo) sobre otras personas (o grupos), para estructurar y facilitar actividades y relaciones dentro de las organizaciones (YUKL, 1998).

Uno de los debates que surgen en torno a esta diversidad de definiciones es la diferenciación entre *líder* y *liderazgo*, ya que a menudo encontramos estos dos términos confundidos y en ocasiones con sus significados mezclados. El primero se refiere a una persona que dirige e influye en un grupo hacia su meta, y el segundo hace referencia a un proceso de influencia dirigido hacia el logro de las metas del grupo. En las organizaciones en las que centramos nuestro estudio, es decir las AMPAS/PTA/PA, se persigue que se produzca el ejercicio de liderazgo y no de líder aunque en ocasiones se confundan ambos términos (los miembros de las AMPAS tienden a identificar al líder con el presidente pero éste suele realizar las tareas de liderazgo con el grupo de padres o, al menos con la junta directiva).

Lorenzo Delgado (2005, p.7) afirma que actualmente el líder no se entiende como una atribución individual o ambiental, siendo esto, más propio de un director o gerente, sino que, el liderazgo se conceptualiza como "[...] una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido." Con esta definición podemos observar cómo se llena de significado este término dotándolo de identidad propia. Teniendo en cuenta su significado, el autor añade como características que:

 Es una función: es una actividad llevada a cabo por el colectivo designado para ello. Por este motivo se utiliza más el término liderazgo que el término líder.

- Es estratégica para toda la organización: posee unas técnicas y conjunto de actividades para conseguir los objetivos de la organización y ayuda a elaborar una visión de la organización.
- Es compartida: no está representada por una única persona sobre las que recaen todas las decisiones, sino que se ejerce de manera colegiada y cooperativa.
- Se inserta en la cultura: no se trata de algo ajeno al contexto de la organización en el que se desarrolla, sino que forma parte de él.
- Reside en el grupo: en el ejercicio de la misma influirán tanto las características grupales como las personales de cada miembro.

El trabajo en equipo cobra aquí especial relevancia y es que se persiguen objetivos comunes por el grupo, se comparten visiones y experiencias vividas para lograr el "sueño compartido" que menciona el autor. El contexto marcará significativamente el funcionamiento y la toma de decisiones del grupo así como las particularidades de cada miembro dentro del grupo.

#### EL CONCEPTO DE ASOCIACIÓN DE MADRES Y PADRES

• Una asociación de madres y padres es una agrupación, sin ánimo de lucro, formada por madres y padres de alumnas/os de un centro educativo no universitario, cuya finalidad es la de participar e intervenir en la gestión del centro, con el fin de mejorar la educación y lograr un clima de convivencia en el mismo (ROMERO PICAZO, 2002). Por tanto, dichas asociaciones son entidades reivindicativas, participativas y dinamizadoras de los centros y su actuación debe ir orientada a la mejora de los servicios educativos y, a través de ellas, se puede incidir en toda la problemática del centro (PALOMARES RUIZ, 2011).

De acuerdo con Tschorne, Villata e Torrente (1992), estas asociaciones constituyen la forma más efectiva que tienen los padres de organizarse dentro del centro escolar, puesto que desde este organismo los padres pueden establecer una plataforma abierta de participación y reivindicación en todo lo relativo al quehacer educativo y conseguir, conjuntamente con los maestros, que los alumnos aprendan los valores propios de una sociedad democrática.

Según el Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, las Asociaciones de Padres (PA) y las Asociaciones de Padres y Maestros (PTA) son organizaciones basadas en las escuelas abiertas a todos los padres de niños que asisten actualmente a una escuela pública de la Ciudad de Nueva York. El PA/PTA es

el vehículo principal para que los padres se involucren en las escuelas de sus hijos y para compartir ideas y enriquecer sus comunidades escolares.

Bajo este epígrafe se engloban los conceptos AMPA/PTA/PA como si fuesen sinónimos pero lo cierto es que existe una diferencia entre ellos. La AMPA en España tendría su equivalente en EEUU con la PA (Parent Association o Asociación de Padres). En el caso de la PTA (Parent and Teacher Association), esta asociación incluiría entre sus miembros a maestros. En este estudio se habla de los tres conceptos conjuntamente en la mayoría de las ocasiones debido a que las actividades, principios, metas, etc., serían muy similares en cualquiera de los tres casos.

#### EL LIDERAZGO EN LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y Padres

Además de la realización de las actividades que en estas asociaciones se desarrollan, estas organizaciones se constituyen como un lugar de aprendizaje y motivación mutua entre los componentes y a su vez para el centro educativo al que dedican su tiempo. Las/os líderes de estas organizaciones deberán ser capaces de comunicar una visión compartida y hacer que todos sus componentes se impliquen en las tareas necesarias para conseguir los fines del grupo.

Los miembros integrantes deberán adoptar papeles activos y críticos en la educación del alumnado, así como en el funcionamiento del centro educativo, creando de esta manera un clima que promueva las buenas relaciones y el enriquecimiento de todos los implicados. Sus acciones también deberán ir encaminadas a responder a las necesidades específicas de la población a la que atienden y a facilitar la mejora y el cambio en las instituciones educativas, además de promover la innovación. Todo esto influirá en las expectativas y compromisos que los padres y madres que forman la asociación tienen acerca de la organización.

De este modo podemos comprobar la importancia que tiene el apoyo del miembro líder por sus compañeras/os, es decir, la importancia que tiene el apoyo al padre o madre representante tanto por sus compañeras/os de la asociación como por el resto de la comunidad educativa. Esta función compartida deberá luchar por unas metas que promuevan la calidad de la educación de los niños.

Por otro lado, Ainscow y Southworth (1994) establecieron los cinco ámbitos del ejercicio del liderazgo enfocado al proyecto de mejora. Éstos fueron:

- 1. Tratar con los compañeros para crear y sostener relaciones positivas de trabajo.
- 2. Contribuir a generar una visión global del centro.

- 3. Dar el impulso, como presión y apoyo, necesario para la puesta en marcha de los proyectos.
- 4. Ejercer de monitor del desarrollo.
- 5. Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.

Podemos comprobar la utilidad de estos ámbitos en el contexto de las organizaciones que nos ocupan en este momento adaptándolos a las necesidades de las mismas. Podríamos consolidar, en un primer momento, las bases del liderazgo de las asociaciones de madres y padres como:

- 1. Tratar con los padres y familias de los alumnos del centro para crear y sostener relaciones positivas con los miembros de la comunidad educativa.
- 2. Contribuir a generar una visión global del centro escolar.
- 3. Dar el impulso necesario para la puesta en marcha de los proyectos.
- 4. Establecer un clima propicio: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.

En primer lugar, las relaciones de estas organizaciones deben estar basadas en un diálogo abierto y flexible donde cada individuo pueda expresar sus ideas y sentimientos sobre los temas en cuestión. Una de las principales relaciones que debe estar fraguada es la de las AMPAS/PTA/PA con la dirección del centro puesto que los beneficios que pueden obtener ambos de esta relación son enormes. Además, estas asociaciones deberán estar abiertas a sugerencias de los demás miembros de la comunidad educativa en busca de una mejora del centro.

En segundo lugar, las acciones de estas organizaciones no deben estar divididas en parcelas sino que deben entender el centro educativo como un ente global, donde cada elemento juega su papel y por lo tanto debe ser tenido en cuenta. Todos los miembros que forman la comunidad escolar tienen que estar representados y por lo tanto ningún grupo debe sentirse excluido o menos importante.

En tercer lugar, decir que las AMPAS/PTA/PA deben ser organizaciones activas que lleven a cabo sus propuestas de mejora y participación en el centro educativo y no que simplemente sus acciones se queden en propuestas que no obtengan resultados. Deben ser un motor que promueva el cambio y la mejora y que constituya el principal marco de socialización del centro. Deberán optimizar los recursos disponibles para tales fines.

Por último, destacar la importancia del establecimiento de un clima agradable y de diálogo donde las ideas fluyan libremente y basado siempre en el respeto mutuo y el compañerismo. En este momento cobra especial importancia la empatía, es decir, el "saber ponerse en el lugar del otro" y respetar sus opiniones. Hay que tener en cuenta que es muy positivo aceptar las propuestas de todos los participantes para enriquecer las nuestras propias. Además el consenso al que se debe llegar en estas organizaciones con respecto al funcionamiento y metas de las mismas, debe ser encuadrado en el marco de la negociación democrática.

#### LA ELECCIÓN DE LOS LÍDERES EN LAS ASOCIACIONES DE Madres y Padres

A continuación veremos resumidamente las particularidades de dos ciudades de los dos contextos centro de nuestro estudio a modo de ejemplos.

#### • El caso de Nueva York (EEUU)

Los líderes en las PTA (*Parent and Teacher Association*) o PA (*Parent Association*) de Nueva York son elegidos cada año por el conjunto de madres y padres que tienen escolarizados a sus hijas/os, es decir todas las madres y padres cuyas hijas/os estén matriculadas/os en el centro educativo pueden y deben votar a sus representantes. La disposición A660 del Canciller es la encargada de regular el proceso y en ella se detalla el funcionamiento de estas organizaciones. Las madres y padres se pueden presentar como candidatas/os o bien pueden ser propuestos por los demás miembros. Otra política vigente que regula la participación de las familias es "*No Child Left Behind*" (NCLB) (2001).

Los estatutos de la asociación deben describir el proceso de nominación y elección a los cargos. Hay que tener en cuenta que en este contexto todos las madres y padres son automáticamente miembros de la PA/PTA de la escuela a la cual asisten actualmente sus hijas/os. La PA/PTA debe buscar activamente la participación de todos los padres en la escuela y las/os líderes elegidos deberán dirigir sus esfuerzos a que se consiga.

#### • El caso de Granada (España)

En el caso de Granada los líderes de las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas/os) son elegidos mediante votación por parte de las madres y padres que forman parte de la AMPA en Asamblea General Extraordinaria. El proceso, al igual que en el caso de la ciudad de Nueva York, debe ser detallado en los estatutos de cada AMPA. El Decreto por el que se rigen estas organizaciones, el Decreto 27/1988 (1988), de 10 de febrero, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos de centros docentes no universitarios en el ámbito

de la Comunidad Autónoma de Andalucía y las leyes vigentes (ESPAŃA, 2006; ANDALUCIA, 2007).

Mencionado Decreto señala que para ser miembro de la asociación, la solicitud será en todo caso voluntaria y previa petición de inscripción, no pudiendo exigirse más requisitos que el de ser padre o tutor de alumno matriculado en el Centro, abonar, en su caso, las correspondientes cuotas, y aceptar los correspondientes estatutos. Asimismo se contemplarán los motivos para pérdida de la condición de asociado.

#### Algunas similitudes

En ambos contextos las principales figuras de liderazgo que encontramos son tres que son los puestos de presidente, el de tesorero y el de secretario y otras que vienen a complementar las citadas anteriormente y que son diferentes en cada centro educativo. Las especifidades de los puestos estarán reflejadas en los estatutos. Los estatutos deben establecer el título de cada cargo con una descripción de los respectivos deberes y responsabilidades. No habrá requisitos especiales para ocupar un cargo de la AMPA/PTA/PA excepto los de ser madre o padre (en sentido general) de un niño en la escuela.

A modo de resumen, podríamos sintetizar algunas de las funciones que pueden realizar los líderes que salgan electos y que sirven de ejemplo. Estas funciones, como se ha mencionado anteriormente deberán estas descritas en los estatutos de cada asociación. Éstas serían:

- Presidenta/e: Representa a la AMPA/PTA/PA. Coordina y dinamiza el grupo. Convoca y preside reuniones, ejecuta acuerdos, ordena los pagos y firma las solicitudes...
- Vicepresidenta/e: Si existe, apoya la labor de la Presidenta/e y la/o sustituye en caso de ausencia.
- Secretaria/o: Es responsable de la documentación de la AMPA/PTA/PA, y trabaja en estrecha colaboración con la Presidenta/e. Algunas AMPA/ PTA/PA tienen vicesecretaria/o para suplir ausencias.
- Tesorera/o: Es responsable de las cuentas de la AMPA/PTA/PA y del presupuesto. Ayuda a planificar los recursos, da ideas de posibles ingresos y ayuda a la Presidenta/e en el control de los gastos.
- Diferentes vocales o puestos: Deciden conjuntamente con los cargos de la Junta Directiva las gestiones y actuaciones de la AMPA/PTA/PA. Las responsabilidades deben distribuirse entre todas/os, creando áreas o comisiones de trabajo, para que todas/os puedan aportar su labor.

#### **METODOLOGÍA**

El presente trabajo se enmarca dentro de un estudio que está siendo llevado a cabo en las ciudades de Nueva York (EEUU) y Granada (España) comparando el funcionamiento de estas organizaciones, así como las percepciones que las familias tienen sobre su implicación en el centro educativo de sus hijos y teniendo en cuenta la diversidad cultural de ambos contextos. En el mismo se están empleando tanto técnicas cuantitativas, como es el cuestionario, como cualitativas como son la entrevista semiestructurada y la historia de vida. Los centros educativos escogidos son escuelas de Educación Infantil y Primaria públicas.

En esta ocasión se dan a conocer algunos avances de los datos de índole cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas. Esta clase de entrevistas, con unos objetivos y un plan de desarrollo predefinidos nos permitirá conocer con un grado mayor de libertad que las entrevistas estructuradas y de forma más ágil la opinión de las/os entrevistadas/os sobre la temática. En este caso se entrevistaron a madres y padres que formaban parte del equipo de liderazgo de las asociaciones de madres y padres (presidenta/e, tesorera/o y secretaria/o) para conocer sus opiniones sobre los motivos que los llevan a pertenecer a la asociación de madres y padres de su hija/o y percepciones sobre cómo es y cómo debería ser el liderazgo en el seno de su organización.

Atendiendo a la finalidad principal de la entrevista que es que el investigador sea capaz de encontrar lo que es significativo para los informantes, descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas como los valores, pensamientos, etc. (COLÁS, 2001), tomaremos algunas opiniones como avances de nuestra investigación, todavía sin concluir, en el siguiente apartado.

#### ALGUNOS AVANCES

En las entrevistas realizadas se observan percepciones sobre el papel de las familias en la escuela, sobre la importancia de su implicación. Atenderemos a cuestiones clave sobre los motivos que mueven a estas personas a formar parte de la asociación de su centro educativo y en especial de las posiciones de liderazgo de las mismas ya que las personas entrevistadas son miembros del equipo directivo de la organización y, por otro lado, observaremos cuáles son las formas de liderazgo que se practican en sus centros educativos.

A continuación señalaremos los principales motivos que las personas entrevistadas destacan como los que les impulsaron a ser miembro del equipo de líderes de su asociación de madres y padres:

# Tabla 2 – Principales motivos de las madres y padres líderes para formar parte de la AMPA/PTA/PA de su colegio

Principales motivos para formar parte de la asociación de madres y padres del colegio

- Para ayudar a las/os hijas/os.
- Para estar informada.
- Para estar más envuelta con la educación de mi hija.
- Un padre envuelto tiene mejores resultados en la educación de sus hijos.
   Las investigaciones lo muestran.
- Es una manera de participar y obtener información de la escuela y de lo que necesita en ella.
- Para acercar más a los padres para que ellos también aprendan.
- Porque se conoce el trabajo de los maestros con los niños.
- Porque amo la educación.
- Para producir un impacto en la vida de mi hijo.
- Para hacer una señal en la escuela de mi hijo.
- Para ser parte de la educación de la educación de mi hija.
- Para que mi hijo supiese que me preocupo de su educación.
- De este modo tengo voz.
- Los padres somos parte esencial para que los hijos crezcan social y educativamente.
- Para hacer diferencia.
- Para apoyar a mi hija
- Para compartir las habilidades que tengo con la escuela
- Para ayudar al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Etc.

Fuente: Elaboración propia.

En las diferentes respuestas se observa un predominio del género femenino, y es que la mayoría de las/os líderes entrevistadas/os eran mujeres, al igual que la mayoría de personas que usualmente participan en las asociaciones. Ese hecho conlleva una interpretación desde la perspectiva de género en la que en esta ocasión no profundizaremos.

Los motivos que llevan a estas personas a formar parte de la AMPA/PTA/PA de su centro educativo y a estar dentro del equipo de liderazgo son variados pero en la mayoría de ellos encontramos que van encaminados a la mejora de la educación de sus hijas/os y de su proceso educativo. También es destacable el deseo de ejercer una participación activa y enfocada al cambio. Todas las personas entrevistadas son conscientes de los numerosos beneficios que pueden

aportar las familias en la escuela y por eso deciden ofrecer sus ayuda y tomar responsabilidades.

Por otro lado, respecto a las formas de ejercer el liderazgo, encontramos que la totalidad de las personas entrevistadas responden que quien hace las decisiones principales es la persona que ocupa el puesto de presidente pero que siempre es un proceso democrático en el que participan la mayoría de las madres y padres del centro. Se menciona que las temáticas se discuten en diferentes *meetings* (al menos uno al mes en el caso de Nueva York) y que el resto del equipo que forman las otras posiciones de liderazgo también tiene una gran importancia a la hora de tomar las decisiones. Este equipo, al ser elegido por el conjunto de madres y padres hace que las posiciones de liderazgo sean respetadas por los demás ya que fueron votados y elegidos por ellas/os.

#### **CONSIDERACIONES FINALES**

Un alto nivel de participación de las madres y padres en la escuela provoca muchas mejoras en la educación del estudiante, además de sentirse más seguro y cómodo en su proceso de aprendizaje. De esta forma, estas/os alumnas/os tienen más posibilidades de continuar sus estudios y de conseguir numerosos éxitos y, por ende, de no sufrir un fracaso escolar. Debe existir un "compromiso escolar" entre familia-centro educativo-alumno que vele por una educación de calidad.

Las diferentes razones o motivos que llevan a las familias a implicarse en las escuelas de sus hijas/os son variadas pero todas van encaminadas a la mejora y al éxito de sus hijas/os. La implicación activa de las familias traerá consecuencias positivas para el conjunto de la comunidad educativa como se ha podido ver en la revisión de la literatura. Las personas entrevistadas ven también esa mejora en la totalidad del centro educativo y no solo en el alumnado.

El ejercicio del liderazgo tiene como pilar la figura del presidente pero ésta no es autoritaria ni hace decisiones de manera individual sino que al contrario, se basa en las opiniones de los demás miembros y las decisiones son tomadas en grupo. El papel de las demás figuras líderes (tesorera/o, secretaria/o, diferentes vocales...) es también imprescindible a la hora de decidir y ejecutar nuevas propuestas.

El ejercicio de un liderazgo compartido, de grupo, permite que exista una mayor unión entre sus miembros y que todas las acciones realizadas sean un éxito. Las personas entrevistadas muestran un convencimiento de que este hecho es de vital importancia para que las actividades propuestas sean un éxito y las familias participen más: "las decisiones se toman colaborativamente y la presidenta dialoga con el comité ejecutivo y el resto de padres antes de tomar decisiones".

Finalmente, como se ha comentado anteriormente, mencionar que los líderes de las asociaciones de padres suelen estar bien aceptados por el resto de padres que forman parte del centro educativo, ya que su elección se produce por votación a aquellos padres que se presentan. Este hecho es de vital importancia y hará que el colectivo de madres y padres se sienta más cercano a su escuela y asociación de madres y padres, lo que repercutirá en una mayor participación e implicación en la vida escolar y en la educación de sus hijas/os.

#### REFERENCIAS

AINSCOW, M.; SOUTHWORTH, G. **School improvement:** a study of the roles of leaders and external consultants. 1994. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans, 1994.

ANDALUCÍA. Ley 17, de 10 de deciembre de 2007. Ley de Educación de Andalucía. **Boletin Oficial de la Junta de Andalucía,** Sevilla, n.252, p.5-36, 26 dic. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto 27, de 10 de febrero de 1988. Por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos de centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía. **Boletin Oficial de la Junta de Andalucía**, Sevilla, n.17, p.868-869, 1 mar. 1988.

BAUCH, P. A.; VIETZE, P.; MORRIS, V. What makes the difference in parental participation? **Childhood Education**, Wheaton, v.50, p.47-53, 1973.

COLÁS, P. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En: BUENDIA EISMAN, L. et al. **Métodos de investigación en psicopedagogía.** Madrid: McGraw-Hill, 2001.

ESPANA. Ministerio de Educación. **Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.** Madrid: Ministerio de Educación de España: INCLUD-ED, 2011. (Colección Creade, n.9).

\_\_\_\_\_. Ley 2, de 3 de mayo de 2006. Ley Orgánica. **Boletín Oficial del Estado,** Madrid, n.106, p.17158-17207, 4 may. 2006.

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. Ley 107-110, de 8 de enero de 2002. No Child Left Behind Act of 2001. **U. S. Department of Education,** Washington, 8 jan. 2002. Disponible en: <a href="http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110">http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110</a>. Acceso en: 05 jun. 2013.

GORDON, J. Parent education and parent involvement: retrospect and prospect. **Childhood Education,** Wheaton, v.54, p.71-78, 1977.

GORDON, J.; BREIVOGEL, W. F. Building effective home-school relationships. Boston: Allyn and Bacon, 1976.

HENDERSON, A. T.; BERLA, N. A new generation of evidence: the family is critical to student achievement. Washington: National Committee for Citizens in Education, 1994.

HENDERSON, A. T.; MAPP, K. L. **A new wave of evidence:** the impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools, 2002.

HOUTENVILLE, A. J.; CONWAY, K. S. Parental effort, schools resources, and student achievement. **Journal of Human Resources,** Madison, v.43, n.2, p.437-453, 2008.

LÓPEZ ESCRIBANO, M. C. Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar. 2003. 556f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003.

LORENZO DELGADO, M. **El liderazgo en las organizaciones educativas**: el liderazgo pedagógico. Madrid: Praxis, 2005. (Temáticos Escuela).

MÉNDEZ MORALES, M. La formación de padres y madres y su relación con el nivel de participación en la escuela. En: MAQUILLÓN SÁNCHEZ, J. J. et al. (Coord.). **Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible.** Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, 2011. p.39-49.

NATIONAL STANDARDS FOR FAMILY SCHOOL PARTNERSHIPS [NATIONAL PTA]. **National standards for family-school partnership:** an implementation guide. Alexandria, 2007.

\_\_\_\_\_. **National standards for parent/family involvement programs.** Chicago, 1998.

OLIVOS, E. M. **The power of parents:** a critical perspective of bicultural parent involvement in public schools. New York: Peter Lang Publishing, 2010.

OLSEN, G.; FULLER, M. L. **Home and school relations:** teachers and parents working together. New Jersey: Pearson, 2012.

PALOMARES RUIZ, A. Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS) y participación comunitaria. En: LORENZO DELGADO, M. (Coord.). **Organización y gestión de centros y contextos educativos.** Madrid: Universitas, 2011. p.171-201.

## Participación y liderazgo de las familias en la escuela mediante asociaciones de madres y padres. Los contextos estadounidense y español

ROMERO PICAZO, A. **Guía para asesorar sobre el funcionamiento de las asociaciones de madres y padres.** Albacete: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2002.

TSCHORNE, P.; VILLATA, M.; TORRENTE, M. Padres y madres en la escuela: una guía para la participación. Barcelona: Paidós, 1992.

VALDIVIA SÁNCHEZ, C. La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. **La Revue du REDIF**, cidade de publicação, v.1, p.15-22, 2008. Disponible en: < http://moodle2.unid.edu.mx/dts\_cursos\_mdl/lic/DE/PF/AM/05/cambios. pdf>Acceso en: 15 jun. 2013.

WEHLBURG, C. The future of high school: the importance of parent involvement programs. **The High School Journal,** Chapel Hill, v.79, n.2, p.125-128, 1996.

YUKL, G. **Leadership in organizations.** 5th ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 2002.

### SOBRE OS AUTORES E OS ORGANIZADORES<sup>1</sup>

Adriana Martínez ARIAS é Diretora de Relações Internacionais da *Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB)*, Bucaramanga, Colômbia. Formada em Comunicação Social especializou-se na área de Necessidades Educativas Especiais, tendo trabalhado – entre 2001 e 2007 – nos Estados Unidos com cursos de educação especial para comunidades hispânicas e como editora-chefe de publicação bilíngue ligada ao jornal *Daily Herald*, Chicago. Email: amartinez18@unab.edu.co

Alda Junqueira MARIN é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Adjunto Aposentado da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara (FCL-Unesp Araraquara), tendo publicado vários artigos, capítulos de livro e livros sobre Educação. Atua dentro e fora do país, sendo referência nas questões que envolvem a relação ensino-aprendizagem. Email: aldamarin@pucsp.br

Ana Carolina SPERANÇA-CRISCUOLO faz seu Pós-Doutorado em Linguística, com o apoio da Fapesp, no Departamento de Linguística da FCL-Unesp Araraquara. Doutorou-se em Linguística e Língua Portuguesa, tendo como foco de suas pesquisas o ensino de gramática – interface sintaxe, semântica e pragmática – e o desenvolvimento de habilidades linguísticas para compreensão e produção de textos em diferentes situações comunicativas. Email: carolinasperanca@fclar. unesp.br

Ana Cláudia Bortolozzi MAIA fez seu Pós-Doutorado junto ao Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) da FCL-Unesp Araraquara. É Professor Assistente-Doutor da Faculdade de Ciências, Unesp, Câmpus de Bauru (FC-Unesp de Bauru) atuando nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; em Educação Escolar e em Educação Sexual,

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Todos os autores que participam deste livro e seus centros de pesquisa se relacionam institucional e academicamente com o Grupo Cervantes de Pesquisa em Educação.

todos na Unesp. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura e coordena o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Sexual. Email: aclaudia@fc.unesp.br

Andoni Arenas MARTIJA coordena o Laboratorio de Didáctica de la Geografía y Desarrollo Profesional. Fez seu doutorado em Educação na Universidad de Alcalá de Henares, Espanha, atuando atualmente como investigador e professor de História e Geografía vinculado ao Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Email: andoni.arenas@ucv.cl.

Camila José GALINDO lidera o *Grupo de Investigação Ensino e Necessidades Formativas de Profissionais da Educação* e participa do *Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo* (FCL-Unesp de Araraquara). Doutorouse em Educação Escolar (FCL-Unesp de Araraquara) e é Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso, atuando na subárea Métodos e Técnicas de Ensino. Email: c.galindo.edu@gmail.com

Cláudio Benedito Gomide de SOUZA (*in memoriam*) fundou e liderou o Grupo de Pesquisa Informática aplicada à Gestão Educacional – IAGE, grupo cadastrado no CNPq. Como Professor Livre Docente pertenceu aos quadros do Departamento de Didática da FCL-Unesp de Araraquara, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar nesta mesma Faculdade. Suas áreas de atuação dentro da Educação foram Administração de Sistemas Educacionais; Administração de Unidades Educacionais; Planejamento, Pesquisa e Avaliação.

Edson do Carmo INFORSATO fez seu Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa na área de formação continuada de professores. Atualmente é Professor Assistente Doutor do Programa de Pós-Graduação da FCL-Unesp de Araraquara, trabalhando principalmente com os temas: formação de professores; formação continuada para professores; didática; licenciatura; politica educacional; escola pública, prática de ensino e ensino de Ciências. Email: tamoyo@fclar.unesp.br

Fátima Neves do Amaral COSTA é enfermeira e coordena a pesquisa *Educação em Saúde: educação nutricional.* É Professor Assistente Doutor no Departamento de Didática da FCL-Unesp de Araraquara e pesquisa áreas como: educação, saúde coletiva, educação nutricional, formação de professores e educação infantil. Email: fnacosta@fclar.unesp.br

**Fernanda PEREIRA** atua como orientadora de projetos educacionais na organização Inteligência Relacional atuando no planejamento, desenvolvimento e acom-

panhamento da metodologia Liga Pela Paz, com foco em educação emocional e social e promoção de cultura de paz. É graduada em Psicologia pela FC-Unesp de Bauru. Email: fernandap\_unesp@hotmail.com

**Ignacio Humberto Pizarro QUEZADA** é professor e investigador ligado à *Facultad de Ciencias Empresariales* da *Universidad de Talca*, Chile. Entre seus objetos de pesquisa, dedica-se à investigação sobre o Ensino Superior na Ibero-América. Email: ipizarro@utalca.cl

**Ignacio Salvo COLOMO** é estudante de Pedagogia em História, Geografia e Ciências Sociais da *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, Chile. Trabalha com questões ligadas à Historia voltada para a Ciência Política. Email: ignacio. salvo.c@gmail.com

Jéssica Aline TARDIVO é investigadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) Programa de apoio à Governança, na subárea voltada ao estudo das TIC na Educação. Atualmente faz o seu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-Unesp de Araraquara, tendo sido bolsista do *Building Academic Bonds between Europe and Latin America* (BABEL) na Universidade do Porto, Portugal. Email: jessicabra66@hotmail.com

José Luís BIZELLI lidera o Grupo de Pesquisa (CNPq) *Programa de apoio à Governança* e vincula-se aos Programas de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCL-Ar) e TV Digital (FAAC-Bauru). É Professor Adjunto do Departamento de Antropologia Política e Filosofia da FCL-Ar e fez seu Pós-Doutorado em Educação na UAH, sendo responsável pelo convênio entre a UAH e a Unesp para ações educativas. É editor da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação e tem como temas de investigação: educação, inovação tecnológica, políticas públicas e governança. Email: bizelli@fclar.unesp.br

**Juan-Carlos Luis-PASCUAL** é pesquisador e professor no *Departamento de Ciencias de la Educación*, da *Facultad de Educación*, da *Universidad de Alcalá de Henares* em Guadalajara, España. Seus temas centrais de investigação são: formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. É diretor da Revista Pedagógica ADAL, EspañaEmail: juan.luis@uah.es

**Lucas Pavez ROSALES** é estudante de Pedagogia em História, Geografia e Ciências Sociais da *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, Chile. Trabalha com questões ligadas à Historia voltada para a Ciência Política. Email: lucas. pluks@gmail.com

Maria Angela Barbato CARNEIRO coordena o Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar e orienta o Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É Professor Titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Curso de Pedagogia, na mesma Universidade, centrando suas investigações em temas como: a criança; o brincar; aprendizagem e brinquedo. Email: mabarbato@gmail.com

María José Otero AURISTONDO é professora e investigadora do Laboratorio de Didáctica de la Geografía y Desarrollo Profesional do Instituto de Geografía da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Faz seu doutorado, atualmente, na University of Leeds. Email: mj.otero.a@gmail.com

Marina GARCÍA CARMONA é pesquisadora do Grupo EDO – Equipo de Desarrollo Organizacional e professora do Departamento de Didáctica y Organización Escolar da Facultad de Ciencias de la Educación na Universidad de Granada (UGR), Espanha. Suas principais linhas de investigação são: liderança educativa; interculturalidade; escola inclusiva e participação das famílias na escola. Email: marinagc@ugr.es

Mario Martín BRIS ocupa o cargo de *Director de Relaciones con Iberoamérica*, na UAH, e lidera o Grupo de Pesquisa Grupo *IDE – Investigación y Difusión Educativa en Universidad y Escuela*. É Professor Titular do *Departamento de Ciencias de la Educación* da UAH e colabora com várias universidades e instituições educativas da Espanha e da América Latina. Suas linhas de investigação são: planejamento, avaliação e participação em contextos educacionais. Email: mario. martin@uah.es

**Marta Leandro da SILVA** é pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa *Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais*. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação da FCL-Unesp de Araraquara, dedicandose a investigar temas ligados à legislação, elaboração e avaliação de políticas educacionais, particularmente, as que dizem respeito à educação profissional. Email: martaleandro@fclar.unesp.br

Oscar Alfredo Rojas CARRASCO ocupa o cargo de *Director de Relaciones Internacionales de la Consultora Iridec Ltda* e é pesquisador do Grupo *IDE – Investigación y Difusión Educativa en Universidad y Escuela.* É professor da *Universidad de Talca*, Chile, autor de vários livros e parceiro da UAH em pesquisas internacionais – como *Proyecto Liderazgo y Gestión Directiva Escolar de Calidad*. Email: osrojas@utalca.cl

Raquel Baptista SPAZIANI é pesquisadora do *Grupo de Pesquisa Sexualidade*, *Educação e Cultura*. Faz Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-Unesp de Araraquara, sendo professora da Universidade Ibirapuera. Suas áreas de investigação são: desenvolvimento humano, sexualidade e educação para a sexualidade. E-mail: raquelspaziani@outlook.com

Ricardo RIBEIRO lidera o Grupo de Pesquisa Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais e é coordenado do Programa de Pós-Graduação em gestão Escolar da FCL-Unesp de Araraquara. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação da FCL-Unesp de Araraquara, investigando principalmente os temas: recursos tecnológicos de comunicação e programas de formação de professores; descentralização; avaliação institucional e formação de conselhos de políticas públicas e sociais. Email: despertarosol@gmail.com

Roseli Aparecida PARIZZI coordena a pesquisa Formação Inicial e Educação Inclusiva e o Núcleo de Ensino da Unesp. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática da FCL-Unesp de Araraquara, tendo como áreas de investigação educação especial, processo ensino-aprendizagem, inclusão, formação de professores e atuação docente. Email: ro\_parizzi@hotmail.com

Rui TRINDADE preside o *Movimento da Escola Moderna Portuguesa* e investiga temas como diferenciação e avaliação pedagógica; inovação pedagógico-didática; epistemologia do saber escolar; relação escola-comunidade; e gestão escolar. É Professor Doutor em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal. Email: trindade@fpce. up.pt

Sebastião de Souza LEMES coordena o Grupo de Pesquisa Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais e chefia o Departamento de Ciências da Educação da FCL-Unesp de Araraquara. Está credenciado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-Unesp de Araraquara, investigando temas como: gestão e liderança educacional; novas tecnologias na educação e avaliação curricular. Email: ss.lemes2@gmail.com

**Víctor Salinas SILVA** professor e investigador do *Laboratorio de Didáctica* de la Geografía y Desarrollo Profesional do Instituto de Geografía da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Trabalha com os temas: competências cidadás; alfabetização digital; TIC; boas práticas em educação. Email: v.salinas. silva@gmail.com

#### SOBRE O VOLUME

Série Temas em Educação Escolar n.20 Formato: 17 x 24 cm Mancha: 10,4 x 17,4 cm Tipologia: Garamond 11/14 Pólen Bold 90 g/m2 (miolo) Supremo Alta Alvura 250 g/m2 (capa)

Primeira edição: 2014

#### Para adquirir esta obra:

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão Laboratório Editorial Rodovia Araraquara-Jaú, km 01 14800-901 – Araraquara Fone: (16) 3334-6275

> E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br Site: http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial



