VIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Porto Alegre, 26 a 28 de setembro de 2018

Nalú Farenzena
Maria Goreti Farias Machado
(Organizadoras)

Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Programa de Políticas Educativas
Núcleo Educação para a Integração
Associação de Universidades Grupo Montevidéu –
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

VIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Nalú Farenzena
Maria Goreti Farias Machado
(Organizadoras)

Programa de Políticas Educativas
Núcleo Educação para a Integração
Associação de Universidades Grupo Montevidéu –
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, 2018

Publicação arbitrada pela Comissão Científica do *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*, integrada por:

Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba)
Daniela Fumis (Universidad Nacional del Litoral)
Doris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)
Gabriela Andretich (Universidad Nacional de Entre Ríos)
Gerardo Garay Montaner (Universidad de la República)
Nalú Farenzena (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Nélida Barbach (Universidad Nacional del Litoral)
Nelly Barrinuevo Colombres (Universidad Nacional de Córdoba)
Regina Maria de Souza (Universidade Estadual de Campinas)

Diagramação: Edson Leonel de Oliveira e Luísa Branchi Araújo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E56

Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (8.: 2018) / Nalú Farenzena, Maria Goreti Farias Machado (organizadoras) – Porto Alegre : UFRGS, 2018; Montevidéu: Associação de Universidades Grupo Montevidéu: 2018.

313 p.

ISBN: 978-85-9489-132-7

1. Política educacional 2. Políticas públicas 3. Ensino público I. Título II. Farenzena, Nalú III. Machado, Maria Goreti Farias

CDU: 37.014.5

Bibliotecária: Ana Gabriela Clipes Ferreira CRB-10/1808

VIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (VIII EIIPE)

Programa de Políticas Educativas (PPE)
Núcleo Educação para a Integração (NEPI)
Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM)
Porto Alegre, 26, 27 e 28 de setembro de 2018

Comitê Organizador Internacional

Nalú Farenzena (UFRGS, Coordenadora NEPI-AUGM e Coordenadora Geral do VIII EIIPE)

Alejandra Reguera (UNC, Editora da Revista Digital de Políticas Linguísticas)

Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM, Coordenadora do Programa de Políticas Educativas)

Gilvan Muller de Oliveira (UFSC, Coordenador do Programa de Políticas Linguísticas)

Luis E. Behares (UdelaR, Coordenador Emérito do NEPI-AUGM)

Comissão Científica

Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba)

Daniela Fumis (Universidad Nacional del Litoral)

Doris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)

Gabriela Andretich (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Gerardo Garay Montaner (Universidad de la República)

Nalú Farenzena (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Nélida Barbach (Universidad Nacional del Litoral)

Nelly Barrinuevo Colombres (Universidad Nacional de Córdoba)

Regina Maria de Souza (Universidade Estadual de Campinas)

Comitê Organizador Local

Maria Goreti Farias Machado (Coordenadora Adjunta da organização do VIII EIIPE, Departamento de Estudos Especializados, FACED/UFRGS)

Juca Gil (Departamento de Estudos Especializados, FACED/UFRGS)

Maria Luiza Rodrigues Flores (Departamento de Estudos Especializados, FACED/UFRGS)

Neusa Chaves Batista (Departamento de Estudos Básicos, FACED/UFRGS)

Patrícia Souza Marchand (Departamento de Estudos Especializados, FACED/UFRGS)
Rafael Arenhaldt (Departamento de Estudos Especializados, FACED/UFRGS)
Cristina Bezerra da Silva (doutoranda, PPGEDU, FACED/UFRGS)
Filipe Aguiar (mestrando, PPGEDU, FACED/UFRGS)
Gabriel Arnt (mestrando, PPGEDU, FACED/UFRGS)
Lidiane Barreto Alves Zwick (doutoranda, PPGEDU, FACED/UFRGS)
Lucia Medeiros de Andrade (mestrando, PPGEDU, FACED/UFRGS)
Rita Souza Bueno (doutoranda, PPGEDU, FACED/UFRGS)

ASSOCIAÇÃO DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDÉU

Argentina

Universidad de Buenos Aires (UBA)*
Universidad Nacional de Córdoba (UNC) *
Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) *
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) *
Universidad Nacional del Litoral (UNL) *
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) *
Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires (UNNOBA)
Universidad Nacional de Rosario (UNR) *
Universidad Nacional del Sur (UNS) *
Universidad Nacional de San Luis (UNSL)
Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

Bolivia

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

Brasil

Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal do Paraná (UFPR) *
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) *
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) *
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) *
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) *
Universidade de São Paulo (USP)

Chile

Universidad de Chile (UChile)
Universidad de Playa Ancha (UPLA) *
Universidad de Santiago de Chile (USACH)
Universidad de Valparaíso (UV)

Paraguay

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

Uruguay

Universidad de la República (UdelaR) *
*Universidades participantes do Núcleo Educação para a Integração

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
Nalú Farenzena..... 11

LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS. SU DIMENSIÓN INSTITUCIONAL
Liliana Abrate; María Eugenia López; Analía Van Cauteren..... 13

SER DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DO SÉC. XXI
Helenise Sangoi Antunes; Caroline Silveira Spanavello 23

ANÁLISES SOCIOLÓGICAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE: A ANÁLISE RELACIONAL COMO LENTE TEÓRICO-METODOLÓGICA
Gabriel Schenkmann Arnt; Filipe Ribas de Aguiar 35

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA LEI 13.415 DE 2017 PARA O ENSINO MÉDIO
Mariângela Bairros; Patrícia Souza Marchand; Brenda Jover; Júlia Amaral Antunes da Silva..... 47

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES COTISTAS DE BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Neusa Chaves Batista; Elenice Cheis dos Santos..... 59

VARIACIONES DIALÓGICAS 'ENTRE' CAMPOS DISCIPLINARES Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN
Baudino Silvina Baudino; Eleonora Friedrich; Anabella Gómez..... 75

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ALTERACIONES AL FORMATOESCOLAR TRADICIONAL
Eloísa Bordoli; Stefanía Conde 85

REFLEXIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA
Ivana Dariela Brignardello; Bárbara Isabel Correa; Andrea Elisabet Hernán; Emilia Sosa Passarino..... 95

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024), A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS CONTEXTOS MUNICIPAIS: PERSPECTIVAS E IMPASSES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
Aline de Castro Delevati; Claudio Roberto Baptista..... 107

RESPONSABILIDADES GOVERNAMENTAIS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARGENTINA, BRASIL E URUGUAI
Nalú Farenzena; Juca Gil; Maria Goreti Farias Machado; Rosa Maria Pinheiro Mosna..... 119

A UNIVERSALIZAÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA IMPLEMENTAÇÃO DA META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, LEI 13.005/14
Débora Alves Feitosa..... 133

EVOLUÇÃO DA OFERTA DE PRÉ-ESCOLA EM MUNICÍPIOS GAÚCHOS: MOVIMENTOS DA POLÍTICA DE CONVENIAMENTO (2013-2016)
Maria Luiza Rodrigues Flores; Cátia Soares Bonneau; Mariane Vieira Gonçalves; Teresinha Gomes Fraga; Camila Daniel 143

O GRUPO DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES: A CONSTRUÇÃO DE UMA ANÁLISE COLETIVA DE DADOS
Denize da Silveira Foletto; Greice Scremin; Silvia Maria de Aguiar Isaia..... 155

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES: TESSITURAS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS E PROCESSOS DE PESQUISA
Celso Ilgo Henz; Larissa Martins Freitas; Melissa Noal da Silveira 167

CRISTIANDAD MUSCULAR Y POLÍTICAS DEL CUERPO: UN ESTUDIO DISCURSIVO SOBRE LA ENTRADA DEL DEPORTE A LAS UNIONES CRISTIANAS DE JÓVENES DE LAS COLONIAS VALDENSES DEL URUGUAY (1920-1970)
Paula Malán..... 179

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A COOPERAÇÃO NO MERCOSUL: [DES]CAMINHOS DAS UNIVERSIDADES
Fernanda Ziani Mendes; Marilene Gabriel Dalla Corte; Rosane Carneiro Sarturi 189

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES GESTORES SOBRE O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA COMO DEMANDA DA AVALIAÇÃO REGULATÓRIA
Liliane Gontan Timm Della Méa; Adriana Moreira da Rocha Veiga; Doris Pires Vargas Bolzan.. 201

COMUNICACIÓN EDUCATIVA ENTRE LAS CIENCIAS: LA PERSPECTIVA DE UN CURRÍCULO COMÚN QUE INTEGRE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA NATURALEZA
Héctor Odetti; Lívia Diana Rocha Magalhães; Patrícia Santos Cardoso Gondim..... 217

POLÍTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADES: APRENDENDO E DESAPRENDENDO COM A MEDIAÇÃO DA SÉTIMA ARTE
Valeska Maria Fortes de Oliveira; Gabriella Eldereti Machado..... 225

O NOVO MARCO REGULATÓRIO DO TERCEIRO SETOR DO BRASIL: CONSEQUÊNCIAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
Vera Maria Vidal Peroni; Maria Otilia Kroeff Susin; Monique Robain Montano; Alexandre José Rossi; Daniela de Oliveira Pires 235

INCLUSÃO E A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS: EFEITOS DE DISCURSOS LEGITIMADORES PARA A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA E DE SUJEITOS NA CONTEMPORANEIDADE
Leandra Bôer Possa; Martiéli de Souza Rodrigues 247

PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE
Ana Carla Hollweg Powaczuk; Doris Pires Vargas Bolzan 261

MALABARISMO COM OS DIREITOS DOS AUTISTAS: JUDICIALIZAÇÃO E NOVAS FORMAS DE SUPLÍCIO
Samuel Alves dos Santos; Cássia Sígolo Rodrigues; Regina Maria de Souza; Morena Dolores Patriota da Silva 275

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NA TRAJETÓRIA DE PESQUISAS DO GRUPO ELOS
Rosane Carneiro Sarturi; Mônica de Souza Trevisan; Patrícia Zwetsch; Marilene Dalla Corte; Rosa Maria Bortolotti de Camargo 285

A SEMIFORMAÇÃO DOS SENTIMENTOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
Sandra Elisa Réquia Souza; Amarildo Luiz Trevisan 295

FORMA ESCOLAR, ALTERACIONES DESDE LA EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA
Felipe Stevenazzi; Florencia Ascarate; Victoria Díaz; Hellen Dorrego; Juan Pablo García; Edward Rodríguez; Fernanda Settimano; Daniela Velázquez; María José Volpe; Shirley Young 305

APRESENTAÇÃO

O VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VIII EIIPE) é um evento do Programa de Políticas Educativas, do Núcleo Educação para a Integração (NEPI), da Associação de Universidades Grupos Montevidéu, realizado em Porto Alegre, Brasil, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de 26 a 28 de setembro de 2018.

Esta reunião periódica de pesquisadores objetiva: possibilitar a difusão coletiva dos diversos programas, projetos ou linhas de investigação em temáticas de Políticas Educativas, fomentando o intercâmbio; estabelecer ou consolidar conexões e vínculos para empreendimentos conjuntos entre pesquisadores e universidades. Os eventos anteriores são os seguintes: I EIIPE (Santa Maria, 2005), II EIIPE (Montevidéu, 2006), III EIIPE (Porto Alegre, 2008), IV EIIPE (Rosário, 2010), V EIIPE (Córdoba, 2012), VI EIIPE (Santa Maria, 2014) e VII EIIPE (Montevidéu, 2016).

O Programa de Políticas Educativas reúne grupos de pesquisadores de universidades que integram a AUGM. Neste VIII EIIPE, contamos com 26 trabalhos, das seguintes instituições com participação regular no NEPI:

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
Universidad Nacional del Litoral (UNL)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidad de la República (UdelaR)

Participam também do Encontro, além dos autores dos trabalhos, outros pesquisadores do Programa de Políticas Educativas e representantes universitários no NEPI. Além das sessões de apresentação de trabalhos, o VIII EIIPE conta com uma atividade aberta ao público em geral – uma mesa redonda sobre o tema *As políticas educacionais na década de 2010*.

Os trabalhos apresentados ao evento inserem-se nos eixos temáticos do Programa de Políticas Educativas, a saber:

a) reformas e reestruturações atuais nos distintos ciclos e níveis da educação formal;

b) o sentido das práticas chamadas "não formais" e "extra-escolares";

c) a Universidade como âmbito de educação;

d) a formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais de ensino;

e) o discurso da educação, ou os discursos educativos;

f) a problematização epistemológica e teórica do campo de investigação sobre Políticas Educativas;

g) resistências, rupturas e alternativas às políticas hegemônicas;

h) as políticas referidas ao corpo na educação;

i) os processos de inclusão e exclusão na educação de pessoas e coletivos sociais;

j) políticas do conhecimento no ensino e no currículo;

k) estudos comparados sobre a educação nos distintos países da região e os processos de integração acadêmica.

O VIII EIIPE se efetiva com a colaboração das Universidades participantes, ao viabilizarem a participação dos pesquisadores no evento. Igualmente, com o apoio da Faculdade de Educação da UFRGS. De modo especial, é de destacar o empenho dos representantes universitários no NEPI que integram a Comissão Científica, pois sua contribuição materializa nossas aspirações de integração.

Nalú Farenzena
Representante da UFRGS no NEPI-AUGM
Coordenadora Geral do VIII EIIPE

LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS. SU DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

Liliana Abrate
María Eugenia López
Analía Van Cauteren
Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos expone un conjunto de reflexiones sobre la construcción de la autoridad pedagógica en escuelas secundarias de Córdoba (Argentina) producidas en el desarrollo de un proceso de investigación realizado desde la Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, iniciado en el año 2012.

Desde su inicio y dada la complejidad del tema, sostuvimos la necesidad de incorporar diversas perspectivas para su tratamiento, atendiendo las distintas posiciones que ocupan los actores en las instituciones educativas. *En una primera* etapa se abordó la visión de los docentes, continuando luego con la mirada de los estudiantes. En estos mismos eventos, presentamos trabajos sobre esas investigaciones.[1]

En una tercera etapa (2016-2017), recientemente concluida, planteamos un abordaje institucional, entendiendo que no podría considerarse completa la indagación si no se atendiera la dimensión pedagógica de la institución educativa. Es así, como hemos analizado los procesos de gestión institucional de la autoridad pedagógica, sus contenidos y los significados que asumen en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.

El principal interrogante que orientó la búsqueda se refiere a la existencia de procesos de construcción colectiva de la autoridad pedagógica en las instituciones educativas. Sobre ellos, importa saber: ¿qué características reúnen? ¿Qué reflexiones se incorporan? ¿Cuáles son los puntos centrales de los debates en torno a la autoridad pedagógica? ¿Qué condiciones posibilitan el desarrollo de tales procesos? ¿Cómo se habilita la participación de sus actores?

1 En el marco del VI ENCUENTRO INTERNACIONAL de Investigadores de Políticas Educativas fue publicado el artículo "La autoridad pedagógica: tema vigente en los discursos educativos" y en el libro editado en oportunidad del VII ENCUENTRO INTERNACIONAL de Investigadores de Políticas Educativas se puede consultar el trabajo: "Sobre la autoridad pedagógica en la Escuela. Perspectivas de los Estudiantes", de nuestra autoría.

En esta ponencia presentamos parte de sus resultados y algunas cuestiones metodológicas que consideramos pueden resultar de interés.

PALABRAS CLAVE: Autoridad Pedagógica – Dimensión Institucional - Escuela Secundaria - Equilibrios precarios - Gestión Institucional.

La autoridad pedagógica como construcción y la idea de "equilibrios precarios"

El trabajo empírico realizado en estos años nos permitió reconocer en distintas situaciones escolares, la recurrencia de expresiones que dan cuenta de mucha preocupación y controversia acerca del ejercicio de la autoridad pedagógica desde la posición docente. Al mismo tiempo, se manifiestan acciones teñidas de rasgos represivos o castigos silenciosos, junto a prácticas evasivas que ante situaciones complejas se inclinan por la no intervención o el "dejar hacer", obstaculizando la reflexión en ambos casos. Señalamos en publicaciones anteriores, en coincidencia con otros autores (Tenti Fanfani, 2006; Batallán, 2003; Pierella, 2011; Grecco, 2007) que una sensación de impotencia invade la tarea del docente, acompañada de cierta nostalgia por un pasado en el que el lugar del profesor era respetado y ocupaba una posición de prestigio en la sociedad. En el cotidiano escolar emergen situaciones que resultan inesperadas, sorpresivas o inéditas desde lo previsto por las representaciones escolares construidas históricamente, las que ponen en tensión los modos de ejercer la autoridad pedagógica.

Sin embargo, no es posible pensar el acto educativo despojado de una relación asimétrica en la que se ejerce autoridad - no autoritarismo - Así lo expresamos en una de las publicación del año 2014: *"Sostenemos que el acto educativo contiene en sí mismo un rasgo de directividad o prescriptividad que merece ser analizado en el contexto actual, ya que su intencionalidad lo atraviesa centralmente, atribuyéndole un sentido específico"* (Abrate, Van Cauteren, Juri, López. 2014:94)

En tal sentido es que entendemos que hoy el ejercicio de la autoridad pedagógica en escuelas secundarias asume el rasgo de "equilibrios precarios". Es decir, lo que antes era incuestionable en la vida escolar, en el presente resulta una construcción compleja que se despliega en cada espacio institucional, en el día a día, clase a clase. Autores como E. Tenti Fanfani (2006); G. Batallan (2003) o B. Greco (2007), reconocen el ejercicio de la autoridad como condición necesaria en el proceso educativo y destacan su carácter relacional, la complejidad de su resolución y su reinvención cotidiana.

Comprender la problemática de la autoridad pedagógica desde la precariedad requiere un necesario enmarcamiento en el contexto actual, pues lo precario en tanto lo contrapuesto a lo sólido, a lo estable, lo certero y duradero, constituye un signo de la época. En este sentido, Pierre Bourdieu en un artículo publicado en 1997 sostiene que *"la precariedad, inestabilidad y la vulnerabilidad son las características más extendidas y las más dolorosas de las condiciones de vida contemporáneas".*

La precariedad se expresa en múltiples dimensiones de la vida social, desde el plano laboral y económico hasta en las relaciones interpersonales. El sociólogo Z. Bauman (2005) menciona una arista del tema que se torna especialmente significativa en relación a nuestro problema de investigación, pues en su caracterización de la modernidad líquida, señala que lo sólido que se está derritiendo son los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colectivas. Sin vínculos sólidos entre ellas, hay liquidez, hay precariedad. La hipótesis de Bauman, adquiere relevancia al momento de pensar el modo en que los docentes construyen la autoridad pedagógica y el modo en que las instituciones educativas, en tanto espacio colectivo, intervienen o no en este asunto.

Resulta conveniente a esta altura precisar el concepto de autoridad y de autoridad pedagógica. Tomando los aportes de H. Arendt (1996 y 2005), Kojeve (2005) y Sennett (1980), el concepto de Autoridad remite a una relación social entre varios sujetos, en la que se combinan de manera compleja tres elementos: un origen trascendente, una estructura jerárquica desigual y la obediencia como respuesta. La confluencia de estos elementos constitutivos en una relación social, permite identificar el ejercicio de la autoridad. En los ámbitos educativos, cada uno de estos elementos adquiere rasgos específicos.

Así, el primero (su origen trascendente) remite a una situación pre-existente; un momento previo en el que se legitima tal ejercicio; en este caso: la construcción social por la que se define el dispositivo escolar y la figura del docente en cada momento histórico. Su aceptación deriva en reconocer una fuente externa para el ejercicio de la autoridad y no la propia persona que la ejerce. El segundo componente (su estructura desigual) remite a la relación asimétrica de los escenarios escolares: relación docente-estudiante; docente-directivo; entre otras. Reconocer la relación pedagógica como una relación asimétrica no significa negar las múltiples posibilidades de su resolución, desde las más autoritarias que profundizan la distancia hasta las más horizontales que promueven su disolución. Por último, el tercer elemento (la obediencia como respuesta)

refiere a un modo de describir lo esperable desde la posibilidad de un agente de actuar sobre los demás. Resulta un punto muy controvertido, complejo y al mismo tiempo, con potencial explicativo para diferenciar el ejercicio de la autoridad de otros actos autoritarios de dominación por efecto de coerción o tiranía. Desde el análisis filosófico sobre el fenómeno de la autoridad que plantea A. Kojeve, se destaca que ante una situación donde se advierte el ejercicio de autoridad - no de tiranía - hay obediencia, pero por una decisión en libertad de parte de quien responde. *"(…) presupone por una parte la posibilidad de una oposición y por la otra la renuncia consciente y voluntaria a la realización de esa posibilidad"* A Kójeve (2005, p. 36)

Retomando entonces la caracterización actual y la noción de equilibrio precario como rasgo, cabe reconocer también la labilidad y vulnerabilidad de la autoridad pedagógica y su necesidad de re-invención. Resulta evidente que el carácter externo de legitimación de la autoridad -origen trascendente- está debilitado; que la relación asimétrica es interpelada y cuestionada por muchos actores escolares y sociales de manera cotidiana; y que la obediencia como respuesta esperable es la menos esperable de todas las respuestas ante las exigencias planteadas por quienes asumen la responsabilidad del acto educativo. Luego, si aceptamos como válida esta caracterización de la precariedad y/o debilidad de los elementos constitutivos del ejercicio de la autoridad, se derivan dos posibilidades: aceptamos su desaparición; o trabajamos por su re-invención. Optamos por la segunda en tanto reconocemos la necesaria directividad en el acto educativo.

En tal sentido, la nominación genérica y reiterada respecto de la crisis de autoridad como la causa principal de la mayoría de los problemas educativos, resulta una falacia. No sólo de parte de los docentes, sino también desde muchos actores sociales, dicha afirmación remite a una crisis social generalizada que impediría cualquier fenómeno de transmisión cultural. En su lugar, sostenemos que asistimos a un proceso de re-construcción de la autoridad pedagógica en el marco de nuevos escenarios sociales; proceso que emerge de la crisis de un modelo de ejercicio de la autoridad pedagógica propia de la escolarización moderna.

En tal sentido, H. Arendt prefiere preguntar que fue la autoridad, en lugar de qué es, ya que en el desarrollo de su obra argumenta en torno a la siguiente afirmación: *"La autoridad que hemos perdido en el mundo moderno no es la autoridad en general, sino, más bien, una forma muy específica que ha sido válida en Occidente durante largo tiempo."* (Arendt. 1996:102)

Completando esta idea, Myriam Revault d'Allionnes (2008) plantea la hipótesis de que la autoridad se vincula esencialmente con el tiempo, no sólo porque se elabora en una época y bajo determinadas condiciones que cambian de sentido y contenido según las transformaciones políticas y sociales, sino porque la temporalidad o la generatividad es la matriz de la autoridad. En su análisis, lo destaca como una dimensión insoslayable del lazo social en tanto asegura la continuidad de las generaciones, la transmisión y la filiación.

De modo tal que, así como se definió una autoridad pedagógica propia de la modernidad cabría aludir a la crisis de un tipo de autoridad general y propia de un tiempo, en la que queda subsumida la primera. La escuela reunía todas las significaciones sobre la autoridad moderna. Los docentes y principalmente la sociedad en su conjunto contribuían a sostenerla; pocos osaban desafiarla. En tal sentido, la Pedagogía asumía plenamente el postulado irrefutable según el cual la escuela era una fuente de autoridad en la definición de muchos aspectos de la vida social, por lo tanto, el ser docente significaba un lugar de autoridad sin cuestionar su fuente de legitimidad. Más bien, la preocupación de los discursos pedagógicos rondaba en torno al autoritarismo y las consecuencias del abuso del poder (Narodowski, 2007) El problema era lograr un ejercicio de la autoridad sin excesos ni daños; era formar un maestro que imponga medidas racionales y cuya acción no resulta de una descarga emocional descontrolada desde un adulto hacia un joven.

La gestión de la autoridad desde la dimensión institucional

El abordaje institucional exige la revisión de algunos conceptos que constituyen el marco teórico y que se ven tensionados ante tal perspectiva. En las etapas anteriores de la investigación, indagando las concepciones que expresan los actores institucionales, se podían identificar rasgos particulares en los procesos de re-construcción y construcción de la autoridad, en términos vinculares e individuales.

Esta última etapa de la investigación en cambio, nos exigió revisar conceptualmente tal proceso de construcción adentrándonos en la complejidad de la dinámica institucional. Para lo cual profundizamos el análisis de las variaciones históricas en las relaciones de autoridad, el debilitamiento de los modelos de autoridad no sólo en instituciones escolares, sino también en la familia y el estado, con la consecuente pérdida

de potencia para constituir subjetividad y regular las relaciones sociales. Los planteos de Dubet y Martuccelli (1998) y su comprensión de la experiencia escolar, nos aproximó a la vinculación entre lo estructural y lo subjetivo, para poder comenzar a pensar dicho proceso de construcción en el entramado institucional. La noción de experiencia escolar alude a una construcción intersubjetiva donde confluyen relaciones, estrategias y significaciones que se juegan en los espacios colectivos exigiendo a cada actor un posicionamiento. Así mismo, tal proceso de construcción se instala en una institución que no sólo está atravesada por el aquí y ahora, sino que deviene de trayectorias y tradiciones, que se interrelacionan con las culturas profesionales, con las historias particulares y el proyecto educativo de cada escuela, entre otros. (E. Remedi 2003)

De manera que el interrogante planteado sobre la existencia de procesos de construcción colectiva de la autoridad pedagógica en las escuelas y sus características, nos exigió una nueva comprensión acerca del proceso de construcción de la autoridad pedagógica. Sostenemos entonces que desde la perspectiva institucional, lo común, *"lo colectivo de la vida institucional es heredero pero al mismo tiempo constructor de un conjunto de representaciones que permiten interpretar y actuar en el cotidiano escolar, al modo de una matriz de significaciones más o menos compartida entre el conjunto de actores e incorporada explícita o implícitamente en un proyecto educativo"* (Abrate, López, Van Cauteren; 2017: 7).

En ese sentido emerge otro núcleo conceptual que merece atención, el de gestión escolar. Abordamos algunos debates sobre esta problemática, precisando la idea acerca de la gestión de la autoridad. En tanto no se reconoce la autoridad pedagógica como algo dado sino en proceso de construcción permanente, con la complejidad expuesta arriba, es pasible de ser gestionada resultando viable encontrar acciones con intenciones de habilitar modos de ejercer la autoridad, no sólo de parte de los directivos de las escuelas, sino también desde la participación e interacción de otros actores en las propias dinámicas internas. Nos referimos a la idea de "gestión institucional de la autoridad pedagógica" para aludir a la existencia y características de prácticas colectivas que inciden en la configuración de algún modo de ejercicio de la autoridad en cada escuela.

Adoptamos la idea de Grecco (2007) cuando refiere a la gestión institucional:

> *No es una cuestión individual, sino con relación a otros. La posición, por definición, es un lugar inscripto en una relación de lugares. Así no hay maestro sin alumno, ni alumno sin padre, no hay director sin otros que reciban orientaciones. La posición se compone de lo que alguien asume en nombre propio y, a la vez, a partir de lo que le es conferido por otros o por una organización, por una institución* (Grecco, 2007: 60)

Según los hallazgos de la investigación, podemos sostener que en las escuelas estudiadas se destacan dos características al momento de tramitar la autoridad: el carácter difuso del trabajo colectivo y la asociación del problema de la autoridad pedagógica con cuestiones de orden personal y privado. Respecto a la primera, encontramos de manera recurrente preocupaciones sobre el ejercicio de la autoridad, pero no ocupaciones, ni un trabajo pedagógico específico orientado a su tratamiento desde el plano institucional. El director de una de las escuelas lo expresaba en estos términos:

> (…) porque cuando estamos hablando de contenido estamos hablando de autoridad pedagógica, cuando estamos hablando de vínculos me parece que está todo relacionado, estamos para hacer espacios de reflexión sobre nuestra propia práctica y también para realizar nuestra propia autoridad pedagógica me parece, pero así explícitamente que nos hemos reunido para decir vamos a tratar algo relacionado a la autoridad pedagógica no (…)

Como se puede apreciar, son consideraciones muy abarcativas que resultan difusas en tanto pareciera que siempre se estuviera trabajando sobre algo que al mismo tiempo queda marginalmente abordado.

En relación a la segunda característica, señalamos que el proceso de construcción de la autoridad se asume como parte de una responsabilidad personal, en estrecha vinculación con la formación inicial y no se despliega en el ámbito colectivo. Los actores institucionales sostienen que hablar del tema de la autoridad pedagógica públicamente, resulta un diálogo delicado, porque suele herir susceptibilidades, debilitar autoestimas profesionales y/o dejar expuestos a colegas en su vulnerabilidad. Un director de escuela entrevistado así lo explica:

> En general yo también noto como que a veces la autoridad es como un tema bastante privado a la hora de explicitarlo, es mi impresión así, o se habla y se habla a nivel general y hay cosas como que son privadas o tocan mucho al otro entonces por ahí no se explicita.

Es así que encontramos una concepción acerca de la construcción de la autoridad pedagógica que sitúa tal proceso en el ámbito personal, casi privado. Ante problemáticas, los directivos optan por un tratamiento individual, en el que reunidos con el docente involucrado analizan las situaciones concretas. Otras investigaciones actuales, como Zamora Poblete (2009) en Chile, arriban a resultados similares, señalando el carácter solitario del trabajo reflexivo individual que los profesores realizan para construir autoridad, remarcando que ante la ausencia de pares o directivos que operen como referentes pedagógicos, son los estudiantes los actores decisivos para construir autoridad.

De este modo *"La autoridad es percibida como una construcción reflexiva de una práctica pedagógica. La ausencia de grupos de trabajo en las escuelas investigadas hace de esta construcción una reflexión en solitario que se basa en la experiencia práctica cotidiana." (Zamora Poblete. 2009:177)*

Breve reflexión sobre estrategias de investigación educativa

Las estrategias metodológicas previstas para indagar en tres instituciones educativas la dimensión institucional incluían entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Sin embargo, los procesos de inserción institucional durante el trabajo de campo nos fueron mostrando distintas posibilidades de ahondar y profundizar en la dimensión institucional de cada caso. Muchas circunstancias derivadas de las dinámicas propias de cada escuela van delimitando o posibilitando distintos niveles de profundidad en la indagación; entre ellas, la movilidad en los equipos directivos, la existencia y el acceso a la documentación, la disponibilidad para abordar algunas temáticas, los espacios y los tiempos requeridos, etc.

Consideramos de interés el proceso metodológico concretado en una de las instituciones en la que además de lo previsto se generó un espacio inédito de trabajo en el que se articuló la investigación y la intervención pedagógica. De manera inesperada, durante el proceso de investigación, se nos convoca desde una de las instituciones para generar espacios colectivos de debate sobre el tema de la autoridad pedagógica, coordinado por nuestro equipo de investigación y con la participación de todos los profesores y el equipo directivo.

Para ello, diseñamos e implementamos un ciclo de talleres durante el año 2017, centrados en el análisis de la problemática de la autoridad pedagógica, que nos permitió desplegar una mirada en profundidad sobre lo que ya habíamos advertido como la "complejidad de la dimensión institucional", abriendo nuevos interrogantes y asumiendo el desafío que implicaba la articulación entre la investigación y la intervención. En tal contexto, las decisiones metodológicas estaban orientadas a construir conocimiento situacional en profundidad.

Por último, como en otras oportunidades, reafirmamos la potencialidad del uso de las imágenes al finalizar las entrevistas o en los talleres, como un recurso que permite reactivar el diálogo y facilitar el distanciamiento de las propias circunstancias.

Conclusión

En esta ponencia procuramos presentar algunos de los resultados de un proceso investigativo que lleva más de un lustro de desarrollo, destacando que en el acontecer del trabajo de campo y de intervenciones pedagógicas en escuelas identificamos multiplicidad de situaciones que son calificadas como: "crisis de autoridad". En otros escritos (Abrate, Van Cauteren, 2014).ya hemos asumido una posición en relación a "la idea de crisis de la escuela" donde "quizás sea necesario ponerle fin a la retórica del fin, no necesariamente para desmentirla, sino para definitivamente ampliar horizontes y atrevernos a imaginar qué hay del otro lado" (Dicker, 2010:161) Consideramos que la escuela se encuentra en un momento de transición entre un formato moderno, jerárquico y piramidal hacia otro en reconstrucción. Batallan (2003) lo ha planteado de este modo: "el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas" (p. 684). Ante ello, surge la creatividad pedagógica situada en cada escena educativa. La posibilidad de construir colectivamente acuerdos en relación a la autoridad pedagógica puede darse paso en el marco de proyectos educativos. Estamos asistiendo a reinvenciones permanentes de los vínculos educativos, los cuales se presentan como singulares y situados.

Para finalizar nos unimos al pedido, casi exhortativo expresado por el uruguayo Eduardo Galeano (2005), cuando al pensar la escuela desde su poesía, nos dice:

> Empujemos los límites de la realidad hasta que lo imposible se vuelva posible, lo sorprendente cotidiano y lo mediocre *intolerable. El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en* lugar de escucharlo y aceptar el futuro en lugar de imaginarlo… pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contra cara, ni desaliento que no busque su aliento.

BIBLIOGRAFÍA

ABRATE, L; LOPEZ M. E; VAN CAUTEREN, A. "La autoridad pedagógica como problemática institucional" En N. Azcona; P. Garayo; V. Zucchini; compiladores (2017) - Actas III Congreso Internacional de Educación: Formación, Sujetos y Prácticas / Laura 1a ed. - Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Disponible: http://www.unlpam.edu.ar/libro/i/?book=Actas%20III%20Congreso%20Internacional%20de%20Educacion.epub

ABRATE, L; VAN CAUTEREN, A. (2014) *Proyectando y gestionando escuelas. Reflexiones para la mejora escolar".* Coautora. En el Libro: "Gestión Escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas" Compilador: G. Gutiérrez. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. ISBN 978-950-33-1130-1 U.N.C. 2014.

ABRATE, L; JURI, M.I; VAN CAUTEREN, A.; LOPEZ M. E (2014) "La autoridad pedagógica: tema vigente en los discursos educativos". En el libro: VI Encontro Internacional de Investigadores de políticas educativas. Programa de políticas educativas. AUGM. Brasil: Universidade Federal de Santa María. AUGM

ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península

BATALLAN, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Septiembre-diciembre 2003, vol. 8, N° 19: 679-704.

BAUMAN, Z (2005) *Amor Líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México DF: Fondo de la cultura económica.

BOURDIEU, P (1997). *La précarité est aujourd'hui partout. Intervention lors des Rencontres européennes contre la précarité*. Grenoble. 12-13 décembre.

GALEANO, E (2005) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.* España. Siglo XX1

GRECO, M.B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Bs As. Homo Sapiens.

MARTUCELLI, D. (2009) "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción". Revista Diversia Nº1, (PP. 99-128). Cidpa Valparaíso. Disponible en www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf

KOJEVE, A. (2005) *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

NARODOWSKI M., & BRAILOVSKY, (2007) *Dolor de escuela*, Buenos Aires: Prometeo

REMEDI, E. (2003) Instituciones Educativas. Sujetos, Historias e Identidades. México. Plaza y Valdés Edit.

REVAULT D'ALLIONNES, M. (2008) *El Hombre compasional*. España: Amorrortu

SENNETT, R. (1980) *La autoridad*. Madrid: Alianza.

ZAMORA POBLETE, G., ZERÓN RODRÍGUEZ, A. M.(2009*) Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes* Chile. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 171-180. Disponible en http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100010

SER DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DO SÉC. XXI

Helenise Sangoi Antunes
Caroline Silveira Spanavello
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil

Introdução

As discussões em torno da educação brasileira têm sido recorrentes ao longo de várias décadas, sobretudo a partir de 1996 com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual tornou obrigatória a permanência dos estudantes na Escola Básica até completarem 18 anos de idade. Esse fato "novo" trouxe, principalmente, para a escola pública brasileira, uma nova configuração, haja visto que a partir de então, a educação tornou-se não mais uma escolha ou opção, mas uma obrigatoriedade a todos os cidadãos, independente de suas aspirações e desejos individuais.

Duas décadas já se passaram e temos a nítida sensação que as dificuldades relativas ao processo de construção das aprendizagens de crianças e jovens tem se agravado fortemente. A esse fato, tem se associado de forma crescente, a responsabilização aos docentes que atuam nestas classes e que, de algum modo, percebem a necessidade de encontrar caminhos para responder aos anseios de toda uma sociedade que clama por educação de qualidade. Neste sentido, é válido destacar ainda que, no contexto da educação brasileira, a avaliação da "qualidade" tem sido feita, e assim divulgada (em sua grande maioria), com base em instrumentos externos e padronizados, desconsiderando contextos e realidades sociais, econômicas e de organização familiar dos educandos que participam do processo.

A partir desse contexto, buscou-se realizar o presente estudo no sentido de discutir alguns encaminhamentos referentes à escola (especialmente a escola pública) brasileira deste século, suas atribuições e seu contexto real de trabalho, associada à "novidade" da clientela atendida, seus anseios e dificuldades. Visamos ainda, a partir dele, discutir a estreita relação existente entre a docência e o ensino, buscando a compreensão do real papel da escola na sociedade brasileira. Por fim, trazer à discussão alguns elementos relativos à profissionalização docente, o que se justifica pelo fato de compreendermos que, um trabalho de efetiva qualidade, no âmbito de cada instituição

escolar, passa, prioritariamente, pela formação inicial e continuada de seus docentes de modo que sejam capazes de constantemente refletir sobre seus problemas e tornarem-se pesquisadores das suas próprias práticas.

O estudo está embasado na obra "O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação" (GAMA, 2015) e foi desenvolvido a partir de discussões teóricas entrelaçadas a situações cotidianas e práticas apresentadas ao longo das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, sobretudo do Projeto Cartografias da Educação Básica Rural: perspectivas educacionais na região central do Rio Grande do Sul, o qual buscou não só cartografar a realidade destas instituições mas problematiza-las à partir deste olhar sobre o trabalho docente, as condições de trabalho e desenvolvimento dos professores que atuam nestes locais.

1 A Escola Pública Brasileira na Atualidade

Poderíamos iniciar esta sessão com o questionamento: "o que esperamos da escola básica neste século?" ou "qual o papel da escola no contexto atual"? A partir destes dois questionamentos poderíamos discorrer enormemente, com base em hipóteses e em estudos científicos, sobre as diversas atribuições assumidas pela escola, neste século, sobretudo a partir de um contexto ainda jovem, porém relativamente instável, da legislação brasileira que, ao mesmo tempo que determina que a educação é "dever da família e do Estado" (Art. 2º, LDB 9394/96), delega, a este último, praticamente todas as responsabilidades educacionais, restando à família, apenas a responsabilidade da matrícula. Basta um olhar mais atento aos Art. 53, 54 e 55 da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) no que se refere aos direitos educacionais:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.
> Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
> VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao ***poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.***
> ***Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (grifos nossos).***

Consideramos importante trazer o bloco todo de atribuições, grifando inclusive a última parte para que possamos ter a real dimensão das atribuições prescritas pela Lei, sobre o papel da escola, do poder público, e consequentemente dos docentes em relação à educação de crianças e jovens brasileiras, onde fica evidenciado que, o papel da família, hoje, restringe-se à matrícula, enquanto que à escola cabem todas as tarefas de acesso, permanência e sucesso escolar, garantindo com isso que, o direito subjetivo à educação esteja resguardado.

Partindo desta conjuntura, temos a possibilidade de fazer uma análise mais categorizada para buscar possíveis respostas às questões iniciais ("o que esperamos da escola básica neste século?" ou "qual o papel da escola no contexto atual"?) e encontrarmos algumas explicações para a atual crise pela qual passa a escola, e consequentemente a Educação, na atualidade. Segundo Gama, (2015):

> A crise da escola se concentra na falta de entendimento sobre o seu papel. Essa situação se agrava, na medida em que existem muitas dúvidas sobre as finalidades da escola e sobre os caminhos que devem seguir na orientação de suas ações. (p. 21).

Neste sentido entendemos que, a definição de papéis, objetivos e organização de trabalho, passa, necessariamente, por um profundo e complexo estudo de cada realidade, de quem é a comunidade de aprendizagem na qual a escola está inserida, o que de fato almejam, em quais condições sociais e de sobrevivência se constituem, para então, começar a delinear uma proposta pedagógica que possa estar engajada e que possa de

algum modo contribuir para o crescimento pessoal, e a longo prazo, também profissional, daqueles estudantes.

Contudo, o que temos observado de forma muito contundente é que, na escola do século XXI estudam crianças e adolescentes de um "tempo" e que "professam o conhecimento" educadores de outro "tempo", ou melhor, dizendo, muitos deles (professores) são profissionais que estruturaram sua carreira docente em um tempo no qual só permaneciam na escola aqueles que viam na educação uma porta para o crescimento e futura qualificação profissional. Neste "tempo" era possível, e talvez necessário, que a escola estivesse focada unicamente nas questões relativas ao conhecimento historicamente constituído, repassando aos alunos as informações de forma que estes pudessem ter acesso às mesmas e assim irem construindo seus saberes.

Entretanto, os estudantes do século XXI, são, em sua grande maioria, caracterizados por aqueles que têm acesso à informação muito rápida e facilmente, deixando inclusive de ser o professor a principal fonte de acesso à informação e à construção do conhecimento, mas que, por outro lado, carecem enormemente de apreender a essência dos valores, da convivência, das relações interpessoais e coletivas, da cooperação, do respeito às diferenças e tantos outros. Diante disso começam a surgir os dilemas da docência, e os questionamentos sobre o verdadeiro papel do educador e da educação, pois como afirma Gama (2015):

> Os professores nesta conjuntura vivem também os seus dilemas, pois ao mesmo tempo em que precisam cumprir seu papel e suas atribuições profissionais, tem que enfrentar as condições as quais estão submetidos. (p. 176).

Nesse ponto, acredita-se que esteja instalado um dos focos do problema da educação o que de algum modo justifica, a situação difícil em que se encontram nossas escolas, sobretudo as públicas, neste século. Isso porque, na definição dos papéis da docência, é importante que haja uma ressignificação de saberes, de modo que, os docentes, percebam, de alguma forma que, a configuração da escola mudou, que os estudantes são outros, que seus anseios e dificuldades estão para além do conhecimento historicamente construído e que, não será mais possível, ensinar apenas os conteúdos prescritos na matriz curricular das instituições, pois antes deles, haverá que se trabalhar a amorosidade, o respeito, as diferenças, os valores interpessoais e, principalmente, haverá que se criarem vínculos afetivos entre educandos e educadores e vice-versa.

Para que isso ocorra, no entanto, é necessário e fundamental que os professores tenham espaço, dentro de sua carga de trabalho, para a reflexão, o estudo, a discussão e construção coletiva de propostas que propiciem a isso, o que também não é uma realidade da grande maioria das escolas públicas onde primeiramente, o professor muitas vezes é itinerante na escola, migrando de uma para outra até que se complete sua carga horária de trabalho. Em algumas situações, é possível que ele chegue ao final do ano letivo sem sequer lembrar o nome de todos os estudantes, pois sua única hora aula semanal naquela instituição não lhe permite o reconhecimento de todos nominalmente. Outro ponto são os calendários escolares que comportam exatamente o que prescreve a diretriz maior (200 dias letivos) e que não designa neste contexto, espaços formativos e de trocas de informação para a construção do conhecimento entre os docentes.

> O modelo educacional existente tem se mostrado refratário ao ponto de impedir que se encontre lugar na rotina e no funcionamento da escola para estudo dos professores sobre suas práticas, para a aproximação com a comunidade e com os pais, para a interação com a sociedade e contextualização social. (GAMA, 2015, p. 17).

Esse retrato, infelizmente, caracteriza grande parte das escolas públicas brasileiras deste século – contextos enormemente carregados por problemas de ordem sócio afetivas e emocionais, nos quais os professores veem o seu trabalho sendo posto a prova, de um lado, por um sistema de ensino que não evoluiu em acordo ao que prescreve à lei e, de outro, por uma sociedade que espera, do trabalho da escola, a solução para os problemas da sociedade, acreditando, ainda, no modelo de educação do século passado.

2 O papel da docência no atual contexto educacional

A construção de uma nova configuração educacional, a partir de um novo contexto embasado na legislação atual e, sobretudo, nas relações sociais que se estabeleceram no âmbito da escola básica, passa, necessariamente pela constituição de uma nova configuração docente. O educador, ainda é a referência principal dentro do espaço da instituição de ensino, sendo ele o condutor do processo e por consequência quem dá o "tom" do tipo de educação que se está construindo. Para tanto, é fundamental e necessário que ele esteja preparado para a realidade que ora se impõe com soberania nas relações escolares.

As novas relações estabelecidas entre conhecimento e trabalho tem exigido dos educadores capacidade de iniciativa e inovação onde o "aprender a aprender" tem se

configurado como lema de todos que de algum modo visualizam esperança nas relações escolares. Neste sentido a função primeira da educação básica tem se fundado na necessidade de geração de condições para que o próprio aluno seja capaz de construir os instrumentos que lhes capacitarão para a sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho. O docente passa, dentro desta perspectiva, a ser o mediador do conhecimento, aquele que não mais professa saberes prontos, mas que dispõe aos estudantes algumas informações e lhes desperta o interesse da busca, o desafio da construção e, principalmente, a relação deste saber construído com a realidade na qual se insere.

> A escola deve ser um espaço propício ao ensino e à aprendizagem [...] estamos referindo a uma formação cidadã e à socialização dos alunos, a um ensino que crie situações que possam levar os alunos a aprender a ler o mundo, a interpretar os fenômenos sociais e naturais, posicionarem-se e atuar de forma crítica e transformadora em seus espaços sociais. (GAMA, 2015, p. 34).

Para tanto, é fundamental que também o papel da docência seja repensado, dentro deste contexto, de modo que os educadores possam, desde a sua formação inicial, até os contextos de formação em serviço, olhar de forma mais atenta às finalidades de tudo aquilo que executam no âmbito da escola básica. Há que se repensar, dentro de cada contexto educacional, o que de fato é significativo e trará aos educandos uma melhor compreensão de sua realidade. Há que se selecionar conteúdos de acordo com cada contexto, com cada história de vida, com cada grupo de educandos, deixando de lado a ideia de um saber único para todos. Temos acompanhado alguns discursos de salas de professores onde ainda se perpetua a seguinte afirmação*: "desenvolvi o mesmo conteúdo com a mesma avaliação na turma A e na turma B. Na A, as médias fora 8, 9 enquanto que na B foram 1 ou 2. Como é possível a turma B ser tão desinteressada"? (fala de uma professora da Escola Básica)*.

Esse exemplo, em nossa análise, é muito característico da fala de professores que possuem a visão escolar do século passado onde havia a possibilidade de "nivelamento" de conhecimentos, pois as turmas eram constituídas por pessoas que frequentavam a escola com o intuito de lograr, futuramente, uma colocação profissional. Naquele contexto, as famílias cobravam resultados dos seus filhos e todos, com raríssimas exceções, cumpriam com as tarefas escolares. Havia possibilidade então, de se trabalhar os conteúdos da mesma forma, em diferentes turmas, e assim cobrar, nas avaliações, também as mesmas prerrogativas com os mesmos níveis avaliativos. Entretanto, a escola deste século requer, do professor, um trabalho único em cada realidade, considerando os

diversos contextos, as diferentes relações estabelecidas, as diversas realidades que se sobrepõe à construção do conhecimento. Caberia ao docente, um estudo de suas turmas, uma análise da construção individual e coletiva de cada grupo, para então perceber que, não há mais possibilidades de nivelar, comparar ou desejar que todos aprendam o mesmo conteúdo com o mesmo grau de envolvimento e emitindo resultados mensuráveis em mesma escala de medidas. Para que isso aconteça, é preciso

> [...] dar tempo ao tempo para pensar, tempo para refletir e criar. É preciso admitir quão necessário é criar condições para que os professores possam ser vistos como "homens e mulheres livres" com uma dedicação especial aos valores do intelecto. (GAMA 2015 *apud* GIROUX, 1999, p. 40).

Esse tempo para pensar, refletir, criar e planejar que se configura hoje como essencial ao trabalho docente, não tem se construído no dia a dia das escolas como um todo. O que temos visto, em linhas gerais, são professores extremamente sobrecarregados de carga horária e trabalho de modo que possam dar conta das suas necessidades de sobrevivência financeira, e escolas que não conseguem organizar seus quadros de horários com prioridade não só para o ensino, mas também para o estudo coletivo e individual de seus docentes. Gama (2015) cita, em um de seus capítulos, que, os professores nas escolas têm se restringido a trabalhar apenas os 200 dias impostos pela lei e que, gozam férias no meio do ano letivo e ampliam as férias de final de ano para em média de 45 a 60 dias. De fato, pelas nossas experiências e vivências, constatamos que esta tem sido uma realidade em grande parte das escolas públicas brasileiras. Criou-se uma cultura de que se não há alunos na escola, a docência não precisa existir e o professor passa a estar dispensado de suas tarefas. Pois se de fato, estes dias de "férias extras" a que os docentes se submetem anualmente, fossem transformados (diluídos) em horas de estudo e planejamento individual e coletivo ao longo do ano letivo, certamente já teríamos avançado significativamente na conjuntura daquilo que temos apontado como uma das grandes dificuldades da escola pública deste século.

Isso, porém, precisaria, inicialmente, romper com uma cultura já estabelecida entre os docentes, o que de algum modo causaria certo desconforto entre os pares. Além disso seria fundamental uma organização e condução deste trabalho pelas equipes gestoras das instituições, de modo que o tempo fosse de fato, um espaço bem aproveitado para a troca e a construção destes saberes e experiências, pois o que temos visto também, e muitas vezes de forma recorrente nas escolas, é a exigência do

cumprimento de horas que mais servem para conversas informais do que para o estudo e a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Partindo desta análise, podemos perceber quão fundamental passa a ser o papel da docência na atual conjuntura educacional e o quanto há que se avançar em termos de trabalho, formação inicial e em serviço destes profissionais para que possamos enxergar um futuro mais promissor para a escola pública deste século.

3 Encaminhamentos para construção de uma nova profissionalização docente

O termo "profissionalização docente" é trazido, neste estudo, a partir de uma discussão sobre os saberes da docência, ou melhor, dizendo, os saberes que constituem o professor. Contudo, ao questionarmos os docentes sobre o que "sabem sobre sua profissão", "que tipo de saber é necessário para ensinar" e "quem produz os conhecimentos sobre o ensinar e o aprender", perceberemos que estes ainda se encontram distantes de uma autonomia profissional e de um redimensionamento de sua profissão, pois se questionam pouco e sabem relativamente pouco sobre seu próprio ofício. De acordo com Gama (2015), esta questão tem uma fundamentação histórica, pois, "a organização dos professores como grupo profissional não teve início pela vontade corporativa da própria classe, começou de fora para dentro, o que configura até os dias de hoje uma das fragilidades desta categoria" (p.28).

Isso mostra que, historicamente, a constituição da profissão docente foi sendo estabelecida por aparelhos externos os quais foram determinando os saberes, a legislação e consequentemente a forma como as práticas deveriam ir se construindo e automaticamente, neste contexto, também determinando de fora para dentro, o papel da escola. Contudo, as discussões atuais têm levado ao encaminhamento de que o professor precisa constituir-se em um profissional reflexivo, capaz de dialogar com sua prática e assim tornar-se um pesquisador da mesma.

Neste sentido, entendemos que é da existência desses saberes, intrínsecos à prática docente, e oriundos não só da formação inicial, mas das experiências e sobretudo da formação em serviço, que a profissão poderá garantir autonomia identitária. "Nesse contexto, estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise" (PIMENTA, 2000, p. 17).

Ao nos debruçarmos sobre esta análise, sobretudo no que se refere ao trabalho dos docentes da escola básica, percebemos que planejar, desenvolver a aula, avaliar e mobilizar aprendizagens passam a constituir-se em um processo único, racional e complexo, que acabam por ser determinantes na constituição dos saberes e, por conseguinte, da profissionalização docente. Isso porque, cotidianamente, nas vivências escolares, os professores mobilizam seus saberes para resolução de problemas concretos a partir dos quais há necessidade de habilidades, capacidades interpretativas, improvisações e segurança para a escolha das melhores estratégias que possam dar conta das situações apresentadas. A este corpo de estratégias criadas e construídas pelos docentes, é que temos chamado de saberes os quais são determinantes na constituição da sua profissionalização.

Deste modo, quando falamos em "uma nova profissionalização docente" estamos referindo ao fato de que, em virtude do atual contexto da escola brasileira, sobretudo da escola pública a partir das razões já elucidadas neste estudo, há que se repensar os saberes, as funções e o papel do professor na escola. Se desejamos a permanência e o sucesso escolar dos educandos na escola básica, conforme prevê a legislação brasileira, é urgente que repensemos também a formação dos docentes que atuam nestes espaços de forma que, seus saberes possam estar sintonizados com as necessidades desse "novo" grupo de crianças e jovens que frequentam as escolas neste século. É fundamental que se profissionalize os sujeitos de modo que se tornem críticos e conhecedores das capacidades de aprendizagem de seus alunos, dentro das mais diversas áreas do conhecimento, o que requer uma formação também crítica e voltada para a compreensão do aluno enquanto sujeito indivisível.

Nesta perspectiva temos refletido sobre a possibilidade de estes saberes potencializarem a profissionalização dos professores, pois se acredita que o reconhecimento social desta profissão, é em grande parte, permeado pela forma como os saberes são desenvolvidos pelos educadores ao longo da sua trajetória de vida e sua história de formação profissional, não apenas como sujeitos que reproduzem saberes prontos, externos, mas que refletem e constroem o seu próprio corpo de saberes.

> A ação do professor não se restringe a operacionalizar as prescrições. Cabe a ele coloca-las a prova, reorganizá-las constituindo com esse movimento o seu próprio repertório de saberes e de experiências docentes. (GAMA, 2015, p. 43).

Ao adotar esta postura, crítica e reflexiva, o docente estará criando um novo modo de profissionalizar-se, no qual se torne um pesquisador de sua própria prática e um construtor de seu repertório de saberes. Ao investigar suas práticas e aprimorar seus conhecimentos sobre o próprio fazer pedagógico, o docente estará qualificando sua atuação e consequentemente, produzindo, aprendizagens mais significativas e efetivas junto ao grupo de educandos. Neste contexto, não fará mais comparações, nivelamentos e supervalorização de situações positivas ou negativas de aluno para aluno ou de turma para turma. Pelo contrário, compreenderá o processo de aprendizagem de cada um, os níveis de interesse e a complexidade em que se dá a construção do conhecimento por parte de cada sujeito ou grupo de sujeitos, e assim, será capaz de repensar também suas avaliações e intervenções.

> As tarefas de problematizar seus próprios trabalhos, a profissão e o que realizam na escola não são simples ou pode ocorrer desprovida de uma visão crítica da função da escola. Um projeto de trabalho pautado nesta forma de pensar e agir requer que os professores se intelectualizem, revisem suas concepções de sociedade, de educação e de escola, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem compromisso de transformação de pensamento e da prática dominantes. (GAMA 2015 *apud* CONTRERAS*, p. 37).*

Vista a partir deste olhar, é possível entender o valor que assume esta nova profissionalização docente, pensada a partir de um contexto real de escola e estudantes, com fins à permanência e ao sucesso escolar dos educandos.

Considerações Finais

Ao concluir este estudo queremos retomar os três pontos discutidos ao longo do mesmo: a escola pública da atualidade, o papel da docência neste contexto e a necessidade de uma nova profissionalização docente. Isso porque, temos a compreensão de que para "ser docente na escola pública brasileira do século XXI" (tema desta proposição) é fundamental que os professores possam pensar de forma articulada sobre: "Que escola é esta? Que papel devem assumir diante deste contexto? E como tornar-se de fato um docente profissionalizado para atender às novas demandas impostas pelo momento atual?"

A crise instalada na educação brasileira, sobretudo na escola pública, tem uma trajetória histórica que vem se constituindo embasada em diversos amálgamas. A questão social, a política neoliberal, as novas configurações familiares, a precária formação dos

docentes, a falta de condições financeiras das instituições, são apenas alguns dos fatores que tem servido para justificar o crescente fracasso escolar de estudantes que não conseguem sequer concluir o ensino fundamental com sucesso. Entretanto, discutimos neste estudo que, para além de tudo isso, está uma legislação que impõe à escola todas ao mesmo tempo que torna obrigatória a matrícula e a frequência até os 18 anos de idade. Esta obrigatoriedade, que de algum modo produziu um número maior de sujeitos escolarizados na sociedade brasileira, tem produzido também um número por vezes assustador de sujeitos escolarizados sem os conhecimentos mínimos necessários.

Neste ponto, reside a reflexão e o redimensionamento do papel dos docentes na atuação da escola pública deste século. É fundamental e necessário que os mesmos tenham, em primeiro lugar, as condições de trabalho adequadas ao estudo, ao planejamento, à reflexão e às trocas coletivas entre pares para a constituição de um novo corpo de saberes necessários à docência. É igualmente fundamental que se compreenda o lugar em que esta escola está inserida, seu papel e suas representações sociais, para então se começar a construir uma proposta de trabalho coerente com as necessidades dos educandos. A máxima hoje difundida de que "os jovens perderam o interesse pela escola" precisa ser redimensionada, revisada e questionada. É preciso que os educadores busquem conjuntamente, explicações sobre o por que disso estar acontecendo e o que é possível fazer para mudar este quadro. A partir disso, a profissionalização docente torna-se fundamental e necessária.

Não queremos com isso dizer que a solução de todos os problemas educacionais passa pela responsabilidade docente, pois sabemos que há muitos profissionais empenhados e comprometidos com a causa da educação e que passam pelas mesmas dificuldades com relação à construção das aprendizagens significativas de seus educandos. O que queremos afirmar é que, há sim um papel preponderante do docente na constituição do ensino, seja o docente de sala de aula ou o docente da gestão escolar, e que ambos precisam trabalhar de forma articulada, pensando os contextos e as realidades de cada escola e de cada turma, para então construírem-se propostas de trabalho pedagógico reais que venham ao encontro dos anseios e que despertem o interesse pelo aprender, de crianças e jovens. Esta é a escola que desejamos para este século e para os próximos que virão.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

GAMA, M.E.R.; TERRAZAN, E. A. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CVR, 2015.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANÁLISES SOCIOLÓGICAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E TRABALHO DOCENTE: A ANÁLISE RELACIONAL COMO LENTE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Gabriel Schenkmann Arnt

Filipe Ribas de Aguiar

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Introdução

O Grupo de Análises Sociológicas de Políticas Educacionais e Currículo (GASPEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do prof. Dr. Luís Armando Gandin, realiza pesquisas que buscam desde a perspectiva sociológica compreender fenômenos que ocorrem nos contextos dinâmicos das políticas educacionais, currículo e trabalho docente. O arcabouço teórico do grupo remonta a tradição sociológica crítica que descende da Escola de Frankfurt, e alicerça as análises educacionais sobre as teorias de Antonio Gramsci, Raymond Williams, Stuart Hall, Pierre Bourdieu e destacadamente, Michael Apple.

A obra de Michael Apple determina-se como lente teórica para as análises dos fenômenos sociais estudados pelo grupo. Os conceitos de análise relacional, ideologia e hegemonia, apresentados em sua obra funcionam como substratos teóricos extremamente potentes, bem como ferramentas metodológicas utilizadas nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo.

Neste artigo apresentaremos dois campos de estudos das políticas educacionais que vêm sendo evidenciados nos trabalhos realizados desde 2007 pelo GASPEC: o currículo e o trabalho docente. Para contemplar este objetivo demonstraremos a partir de uma revisão dos trabalhos realizados no grupo de estudos as convergências dos temas através do suporte teórico oferecido por Michael Apple. Em um primeiro momento, abordaremos a influência das reformas gerencialistas no trabalho docente dos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) e em seguida discutiremos o processo de recontextualização em que os professores de Sociologia da Rede Estadual do Rio Grande do Sul estão inseridos na construção do currículo da disciplina.

O exercício que nos propomos a fazer neste artigo é refletir como estes dois campos de pesquisa aproximam-se no GASPEC. A convergência se dá a partir da lente teórico-metodológica da análise relacional (APPLE, 2006) e como estes objetos, usando do mesmo arcabouço teórico-metodológico, são representativos e dialogam com as dissertações e teses produzidas pelo grupo (CORRÊA, 2017; GANDIN, 2002; LIMA, 2011; MOREIRA, 2017; SANTOS, 2012, 2017).

Portanto, dividiremos este artigo em três partes: na primeira discutiremos a importância da análise relacional, sua definição e como esta é uma importante ferramenta teórico-metodológica; posteriormente falaremos das pesquisas que tratam sobre o trabalho docente e as reformas gerencialistas e como a análise relacional contribui para a sua percepção e análise; e, a seguir, trataremos de como a análise relacional pode contribuir no uso do conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) e para a análise da construção do currículo da disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

A Lente teórica: Análise Relacional

No final da década de 70, Michael W. Apple, publicou o livro Ideologia e Currículo que buscava compreender as relações entre a sociedade mais ampla e a educação. Neste livro se propôs a compreender a educação estruturalmente e "ligar esse processo de distribuição cultural a questões de poder e controle fora da escola. Isso, então, trará elementos políticos e econômicos ao centro da investigação educacional." (APPLE, 2006, p. 51). Essa perspectiva visa romper com a ideia de que pensar a educação se resume a questões puramente técnicas, colocando no centro das investigações educacionais elementos políticos, econômicos e culturais. Assim sendo, a Análise Relacional:

> […] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais […] são "definidos" não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez desta abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o meio pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. Assim, para entender, digamos, as noções de ciência e de indivíduo, do modo que empregamos na

> educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes, quanto para a reprodução de disposições e significados que "causarão", nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. (APPLE, 2006, p. 44)

Neste sentido, para operacionalizar a Análise Relacional precisamos realizar dois atos fundamentais: situar e reposicionar. O primeiro deles requer situar o objeto da análise relacional com o seu contexto mais amplo e suas dinâmicas sociais, buscando desenvolver uma interpretação complexa que dê conta de explicitar as conexões entre o contexto mais amplo e o objeto analisado. Assim, o ato de situar dentro do campo educacional significa localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeito a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual (APPLE, 2006, p. 37).

Muitas vezes essas conexões que devemos localizar e contextualizar não estão na superfície da realidade analisada. Precisamos buscar o que está invisível em um primeiro momento, buscar as relações aparentemente ocultas que estão sob a superfície e são imbricadas de relações desiguais e opressivas.

Decorrente destas relações desiguais, que muitas vezes estão invisibilizadas em uma certa realidade, o pesquisador necessita ter o compromisso de se colocar na posição daqueles que são desfavorecidos nestas relações. Isto significa que necessitamos fazer uma releitura da realidade de uma forma diferente daquela transmitida pelos grupos dominantes, levando em consideração as relações desiguais de classe, raça e gênero, mesmo que em um primeiro momento estas aparentam não se relacionar com o objeto de estudo.

A Análise Relacional como é utilizada no GASPEC não é somente uma posição teórica, mas também um método de pesquisa, uma vez que é um conceito que orienta o modo como nos aproximamos de nossos objetos de estudos e nos propomos a buscar a complexidade das relações presentes no campo educacional.

Trabalho Docente

O trabalho docente é um dos campos de pesquisa examinados pelo GASPEC. Diversos estudos do grupo (LIMA, 2011; SANTOS, 2012; 2017a; MOREIRA, 2017) trataram ou vem tratando do tema através das lentes da análise relacional, buscando perceber os movimentos de organização e reorganização do trabalho de professores, tanto a partir do viés neomarxista, do professor visto como trabalhador, como do viés do trabalho escolar, que busca compreender a relação do professor com as práticas pedagógicas exercidas no cotidiano. Todavia, as pesquisas que abordam este tema, principalmente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), vêm revelando um avanço constante de um novo modelo de organização do trabalho docente, segundo o que Michael Apple (2000) chamou de "modernização conservadora", um movimento de ações políticas que vem aumentando a incidência da lógica de mercado na educação, e portanto reorganizando e ressignificando o trabalho docente nas escolas da RMEPOA.

Moreira (2017) e Santos (2012; 2017a) utilizaram a análise relacional para estudar a reorganização do trabalho docente na RMEPOA, e afirmam que não há como analisar as reorganizações do trabalho docente sem considerá-las num sistema de relações que reproduz, interage, cria e recria o trabalho escolar no interior de cada instituição de ensino e nas suas articulações com a comunidade local. Portanto, buscaremos aqui relacionar o contexto macrossocial apontado por Apple (2000) com as ações políticas que vem reorganizando o trabalho de professores, em especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA).

Neste sentido, a partir da leitura de Apple (2000) e Gandin e Hypolito (2003) compreendemos a sociedade contemporânea como resultado de um processo de disputas por hegemonia, nas quais o bloco dominante busca obter a liderança em todos segmentos sociais.

Na disputa por hegemonia, Apple (2000) apresenta o conceito de aliança conservadora (AC). Também chamada por Gandin e Hypolito (2003) de "nova direita", caracteriza-se pela articulação entre quatro grupos sob um mesmo guarda-chuva ideológico, na formação de um bloco hegemônico que costura interesses em comum desses grupos. Segundo Apple, os grupos são: a) os neoliberais, elites políticas e econômicas que lideram a aliança e desejam "modernizar" a economia; b) os populistas-

autoritários, – grupos de classe média e classe trabalhadora que desconfiam do Estado e se preocupam com segurança e valores tradicionais; c) os neoconservadores que desejam a volta aos "altos padrões", à disciplina e à competição social; e d) a nova classe média, que acredita ser o exemplo da possibilidade de ascensão social e da meritocracia.

No Brasil a modernização conservadora influencia as políticas educacionais a partir de uma reorganização do aparelho estatal, com viés neoliberal. Acentuada na década de 90, objetiva incorporar à gestão pública valores mercadológicos e adequá-la às necessidades da globalização cultural e econômica, através do modelo gerencialista (LIMA, 2011; HYPOLITO, 2011).

O modelo gerencialista preocupa-se em reduzir custos, aumentar a eficiência e produtividade do trabalho escolar, atingir metas quantitativas, padronizar currículos e avaliações e aumentar a competição entre escolas. Para legitimar-se no senso comum o modelo social, político e econômico do neoliberalismo deve submeter a educação às regulações neoliberais, como meritocracia, competitividade e responsabilização (IVO; HYPOLITO, 2015; GANDIN; HYPOLITO, 2003).

Em sua pesquisa de doutorado (LIMA, 2011) analisa as políticas gerencialistas da aliança conservadora:

> […] primeiramente, o gerencialismo se configura em uma dispersão de poder, atribuindo a diversas instâncias – desde indivíduos, até corporações – a responsabilidade que antes era do estado. Em segundo lugar, compromete-se com a transparência de sua governabilidade – crítica feita ao modelo burocrático. Em terceiro lugar, estabelece metas e objetivos claros a serem alcançados, o que dá a ideia de eficácia, pois a sociedade e o próprio governo podem verificar se tais objetivos foram atingidos. E em quarto lugar traz a ideia do indivíduo como alguém importante na sociedade e que deve ser respeitado e atendido. […] Além dessas questões […], o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características a redução e o controle dos gastos públicos e o modelo de avaliação por desempenho […] (p. 50)

Ball (2002; 2010). Hypolito (2011) e Santos e Gandin (2013) relacionam o gerencialismo aos seus efeitos no trabalho docente. Segundo os autores a reforma gerencial da educação afeta não só os processos de gestão, recursos, ou currículos, ela afeta a subjetividade dos trabalhadores, e acarreta na ressignificação do trabalho docente, ou segundo Ball (2002, p. 4) "na reforma dos professores".

No contexto local, da RMEPOA, podemos identificar a relação dos movimentos globais de modernização conservadora com o avanço de práticas gerencialistas sobre o trabalho docente. Segundo estudos realizados pelo GASPEC (SANTOS, 2012; 2017a;

MOREIRA, 2017), o trabalho docente vem sofrendo uma reorganização que visa aumentar a responsabilidade dos professores sobre os resultados alcançados por estudantes da rede em testes padronizados, além de precarizar e intensificar o trabalho nas escolas. Algumas medidas documentadas nos trabalhos ajudam a elucidar estas ações, como a adoção de parcerias público-privadas para atender a demanda de vagas para alunos e professores no ensino fundamental e no turno integral, mudanças no plano de carreira dos trabalhadores da educação, aumento da pressão por resultados nas avaliações educacionais de larga escala e diminuição dos investimentos em estrutura das escolas, para ficar em alguns exemplos.

Os estudos realizados pelo GASPEC que analisaram o impacto de políticas educacionais gerencialistas sobre o trabalho docente consideram que este modelo de gestão influencia severamente as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, à medida que busca reduzir gastos públicos com remunerações, aumentar a responsabilização dos professores sobre os resultados do seu trabalho e orienta o trabalho por metas relacionadas a avaliações quantitativas da performance de estudantes e escolas, baseadas em índices e testes padronizados (LIMA, 2011; SANTOS; GANDIN, 2013; IVO; HYPOLITO, 2015; MOREIRA, 2017). O gerencialismo busca tornar o professor um pequeno empreendedor, repassando a responsabilidade por todo o planejamento, método e resultado, unicamente aos esforços individualizados de cada do trabalhador (BALL, 2010). De acordo com tais estudos, as preocupações com a democratização das decisões sobre políticas públicas, democratização da educação, inclusão social, formação crítica, melhorias das condições estruturais das escolas e melhoria das condições de trabalho docente parecem não ser centrais no modelo gerencialista de gestão.

Currículo

Dentro do GASPEC, algumas pesquisas também irão tratar da temática do currículo seja dentro da RMEPOA (SANTOS, 2012; 2017a) como também em relação às práticas curriculares na Rede Estadual (CORRÊA, 2017). Estas pesquisas estão comprometidas política e teoricamente com a análise relacional, o que significa que o currículo nunca será visto como uma prática neutra, mas sim permeado por diversas relações de poder que perpassam a sociedade mais ampla. Os trabalhos também consideram que a disputa pelo currículo também está saturada de dinâmicas de classe, gênero e raça, mesmo que não estejam visíveis em um primeiro momento. É com este

mesmo olhar que a pesquisa que examina o debate acerca do currículo da Sociologia no Ensino Médio se aproxima de seu objeto.

A trajetória da implementação da Sociologia (MORAES, 2003; OLIVEIRA, 2013; SOUZA, 2017) já dura mais de cem anos. A primeira vez que foi levantada esta possibilidade foi no ano de 1891 por Benjamin Constant (ministro da Educação de Floriano Peixoto) este primeiro período da história da implementação da sociologia vai até 1942, e tem como característica o surgimento da sociologia como uma possibilidade na Educação Básica. De 1942 a 1961, é um período de retração da Sociologia enquanto disciplina escolar. A terceira periodização vai de 1961 a 1982 e compreende o período da ditadura e tem como característica o afastamento da disciplina do currículo oficial. A partir de 1982 até 1996 temos um período em que há um fortalecimento das lutas em torno da volta da Sociologia e a redemocratização do país; e, o período atual que se inicia em 1996 e tem como característica a inserção da disciplina na legislação nacional e a culminando na volta da disciplina, através da lei nº 11.684/2008, quando Sociologia e Filosofia tornam-se obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio brasileiro.

Analisar o processo pelo qual uma ciência se torna uma disciplina escolar é também pensar como esse processo tem influência no número de estudos e na consolidação de uma comunidade de interesse (GOODSON, 1995). Isto fica muito claro na trajetória da Sociologia uma vez que é perceptível o aumento do número de pesquisas e artigos relacionados a esta área a partir de 2008, o ano em que se tornou obrigatória. Assim, a disputa pela inserção de uma disciplina também tem que ser compreendida como uma disputa por status, territórios e recursos. Porém este cenário de intermitência da Sociologia no Ensino Médio do país fez com que o debate sobre uma base curricular fosse insuficiente na área, não havendo um consenso daquilo que devia ser ensinado. Podemos constatar que as pesquisas que tem como objeto o ensino das Ciências Sociais se ocuparam de muitos temas, tais como a volta aos bancos escolares, a formação de professores, os desafios da docência sem uma trajetória de presença na escola média, entre outros (SOUZA, 2017, p. 21).

Esta falta de consenso em torno do que deve ser ensinado na disciplina de Sociologia no Ensino Médio aparece muito fortemente nas "Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias" (2006) parecem se encaixar naquilo que Santos (2012) denominou de política curricular do vazio: que numa tentativa de esboçar uma abertura e o acolhimento de diferentes caminhos acaba por não

ter uma proposição teórico-metodológica mais concreta. Com isso acaba delegando essa função às escolas e mais diretamente aos professores. Ao se eximir de definir o que deve ser ensinado, e sem dar um subsídio de apoio as escolas pode gerar muitas dúvidas na organização do currículo. E abre espaço para que agentes interessados em introduzir com um enfoque neoliberal e gerencialista na educação possam fornecer as respostas do que se ensinar no currículo (SANTOS, 2017b).

Para compreender o processo que os professores realizam para a construção do currículo, o conceito de recontextualização de Bernstein (1996) se apresenta como promissor. O conceito de recontextualização surge dentro da teoria do dispositivo pedagógico que foi elaborada para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado em conhecimento escolar levando em conta o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas (MAINARDES; STREMEL, 2010). O dispositivo pedagógico é um conjunto de regras que regulam a comunicação pedagógica de modo que influencia nos significados que podem ser transmitidos pela escola (BERNSTEIN, 1996; GALIAN, 2009; SANTOS, 2017a). O dispositivo pedagógico conta com uma certa estabilidade em suas regras, o que não quer dizer que seja um dispositivo neutro, mas que expressam as posições dominantes, sendo sua estabilidade o reflexo da sua ligação com a distribuição de poder e a manutenção da ordem social. E a recontextualização é o conceito dentro deste dispositivo que explica como um conhecimento é retirado do seu local de produção e é recontextualizado dentro do currículo.

A lente da Análise Relacional (APPLE, 2006) nos permite lembrar que não só a disputa pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio está permeada pelas disputas da sociedade mais ampla, mas que também o fato de não haver um currículo consolidado, não implica em uma autonomia do professor para a construção do seu currículo. A análise da construção desse currículo está permeada pelas relações com a sociedade mais ampla e a tarefa da pesquisa em tela está em desvelar como estas relações atuam no processo de recontextualização.

Considerações Finais

Este artigo buscou apresentar algumas pesquisas produzidas pelo GASPEC e o uso da lente teórico-metodológica da Análise Relacional como eixo unificador das

mesmas. Através desta lente podemos analisar diferentes relações entre o campo educacional (com seus diferentes enfoques) e a sociedade mais ampla, e como esta se relaciona de diferentes maneiras com o campo educacional.

O uso da Análise Relacional pelos membros do GASPEC não é feito de maneira acrítica, uma vez que há um debate constante de como se pode utilizar a Análise Relacional para incorporar as posturas de situar e reposicionar cada investigação. Seguem os desafios de levar sempre em conta as relações desiguais de classe, raça e gênero existentes na sociedade para que possamos entender como nossos objetos de pesquisa se relacionam com estas dinâmicas.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai./ago., 2010.

BALL, S. J. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CORRÊA, T. V. **Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico:** o espaço dos Seminários Integrados. 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GALIAN, C. V. A. **A Recontextualização do conhecimento científico:** Os desafios da constituição do conhecimento escolar. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu, (MG), 2009.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, Á. M. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação em Tempos de Incertezas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

GANDIN, L. A. **Democratizing Access, Governance, and Knowledge:** the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil. 2002. Universidade de Wisconsin-Madison, Madison, 2002.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, out./dez., 2011.

IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, mai./ago., 2015.

LIMA, I. G. **A adoção de "programas de intervenção pedagógica" e as novas dinâmicas no trabalho docente:** uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31–54, 2010.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5–20, 2003.

MOREIRA, S. C. **Efeito do Território Periférico no Trabalho Escolar:** análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179–189, 2013.

SANTOS, G. S.; GANDIN, L. A. Políticas gerenciais globais e suas reverberações nas políticas locais: um exame a partir da experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 11, ago., 2013.

SANTOS, G. S. dos. **Política Curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, G. S. dos. **Recontextualizações Curriculares:** uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores. 2017a. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, G. S. Dos. Política Curricular e Recontextualização na Escola: lições a partir da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 20, p. 1-18, 2017b.

SOUZA, A. C. De. **A Sociologia escolar:** imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina. 2017. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2017.

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA LEI 13.415 DE 2017 PARA O ENSINO MÉDIO

Mariângela Bairros
Patrícia Souza Marchand
Brenda Jover
Júlia Amaral Antunes da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

O ensino médio, última etapa da educação básica já passou por inúmeras reformas ao longo da história educacional brasileira. Reformas estas que, na sua grande maioria, ocasionaram mudanças estruturais e curriculares.

No período vigente, para não fugir da regra, estamos novamente passando por uma reforma. Está reforma está sendo implementada a partir da Lei 13.415 de 2017.

Este artigo, portanto, pretendo apresentar algumas reflexões a partir e um olhar crítico sobre as alterações instituídas pela Lei já citada.

O ENSINO MÉDIO AO LONGO DA NOSSA HISTÓRIA

O direito de acesso ao ensino médio foi muito restrito no início de nossa história, apresentando uma maior abrangência a partir do segundo período republicano. Muitas modificações ocorreram também em sua estrutura[1], no que se refere à organização, finalidades e composição curricular. Isto influenciou e influencia a afirmação do direito dos educandos a este nível de ensino no transcorrer da história educacional do Brasil.

No período Imperial havia dois regimes escolares estabelecidos, o regular, seriado, que era mantido pelo Colégio de Pedro II, e o regime de cursos preparatórios e exames parcelados, que continham a maior parte dos alunos do ensino secundário e representavam o caminho mais fácil para o acesso aos cursos superiores. Os exames parcelados eram mantidos pelos estabelecimentos provinciais e particulares e, no final do período Imperial eram também mantidos no colégio de Pedro II.

1 Cabe ressaltar qual foi a compreensão utilizada do vocábulo estrutura. Utilizamos este vocabulário para definir de que forma se constituiu e constitui o ensino médio, apresentado um conjunto de elementos que se inter-relacionam entre si para constituir num todo este nível de ensino no decorrer da história.

Com o advento da República esse regime escolar dual foi herdado. Inicialmente esboçou-se uma luta pelo fim desta dicotomia, pois esta seria a única forma de dar ao ensino secundário um caráter orgânico e formativo, deixando de ser esse, assim, a preparação para o acesso ao ensino superior seu objetivo exclusivo, buscando, com isto, uma identidade própria.

Durante a Primeira República, o ensino médio se manteve como um "trampolim" para o acesso ao ensino superior.

Já a partir da década de trinta, apesar das reformas Francisco Campos e Capanema ainda apresentarem o objetivo propedêutico, a preparação para o trabalho e a formação de cidadãos brasileiros, começaram a aparecer como objetivos principais. Com a LDB de 1961, e mais veementemente, com a Lei 5.692 de 1971, o caráter de formação para o trabalho apareceu intensamente e a função de preparar para o ensino superior ficou secundarizada, sendo retomada somente em 1996 com a nova LDB.

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

A extensão da escolaridade obrigatória e gratuita pela Emenda Constitucional nº 59/2009 trata-se, portanto de uma modificação basilar no que diz respeito a obrigatoriedade e gratuidade escolar. Em decorrência desta, a Lei 12.796 de 2013 introduziu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que passa apresentar na sua redação está ampliação da obrigatoriedade.

Conforme art. 5º da LDB/1996, o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo e não mais apenas o acesso ao ensino fundamental, como estabelecido anteriormente. Ou seja, o ensino obrigatório passa a ser um direito pelo qual o titular deste direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento deste dever e obrigação

A ampliação da obrigatoriedade a partir da emenda constitucional nº 59 de 2009 é de suma importância para a afirmação do direito ao ensino médio, na medida em que

ao se estabelecer a obrigatoriedade para a faixa etária dos 04 aos 17 anos de idade, se estabelece como meta alcançar de fato a universalização do ensino médio.

CENÁRIO ATUAL DO ENSINO MÉDIO

Segundo dados do IBGE/PNAD, apresentados na imagem 1, no período de 2001 a 2015, quando não se considera a idade correspondente ao ano que deveriam estar cursando no ensino médio chega-se a 84,3% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola, em contrapartida se considerarmos idade correspondente ao ano que deveriam estar cursando, os números caem para 62,7 dos jovens matriculados no ensino médio, como podemos ver na imagem 2.

O Plano Nacional de Educação de 2014 apresenta como meta 3 a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Portanto, a meta 3 visa, além de universalizar o acesso à educação entre a população de 15 a 17 anos, garantir que ao menos 85% desses jovens estejam frequentando o ensino médio, que corresponde à etapa de ensino considerada adequada para essa faixa etária. Como podemos verificar, ainda há muito para ser feito para que conseguimos de fato universalizar o atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, quiçá ampliar o atendimento destes jovens no ensino médio para 85%.

IMAGEM 1

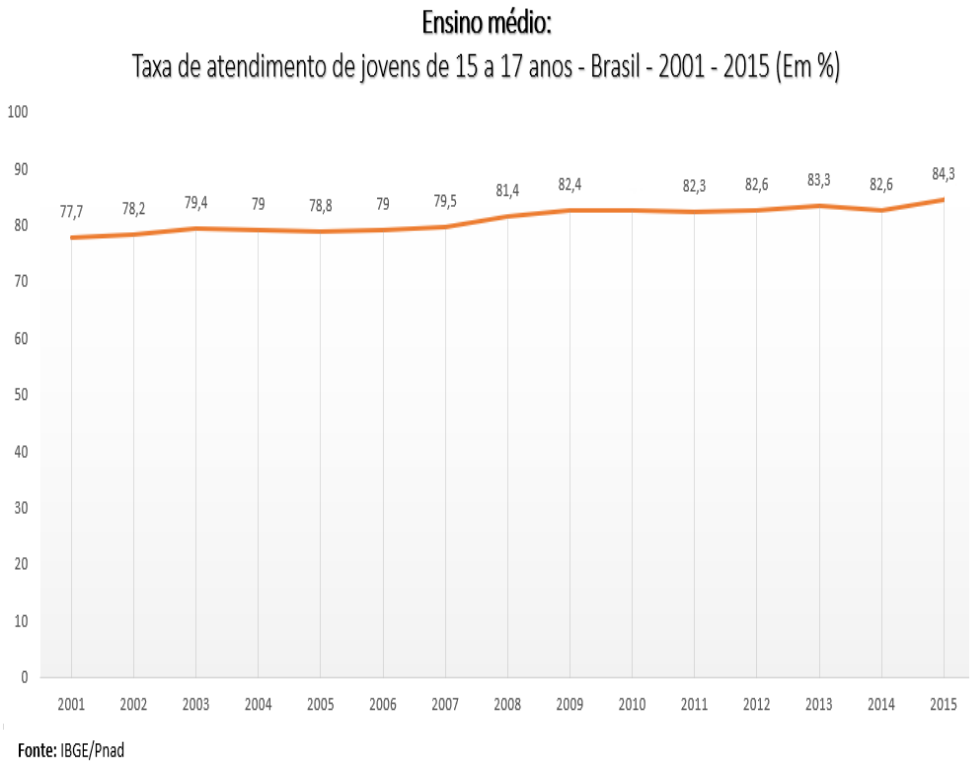
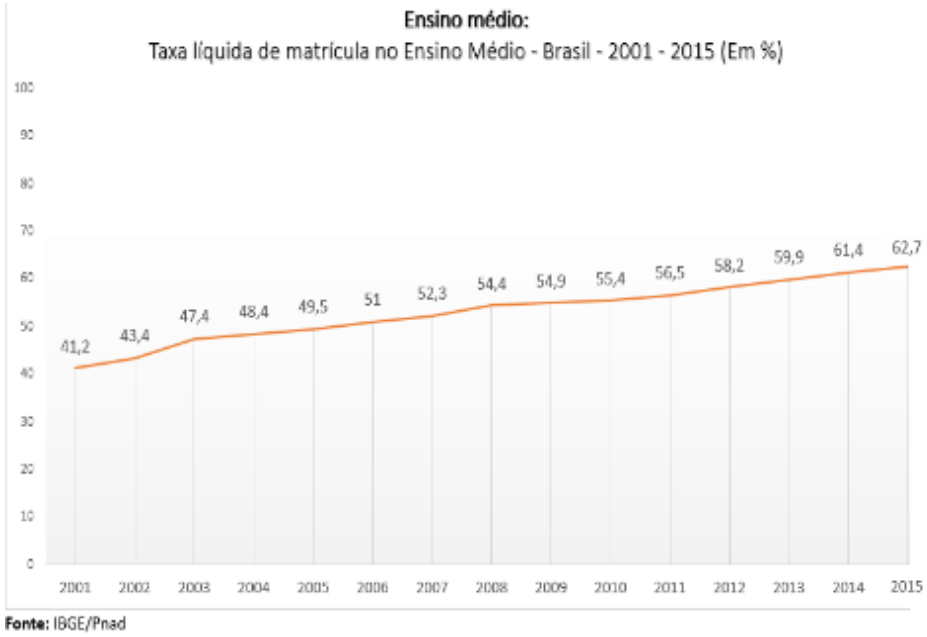


IMAGEM 2



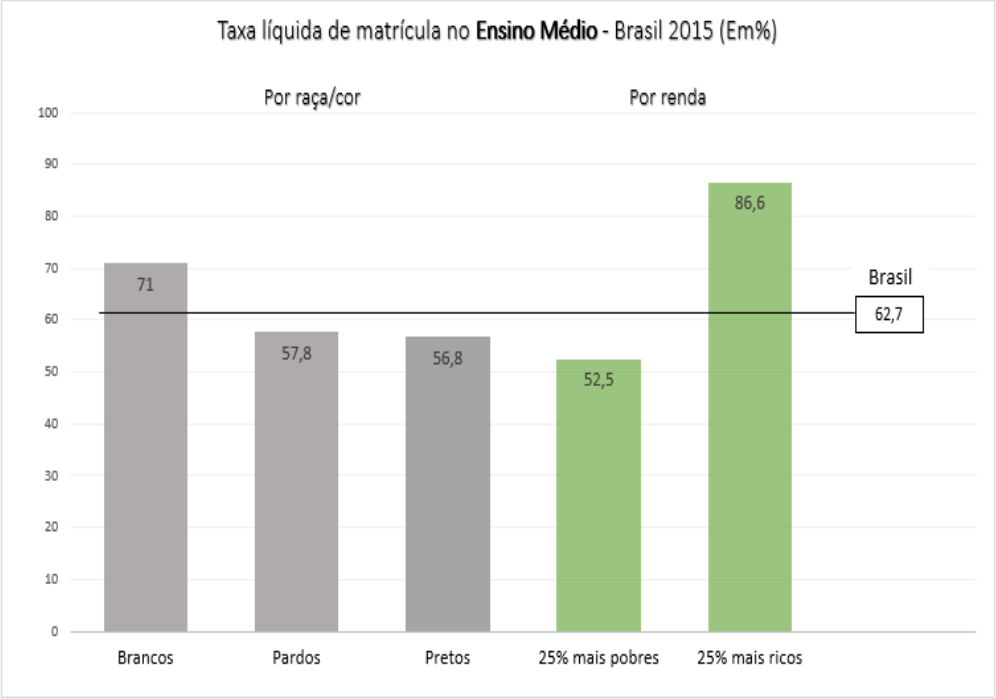
Como podemos constatar na imagem 3, a taxa de matricula líquida, em 2015, levando a renda, mostra que 86,6% das matriculas se concentra na população 25% mais rica, o que evidencia um grande contraste se comparada com a taxa líquida de matrícula

dos 25% mais pobres que representa apenas 52,5%. Ou seja, metade da população mais pobre frequenta esta etapa do ensino.

Ainda na imagem 3, podemos identificar a taxa líquida de matricula no ensino médio em 2015 por raça/cor. Se dividirmos entre jovens brancos e negros, 71% dos jovens em idade de cursar o Ensino Médio foram atendidos em 2015, contrastando com 56,8% entre os jovens negros e 57,8 dentre os jovens pardos. Isto mostra que a população branca se configura como a maioria de matriculados nesta etapa da educação básica.

Esses dados ressaltam o fato do ensino médio ainda não se configurar como um direito para todos. Muito ainda precisa ser feito. Será que a reforma implementada pela Lei 13.415 de 2017 conseguirá ampliar o atendimento destes jovens que não estão matriculados no ensino médio?

IMAGEM 3



Fonte: IBGE/Pnad

A imagem 4 se refere aos estabelecimentos da rede pública segundo os recursos disponíveis na escola em 2017. Em relação aos recursos disponíveis, 86,5% das escolas possuem bibliotecas, 93,2 tem acesso à internet, 86,6 possuem laboratório de informática, 42,8% apresentam dependências adequadas para alunos de inclusão, 75,3% possuem quadras de esportes, 43,9 laboratórios de ciências, 87,7% possuem abastecimento de água via rede pública e 58,6% tem esgoto sanitário ligado a rede

pública e 43,8 ainda possuem fossa. É importante destacar que esses dados mostram a existência ou não estes recursos, mas não avalia sua qualidade ou usabilidade. Esses dados são muito importantes, na medida que a Lei 13.415 de 2017 ao implementar a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que traz como um dos fatores relevantes para as escolas questões relacionadas a infraestrutura.

IMAGEM 4

Ensino Médio

Estabelecimentos da rede pública segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil – 2017 (Em %)

Recurso disponível	
Biblioteca e/ou sala de leitura	86,5
Só biblioteca	54,0
Só sala de leitura	20,5
Sala de leitura e biblioteca	12,0
Acesso à internet	93,2
Laboratório de informática	89,6
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	42,8
Quadra de esportes	75,3
Água filtrada	87,5
Laboratório de ciências	43,9
Banheiro dentro do prédio	96,3
Abastecimento de água	
Rede pública	87,7
Poço artesiano	12,8
Cacimba/cisterna/poço	3,9
Outros	1,6
Inexistente	0,6
Esgoto sanitário	
Rede pública	58,6
Fossa	43,8
Inexistente	0,9
Acesso à energia elétrica	99,8

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar 2015
Nota: O mesmo estabelecimento pode possuir mais de um tipo de abastecimento de água ou esgoto sanitário.

O cenário apresentado permite concluirmos que muito precisa ser feito para que tenhamos a garantia do direito ao ensino médio público de qualidade de forma efetiva.

Frente a tantas dificuldades estruturais (físicas e pedagógicas) e financeiras que as escolas públicas do Brasil enfrentam, ensejamos por ações que fomentem a garantia do direito à educação de qualidade e com equidade. Será que está nova reforma para o ensino médio conseguirá alcançar este objetivo?

QUESTÕES A SEREM PROBLEMATIZADAS A PARTIR DESTA NOVA REFORMA

Ensino Médio em tempo integral

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 traz um conjunto de novidades, dentre elas o atendimento de jovens em turno integral. Conforme Ministério da Educação, a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI implementada pela Lei 13.415 tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal via Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A portaria nº 727 de 2017 estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para a política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Está política tem como base a ampliação da jornada escolar e a formação do estudante tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e anova estrutura do ensino médio. O EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão dos estados. As secretarias de educação estaduais receberam recursos do MEC para fomentarem a implementação da Política nas escolas elegidas.

Algumas reflexões precisam ser feitas em relação ao ensino médio em tempo integral.

- Como instituir uma escola de tempo integral para jovens que na maioria das vezes necessitam trabalhar?
- Instituir uma escola de tempo integral sem estar vinculadas com outras ações de assistência aos alunos não levará ao aumento da evasão e do abandono?

Além do que não podemos esquecer das escolas que terão que ampliar a carga horária mínima anual para o ensino médio sem os incentivos da política de fomento ao EMTI

Destacamos o artigo 1º da Lei 13.415/2017 que se refere a ampliação da carga horária definindo o aumento do número de horas de 800 para 1400, podendo o Sistema de ensino ampliar até 1800 horas.

> O art. 1º modifica o art. 24 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 24 que definia a carga

> horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
>
> § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

A ampliação da carga horária levará a um impacto para escolas que oferecem além do ensino médio o ensino fundamental e que ofereceram turmas de ensino médio de turno parcial e de turno integral. Isto porque, dentro outros fatores, o espaço físico será o mesmo, o nº de professores também. Como inserir o ensino médio em tempo integral sem impactar as escolas? Pois, não há políticas previstas para ampliação do nº de professores e nem para construção de novas escolas para este atendimento. E para a política de fomento a EMTI não será para todos.

Itinerários formativos

Segundo ao artigo 35-A da LDBEN/96, a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e **por itinerários formativos**, que **deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares**, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional."
> § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Uma questão a ser problematizar é o possível rompimento com a concepção de "educação básica" presente até então na Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), pois os itinerários formativos poderão levar a uma fragmentação da formação conforme o

percurso formativo trilhado pelo aluno, assim uma formação geral para todos os jovens estaria prejudicada.

E o que é um ITINERÁRIO OBRIGATÓRIO? Língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio assegurada às comunidades indígenas a sua língua materna, o estudo da língua inglesa e incluirá estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Assim como poderão ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo, preferencialmente espanhol, além da língua Inglesa.

É de fácil compreensão que língua português e matemática se configuram como os únicos componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio. Isto evidencia a estreita relação desta reforma com diretrizes estabelecidas pelas avaliações de larga escala e com documentos internacionais como do Banco Mundial.

A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

Não podemos deixar de destacar que várias expressões são utilizadas para esta organização curricular sem que tenhamos uma definição sobre eles. Qual a diferença ou a semelhança entre ensino, estudo, e estudos e práticas? Será que esta definição evidenciara um grau maior de importância dentro desta organização curricular?

Um debate importante a ser feito sobre os itinerários formativos é que estes não serão de livre escolha dos estudantes como propaga pela mídia, já que conforme art. 36 da LDEBN/96 os itinerários formativos deverão ser organizados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, ou seja nem todos os itinerários necessitam ser oferecidos e certamente a escolas não irão oferecer todos os itinerários, o que fará com que o aluno tenha que "escolher" dentre as possibilidades apresentadas na sua escola ou terá que mudar de escola. Lembrando que o 5º itinerário que se refere a formação técnica e profissional requer estrutura física e pedagógica que muitas escolas não possuem.

Este quinto itinerário é talvez um dos amis polêmicos, pois a reforma abre a possibilidade de parceira com outras instituições incluindo privadas, além da possiblidade de convênios com instituições de educação à distância.

O papel dos sistemas estaduais de ensino

Muito pontos desta reforma remete a decisões dos sistemas de ensino. E diante disto não podemos esquecer que no caso do ensino médio, os estados terão papel preponderante, por ser deles a responsabilidade com a oferta desta etapa.

Como pensar em um aumento de encargos para este ente federado em lembrar do cenário atual onde este ente federado passa por uma crise administrativa, fiscal e financeira talvez sem procedentes em nosso país? Que impacto está crise terá para a implementação desta Reforma?

É necessário também refletir sobre até que ponto está flexibilização no que diz respeito a organização e conteúdo curricular, deixando as decisões para serem tomadas no ambiente dos sistemas de ensino não nos levará uma segmentação e aumento da desigualdade regional.

Não podemos deixar de alertar também que esta flexibilização poderá levar a um descompromisso com a oferta de um ensino de qualidade frente as dificuldades estruturais e financeiras que os estados passam. Poderá ocorrer arranjos curriculares que contemplem áreas que possam ser atendidas com as estruturas já existentes nas escolas ou com os professores pertencentes a rede de ensino, sem pensar em reformular a rede no que diz respeito a sua estrutura física e pedagógica e nomear novos professores para dar conta desta ampliação de demanda. Assim, será as escolas terão condições de oferecer aos estudantes condições dignas de aprendizagem frente a esta reforma?

A portaria nº 727 de 2017 também remete aos estados a necessidade de se estabelecer ações conjuntas coma União, com objetivo de oferecer novas organizações curriculares para o que o MEC define como novo ensino médio. Desta forma, os estados passam a ter papel cada vez mais preponderante no processo de implementação desta política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Ao contrário da propaganda oficial, os alunos não decidem nada, pois dependem da oferta de itinerários que forem oferecidos pela escola na qual estão ou serão matriculados.

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 traz um conjunto de novidades que não coadunam com a grave crise orçamentária que vive o país e com a recente PEC – Projeto de Emenda Constitucional 55 que instituiu um novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e de seguridade social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, ou seja, 20 anos. Reduzindo mais que drasticamente, deverá inviabilizar um conjunto de ações educacionais em nosso país. Tudo isso incidindo em investimentos na área educacional, concursos e nomeação de novos professores formação continuada, políticas públicas educacionais, construção de prédios escolares, reformas estruturais tão necessárias e, urgentes.

A Escola de tempo Integral é o grande questionamento? O que está por trás desta questão? E o jovem que precisa estudar e trabalhar por questões financeiras como irá cursar o EM de Tempo Integral?

Em um contexto frágil como é o da educação nacional, principalmente o concernente ao ensino médio, como organizar as escolas para chegar até 1800 horas, organizar itinerários formativos alternativos que, deverão ser feitos por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, em uma situação já tão depauperada.

Para finalizar, não podemos esquecer que reformas educacionais estão sempre permeadas por disputas políticas, ideologias e de poder. Portanto perguntas como que tipo: de escola queremos? Que aluno queremos formar? Para qual sociedade? precisam sempre estar presentes quando analisamos tais reformas. Projetos antagônicos, interesses de classes sociais, estarão sempre presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

_____. **Portaria 727 de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em

Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2018.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES COTISTAS DE BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Neusa Chaves Batista
Elenice Cheis dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

O principal objetivo deste texto é incentivar o debate crítico sobre a relação entre a Política de Assistência Estudantil e a Política de Ação Afirmativa para estudantes cotistas de baixa renda, autodeclarados (ou não) pretos, pardos, ou indígenas, egressos de escola pública, a partir de dados empíricos obtidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo é desenvolvido no intento de responder as seguintes questões: houve mudança na Política de Assistência Estudantil na Universidade, em decorrência da Política de Ação Afirmativa? Quais são as percepções dos estudantes cotistas cujo ingresso ocorreu pelo sistema de cotas com o critério renda sobre inclusão social, adotado e oferecido pela UFRGS? A Política de Assistência Estudantil está sendo suficientemente direcionada para as demandas deste novo perfil de estudantes cotistas na Universidade?

No decurso da produção deste texto, construímos nossa argumentação apoiadas numa reflexão crítica sobre o acesso à política educacional em tela, com base no princípio da equidade e democratização do ensino público. Nessa perspectiva, o presente texto problematiza a expansão, através da democratização da educação superior, e o acesso dos estudantes cotistas por baixa renda, com o advento da política de ação afirmativa.

Para tanto, identifica e discute o papel das ações da Política de Assistência Estudantil no interior da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É importante destacar que o sentido do termo democratização busca ser fixado, aqui, no âmbito das mais diversas políticas e programas de expansão da educação superior. Nesse contexto, o termo comporta uma gama de intenções que expressam diferentes orientações políticas e ideológicas as quais trazem em si um projeto de sociedade de interesses múltiplos e diferenciados, o que torna, por sua vez, os sentidos atribuídos à democratização diversos, e mesmo peculiares a cada sujeito.

A democratização da educação superior pública é preconizada pelo governo federal brasileiro ante uma proposta de expansão do acesso à educação superior pública, mas expressa também uma conquista dos constantes movimentos sociais que reivindicam a garantia de direitos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nosso objetivo central é analisar em que medida a Política de Assistência Estudantil impacta na Política de Ação Afirmativa para estudantes de baixa renda, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O percurso metodológico da pesquisa compreende aspectos quantitativos e qualitativos e inclui elementos bibliográficos, documentais e analíticos. Foram enviados questionários on-line para todos os estudantes, egressos de escola pública, que tiveram acesso pela modalidade de cotas Renda inferior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que são, ou já foram, beneficiários da Assistência Estudantil.

Foram enviados 1979 questionários e obtivemos o retorno de duzentos e treze estudantes respondentes, dos quais, utilizando o critério de área de conhecimento dos cursos da UFRGS, selecionamos dez para a realização de entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário, e da realização das entrevistas, foram analisados e interpretados com o auxílio de gráficos e da técnica de análise de conteúdo (BARDAN, 1977), mediante duas categorias de análise: o Acesso, na perspectiva da inclusão/exclusão tendo como referência crítica o conceito de justiça social de Nancy Fraser (2001), e a Permanência, na perspectiva da Assistência Estudantil.

Conforme indica Fraser (2001), historicamente, a luta pela redução das desigualdades se fundamentou na partilha justa da riqueza. Há alguns anos, no entanto, um novo tipo de demanda articula a igualdade – partilha justa da riqueza - ao respeito às diferenças e minorias e ao combate às discriminações. A autora considera que, por meio dos conceitos de redistribuição socioeconômica e reconhecimento cultural, podemos articular e reforçar estas dimensões em um mesmo conceito de justiça social.

Pensar em um conceito de justiça social para basear nossa análise se justifica porque as políticas de ações afirmativas para a educação superior no Brasil oferecem momento privilegiado para flagrar os efeitos da inércia política e do preconceito da sociedade brasileira, mas, oferece, igualmente, uma oportunidade de escolha fundamental: ou reforça-se o ciclo do patrimonialismo político e do preconceito social

que se arrastam desde o início de uma sociedade que vive sob o signo da escravidão ou procura-se rompê-lo (BATISTA, 2015).

Democratização da educação superior e a política de ação afirmativa

É importante destacar que o sentido do termo democratização busca ser fixado, aqui, no âmbito das mais diversas políticas e programas de expansão da educação superior. Nesse contexto, o termo comporta uma gama de intenções que expressam diferentes orientações políticas e ideológicas as quais trazem em si um projeto de sociedade de interesses múltiplos e diferenciados, o que torna, por sua vez, os sentidos atribuídos à democratização diversos, e mesmo peculiares a cada sujeito.

A democratização da educação superior pública é preconizada pelo governo federal brasileiro ante uma proposta de expansão do acesso, mas expressa também como uma conquista dos movimentos sociais, que reiteradamente reivindicam a garantia de direitos em prol de uma sociedade mais igualitária.

Moehlecke e Catani (2006) analisam a questão da expansão e democratização do acesso à educação superior, e apontam algumas questões relevantes para a reflexão. Segundo os autores:

> [...] falar sobre democratização do acesso e a inclusão na educação superior implica em estabelecer políticas que tocam variados atores sociais. Além disso, deve-se notar que a inspiração de uma política de matiz popular pode ser uma preocupação de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de organismos multilaterais postos, paradoxalmente, sob suspeição pelos próprios movimentos sociais (MOEHLECKE; CATANI, 2006, p. 5).

Nessa perspectiva da discussão das políticas de expansão e de democratização da educação superior é que surge a questão do acesso para todos. No entanto, ressalta-se que não basta a ampliação de vagas suficientes para todos: é necessário também garantir as condições de permanência dos estudantes nas universidades, possibilitando o desenvolvimento acadêmico, ainda que se possa ressaltar, que a meta de acesso para todos ainda esteja longe de ser alcançada.

Uma recente pesquisa realizada pela ANDIFES e FONAPRACE[1], divulgada em agosto de 2016, sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação

1 Trata-se da IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino

das instituições federais de Ensino Superior no Brasil, trouxe um amplo conjunto de informações sobre esta ampliação, bem como sobre o entendimento da vida estudantil dos graduandos das instituições públicas. A pesquisa revelou que o acesso de jovens de baixa renda à universidades públicas no país é quatro vezes maior que no ano de 2004, e, segundo o estudo síntese de indicadores sociais de 2014 divulgados pelo IBGE[2], a camada mais pobre da população também ampliou presença nas instituições privadas.

A pesquisa revela ainda que, apesar da melhoria na distribuição, o Brasil está em último lugar entre os países avaliados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), na proporção de pessoas entre 25 e 34 anos com ensino superior completo. Apenas 15,2% destes jovens concluíram um curso superior.

Isto demonstra que desigualdade educacional na educação superior ainda é um dos grandes problemas a ser enfrentado na sociedade brasileira. É preciso ainda melhorar a qualidade da educação básica e equalizar o acesso à educação superior especialmente na rede pública, pois estudantes de classes mais baixas estão sempre em "desvantagem" relativamente a outros que apresentam melhores condições socioeconômicas, o que imprime um retrato elitizado do ensino superior público no Brasil. Na realidade social da educação superior pública, as pesquisas mostram uma forte expansão do segmento nos últimos dez anos, contudo, demonstram fragilidades na efetivação da democratização em termos de oferta da vaga pública para estudantes em desvantagem social. Tais questões vêm suscitando a promoção de políticas educacionais inclusivas e avaliativas que estão motivando diversas polêmicas e discussões. Dentre as políticas inclusivas estão as ações afirmativas para a educação superior – em especial as cotas sociais e étnico-raciais –, as quais tem por objetivo reparar déficits educacionais trazidos da escola básica pública. Porém, por sua natureza, estas políticas também expõem muitos desafios e disputas.

Os estudantes que ingressam agora querem permanecer na Universidade e concluir seus cursos, e necessitam de ações que garantam sua permanência e viabilizem o sucesso acadêmico. Isto porque se trata de um novo perfil de estudantes, os quais muitas vezes abandonam seus empregos formais e/ou informais, suas fontes de renda, para dar conta de uma nova realidade acadêmica. Além disso, para que os estudantes possam se

Superior (ANDIFES) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE).

2 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

desenvolver em sua plenitude acadêmica, é necessário associar a qualidade do ensino ministrado com o respeito à diversidade e às limitações sociais discentes, construindo uma política efetiva de assistência estudantil de qualidade em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, transporte, dentre outras condições de que necessitam.

A recente pesquisa da ANDIFES (2016) confirmou uma evolução da renda familiar dos estudantes – principal variável na delimitação das políticas de assistência estudantil, e de ingresso nas universidades por cota renda inferior. Apresenta a renda familiar dos estudantes por faixas salariais atuais, e compara com os dados de rendimento disponíveis na pesquisa de 2010. Nela se observa uma significativa evolução da proporção dos estudantes sem renda familiar, ou com renda de até três salários mínimos. Antes, essa proporção era de cerca de 40% do total, e em 2014 chega a ser mais de 51% de todos os estudantes. E isso em um cenário no qual aqueles que não possuem, ou não declararam, renda familiar, mais que triplicaram em número absoluto, de cerca de três mil para quase dez mil graduandos.[3]

Essas mudanças significativas do acesso nas IFES (Instituições Federais de Educação Superior) nos colocam diante de estudantes jovens que se orgulham de ingressar num curso superior, e enchem de esperanças milhões de famílias que visualizam, pela primeira vez, uma oportunidade de ascensão social e cultural. Jovens os quais irão configurar o papel social da universidade, mas que nela necessitam permanecer e concluir seus cursos de forma digna – pois toda a dinâmica das desigualdades sociais, existente fora das IFES, pode também operar em seu interior dificultando a manutenção de seus vínculos e, às vezes, até mesmo reduzindo oportunidades.

O contexto de emergência da política de cotas na UFRGS

Na perspectiva destacada acima, este tudo problematiza a expansão, através da democratização da educação superior, e o acesso dos estudantes cotistas por baixa renda, com o advento da política de ação afirmativa. Para tanto, identifica e discute o papel das ações da Política de Assistência Estudantil no interior da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição que ocupava o quinto lugar no ranking das melhores

3 Dados registrados na IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisa-perfil-discente_ANDIFES.pdf

universidades do país, segundo o Ranking Universitário Folha 2015.[4] Nosso objetivo principal é analisar em que medida a Política de Assistência Estudantil impacta na Política de Ação Afirmativa para estudantes de baixa renda, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A ampliação da oferta de vagas, as mudanças ocorridas nas formas de ingresso e a maior aplicação de recursos pelo governo federal, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, foram mudando de forma significativa o perfil dos estudantes que acessam a educação superior pública em nosso país. Esse contexto de ampliação e expansão da educação superior propiciou também uma nova composição de trabalhadores neste espaço: quase todos os servidores, técnicos administrativos, foram contratados a partir da expansão da Universidade.

Ao longo da história de desigualdade marcada nas políticas educacionais, diversas pesquisas têm revelado que a maior parte da população que frequentou a educação pública básica não teve acesso à Educação Superior pública. Historicamente, a luta pelo combate à desigualdade de oportunidades, e a necessidade de inclusão de índios, negros, e da população menos favorecida economicamente (discriminados na Educação Superior e no mercado de trabalho), foi inspiradora para incentivar a mudança das Políticas de inclusão, acesso e permanência na educação superior.

A Lei 12.711/2012 constituiu um marco na educação superior pública ao possibilitar que segmentos da população excluídos por razões de origem étnica e racial, e pela situação socioeconômica e origem escolar, acessassem instâncias educacionais mais elevadas – rompendo com uma predominante representação histórica e homogênea de ingresso na educação superior, e alargando o espectro de acesso das mais diferentes realidades socioeconômicas e étnico-culturais. O advento da Lei de Cotas cujo objetivo é ampliar o acesso às instituições federais de ensino superior (IFES), obriga, a partir de 2016, a destinação de 50% das vagas reservadas a estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas – percentual configurado também entre os oriundos de

4 Notícia veiculada no site da UFRGS, em 14 de setembro de 2016. O Jornal Folha de São Paulo divulgou, nesta mesma data, o Ranking Universitário Folha 2015, que avalia as universidades brasileiras em cinco quesitos: ensino, pesquisa, mercado de trabalho, internacionalização e inovação. Melhor colocada entre as instituições da Região Sul, com 95,32 pontos, a UFRGS ficou em quinto lugar na colocação geral.

famílias com renda inferior, os com renda superior a um salário mínimo e meio, e os autodeclarados negros, pardos e indígenas.

Nesse contexto institucional, as Instituições de Educação Superior públicas, depois de intensas discussões, deparam-se com um modelo de justiça social que propõe novas formas de acesso e permanência para estudantes que, historicamente, foram excluídos desta etapa da educação. Desde então, as universidades públicas brasileiras vêm alterando seu perfil de acesso em consequência da adoção de reserva de vagas como política de ações afirmativas, como as cotas para os estudantes de escolas públicas. A Política de Cotas é um conjunto de medidas especiais para combater desigualdades históricas, com propósitos compensatórios.

Em 2010, 39 universidades, das quais 16 estaduais e 23 federais, já adotavam a sistemática das cotas no ensino público superior. A UFRGS iniciou em 2008, de forma gradual, a adoção do sistema de cotas para egressos de escola pública e autodeclarados PPIs. A partir da Lei de Cotas, passou a ofertar 30% das vagas em 2013 e 2014, 40% em 2015, e 50% das vagas em 2016. A mudança de perfil dos estudantes ingressantes na educação superior tem incidido diretamente na Assistência Estudantil da Universidade. Isto porque a política de cotas não atinge plenamente seu objetivo, de incluir grupos até então discriminados do acesso à educação superior, se não possibilitar condições de permanência destes mesmos grupos na Universidade.

Assistência estudantil para estudantes cotistas de renda inferior na UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul obteve um incremento na Assistência Estudantil através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES em 2009, e oferece aos estudantes, em editais específicos da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil -PRAE, benefícios tais como acompanhamento, alimentação, atenção à saúde, moradia estudantil, lazer e esporte.[5] A PRAE, criada em dezembro de 2012, é a instância institucional responsável pela execução de parte destas ações de assistência aos estudantes. A Assistência Estudantil da UFRGS destina-se a estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e realizam ações de acompanhamento pedagógico, psicológico e social a seus usuários.

5 http://www.ufrgs.br/prae/dsssae (2016)

Os estudantes são destinatários dos seguintes benefícios: Isenção no restaurante universitário (RU); Programa saúde (PS); Auxílio saúde (AS); Auxílio material de ensino (AME); Auxílio transporte (AT); Auxílio creche (AC), pago a estudantes com crianças de até seis (6) anos de idade; Moradia estudantil: através da modalidade "vaga em casa de estudante", ou "auxílio moradia", como benefício financeiro. Para acessar o programa de benefícios PRAE, os estudantes devem cumprir com o critério do perfil socioeconômico indicado pelo decreto que normatiza a política de ação: prioritariamente estudantes de escolas públicas, ou com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos.

Eis um desafio que a UFRGS ainda precisa enfrentar: a definição de uma Política Institucional de Assistência Estudantil que garanta a permanência dos estudantes em questão, pois a Política de Assistência Estudantil é entendida como responsabilidade institucional, comprometida com o pleno exercício da democracia e da cidadania; e se articula a outras ações dentro da Universidade – comprometidas com o ensino, a pesquisa e a extensão –, garantindo a formação integral dos estudantes ingressantes nesta Universidade. A política de Assistência Estudantil atendia a um perfil diferenciado de alunos na Universidade, uma média constante de benefícios oferecidos, e uma política voltada para um público específico[6]. Após o advento do sistema de reserva de vagas, mudou o perfil socioeconômico dos alunos ingressantes, o que ocasionou o aumento do público alvo da assistência estudantil.

As necessidades dos estudantes para a permanência na universidade estão, assim, atreladas a um complexo corpo de ações, composto na UFRGS, principalmente, pela manutenção de estruturas físicas de prestação de serviços (como os restaurantes universitários e as moradias estudantis), pela dotação de benefícios (pecuniários ou não), e pelo acompanhamento técnico a demandas diversas que envolvam os estudantes (TANIKADO, 2015, p. 37).

Além da mudança de perfil dos estudantes beneficiários da Política de Assistência Estudantil da UFRGS, podemos também identificar um aumento considerável no número de solicitações de benefícios deste programa, conforme demonstra a tabela a seguir. Nela é possível observar um panorama anual do número total de ingressantes na

6 Antes da Lei de Cotas e das normas do PNAES, não havia teto de recorte por renda, portanto, para os beneficiários da Assistência Estudantil não havia o limite de até um salário e meio per capita.

UFRGS, separados pelas formas de ingresso ampla concorrência e sistema de cotas, e por fim o número de benefícios deferidos.

Quadro 1 - Política de Assistência Estudantil no período 2008 a 2016.

Ano	Total	Ampla concorrência	Cotas	Beneficiários PRAE[7]
2008	4.658	3.337	1.321	1.908
2009	5.106	3.724	1.382	1.541
2010	4.966	3.465	1.501	1.664
2011	5.149	3.641	1.508	1.724
2012	5.328	3.764	1.564	2.014
2013	5.482	3.804	1.678	2.372
2014	6.430	4.711	1.719	2.815
2015	5.835	3.721	2.114	3.035
2016/2	3.397	2.387	1.010	3.823
	46.351	32.554	13.797	

Fonte: Banco de dados da PRAE. Tabela elaborada pela autora em abril de 2016. Atualizado em março de 2017.

Outra informação relevante ao analisar os dados da tabela é que os solicitantes não são apenas cotistas. Este quadro mostra a composição de todo o universo de beneficiários da Assistência Estudantil da UFRGS, e, além disso, não se refere apenas ao número de análises socioeconômicas realizadas naquele semestre, considerando que a renovação dos benefícios é solicitada semestralmente, a cada matrícula efetuada pelos estudantes. Portanto, podemos concluir que houve um aumento considerável de beneficiários da Política de Assistência Estudantil do ano de 2008, em que 1.908 estudantes foram beneficiados, para os 3.586 estudantes beneficiários do ano de 2016.

A tabela a seguir apresenta o número total de estudantes que ingressaram pelo Sistema de Cotas na UFRGS desde o ano de 2008 até 2016, período abrangido pela pesquisa. Nela os estudantes são separados por modalidades de ingresso: de 2008 a 2012 em duas modalidades, e de 2013 a 2016, em quatro modalidades. Observamos que entre 2008 e 2012 constavam somente as cotas para egressos de escolas públicas, e egressos de escola pública autodeclarados PPI (pretos, pardos, e indígenas). A partir do advento da Lei de Cotas no ano de 2012, foram inseridas, a partir do concurso vestibular de 2013, mais duas categorias de cotas por renda inferior: egressos de escolas públicas renda

7 Dados levantados por meio dos seguintes benefícios: Programa Saúde (PS); Restaurante Universitário (RU); Auxílio Material de Ensino (AME) e Auxílio Transporte (TR).

inferior; e egressos de escola pública autodeclarados PPI (pretos, pardos, e indígenas) renda inferior.

Quadro 2 - Ingressantes cotistas no período 2008-2016

Ano	Cotas	Tipo	
2008	1.321	Egresso de Escola Pública	1.066
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	255
2009	1.382	Egresso de Escola Pública	1.178
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	204
2010	1.501	Egresso de Escola Pública	1.282
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	219
2011	1.508	Egresso de Escola Pública	1286
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	222
2012	1.564	Egresso de Escola Pública	1.183
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	381
2013	1.678	Egresso de Escola Pública	526
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	345
		Egresso de Escola Pública - Renda Inferior	527
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior	280
2014	1.719	Egresso de Escola Pública	527
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	315
		Egresso de Escola Pública - Renda Inferior	556
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior	321
2015	2.114	Egresso de Escola Pública	612
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	447
		Egresso de Escola Pública - Renda Inferior	607
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior	448
2016/1*	1.010	Egresso de Escola Pública	362
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI	224
		Egresso de Escola Pública - Renda Inferior	256
		Egresso de Escola Pública Autodeclarado PPI - Renda Inferior	168
	13.797		13.797

Fonte: Banco de dados da PRAE. Tabela elaborada pela autora durante a elaboração do projeto de pesquisa, em abril de 2016.

Do montante de 13.797 estudantes, ingressantes pelas quatro modalidades de cotas na Universidade no período de 2008 a 2016/1, apenas 3.982 tiveram algum tipo de benefício deferido na PRAE. Ainda deste total de estudantes cotistas, 3.162 ingressaram pela modalidade de cotas/renda, ou seja, apenas duas modalidades são

compreendidas aqui: Egresso de escola pública renda inferior, e Egresso de escola pública autodeclarado PPI renda inferior, universo foco de nossa pesquisa. Destes 3.162 estudantes que ingressaram pela modalidade de cotas renda, apenas 1.979 tiveram algum tipo de benefício deferido pela PRAE no período compreendido entre 2013 a 2016 (período em que as cotas sociais renda inferior foram implementadas), constituindo o universo da pesquisa, conforme tabela abaixo. Destacamos que a escolha pela modalidade Cotas Renda Inferior como fonte para nosso estudo ocorreu por ser esta também a principal variável da delimitação da Política de Assistência Estudantil a partir do PNAES.

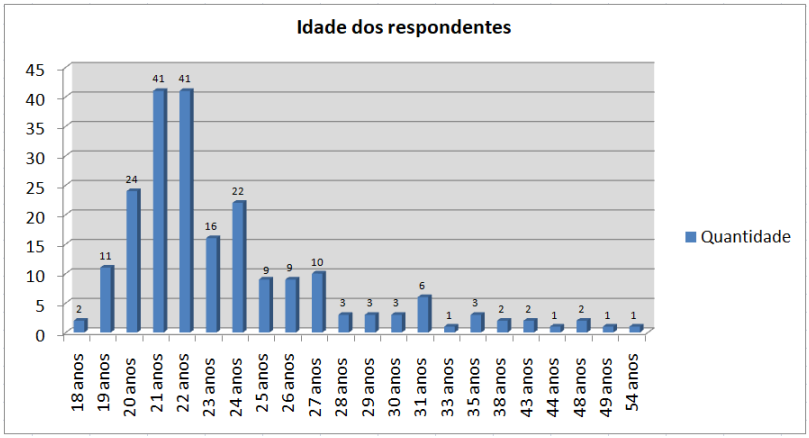
Quadro 3 - Ingresso e benefícios para cotistas

Total de alunos ingressantes pelas quatro modalidades de cotas: 2008 – 2016/1	13.796
Total destes ingressantes que tiveram algum tipo de benefício PRAE deferido	3.982
Total de estudantes ingressantes pela modalidade cotas/baixa renda (2013 a 2016/1)	3.162
Total destes estudantes que tiveram algum tipo de benefício PRAE deferido: universo da pesquisa	1.979

Com o objetivo de identificar e analisar o perfil dos estudantes cotistas/renda inferior beneficiários da Política de Assistência Estudantil a partir da implantação da ação afirmativa na Universidade, foi enviado um questionário para todos os 1979 estudantes que ingressaram na UFRGS através do sistema de cotas/renda inferior, e que são, ou foram, beneficiários da Assistência Estudantil no período de 2008 a 2016. O questionário, elaborado via Google docs, foi enviado por email aos participantes, e ficou aberto para o envio de respostas durante 45 dias, a contar do mês de junho de 2017. Dos 1979 emails enviados, obtivemos 213 respondentes. Com isso geramos uma planilha com as respectivas respostas, e elaboramos o perfil dos alunos cotistas. Do total de respondentes, 146 são do sexo feminino, 64 do sexo masculino, e 3 preferiram não identificar.

As idades dos participantes variaram entre 18 e 54 anos, sendo a maior concentração na faixa entre 20 e 27 anos, conforme mostra o gráfico abaixo.

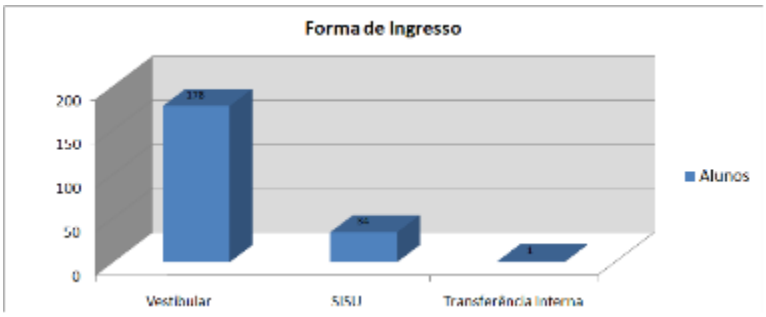
Gráfico 1 - Idade



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs.*

Com relação à forma de ingresso dos participantes, predominou o ingresso por vestibular (178) na modalidade de cotas Egresso Escola Pública – Renda inferior (127), conforme mostram os gráficos 3 e 4, respectivamente.

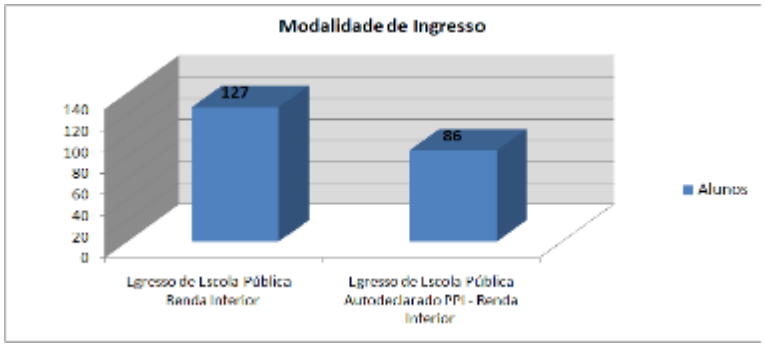
Gráfico 2 – Forma de ingresso dos respondentes do questionário



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs.*

Com relação à modalidade de ingresso, os dados apontam que o percentual de estudantes ingressantes por escola pública renda inferior é maior do que dos estudantes de escola pública autodeclarado PPI renda inferior, conforme indica o gráfico 3.

Gráfico 3 – Modalidade de ingresso dos respondentes do questionário



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas no questionário enviado pelo *Google docs.*

De modo geral, os resultados da pesquisa apresentam dados qualitativos e quantitativos relativos às políticas de acesso e permanência na Universidade. Os dados qualitativos, colhidos através dos questionários e entrevistas com os estudantes, apontam que os mesmos sujeitos que anseiam por inserção na educação superior, através de políticas que se apresentam como inclusivas, vivenciam processos de exclusão na luta por sua permanência na Universidade.

Ainda que a proposta de ampliação do acesso, com a democratização do ensino superior público, avance na oferta a uma grande parcela de pessoas menos favorecidas (cultural, econômica e socialmente), não há ampliação, na mesma proporção, do incentivo a políticas de permanência que abarquem esta nova demanda.

Diante de um modelo preconizado de justiça social bidimensional de reconhecimento e redistribuição para a educação superior, e face às especificidades socioeconômicas da maioria da população de estudantes que lutam por uma vaga na Universidade, a efetividade da assistência estudantil, como política pública de permanência, torna-se uma exigência para a democratização e para a qualidade da educação.

Considerações finais

Os dados revelam que os estudantes alvos das políticas de inclusão na educação superior, por meio das políticas de acesso, sofrem constantes processos de exclusão na luta por reconhecimento, conforme o modelo de justiça social indicado por Nancy Fraser (2001). Além disso, apesar do aumento da demanda das políticas de democratização e expansão na educação superior, as quais alcançam uma parcela gradualmente maior da sociedade que antes não tinha acesso a este nível de formação, não há ampliação de recursos para investimento nas políticas de assistência estudantil, o que torna cada vez mais distante alcançar justiça social mesmo na redistribuição.

As vozes dos estudantes nos revelaram situações nas quais os mesmos estudantes que anseiam por reconhecimento para pertencer a esse espaço institucional presenciam práticas de exclusão, e não se sentem parte da Instituição. Os cotistas precisam se destacar pela diferença para ingressar pelo Sistema de Cotas, ao passo que, para garantirem sua permanência, dependem de sua capacidade de se tornarem "iguais".

Em geral, observamos que os estudantes são críticos com relação à Universidade e, mais ainda em relação aos professores, salientando que suas práticas pouco incorporam a diversidade cultural e social que hoje faz parte da Universidade. Destacam-se também, as diferentes percepções dos estudantes em virtude dos cursos em que estão matriculados, o que repercute nas diferentes demandas para a permanência na Universidade. A criticidade dos estudantes também pode ser percebida com relação a sua condição de cotista e ao que observam ao seu redor, relatando situações de discriminação ao identificarem acadêmicos que relacionaram as cotas à ideia de favor do Estado, ao revés de questionar a desigualdade social reproduzida pela sociedade brasileira em função da discriminação social, étnico-racial e de gênero. Fica evidente, assim, que, apesar da discriminação no espaço acadêmico, os estudantes cotistas de baixa renda se identificam como sujeitos de direitos.

Com efeito, acreditamos que para obter justiça social nas políticas de acesso e permanência na Universidade necessitamos de muitos avanços institucionais, para chegarmos numa perspectiva de igualdade de oportunidades e de justa distribuição e reconhecimento. As políticas públicas de acesso e permanência, especificamente as de cotas e assistência estudantil, emergentes da proposta de expansão e democratização do ensino superior, surgem num período crítico no Brasil, de forte ação neoliberal sobre as políticas sociais, preconizando privatizações e contenções de gastos públicos, mediante uma proposta de estado mínimo.

Diante do modelo de justiça social pretendido na educação superior, e em face das particularidades socioeconômicas que caracterizam o perfil da maioria da população de estudantes que lutam por uma vaga na Universidade, a efetividade da assistência estudantil como política pública de permanência torna-se uma exigência para a democratização e a qualidade da educação.

Foi possível concluir que não está se fazendo justiça do ponto de vista do reconhecimento, pois a Universidade ainda tem muitas barreiras a vencer contra o preconceito e a discriminação por parte da comunidade acadêmica; e tampouco do ponto de vista redistributivo, pois houve um avanço na demanda e não ocorreu aumento de recursos. O estudo atesta que a desigualdade, especialmente no que diz respeito às condições de permanência para estudantes de baixa renda na Universidade, segue prevalecendo. É preciso ainda melhorar a qualidade da educação básica e equalizar o acesso à educação superior especialmente na rede pública, pois estudantes de classes mais

baixas seguem em "desvantagem" relativamente a outros que apresentam melhores condições socioeconômicas, o que imprime um retrato elitizado do ensino superior público no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Uberlândia. Julho de 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisa-perfil-discente_ANDIFES.pdf. (acessado em set./2016)

BARDAN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Neusa Chaves. Políticas públicas de ações afirmativas para a educação superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio**: Aval.Pol.Públ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 95-128, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição Federal de 1988.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2002.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 12.711** que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012.

CATTANI, Antonio David (Org.). **Riqueza e Desigualdade na América latina.** Porto Alegre: Zouk, 2010, pp. 05-58.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jesse (org.). **Democracia Hoje:** novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasilia: Editora Universidade de Brasília, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina; CATANI, Afrânio Mendes. **Reforma e Expansão do Acesso ao Ensino Superior:** balanço e proposições. Série Documental. Textos para Discussão. MEC/INEP, 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/2002, pp. 197-217.

TANIKADO, Grace Vali Freitag. **Ações afirmativas na UFRGS**: um percurso cartográfico. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

VARIACIONES DIALÓGICAS 'ENTRE' CAMPOS
DISCIPLINARES Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN

Baudino Silvina Baudino
Eleonora Friedrich
Anabella Gómez
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina

Esta Ponencia re-toma algunas construcciones del Proyecto de Investigación que estamos desarrollando en el marco del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, "Prácticas de lectura y prácticas de escritura: diálogos epistemológicos" (2016-2019).

La iniciativa de este trabajo de investigación, parte de la inquietud por indagar los modos en que los estudiantes constituyen sus relaciones con el saber en las Carreras de Comunicación Social y de Ciencias de la Educación. En otras palabras, nos interesa analizar, cómo se van configurando modos de subjetivación[1] singulares frente al régimen de los discursos reconocidos en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales.

La perspectiva de nuestra investigación constituye un desafío que implica la reconsideración de problematizaciones de las prácticas de lectura y de escritura que han devenido transversalmente en el campo académico, una revisión de los términos con que, tanto a nivel teórico como a nivel de las prácticas, se define la figura del estudiante universitario desde la lectura y la escritura universitaria.

Para atravesar los modos de visibilizar y enunciar la problemática estamos considerando algunas articulaciones de interrogantes acerca de las experiencias de lecturas y escrituras en relación a diversos posicionamientos epistemológicos en la trama de textos indagados y en los modos de subjetivación que devienen de esos juegos.

Metodológicamente el recorrido de la investigación está sustentado en el cruce entre algunas claves teóricas de la analítica foucaultiana, las prácticas discursivas del campo académico (textos teóricos/epistemológicos), Programas de las asignaturas de

1 Michel Foucault emplea la denominación 'modos de subjetivación' para señalar "el proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí".

primer año y las 'escrituras de las prácticas' elaboradas por los estudiantes de primer año de las Carreras de Ciencias de la Educación y de Comunicación Social.

Relevar decires es una opción metodológica, pedagógica y política; hacer esta cartografía potencia lugares múltiples de anclajes y articulaciones en juegos estratégicos de positividades, por una especie de aproximaciones contiguas, por un intento de poner en juego varias (variadas) prácticas cuyos espacios-tiempos relacionados durante lapsos determinados, conjuga y ensaya con otros tipos de enunciaciones y visibilidades, señalando algunos regímenes de exclusiones y apropiaciones aunque permitiendo articulaciones quizás un poco más singularizadas.

Trabajando desde esas transversalidades nos abocamos a indagar teóricamente las relaciones entre experiencias de formación en relación a diversos posicionamientos epistemológicos que juegan en la constitución de los modos de subjetivación, analizando expresiones que permiten pluralizar los rasgos constitutivos de esos modos para reconsiderar, de esta manera, la definición de las condiciones de posibilidad de las prácticas de lectura y de escritura.

Plantear dialógicamente las prácticas de lecturas y prácticas de escrituras como modos de subjetivación en el ámbito universitario tiene el interés de rastrear las marcas de esta problematización en las múltiples experiencias de transmisión que se van pensando/planeando/jugando en el campo de las Ciencias Sociales y de las Humanidades en el comienzo de las carreras de grado, donde se juegan diversas políticas de conocimiento que luchan entre sí por la constitución de subjetividades diferentes.

Desde esta perspectiva, la apuesta de trabajo que orienta esta propuesta tiene, como punto de partida, las reflexiones que surgen en el ámbito del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual: al diseñar una introducción a las prácticas de lectura y escritura académicas se hace conveniente tener en cuenta no sólo los formatos de los textos propios de este ámbito sino, básicamente, la condición epistemológica de estas producciones. Ciertamente, introducir a los estudiantes al trabajo intelectual no es otra cosa que acompañarlos en el ingreso a un espacio de producción de conocimientos. Es decir, si los estudiantes tienen que aprender a interpretar / comunicar textos, este aprendizaje es posible en la medida en que dichas acciones se configuren y se reflexionen como momentos de una relación de saber; una relación que cada estudiante será capaz de mantener y reimpulsar en la medida en que reconozca los modos de producción propios del campo en el que está ingresando.

> ¿Qué hay que pensar hoy? algo a través de lo cual se constituye la existencia humana, individual y colectiva…imaginando nuevas prácticas sociales… ¿cómo reconstituir una subjetividad colectiva e incluso, por ello mismo, individual? En la base de todo, la relación social. O la política de relación. Hay que concebir de otro modo las relaciones…con vistas a otra inteligencia, otra sensibilidad colectiva…Reorientar todas las actividades humanas con vistas a una producción de subjetividad… (GUATTARI; 2015: pp. 252-253)

El desafío de nuestro Proyecto de Investigación es realizar una analítica atenta a las modalidades de configuración discursiva de la experiencia subjetiva estudiantil a través de los cuales los sujetos se integran en estos espacios institucionales y/o revierten-reinventan el sentido y las pretensiones de su movimiento.

Nos interesa ver cómo funcionan las propuestas de formación en el campo de la lectura y de la escritura, cómo se disponen, cómo maquinan relacionalmente al empezar cada nuevo año, cómo son los debates que se generan en el trazado de los caminos que se van delineando, cuáles son algunas vecindades que se ponen en juego en torno a las discusiones, apuestas singulares / plurales, compromisos, diálogos, conversaciones en las propuestas curriculares de las cátedras de primer año de ambas Carreras.

En esa construcción se ponen en juego nuestras claves éticas y políticas y académicas. Si el conocimiento es epocal tiene que ver con las formas múltiples, heterogéneas de esa experiencia, entonces, difieren de las identificaciones fijadas y normalizadas en el contexto. No será fácil, por lo tanto, sostenerlas. Es en relación a esta capacidad / a este poder de producir transformaciones que hablamos de políticas. Y será también una cuestión política la decisión de habilitar un espacio y un tiempo para que estas experiencias también puedan armar sus "estrategias" e inscribir diferencia.

Los modos de constitución singular, que son plurales a la vez, hacen que, entre las regulaciones de las prácticas y los movimientos de experiencia, haya tensión continua y relacional y no enfrentamientos invariables y estructurales. Consideramos fundamental volver a pasar por ese 'y' que acontece entre las lógicas institucionales y los sentidos siempre singulares que hacen al devenir de las experiencias subjetivas desde las condiciones y los márgenes de ese juego relacional. "…toda una política de la subjetivación. Se trata de una verdadera invención de modos (existencial) y de posibilidades (de vida). Y esa producción provoca efectivas turbulencias" (FOUCAULT; 1999: p 32).

Desde las Carreras que nos ocupan (Ciencias de la Educación y Comunicación Social) consideramos que las experiencias2 subjetivas de quienes constituimos (en) el campo académico requieren de la problematización de las prácticas de formación desde la discontinuidad de los trayectos posibles, lo cual nos lleva a mirar los múltiples movimientos no lineales que bordean los límites de los discursos vigentes.

Nuestras prácticas docentes y de investigación desde hace unos años nos han ido trasladando por algunos desplazamientos en la forma de trabajar la relación entre sujeto y discurso y en la manera de interrogar sus propias posibilidades discursivas. Quizás podríamos decir que estos movimientos han ido dibujando un espacio 'amable' para la lectura de algunas preocupaciones epistémicas y éticas que habitan el presente del campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.

Nuestro interés de armar una analítica de estas prácticas se justifica en que estimamos que resulta un procedimiento teórico que enfatiza en las relaciones entre los sistemas de discursividad y los dispositivos académicos, culturales, sociales políticos; trabajar desde una analítica de los decires implica un ejercicio crítico en torno a los modos hegemónicos en los que, los saberes de las Ciencias Humanas y de las Ciencias Sociales, se juegan en las instituciones entre relaciones de poder que constituyen a los individuos como sujetos de políticas específicas (académicas, sociales, etc). Es el orden del discurso que Foucault plantea como una condición para la resistencia y la de-sujeción de los efectos hegemónicos de las prácticas de saber.

El trabajo que estamos realizando entonces, es una analítica atenta a las modalidades de configuración discursiva de la experiencia subjetiva estudiantil a través de los cuales los sujetos se integran en estos espacios institucionales y/o revierten-reinventan el sentido y las pretensiones de su movimiento.

El desafío que nos sostiene consiste en animarnos a visibilizar y enunciar la precariedad de una escritura que se va haciendo en la tensión entre las claves políticas y las claves académicas de una época.

La cuestión política de la educación forma parte de discusiones que enfrentan lógicas policiales a políticas de transmisión: de hecho, haciendo pie en la lógica del currículum normatizado, las políticas tienden a comunicarse en los términos propios de

2 Experiencia como "la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad". En FOUCAULT; M.; (1986); Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres; España; Siglo XXI.; p.8

un régimen policial que va a tratar de mantener bajo control la movilidad de las posiciones subjetivas implicadas en las prácticas de transmisión[3]. Este control va construyendo un "sujeto de conocimiento infantilizado/escolarizado" que sólo se anima a jugar determinadas estrategias intelectuales (dejando librados al olvido otros movimientos subjetivos que provoca el acto de conocer) en una relación que no escapa a la expectativa hegemónica de su "saber hacer". Jacques Rancière, establece aquella distinción que puede ayudarnos a remarcar la fuerza transformadora de estas experiencias: el gesto de diferir es "político" y, contrariamente, será llamado "policial" el régimen que tiende a impedir toda perturbación del orden (Ranciére; 1996).

Se trata de actuar/pensar[4] desde la co-existencia entre las instancias singulares e institucionales que trabajan la textura molecular de la subjetividad y máquinas de afirmación social vinculadas a las relaciones de fuerzas sociales; por esto sostenemos que las prácticas de lectura y de escritura, tienen que ver con políticas de formación subjetiva, tiene que ver con la política como modo de producción de subjetividades, tiene que ver con un cuidado de sí[5] en tanto pliegue peculiar del mundo, tiene que ver con juegos singulares que solicitan la producción de algo propio del movimiento de sí.

Sin embargo, no podemos dejar de visibilizar cómo los sujetos hacen experiencia en tanto atienden a los acontecimientos que conmueven la uniformidad de ese lenguaje

3 Muchas veces escuchamos sostener decires tales como 'se lee para aprender lo que dice el programa, se lee para rendir, se lee porque lo pidió la profe...'. Las prácticas de acreditación marcan fuertemente el registro de lo que es legítimo, lo que puede ser dicho, lo que conviene recordar, lo que hay que mostrar como "aprehendido", tenido. El conocimiento se ciñe a los requisitos de esa lógica de acumulación y se resigna la experiencia al lenguaje de las referencias habilitantes. La academia, sus tiempos, sus modos de producción y solicitudes configura estudiantes en las marcaciones de cierta 'policía' discursiva que trata de mantener bajo control los movimientos de las posiciones subjetivas en las prácticas de lectura y de escritura, definiendo 'bancariamente' lo acreditable: un saber concedido e incorporado a término, siguiendo los carriles establecidos, de acuerdo a un punto de vista, unos conceptos, una lógica disciplinar, una perspectiva elegida (presuntamente) por el profesor.

4 Antes aun de prescribir, de esbozar un futuro, de decir lo que hay que hacer, antes aun de exhortar o sólo de dar la alerta, el pensamiento, al ras de su existencia, de su forma más matinal, es en sí mismo una acción —un acto peligroso. Véase, FOUCAULT; 1968: p.319.

5 …El cuidado de sí es ético en sí mismo: pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este ethos de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros. …El ethos implica también una relación para con los otros, en la medida en que el cuidado de sí convierte a quien lo posee en alguien capaz de ocupar en la ciudad, en la comunidad, o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene -ya sea para ejercer una magistratura o para establecer relaciones de amistad-. Y, además, el cuidado de sí implica también una relación al otro en la medida en que, para ocuparse bien de sí, es preciso escuchar las lecciones de un maestro. Uno tiene necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguien que nos diga la verdad. De este modo el problema de las relaciones con los demás está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí. Véase, FOUCAULT; 1994: pp.116-117.

con el que hasta el momento se sostenía cierta relación con el mundo, con los otros, con uno mismo.

Resulta interesante analizar los efectos de estos movimientos, entendiendo que la racionalidad de estas prácticas produce fijaciones no porque se sustente en conceptos o criterios dogmáticos, sino porque se articula en la naturalización de ciertas problematizaciones aparentemente convalidadas por todos los sujetos involucrados.

La Modernidad ha establecido que el sujeto puede 'alcanzar' el conocimiento siempre y cuando se conjuguen en un mismo acto condiciones intrínsecas al conocimiento y extrínsecas al sujeto que esté 'habilitado'. De este modo, las prácticas de enseñanza y aprendizaje suelen analizarse en términos de 'procesos de interacción' que, dadas ciertas condiciones, tienen lugar en contextos determinados.

Esta linealidad epistemológica se legitima a partir de ciertos dispositivos reguladores que ella misma establece; el modo de impregnar-se en las instituciones, en los cuerpos singulares y colectivos, es su capacidad de control: el sujeto que quiera entrar en el campo de determinados conocimientos disciplinares, tiene que dar cuenta de puntos de partida autoconsistentes y movimientos progresivos observables.

La perspectiva curricular desde la que se lee la lectura y la escritura en forma hegemónica, en el ámbito universitario, conlleva considerarla como un segmento del proceso de formación y de allí, configurada como 'acceso' a campos de conocimiento respondiendo a tradiciones y demarcaciones precisas. La apuesta desde estos entendimientos consiste en lograr un acompañamiento a los alumnos en su ingreso a un campo de prácticas discursivas en relación a las cuales el docente es un experto.

Así, podemos observar una perspectiva que ha constituido hegemónicamente unos modos de leer y de escribir ceñidos a propuestas curriculares que anticipan el recorrido a partir de identificar los momentos progresivos en una racionalidad medio-fin en la constitución del saber de una disciplina y, donde lo que desborda el programa es leído como dificultades por las motivaciones subjetivas de los estudiantes, por el período de incertidumbre que implica el ingreso a la universidad, entre otras cuestiones que no se dejan atrapar por la lógica instrumental que ha estructurado en una dinámica unilineal la multiplicidad de experiencias subjetivantes.

> …Si digo que ya han dicho lo que tenían que decir y ya han pensado lo que tenían que pensar es porque me parece que tanto sus vocabularios como sus gramáticas o sus esquemas de pensamiento están ya constituidos y fijados

> aunque, obviamente, aún sigan siendo capaces de enunciados distintos y de ideas novedosas. Una gramática es una serie finita de reglas de constitución de enunciados susceptible de una productividad infinita. …una gramática constituida nos permite decir "lo que todo el mundo dice", aunque creamos que decimos cosas "novedosas", y un esquema de pensamiento constituido es el que nos hace "pensar lo que todo el mundo piensa" aunque tengamos la impresión de que somos nosotros mismos los que pensamos. Desde esa perspectiva, tanto los positivistas como los críticos encarnan ya lo que Foucault llamó "el orden del discurso", ese orden que determina lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites de nuestra lengua y de nuestro pensamiento. (LARROSA, J.; Noviembre, 2003; p. 2)

En medio de esos posicionamientos que se sostienen en una perspectiva que de alguna manera subsumen las experiencias singulares a procesos cognitivos y maneras de hacer/decir/pensar de una comunidad disciplinar-profesional, se van desplegando otros devenires, otros modos que entienden que estas prácticas no constituyen un movimiento meramente funcional a la apropiación de conocimientos sino que en ellas se juegan modalidades otras, prácticas de constitución subjetiva que dispersan las posibilidades ontológicas signadas por las jerarquías discursivas hegemónicas de los espacios institucionales de formación.

En nuestras prácticas áulicas cotidianas podemos observar como los estudiantes van produciendo relieves y pliegues en las condiciones de posibilidad del trabajo intelectual desde experiencias donde los gestos 6 singulares se van dis-poniendo discontinuamente en las tramas autorizadas. Se trata quizás, de acontecimientos, de diferencialidades que podrán ser jugadas aunque no estén totalmente habilitadas en los trayectos de formación.

Consideramos que el trabajo intelectual que despliega el estudiante con el saber y con otros en relación a este saber, debe ser considerado desde su dimensión política, en tanto se inscribe en un proceso de formación que implica/ atraviesa/ trans-forma la subjetividad estudiantil.

Es desde estos posicionamientos subjetivantes que consideramos importante pensar algunos nudos coyunturales que permitan abrir el juego desde el lugar de las

6 Retomando a Giorgio Agamben, sostenemos que el gesto es un modo de asumir la responsabilidad política sobre una acción, responsabilidad que deviene en posicionamiento ético. "Si llamamos gesto a aquello que permanece inexpresado en todo acto de expresión, podremos decir … un gesto, que hace posible la expresión en la medida misma en que instaura en ella un vacío central…Una vida ética no es simplemente la que se somete a la ley moral, sino aquella que acepta ponerse en juego en sus gestos de manera irrevocable y sin reservas...". En, AGAMBEN, G; (2005); Profanaciones; Buenos Aires; Adriana Hidalgo; pp. 87-90

experiencias de producciones, que frente a la tentación de provocar una "clausura" en el trabajo a partir de una serie de pasos acumulables y homogeneizantes, se arriesgue a vivir la tensión que supone una relación de conocimiento experencial.

Consideramos que es la noción de episteme, la que colabora a plantear el conjunto de relaciones que organizan los discursos de una época, relaciones que, como dijimos, a su vez los distinguen, autorizan y hacen circular según un cierto modo de existencia, intentando marcar una discontinuidad en las perspectivas que equiparan en forma unívoca saber y conocimiento7.

Dadas estas consideraciones, sostenemos que la lectura y la escritura se constituyen como prácticas que producen efectos de inserción, participación o distanciamiento de las posiciones habilitadas por los regímenes hegemónicos. Sin perder de vista las regulaciones propias del campo y sus reglas, continuamente se está pensando, reflexionando desde esa frontera entre perspectivas objetivantes y los singulares modos de subjetivación. Así, dichas prácticas pueden concebirse como puntapié para producir movimientos y desplazamientos otros, y no quedar fijados a lo ya dicho, ya escrito, ya pensado…

Precisamente por ello, advertimos que las prácticas de lectura y escritura no constituyen unos movimientos meramente funcionales a la adquisición de conocimientos, sino que en ellos se juegan, con modalidades específicas, procesos de constitución subjetivos. Esto implica reconocer la multiplicidad de variaciones dialógicas 'entre' campos disciplinares y modos de subjetivación.

Las narrativas de los estudiantes plantean interesantes interrogantes en relación a los vínculos con la lectura y la escritura, ello nos fuerza a abordar las prácticas de trabajo intelectual como modos de subjetivación, por ello sostenemos que, no son las competencias individuales las que definen las posibilidades de lectura y escritura sino la singular inscripción del estudiante en ese contexto de producción, en esa carrera, con esos compañeros, con ese docente, con esos textos, con esos autores, con esa propuesta…

7 …Surgió así un momento preciso en el que el sujeto como tal se convirtió en un ser capaz de acceder a la verdad. Es evidente que el modelo de la práctica científica ha jugado en esto un papel considerable. Basta con abrir los ojos, con razonar rectamente y mantener la línea de la evidencia sin abandonarla nunca, para ser capaz de acceder a la verdad. Y por tanto el sujeto no debe transformarse a sí mismo, sino que le basta con ser lo que es para tener en el conocimiento un acceso a la verdad que le está abierto por su propia estructura de sujeto. (FOUCAULT; 1994: pp. 73-74)

El desafío es poder pensar las prácticas de lecturas y escrituras como espacio de problematización con el objetivo de poner a circular unas preocupaciones, unos interrogantes que hagan de la lectura y la escritura de cada asignatura no sólo el modo naturalizado de transmisión de unos contenidos disciplinares sino también desde su lugar de prácticas constituyentes de subjetividades heterogéneas: ¿cómo pensar estas prácticas en tanto posicionamientos singulares y colectivos en un juego de recorridos específicos y múltiples a la vez?, ¿cómo se organizan las propuestas de relación con el saber que se van proponiendo en el devenir epistemológico del tratamiento de un tema, de un problema?, ¿cómo plantear el juego de tensiones entre los modos de subjetivación y los dispositivos de regulación hegemónicos de la formación universitaria?, ¿cómo plantear políticas de conocimiento a partir de un trabajo sobre sí y sobre los otros como posibilidad de crear otra vida y otro mundo en tanto condiciones de posibilidad heterogéneas centradas en las prácticas de subjetivación?

Bibliografía

AGAMBEN, G; (2005); *Profanaciones*; Buenos Aires; Adriana Hidalgo

FOUCAULT, M; (1994) (1994); *Hermenéutica del sujeto*; Madrid; La Piqueta.

_____; (1999); *Estética, ética y hermenéutica;* Buenos Aires; Paidós.

_____; (1986); *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*; España; Siglo XXI

GUATTARI, F.; (2015); *¿Qué es la Ecosofía?. Textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud;* Bs.As., Cactus.

LARROSA, J.; (2003); *El ensayo y la escritura académica*, Publicado en Revista Propuesta Educativa, Año 12, Nº 26, Buenos Aires, FLACSO.

RANCIÈRE, J.; (1996); *El desacuerdo. Política y filosofía*; Buenos Aires; Nueva Visión.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ALTERACIONES AL FORMATOESCOLAR TRADICIONAL

Eloísa Bordoli
Stefanía Conde
Universidad de la República (UdelaR), Uruguay

Introducción

El presente trabajo se propone identificar algunos usos del significante inclusión en documentos de la política educativa nacional en los tres períodos de gobierno del Frente Amplio. Desde este lugar en el que la inclusión ocupa un lugar central configurándose como "concepto estelar" (Mancebo y Goyeneche, 2010), se procura analizar las diversas construcciones de sentido en torno al formato escolar en dos políticas educativas concretas: el Programa Maestros Comunitarios (PMC) como propuesta de inclusión en Educación Primaria, y el Programa Aulas Comunitarias (PAC) como propuesta característica de inclusión en Educación Secundaria.

El objetivo es detenerse en las diversas formas en las que estas políticas de inclusión promueven alteraciones al formato escolar tradicional, haciendo énfasis en sus construcciones de sentido. Para este caso particular, se recupera el análisis de las alteraciones no solo como la posibilidad de alterar algo que viene dado, sino fundamentalmente como forma de generar un *alter* que recupere al otro (Stevenazzi, 2014). Recuperar la noción de alteración desde este lugar analítico comporta necesariamente una opción político-pedagógica que se alinea con una particular forma de concebir lo educativo.

El abordaje metodológico de este análisis se nutre de algunos aportes del Análisis Político de Discurso, y el *corpus* está constituido por documentos públicos y oficiales de la ANEP así como de cada una de las propuestas que se integran en el análisis.

Al finalizar, se plantean algunas tensiones y desafíos actuales en torno a las políticas de inclusión educativa.

Aproximación a algunos usos del significante inclusión

En documentos macro de la política educativa nacional (proyectos de presupuesto de la ANEP y Ley General de Educación N° 18.437) producidos durante

los tres períodos de gobierno del Frente Amplio, es posible encontrar diferentes usos de la "inclusión", significante que ciertos autores ubican como "concepto estelar" (Mancebo y Goyeneche, 2010). Algunos de estos usos son las siguientes: a)- inclusión como garantización de derechos por parte del Estado; b)- inclusión como forma de responder a la diversidad de grupos poblacionales minoritarios; c)- inclusión como acceso y permanencia en el sistema educativo; d)- inclusión con relación a la equidad, en el marco del cual se fundamenta la necesidad de políticas focalizadas a sectores que viven en situación de pobreza dado los bajos resultados educativos expresados en términos de inequidades; e)- inclusión como forma de relativizar el formato escolar único.

La dispersión y pluralidad de estas construcciones de sentido asociadas a un único significante permiten ubicar a la inclusión como "significante vacío" (Laclau, 1996; 2014) en tanto significante con exceso de sentido con una clara función política. En este sentido, lo que hace que un significante esté vacío es su fuerza política, su posibilidad de aceptar varias significaciones y convocar e interpelar a varios grupos de la sociedad, procurando aglutinar diversos proyectos. De este modo lo que se va vaciando no es su significado sino un sentido único.

El uso del significante inclusión como forma de interpelar algunos rasgos del formato escolar tradicional habilita la pregunta en torno a qué alteraciones se promueven en el marco de ciertas políticas de inclusión educativa, a la vez que nos conduce a deconstruir los sentidos que estas alteraciones producen en términos político-pedagógicos. A continuación se presenta un análisis posible de dos propuestas que se desarrollan desde el primer gobierno del Frente Amplio en dos niveles educativos: Educación Primaria y Educación Media Básica.

Presentación de dos propuestas representativas de inclusión educativa durante los tres períodos de gobiernos del Frente Amplio: PMC (2005) y PAC (2007)

Tanto el PAC en Educación Primaria como el PAC en Educación Secundaria surgen en el contexto del primer gobierno del Frente Amplio a la vez que perduran en los gobiernos sucesivos[1].

1 No obstante, es preciso destacar que en el caso del PAC las autoridades actuales del CES han decidido su cierre. En este sentido en el año 2016 se cerraron las primeras 9 aulas, definiendo progresivamente el cierre de las restantes.

El PMC es un programa de inclusión educativa que se inscribe en el marco del Consejo de Educación Inicial y Primaria en el año 2005 a partir de un convenio con la Organización No Gubernamental "El Abrojo". Este está destinado a fortalecer la alianza pedagógica entre el niño, la familia y la escuela así como a promover los procesos de aprendizaje e integración de los niños. Se desarrolla a contraturno del horario escolar en el marco institucional y comunitario por medio de cinco líneas de intervención: alfabetización en hogares, grupo de padres, aceleración, integración y transiciones interciclo.

El PAC[2], por su parte, se configura como una propuesta de inclusión educativa de carácter interinstitucional que surge con la intervención conjunta del Consejo de Educación Secundaria de la ANEP e Infamilia del MIDES. La propuesta se comienza a implementar en el año 2007, orientada a estudiantes desafiliados de Ciclo Básico con el fin de generar un "puente" con el sistema educativo formal.

Se advierte en ambas propuestas una forma particular y diferencial de configurar la relación con las OSCs. Así, mientras el PMC nace en el marco de una ONG, "El Abrojo", y posteriormente es asumido por la ANEP, y en este sentido institucionalizado en el CEIP; en el caso del PAC se asiste a un modelo de cogestión entre el Estado y las OSCs. De este modo, el programa se identifica por tener una institucionalidad particular, caracterizada por la intersectorialidad estatal (CES e Infamilia) y la cogestión del Estado con las OSCs. Estas organizaciones aportan el espacio físico y se hacen cargo de la gestión de las aulas a través de la figura del coordinador y los técnicos.

Alteraciones al formato escolar tradicional

Desde una lectura de las alteraciones concebidas como forma de generar un *alter* que recupere al otro (Stevenazzi, 2014), interesa detenerse en la forma en que los aspectos organizativos del PMC y del PAC posicionan al docente en un lugar diferente al configurado en el contexto del formato escolar tradicional. Especialmente importa recuperar en la trama discursiva de estas propuestas la manera en que son constituidos

2 El PAC se desarrolla en tres modalidades: A)- "Inserción efectiva en primer año del ciclo básico": los adolescentes cursan primer año de ciclo básico en el aula comunitaria; B)- "Introducción a la vida liceal": dirigida a adolescentes que necesitan un proceso mayor para la revinculación a la escolarización básica; C)- "Acompañamiento al egreso del PAC": seguimiento dirigido a estudiantes que egresaron del PAC y que cursan segundo año en el liceo o escuela técnica.

tanto los sujetos como los agentes de la educación (Núñez, 2003), haciendo énfasis en las construcciones de sentido.

El PMC: sujetos de la educación y posición docente en el contexto de una "nueva forma de hacer escuela"

En trabajos anteriores (Bordoli, 2015; Bordoli & Conde, 2016) a partir del material empírico elaborado en el marco del PMC identificamos la recurrencia de tres significantes centrales: "nuevo", "posibilidad" y "reconocimiento". De su análisis y bajo el entendido de que se significan en torno a configuraciones discursivas sociohistóricas en el campo de la educación apreciamos cómo estos se presentan en contraposición a los significantes emergentes en las décadas precedentes asociados a la noción de "carencia" (Martinis, 2013). De este modo, destacando el lugar del discurso en el terreno de constitución de los sujetos de la educación, es posible apreciar en el PMC el intento por articular un sentido asentado en la posibilidad y el reconocimiento, concibiendo al educando como un igual y como un sujeto de derecho. Ello se relaciona, al mismo tiempo, con otros sentidos, conformando una cadena de equivalencias que desplazan otros significantes, pudiéndose apreciar en la matriz discursiva del PMC una concepción del sujeto de la educación como sujeto de posibilidad, una posición del docente activa y diferentes maneras de concebir a la escuela.

En este marco y sobre los significantes de nuevo, posibilidad y reconocimiento se inscribe el sintagma que otorga identidad al programa: "otra forma de hacer escuela". Este interpela a los maestros y a su labor pedagógica de diferente manera así como a la propia manera de concebir lo escolar. A partir del estudio de los documentos del PMC hemos podido observar diversos momentos y asociaciones de sentidos en torno a la nueva forma de hacer escuela. Asimismo, el eslogan "otra forma de hacer escuela" refleja los "beneficios" y las "limitaciones" de la forma escolar moderna articulada en torno a los encuadres espacio-temporales estructurados en torno a lo áulico y al monocrónico tiempo escolar.

En los relatos y reflexiones que los MC efectúan en las revistas Hacer escuela entre todos[3] es posible observar un proceso de "reelaboración", "aprender" y/o

3 Revista del Consejo de Educación Inicial y Primaria y el Ministerio de Desarrollo Social en la cual se presentan relato de los maestros comunitarios, orientaciones y reflexiones del PMC.

"reescribir" el programa en el proceso mismo de su implementación (Almirón, 2011). En este proceso es posible observar tres momentos diferentes. En el primero de ellos, las "nuevas formas de hacer escuela" se identifican, fundamentalmente, con el "descubrimiento" de nuevos tiempos y espacios educativos; el contraturno escolar y el hogar o los espacios comunitarios se reconocen como ámbitos y tiempos en los cuales es posible educar. La línea de aceleración también se visualiza como una acción educativa que altera los monocrónicos tiempos escolares.

En un segundo momento, "la nueva forma" se delinea en torno a una posición docente que recupera el derecho a la educación, a aprender y también a enseñar. Los maestros se identifican con los sujetos-actores de esa nueva forma. Finalmente, un tercer momento en gestación, ubica la "nueva forma escolar" fuera del programa para inscribirse en el espacio institucional por medio del anhelo de "caminar hacia una escuela comunitaria". Estos momentos no deben ser encadenados en un orden cronológico progresivo sino en diferentes maneras en que los MC se aproximan al desafío que el PMC propone. No obstante, en ellos hay un gradiente que marca la profundización e involucramiento del desafío enunciado. En las siguientes citas es posible apreciar lo señalado:

> Un nuevo formato escolar: la clase de aceleración (Sosa, 2011: 33).
>
> A cinco años del comienzo del PMC creemos que nos hemos formado en el programa, pero también hemos formado al programa. Con el aporte de nuestras prácticas aportamos insumos para fortalecer esta nueva forma de hacer escuela, que no tiene únicamente que ver con tener más tiempos pedagógicos, ni habilitar nuevos escenarios educativos, sino también con una nueva forma de hacer escuela basada en el cumplimiento del derecho a la educación (Artía, 2011: 77).
>
> Desde nuestra experiencia como maestras comunitarias, sabemos que las familias han valorado esta nueva forma de "hacer escuela", participando y tomando decisiones. Pero también sabemos que este camino no se reduce a un programa ni a un grupo de maestros comunitarios, sino que se consolida en el concepto de una "escuela comunitaria" (Ibarra y Nogués, 2011: 59).

En esta línea de significación, interesa observar cómo el programa, progresivamente, se desmarca de un diseño focalizado. Si el PMC se representara, únicamente, por las líneas de intervención socioeducativas intra y extra escuela podría quedar atado a un trabajo focal restringido a un conjunto de niños y hogares. No obstante, el programa apunta a involucrar y dar la palabra a los maestros al tiempo que ofrece un conjunto de "nuevos" significantes de la mano de un discurso pedagógico que

recupera el optimismo pedagógico y busca establecer "un nuevo diccionario" de lo escolar y su acontecer. En esta línea los significantes "nuevo, posibilidad, reconocimiento, derecho, aliados pedagógicos y trabajo en redes" procuran articularse para dotar de sentido al PMC, a esa "otra forma de hacer escuela" que aspira impulsar. Asimismo, esta red de relaciones significantes anuda un discurso que se escinde de los asentados discursos-diagnósticos que producen ciertos efectos de estigmatización de los sujetos y sus posibilidades de aprendizaje.

En síntesis, esta pluralidad de sentidos que articula el sintagma que identifica al programa da cuenta del carácter abierto y polifónico del PMC al tiempo que revela la posibilidad que el maestro tiene en su construcción. La participación del maestro no es un elemento menor sino que ubica a este en un sujeto de la palabra y no en un mero hacedor de políticas, intencionalidades y acciones definidas en otros ámbitos. Este elemento unido al carácter abierto, inestable y diferencial del discurso centra al PMC y al maestro comunitario en el espacio de disputa por fijar sentidos educativos.

En este marco, si bien las políticas de inclusión educativa surgen en un escenario que se caracteriza por una búsqueda de alternativas que procuran superar los sentidos que instalaron las políticas de la década de los noventa, es posible encontrar en la actualidad una diversidad de propuestas en torno al significante "inclusión". Por un lado, es posible identificar cierta continuidad de formas de construcción de sentido asentadas sobre el significante *equidad* característico de las décadas precedentes, y, por otro lado, configuraciones de sentido que promueven una educación más igualitaria, reubicando el carácter universal y el lugar de lo común. En este marco, la diversidad de anudamientos semánticos da cuenta de la sedimentación y desplazamiento de sentidos diversos que cohabitan el espacio simbólico en torno a lo educativo.

En otros términos, los entramados discursivos descritos precedentemente se articulan, en forma particular, a través de lo que hemos denominado procesos de *hibridación discursiva* (Bordoli, 2015). Esto implica asumir, conceptualmente, que lo enunciado opera en lo inter e intratextual fijando sentidos posibles, precarios que dejan huellas en el universo de las representaciones simbólicas. En el plano empírico lo precedente se aprecia en tanto es posible identificar trazos discursivos diversos que encierran lógicas argumentativas a veces disímiles y hasta antagónicas en un mismo documento o relato. Esto hace a la espesura de los acontecimientos educativos y al escurrir de un *real* que esquiva toda representación que

pretende fijar, en forma absoluta, un sentido único bajo las pautas de una verdad cierta, que olvida el trabajo metódico de la duda.

El PAC: sujetos y agentes de la educación en el cruce de la educación formal y no formal

Al igual que en el PMC, visualizamos en la trama discursiva de esta propuesta el intento por articular un sentido en torno a los sujetos de la educación asentado en la posibilidad y el reconocimiento. Si bien estas construcciones no son puras ni se expresan exentas de tensiones, se aprecia un intento por alejarse de ciertas visiones deterministas que ubican al sujeto en el lugar de la carencia, concibiéndolo desde la posibilidad en lo que respecta a los aprendizajes. En este sentido en documentos oficiales de la propuesta se plantea:

> En este ámbito de integración de los estudiantes se re descubren: aquellos que estando desafiliados de todo sistema educativo pueden vincularse con el saber y aprender, más allá de todos los pronósticos (PAC, Infamilia-CES, s/f: 7).

La construcción del sujeto desde la posibilidad se plantea en términos de "anti-destino" (Núñez, 2007), y de este modo toma distancia de algunas construcciones de sentido de las décadas precedentes más próximas a la imposibilidad en función de las inequidades.

Emergen como parte central de la propuesta nuevas figuras educativas (especialmente el equipo socio-educativo (coordinador del aula comunitaria, trabajador social, educador social, operador social y talleristas) que a la vez que aportan una nueva mirada al hecho educativo interpelan al docente inscripto en el formato escolar tradicional. De este modo,

> El dispositivo completo del Aula demuestra que la sinergia entre educadores de diversos orígenes es positiva. Estimula a los docentes a buscar caminos alternativos, valorando así las posibilidades que genera este nuevo dispositivo (Infamilia-CES, s/f: 2).

En este contexto confluyen dos tradiciones, la denominada educación no formal y la educación formal, que se enriquecen recíprocamente. Así, mientras los equipos socio-educativos de cada OSC aporta su experiencia en clave territorial actuando como memoria de los saberes construidos en el Aula comunitaria, los docentes se constituyen como "nuevo tipo de profesional de la enseñanza que está en la frontera del ejercicio de la docencia y la educación no formal" (Scafati & Larrosa, 2017).

El espacio por excelencia donde esta sinergia se pone en juego es el Aula Comunitaria, concebido como espacio socio-educativo en que los adolescentes que han

decidido volver a estudiar encuentras nuevas formas que los llevan a re-encantarse con la educación. El Aula se configura de este modo como un espacio no convencional que con enclave territorial y comunitario habilita procesos de enseñanza y de aprendizaje que integran los saberes de los diferentes actores que participan de la propuesta: estudiantes, docentes y equipos técnicos de las OSCs. Todo ello con el objetivo de construir vínculos positivos que recupere en el otro la confianza en su posibilidad de aprender.

Estos elementos que constituyen la clave del programa se configuran como alteraciones al formato escolar tradicional, que logran dar respuesta a estudiantes que no estaban siendo parte de la educación media. No obstante, cuando los estudiantes se revinculan al espacio liceal o escuela técnica, los resultados en términos de aprobación y retención comienzan a reducirse. A modo explicativo,

> "esto no supondría en sí una falla del programa, en la medida que sus objetivos se refieren a la revinculación a los centros de enseñanza media, pero sí pone de manifiesto que persiste una dificultad de parte de estos centros en sostener a esta población y dar respuesta a las múltiples necesidades que presentan" (MIDES-DINEM, 2013: 305).

Este aspecto nos lleva a pensar en las dificultades que supone la revinculación al formato escolar tradicional que en su momento generó exclusión.

A modo de conclusión: tensiones y desafíos para seguir pensando

Como surge del análisis realizado, en el contexto de las políticas educativas desarrolladas durante los tres períodos de gobierno del Frente Amplio, la inclusión emerge como "significante vacío" (Laclau, 1996; 2014) en el que se aglutinan proyectos dirigidos a diferentes grupos poblacionales. Si bien conviven en documentos macro de la política educativa nacional distintos significados en torno a la inclusión, se identifica como uno de sus sentidos posibles la intención de alterar ciertos aspectos que configuran el formato escolar tradicional.

En este contexto, se han presentado dos propuestas representativas de la "inclusión" que se desarrollan desde el primer período del Frente Amplio en dos niveles educativos: Educación Primaria y Educación Media Básica. De este modo, desde la noción de alteración como forma de producir un *alter* que recupere al otro, hemos visualizado de qué forma tanto el PMC como el PAC configuran nuevos espacios y tiempos educativos que posicionan a los agentes de la educación en un lugar diferente al

tradicional, ubicando al sujeto en la posibilidad. En una misma trama discursiva se ha podido identificar la forma en que estos agentes (maestros, docentes y nuevas figuras educativas) desde el optimismo pedagógico inscripto en un "anti-destino" reubican la centralidad del derecho a la educación y en este marco el lugar de la enseñanza.

Estas construcciones de sentido asentadas en la posibilidad no niegan las tensiones que atraviesan las diferentes políticas de inclusión educativa, entre ellas la que surge de la relación entre lo focal y lo universal. En el caso del PMC visualizamos lo universal en los aportes de la propuesta que construyen "otra forma de hacer escuela", a la vez que reconocemos en el PAC el desafío que supone pensar lo universal en términos del "puente" hacia el liceo o escuela técnica.

Creemos que estos sentidos que se articulan en un discurso pedagógico que recupera los aprendizajes de estas propuestas se torna clave a los efectos de seguir pensando y construyendo políticas y prácticas más igualitarias.

Referencias bibliográficas

Almirón, G. (2011). "Presentación". En: *Hacer escuela entre todos*, año 3, noviembre de 2011, Montevideo: PMC-CEIP-ANEP, Infamilia-Mides, pp. 5-9.

ANEP (2005). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005-2009*. Accedido el 5 de mayo de 2018 desde: http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/presupuestos-rendicion-de-cuentas-y-balances-3.

ANEP (2010). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2010-2014*. Accedido el 5 de mayo de 2018 desde: http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/presupuestos-rendicion-de-cuentas-y-balances-3.

ANEP (2015). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2015-2019*. Accedido el 5 de mayo de 2018 desde: http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/presupuestos-rendicion-de-cuentas-y-balances-3.

Artía, A. (2011). "Hacia una integración educativa". En: *Hacer escuela entre todos*, año 4, noviembre de 2011, Montevideo: PMC-CEIP-ANEP, Infamilia-Mides, pp. 77 - 78.

Bordoli, E. (2015). "El Programa Maestros Comunitarios en el escenario discursivo posdictadura. Hilos que recuperan un discurso pedagógico". En Bordoli, E. (coord.) (2015). *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar.* Montevideo: FHCE-UdelaR.

Bordoli, E. & Conde, S. (2016). "Configuraciones de sentidos de los sujetos de la educación a partir del Programa de Maestros Comunitarios". En Martignoni, L., Zelaya, M. (comp.) (2016) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación* (pp. 217-244). Buenos Aires: Biblos.

Ibarra, E. & Nogués, T. (2011). "Ser parte, tomar parte… participar". En: *Hacer escuela entre todos*, año 4, noviembre de 2011, Montevideo: PMC-CEIP-ANEP, Infamilia-Mides, pp. 59 - 64.

Infamilia-CES (s/f). *Programa Aulas Comunitarias. Ejes de trabajo.* Montevideo.

Ley General de Educación Nº 18.437. Accedido el 5 de mayo de 2018 desde: https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8818834.htm.

Mancebo, M. & Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica.* IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Montevideo: FCS-UdelaR.

Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de 1990*. Montevideo: CSIC-UdelaR.

MIDES-DINEM (2013). *Informe MIDES. Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2011-2012.* Accedido el 5 de mayo de 2018 desde: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/39370/1/informe-mides-2011 2012.pdf

Núñez, V. (2003). "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir". En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 33, pp. 17-35.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.* Accedido el 7 de mayo de 2018 desde: http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/document osdescarga/anexo1.pdf.

Scafati, A. y Larrosa, M. (2017). "El castigo de Sísifo o el cierre de Aulas Comunitarias". En: *Carta Obsur. Revista digital del observatorio del sur*. N° 52, pp. 16-21.

Sosa, G. (2011). "Procesos de aceleración". En: *Hacer escuela entre todos*, año 4, noviembre de 2011, Montevideo: PMC-CEIP-ANEP, Infamilia-Mides, pp. 31 - 34.

Stevenazzi, F. (2014). *Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela*. Accedido el 5 de mayo de 2018 desde: https://es.scribd.com/document/320705287/Una-Lectura-Sobre-La-Produccion-de-Alteraciones-a-Los-Formatos-Escolares-Stevenazzi.

REFLEXIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Ivana Dariela Brignardello

Bárbara Isabel Correa

Andrea Elisabet Hernán

Emilia Sosa Passarino

Universidad Nacional de Entre Ríos, (UNER), Argentina

Resumen: Este artículo surge del proyecto de investigación Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y microanálisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos[1]. Este estudio hizo foco en las políticas públicas que entre el 2002 y el 2013 dieron respuesta al problema de las trayectorias escolares (repitencia, abandono, deserción, sobreedad) en la escuela secundaria. Estos procesos se abordaron a partir de un análisis situacional macro (nación, Santa Fe y Entre Ríos); el análisis de las políticas nacionales y jurisdiccionales sobre el objeto de estudio (2002-2012) y un abordaje cualitativo en cuatro escuelas para recuperar la mirada de los actores escolares sobre el modo en que estos resignifican las políticas educativa. En este texto se abordan las políticas nacionales y provinciales con su significación en las escuelas y algunas claves que estas sostienen para el tratamiento de las trayectorias escolares. Se incluye también un punteo introductorio de las preocupaciones que suscitan las nuevas propuestas de políticas educativas en relación a los procesos analizados investigación.

Palabras clave: políticas educativas, escuela secundaria, trayectorias escolares.

1 El proyecto Trayectorias escolares en la escuela media. Análisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Informe final aprobado por Resolución CS 144/16. Directora: Dra. Gabriela Andretich. Codirectora: Mg. Virginia Kummer.

Supuestos de partida

La alarmante situación de las trayectorias escolares[2] se convirtió en los albores del siglo XXI en tema de análisis de investigadores pero también pasó a ser parte de la agenda política argentina.

Desde el campo académico se afirmó la necesidad de analizar problemáticas educativas como repitencia, sobreedad, abandono, bajo rendimiento, inasistencias reiteradas (Terigi 2007). En el ámbito político la preocupación por afrontar esta problemática desde una perspectiva integral se expuso a partir de la Ley Educación Nacional (2006). El sentido político implícito en esta categoría se encuentra en la posibilidad de diseñar acciones escolares que reconozcan y garanticen trayectorias escolares a sujetos-alumnos que tienen diferentes modos de transitar la escolaridad, habilitando decisiones institucionales que comprendan e interpreten la interacción de sujetos procedentes de contextos sociales singulares en cada contexto escolar para proponer intervenciones pertinentes y posibles.

El discurso promovido por el Estado a través de la LEN (Ley Nacional de Educación, sancionada en el año 2006) buscó dotar de sentidos a la obligatoriedad del nivel y configurar otros sentidos "al ir y al estar" en la escuela. Se generaron políticas, que si bien hacían foco a otras problemáticas sociales que traspasaban la vida cotidiana de la escuela, en búsqueda de retener y reincorporar a aquellos jóvenes que "entraban y salían" del sistema educativo o sencillamente ya lo habían abandonado.

> En la puesta en marcha de otras políticas nacionales que trascienden el campo educativo ("Asignación Universal por Hijo", Decreto 6209/2009; "Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos - PROGRESAR", Decreto 84/2014; Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26061/2005) se deja ver un abordaje de la complejidad y la multidimensionalidad de los problemas públicos para incorporar, mantener o reinsertar a las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo en cumplimiento de un derecho humano, lo que repercute y genera efectos en las instituciones educativas, fundamentalmente en el sector público (Andretich, 2017,13)

2 Coincidiendo con Terigi (2007) podemos pensar en trayectorias escolares encauzadas y no encauzadas. Las trayectorias encauzadas son aquellas que no se apartan del recorrido trazado (por las normas y las pautas culturales). Las trayectorias escolares no encauzadas son descriptas como desajuste o desacople de las trayectorias escolares. Quienes investigamos actualmente este tema acordamos que es evidente que las trayectorias que se apartan del curso previsto, interpelan la matriz misma de la escuela secundaria, es decir, cuestionan el sistema de gradualidad, la organización por cursos, divisiones o secciones, el currículum mosaico y disciplinar, la primacía de la presencialidad, el formato de los tiempos y los espacios escolares fragmentados, entre otros rasgos.

Entonces, puede afirmarse que la intención política de la LEN viró hacia el modo en que había que organizar las acciones escolares para enfatizar el sentido de garantizar trayectorias escolares sobre la base del reconocimiento de la existencia de sujetos que tendrán diferentes modos de transitar la escolaridad, es así que tanto en la Resolución 79/09CFE que aprueba el documento "Orientaciones para la organización Pedagógica e institucional de la educación obligatoria", como en la Resolución 188/12CFE que aprueba el "Plan Nacional de Educación y de Formación Docente 2012-2016" se expone la preocupación por garantizar las trayectorias escolares desde una perspectiva integral.

Como sistema federal, las provincias establecieron normas operativas para impulsar y garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria. Tal como lo establece el artículo 32 de la LEN, es responsabilidad de aquéllas la elaboración de disposiciones que comprendan aspectos vinculados a procesos de revisión y actualización curricular para establecer criterios comunes y NAP a nivel nacional, alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar individual y grupal de los alumnos, carga horaria mínima, condiciones laborales docentes, actividades extracurriculares para la comunidad y para adolescentes y jóvenes no escolarizados, organización de proyectos educativos cooperativos y solidarios en el marco del PEI, y la conformación de gabinetes interdisciplinarios para la atención de los estudiantes y la articulación con diferentes áreas de políticas sociales.

En los casos provinciales analizados, al menos en el plano normativo, la educación secundaria posee diferencias. En Entre Ríos, la Ley de Educación Provincial de 2008 y la voluntad política habilitaron el proceso del Proyecto "Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana" que inició en 2010 a través de políticas concertadas con el Ministerio de Educación. En la provincia de Santa Fe los procesos de reforma del nivel son más recientes. Al menos en los textos normativos, el abordaje de las trayectorias escolares se vinculó al campo de la educación especial por lo que -al menos en los textos- se mantiene una distancia con la mirada integral que se propone para abordar los problemas más acuciantes del sistema escolar.

Las políticas educativas en las escuelas

En todas las escuelas hay un pleno conocimiento de los programas presentados a nivel nacional y provincial. Nos referimos, sobre todo, a los directivos y asesores pedagógicos que son con quienes especialmente se conversó. Algunos de ellos tienen mayor manejo de las leyes, resoluciones y documentos, hay escuelas que dedican un tiempo-espacio especialmente al análisis y/o discusión de las políticas y los documentos emanados de los mismos, los discuten con docentes e incluso con los alumnos.

Es importante subrayar la presencia de un proyecto educativo institucional que define las intencionalidades y marca rumbos de acción en cada escuela. Puede estar poco o mucho formalizado pero está siempre presente al pensar las formas de actuar. Las escuelas tienen claro los objetivos de retención, aprendizaje y promoción de la población escolar con trayectorias no encauzadas. El proyecto está antes que las personas.

Sosteniendo como punto de partida la relación innegable entre el poder y el gobierno escolar, se rescataron de los datos recogidos en terreno distintas interacciones puestas en juego en las escuelas para desarrollar las estrategias de atención de la repitencia, el abandono y la deserción sostenidas como objetivos en los proyectos institucionales. En relación a estas propuestas es que los equipos directivos tienen clara la necesidad de contar con el apoyo de todos los actores institucionales para poder avanzar institucionalmente. Lo de concientizar a los miembros de la comunidad educativa, mantenerlos al tanto del proyecto y buscar su colaboración fue una constante.

> "...una de las herramientas que más valor tiene en esto [se refiere al trabajo con trayectorias individualizadas] es empezar a trabajar y transitar los espacios de diálogo, fundamentalmente con los docentes, con los alumnos y con los papás. Entonces, vos a partir de ahí tenés que presentarle al docente cuál es la nueva propuesta de trabajo, como en primer lugar; y aparte eso es un trabajo de ejecución continuada y de charla de trabajo para acordar... (...)

Respecto a una docente que inicia su trabajo en la escuela …

> "Es una chica que toma, vos vés en la chica la predisposición, las ganas de trabajar; pero eso sí, ya de entrada uno tiene que hacer una conversación, una charla y ofrecer la escuela, mostrarle cómo…, ella qué parte tiene en el todo" (Entrevista con autoridades de escuela C)

También es cierto que se encuentran con sectores divergentes al interior mismo de las escuelas. Pareciera, según los directores, difícil romper con la matriz de formación de algunos docentes y aunque no lo expresan literalmente, apuntan a la necesidad de

desnaturalizar ese tipo de prácticas para poder armar equipos actualizados que trabajen cooperativamente en la atención de trayectorias escolares diversas.

Los entrevistados reconocen como importante el vínculo que establecen con otros actores sociales del sistema educativo y del entorno, en términos generales esa relación se centra en buscar apoyo para lograr las metas propuestas.

Las formas específicas de encauzar las trayectorias del alumnado pasan por distintas acciones político-institucionales, específicamente pedagógicas pero también actividades socio-comunitarias que le permitan conocer a las familias y sus necesidades y comprometer a otras instituciones en los problemas educativos.

Con los programas nacionales, las escuelas analizadas complementan y vigorizan las acciones que ya tenían en marcha; de esta manera, si lo que se aprueba es la conformación de un CAJ (Centro de Actividades Juveniles), entonces la escuela renueva los materiales para el taller que ya venía realizando y refuerza el pago de horas al docente a cargo. Si lo que se presenta es una propuesta de tutorías, la escuela organiza las horas docentes dedicadas a estas tareas y tramita la liquidación monetaria de las mismas. Si la escuela se incorpora al Plan de Mejora Institucional, entonces está habilitada para enmarcar en él distintas propuestas como: tutorías disciplinares; tutorías territoriales; proyecto de retención de alumnos libres; estrategias compensatorias diferenciadas (cursos de sobreedad), libreta de trayectorias y escuela de verano, entre otras.

Las estrategias seleccionadas por cada escuela tienen que ver con el conocimiento profundo que la misma tiene de sus alumnos. En relación a esto, todos los entrevistados coinciden que sin el relevamiento serio y el diagnóstico situado es imposible pensar modos de acción ante las distintas trayectorias de sus alumnos. Cada escuela, a su manera, releva y conoce la situación de cada una de las trayectorias escolares de su alumnado.

Sobre las políticas, los directivos hablan de la falta de atención de las necesidades puntuales de las distintas regiones, mencionan que en algunas ocasiones el material que mandan es obsoleto o se quejan de que las partidas vienen predeterminadas y no pueden utilizarlas para algo que la escuela necesite puntualmente. También expresan que algunos programas implican una sobrecarga de trabajo administrativo.

Otra cuestión que se destaca en el análisis es que si bien hay propuestas desde las políticas para flexibilizar formatos escolares, las experiencias concretas llevadas adelante

por las escuelas conllevan serias dificultades al momento de encuadrarse en la administración escolar vigente. Los regímenes especiales de asistencia, la revisión del concepto de repitencia evitando la reiteración año tras año del cursado de una misma materia que se aprobó en alguna instancia; la creación de libretas que dan cuenta de los cursados reales de los alumnos y los contratos firmados entre padres, alumnos y escuela; es decir, el enfoque socioeducativo y pedagógico que generan estas escuelas, no encuentra sustento en el marco normativo oficial, son estrategias que se mantienen "puertas adentro" de cada escuela.

Se puede pensar, en definitiva, en dinámicas institucionales dispares, con tensiones en la resignificación y uso que los actores hacen de las políticas educativas en su intento por mejorar las trayectorias de los alumnos pero también con el aprovechamiento de intersticios. La normativa contiene, da pautas para enmarcar lo que se puede y lo que no se puede hacer pero las escuelas seleccionadas para esta investigación tienen sus propios caminos recorridos (trabajo situado) y en ellos "se enganchan" las propuestas nacionales y provinciales; reconocen que es indiscutible su inclusión en una serie de planes y programas provenientes de distintos niveles; los mismos les aportan ideas, recursos y muchas veces encuadran o institucionalizan algunas de las estrategias ya en marcha en las escuelas. Estas escuelas desarrollan proyectos que dan muestras de mejoras importantes en el tratamiento del problema de los recorridos escolares de sus alumnos.

Tal como sostiene Kravetz (2012) esta investigación reconoce que hay que transformar el modelo elitista de la escuela secundaria para construir un formato de escuela que facilite la incorporación de sujetos diversos. Lo interesante de esta situación es que las escuelas demostraron reconocer que no se trata sólo de un problema institucional (de las escuelas) y no es responsabilidad individual (de estudiantes, docentes o familias), es un asunto estructural, de todo el sistema y sus políticas educativas.

No obstante las marchas y contramarchas en el ciclo de las políticas (Miranda, 2011), como equipo de investigación rescatamos los aspectos más positivos del trabajo en las escuelas y los traducimos a logros.

Logros

Desde la mirada del ciclo de las políticas (Ball, 2002; Miranda, 2011) se mencionan el contexto de los resultados. Recordemos que este refiere a la necesidad de analizar los efectos de las políticas en tensión con los orígenes del discurso, sus intenciones y los cambios producidos sobre la desigualdad y las formas de injusticia educativa y social. Según Mainardes (2006) este contexto se preocupa por las cuestiones de la justicia, la igualdad y la libertad individual; se considera apropiado sostener la idea de que las políticas tienen resultados y logros. Mainardes (2006) dice que Ball (2002) presenta aún una distinción entre efectos de primer orden y de segundo orden. Los efectos de primer orden hacen referencia a los cambios en las prácticas o en estructura y son evidentes en lugares específicos o en el sistema como un todo. Los efectos de segundo orden se refieren al impacto de esos cambios en los poderes de acceso social, oportunidad e injusticia social.

En nuestro análisis apostamos al segundo orden del impacto de las políticas. Para definir el término "logros" lo primero que pensamos es que no se trata de competencias instrumentales y mensurables que establecen jerarquías de instituciones en función de los logros preestablecidos por quienes integran o representan los niveles de decisión superior y que podrían ubicar a estas escuelas y sus alumnos en el pináculo de algún ranking. Estamos hablando de logros incorporando los procesos históricos concretos y las condiciones de su producción, incluyendo también la direccionalidad del proyecto organizador. Hacemos referencia a logros institucionales, centrados en lo pedagógico pero que, según la adversidad del medio, la riqueza de los proyectos o la índole de los establecimientos, incluyen con mayor o menor peso objetivos socioculturales, políticos u organizacionales. Estos logros son, sin duda, fruto de complejos y ricos procesos grupales. Esta forma de entender los logros incorpora las mejoras concretas en las trayectorias de los alumnos y otras que tienen que ver más con intangibles como lo son recuperar y fortalecer la autoestima y la autoconfianza, el reconocimiento del otro con sus particularidades, entre otros.

A partir del análisis del material de campo, podemos decir que es indudable que existe una relación entre este tipo de logros y un cierto estilo de gestión escolar, caracterizado por su autonomía, aptitud para leer la realidad, el perfeccionamiento, la participación de múltiples actores, el apoyo del entorno.

Parece importante destacar que estos logros son significativos no sólo porque se los reconoce y valora como tales sino principalmente porque se los genera desde un proyecto.

Vale mencionar los logros que se relacionan específicamente con las trayectorias…

> Fuimos a Buenos Aires, a retirar el índice IMESA[3]… el índice de mejoramiento de sistema educativo argentino y… la verdad me vine sorprendido, no estamos tan mal. Nuestra escuela está igual, o por encima, en algunas áreas. Entrevista a autoridades escuela B

De los relatos pudimos extraer logros que son poco frecuentes para las escuelas en general. El registro que sigue muestra la importancia que tiene establecer pautas y comprometerse con ellas…

> Tenemos todavía barras de los equipos locales…Pero, ahora es distinto, porque ya entendieron que tienen que respetarse, porque la escuela es otro ámbito, porque después van a la cancha y se matan. Pero, acá la escuela es el ámbito de educar, es de construir, es de poder socializar…. Y eso fue un proceso, con el compromiso de todos. Entrevista 2 con autoridades escuela B

También aparece la confianza y la tolerancia al otro…

> …ahora están en la escuela. Y otras veces, los adictos se iban y no volvían más a la escuela, chau…. Eso es una cosa importante, el respeto, la tolerancia, y llegar a acuerdos entre los alumnos, va a funcionar, eso por un lado… Por eso en lo convivencial, en lo relacional… Entrevista autoridades escuela B

En otra de las escuelas se resalta el lograr sentido de pertenencia…

> … lo que fue mil chicos en bicicleta, en roller, en patines, hasta El Patito, con chocolate. Bueno, los padres esperando ahí. Todo eso hace a que, este... vos, eh... tengas que... que brindarle al chico otras acciones. Y todo eso, bueno, esta escuela de por sí tiene una gran tradición en cuanto a su sentido de pertenencia; pero eso hace, ¿viste?, vos lo tenés que alimentar. Entrevista directora escuela D.

Al mencionar estos logros, queremos resaltar que estos no han surgido al azar, sino que han sido proyectados como utopías posibles y desde las escuelas se diseñan caminos para poder conseguirlos. Podemos decir que muchos de los logros tienen que ver con la dimensión ética que algunas escuelas han impreso a sus proyectos y acciones

3 El índice de Mejora de la Educación Secundaria Argentina (IMESA) se planteó dentro del Plan de Mejora de la Educación Secundaria (Ministerio de Educación de la Nación), los datos que aporta abarcan tres aspectos significativos: La regularidad de la trayectoria, la finalización de los estudios y los resultados de evaluación de desempeño.

educativas basados en su capacidad de descentramiento cultural, con la prioridad asignada a las cuestiones sustantivas de la enseñanza por encima de aspectos técnico-burocráticos, con la autoridad profesional y moral de sus directores y con el grado de integración que han logrado entre sus escuelas y comunidades.

En este punto hemos podido constatar las formas en que las escuelas resignifican la políticas; con algunas variantes, las escuelas, sus actores y prácticas nos mostraron una importante aprehensión de las políticas, en palabras de la directora de la escuela B "*fueron un aporte clave para entender el carácter inclusor que debe tener la escuela secundaria*".

Reflexiones desde un nuevo panorama político

La intención con la que se elaboró este artículo no fue solamente la de analizar los resultados de una investigación sino la de resaltarlos a la luz de los nuevos acontecimientos políticos nacionales y educativos en particular.

El trabajo investigativo abarcó un período de producción legislativa y normativa muy importante para el tema de la trayectorias escolares. Desde la LEN (2006), en su Art. 32 se hace particular referencia a la Educación Secundaria y deposita en el CFE la responsabilidad de fijar disposiciones que enmarquen la producción normativa de las provincias en su rol de garantes del acompañamiento de la trayectoria escolar de los alumnos/as. Por otra parte, las políticas educativas sancionadas en el marco de esta ley nacional, se tensan con otras políticas de inclusión y regularización de las condiciones para el ingreso, la permanencia y el egreso de este nuevo tramo obligatorio (Andretich, 2017) tanto en nación como en las provincias.

Analizar los resultados obtenidos por las políticas nacionales y provinciales en las escuelas seleccionadas no es sencillo, podemos pensar en dinámicas institucionales dispares, con tensiones en la resignificación y uso que los actores hacen de las políticas educativas en su intento por mejorar las trayectorias de los alumnos pero también con el aprovechamiento de intersticios.

Es claro que no existe una linealidad entre la propuesta (norma) y la solución del problema, las mediaciones son tantas como seamos capaces de imaginar. La investigación de referencia puede, sin embargo, aportarnos algunos elementos interesantes a partir del análisis de toda la información recolectada.

Desde la lógica cualitativa, a partir del estudio en profundidad en algunas escuelas secundarias, podemos decir que es indudable la presencia de las políticas educativas nacionales y provinciales en las escuelas aunque con disímiles niveles de apropiación. No obstante este complejo panorama, intentamos presentar algunas cuestiones significativas que mostrarann –durante el período seleccionado- el tratamiento de las trayectorias escolares atendiendo a la continuidad en las políticas, a la mirada multidemensional del problema y a la vinculación entre provincias y nación. Se intentó además hacer hincapié en los logros al interior de las escuelas.

A la luz de los últimos pronunciamientos del actual gobierno nacional en materia educativa, especialmente haciendo referencia a la ausencia de paritarias nacionales, a un Instituto Nacional de Formación Docente que está siendo desmantelado, al desfinanciamiento de los programas de apoyo sociocultural a las escuelas y al fallido intento de llevar al Congreso al Proyecto de Ley para la implementación del Plan Maestr@ con un claro sesgo tecnocrático, cabe la preocupación acerca del avance en el tratamiento de las trayectorias de los alumnos de todo el sistema educativo.

Varios documentos y notas de opinión que surgen en el ámbito universitario y gremial a partir de la presentación del Plan Maestr@ coinciden en reconocer que el diagnóstico y las estrategias contenidas en la propuesta adolecen de falta de rigor, interpretaciones erróneas y carencia de fuentes y argumentos. No obstante, lo más significativo es que

> Lo que insistentemente se presenta como déficit necesita ser mirado en perspectiva del proceso histórico, para poder distinguir los derechos en proceso de cumplimiento con las políticas educativas en curso de aquellos cuyo incumplimiento no se revertirá sin otras políticas, educativas y de otros sectores (Documento UUNN elaborado para el CIN, 2017).

Esta expresión muestra la preocupación por la forma en que se presentan como realidades fijas lo que corresponde que sea entendido como hitos en un proceso histórico desplegado en el tiempo. En el tema que nos ocupa se desconocen los esfuerzos políticos e institucionales que permiten que 2 de cada 5 alumnos que no terminan en tiempo la escuela secundaria, permanecen en el sistema y egresan, un tiempo después (2017, documento elaborado para el CIN).

Ahora bien, aunque hay acuerdos federales entre nación y las provincias, éstos desconocen los puntos de partida de cada jurisdicción, no se recuperan antecedentes o tramos ya construidos en las provincias. Es decir, si bien hay un acuerdo respecto al

problema de la necesidad de transformación de la escuela secundaria, podríamos identificar la controversia en relación a ***qué*** transformar de la escuela y ***cómo*** llevar cabo las modificaciones necesarias para esa trasformación. Las provincias valoran diferencialmente los siguientes aspectos a ser transformados en la escuela secundaria: modos de organización institucional, las cajas curriculares, el sistema de promoción, las condiciones de trabajo docente, entre otras múltiples que se enuncian en los encuentros. Esta controversia no es una mera cuestión valorativa, sino que la educación secundaria en cada provincia fue avanzando en los años precedentes de forma diferenciada en el proceso de transformación del nivel en el marco de la obligatoriedad y la custodia de las trayectorias escolares.

Bibliografía

ANDRETICH, Gabriela Virginia (2017). Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 2017, vol. 2. RELEPE. Disponible en la web en http://relepeenrevista.org/index.php/revista1/article/view/35

BALL, S. (2002). "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica". *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, v. 2, n. 3, p. 19-33. (Traducción Estela M. Miranda)

KRAVETZ, S. (2012). Formato escolar y obligatoriedad de la escuela secundaria. Reflexiones desde la perspectiva del ciclo de políticas educacionales. Ponencia. I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Buenos Aires.

MAINARDES, J. (2006). "Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf Consultado en diciembre de 2014.

MIRANDA, E. (2011). "Una caja de herramientas para el análisis de las trayectorias de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política". En Miranda, E y Newton, A. (editores). (Re)pensar la educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil. Centro de publicaciones Facultad de Humanidades de la UNC.

TERIGI, F (2007): "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el iii foro latinoamericano de educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires,

mayo de 2007. En http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf Consultado en diciembre de 2010.

UUNN (2017) Análisis sobre el denominado "Plan Educativo Maestr@" del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Documento Borrador.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024), A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS CONTEXTOS MUNICIPAIS: PERSPECTIVAS E IMPASSES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Aline de Castro Delevati

Claudio Roberto Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

RESUMO: Este texto propõe algumas reflexões sobre o Plano Nacional e os contextos municipais, considerando a cidade de Porto Alegre como lócus de análise. Parte-se da análise dos processos de instituição de uma política pública para a escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum, destacando os pontos emergentes relativos ao discurso educacional, o investimento em serviços e as características da gestão associados à educação especial.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Política Educacional; Inclusão Escolar; Educação Especial.

Introdução

É propósito deste texto apresentar reflexões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, considerando o espaço destinado à educação especial e as singularidades que caracterizam os contextos municipais, tendo como referência o município de Porto Alegre (RS).

Partimos da premissa defendida por Dourado (2016) que coloca PNE 2014-2024 como o epicentro das políticas educacionais e, portanto, "em efetiva política de Estado para a educação". Discutimos seus limites estruturais e conjunturais como política pública e, para a sua efetivação e materialização, destacando a importância da participação da sociedade em seu processo de elaboração, monitoramento e avaliação. Tais desafios estavam presentes desde a formulação inicial e se intensificaram após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, com alterações que envolveram profundas mudanças nas diretrizes políticas do país.

Para a presente análise, consideramos o processo de elaboração do PME de Porto Alegre, enfatizando a Rede Municipal de Ensino e sua estrutura de serviços para atenção à Meta 4. Discutimos, ainda, dados relativos aos índices de matrículas de alunos com

deficiência que frequentam a escola e os que estudam em classes comuns da educação básica. Estes índices representam os parâmetros para o monitoramento da Meta 4.

Destacamos como pontos de referência que justificam a escolha da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre as singularidades relativas à organização dos serviços e às trajetórias dos alunos público-alvo da educação especial. Consideramos ainda, os investimentos históricos quanto à organização dos espaços de participação social na elaboração e acompanhamento das políticas educacionais e de inclusão escolar e a presença de instituições públicas e privadas de atendimento exclusivo de educação especial.

Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O PNE 2014-2024, instituído pela Lei Nº 13.005/2014 foi resultado de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, apresentando objetivos e metas para todos os níveis de ensino para os dez anos de sua vigência. As diretrizes do referido Plano acenam para os principais desafios das políticas educacionais para a União, Distrito Federal, estados e municípios que, em regime de colaboração, deverão agir para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto do PNE e de seus Planos locais.

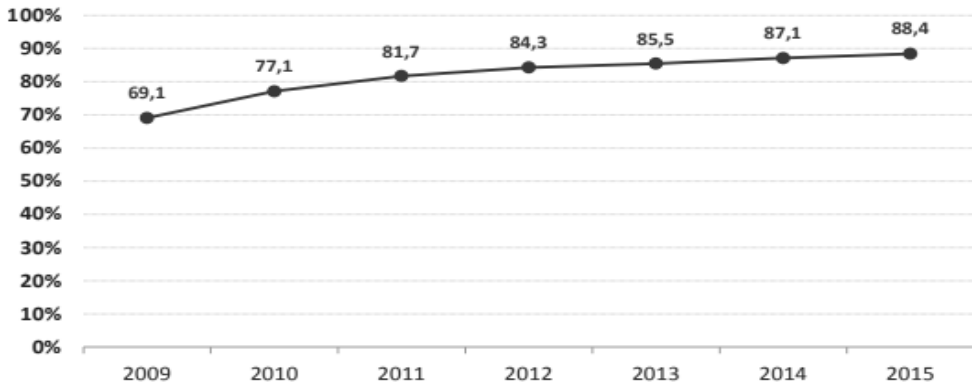
Entre os principais desafios que estão postos, seguramente, está a educação especial, motivo de embates durante a elaboração e aprovação do Plano quanto à concepção, à organização e ao financiamento. No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública regular e os que reivindicavam a continuidade de funcionamento e do financiamento público das instituições e escolas especiais de atendimento exclusivo, houve um espaço de afirmação das diretrizes propostas pelo segundo grupo, organizado principalmente por entidades privadas como as APAE's, que conseguiram que fosse mantida a expressão "preferencialmente", em contraste com o atual plano normativo brasileiro relativo ao tema.

> Meta 4 (Aprovada no Congresso Nacional): universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino**, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de **salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados** (grifos nossos**).**

A expressão "*preferencialmente*" e a manutenção das "*classes, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados"* no texto do PNE mostram a complexidade política na luta de afirmação de diretrizes que redefinem o papel do Estado na busca de garantia da inclusão escolar e a força de instituições interessadas em manter sua participação no acesso a recursos públicos. Os efeitos da manutenção do termo "preferencialmente" devem ser ainda objeto de análise, pois dependerão substancialmente de ações/proposições derivadas que podem intensificar ou fragilizar o espaço das instituições privadas. Trata-se de possíveis restrições de investimento público por meio das estratégias de implementação e da releitura das metas no processo de elaboração dos planos nos estados e nos municípios.

Diagnósticos realizados recentemente apontam que entre 2009 e 2015, o percentual de matrículas da população com deficiência em classes comuns aumentou 19,3 pontos percentuais no Brasil.

Gráfico 1: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência – classes comuns - Brasil – 2009-2015.



Fonte: Inep com base em dados do Censo da Educação Básica.

Se por um lado, em 2015, 88,4% (633.158) das matrículas desses alunos eram em classes comuns, 11,6% das matrículas dessa população se encontravam em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes especiais do ensino regular e/ou da EJA, o que equivalia a 83.085 matrículas. A Região Sul apresenta o menor percentual de alunos matriculados em classes comuns (81,4 % em 2015) quando comparada com as demais regiões do país, sendo que o Estado do Paraná é o que apresenta o menor percentual

64,7%) e Santa Catarina, o maior (99,2%). O Rio Grande do Sul apresenta 89,5% de alunos com deficiência matriculados em classes comuns[1].

A universalização do acesso dos alunos com deficiência em classes comuns amplia os desafios, principalmente quanto à necessidade de aumento de investimentos. Estes desafios foram destacados em dezenove estratégias que compõem a Meta 4 no PNE e nas 56 estratégias do PME de Porto Alegre.

A Meta 4 no Plano Nacional e no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre

Nos últimos anos, temos vivenciado no Brasil alterações importantes na arena educacional, o que acontece em modo acentuado também na Educação Especial. Nesse sentido, as conferências de educação têm assumido protagonismo essencial na constituição das atuais diretrizes da educação nacional. Dourado (2013) enfatiza que os processos de participação e deliberação são fundamentais e vêm ganhando relevo por meio da realização de conferências de Educação. As conferências educacionais possibilitam debates, proposições e deliberações de setores da sociedade civil e política, favorecendo a construção de políticas educacionais de Estado que contribuem para a otimização e melhoria dos processos de planejamento e gestão na busca de uma educação democrática e com qualidade como direito social para todos. Além de contribuir para romper a lógica da descontinuidade que marca o planejamento da educação nas últimas décadas.

Neste sentido, Dourado (2013) releva que as políticas educacionais têm sido marcadas pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo e não de Estado.

Considerando a ausência de um Sistema Nacional de Educação e a diversidade continental do Brasil, a implementação de políticas encontra inúmeros entraves para a sua materialização.

> Na arena educacional, devem-se considerar as condições sociopolíticas e culturais, a legislação (regulamentação), o quadro complexo e desigual em que se efetivam as políticas, as diferentes formas de regulação que interferem em sua materialização e resultam da ação de vários atores (professores, estudantes, pais, gestores, sindicatos...) (DOURADO, 2010, p. 680).

1 Dados extraídos do Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Inep, (BRASIL, 2016).

Com base nessas premissas, o presente texto discute as configurações da educação especial que resultaram nas estratégias do Plano Municipal de Educação de Porto Alegre para esta modalidade. Para fins de análise, apresentamos alguns dados relativos ao município de Porto Alegre, com ênfase especial na Rede Municipal de Ensino.

Como vimos anteriormente, o Rio Grande do Sul apresentava 89,5 % dos alunos com deficiência matriculados em classes comuns do ensino regular em 2015. No mesmo ano, Porto Alegre apresentava 83,7%. Lembramos que o percentual nacional para essas matrículas era de 88,4%. Conforme relatório de monitoramento do PME de Porto Alegre, ano base 2016, o percentual se manteve em 83,7%2 no período.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre possui 51 escolas fundamentais, cinco escolas especiais (sendo uma exclusiva para atendimento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo) e uma escola especial bilíngue para surdos. Atualmente, 50 salas de recursos estão em funcionamento, sendo quatro salas de recursos situadas nas escolas especiais que realizam o atendimento de alunos de zero a seis anos (EP-Estimulação Precoce e PI-Psicopedagogia Inicial). Não existem salas de recursos em escolas de educação infantil (BENINCASA, 2011).

De acordo com informações colhidas no site da SMED de Porto Alegre3, atualmente, a rede municipal de ensino possui 50 mil alunos, sendo que 2.370 possuem alguma deficiência. Desses, 547 estão matriculados em escolas especiais, enquanto que 1.477 são considerados alunos em processo de inclusão e estão matriculados em escolas regulares com atendimento SIR4 "os demais 346 estão em avaliação se irão continuar pelo SIR" (sic). (PORTO ALEGRE/SMED, 2017).

A justificativa para ao encaminhamento dos alunos para as escolas municipais especiais encontra-se no argumento publicado pela SMED:

> "Além disso, o município possui quatro Escolas Especiais destinadas aos alunos com deficiências mais severas, que os impossibilitam, momentaneamente ou de forma permanente, de frequentar uma escola regular de ensino. Conta ainda com uma escola bilíngue para o atendimento de alunos surdos." (PORTO ALEGRE/SMED, 2017).

2 Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação. Disponível em: http://atempa.org.br. Acessos em: maio/2018.

3 http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/ - Acessos em Set/2017. (PORTO ALEGRE/SMED, 2017)

4 SIR- Sala de Integração e recursos – Nomenclatura utilizada para o espaço destinado ao atendimento educacional especializado na Rede Municipal de Porto Alegre.

Como é possível perceber no texto acima, a deficiência do aluno é utilizada como argumento para a reafirmação de sua suposta incapacidade de estar no ensino comum.

O PME de Porto Alegre foi elaborado sob a coordenação de uma equipe nomeada por uma portaria municipal constituída pela SMED e Conselho Municipal de Educação. O Fórum Municipal de Educação foi instituído em 2016, após a conclusão do PME, apresentando como finalidade "a coordenação das políticas públicas de Porto Alegre e, mais especificamente, do processo de monitoramento e avaliação do PME".

> Podemos afirmar que nos últimos dois anos a tarefa de construção e elaboração do PME/PoA e FME/PoA foram duas importantes ações no cenário do território de Porto Alegre, articulando diversos atores de várias instâncias e âmbitos: gestores públicos e privados; trabalhadores em educação, sindicatos patronais e de trabalhadores, estudantes. (PORTO ALEGRE/FME de Porto Alegre, 2016).

O PME de Porto Alegre, em relação à Meta 4, está organizado em 56 estratégias. Conforme destacamos abaixo, a referida meta inicia com a palavra ***manter***. Uma palavra que reafirma a política historicamente constituída nesta rede, com a presença de espaços educacionais diversificados, como as escolas especiais municipais. Além disso, existe a proposta de ampliação da faixa etária de atendimento em relação ao PNE (4 a 17 anos), já prevista na organização curricular por Ciclos de Formação das Escolas Especiais Municipais Fundamentais [5]e nos serviços ofertados para a Educação Infantil.

> **Manter**, para o público-alvo da educação especial de **0 (zero) a 21 (vinte e um) anos** o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, **profissionais de apoio, escolas ou serviços especializados**, públicos ou conveniados (Meta 4 Porto Alegre - grifos nossos).

Em relação à educação de surdos, o PME de Porto Alegre apresenta o maior número de estratégias, demonstrando a complexidade do tema. Contudo, apesar de estar prevista a existência de classes e escolas bilíngues, com alunos surdos e ouvintes, na prática os alunos surdos são atendidos na escola especial para surdos, designada como "escola bilíngue".

5 I Ciclo: 6 a 8 anos (Escola Regular) – 6 a 10 (Escola Especial); II Ciclo: 9 a 11 anos (Escola Regular) – 11 a 15 (Escola Especial); Ciclo: 12 a 14 anos (Escola Regular) – 16 a 21 (Escola Especial) (Resolução nº13/2013 do CME/Porto Alegre).

Outro tema que merece destaque é a política de Educação Especial voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), com destaque ao PTE[6], ao CMET Paulo Freire (Escola exclusiva de EJA) e a SIR PTE (Sala de Integração e Recursos vinculada ao Programa de Trabalho Educativo). Apesar destes serviços destinados aos jovens e adultos, a SMED reconhece que o esforço é ainda incipiente diante da demanda reprimida, pois apenas uma escola apresenta sala de recursos destinada ao atendimento da EJA.

Destaca-se também ao número expressivo de estratégias que tratam da estrutura física, dos recursos materiais e humanos necessários ao processo inclusivo, como por exemplo, a redução de número de alunos por classe em escolas inclusivas e especiais e ampliação dos profissionais de apoio.

Segundo a avaliação da Assessoria da SMED, as estratégias elaboradas no PME seguiram as orientações já previstas na Resolução Nº 13/2013 do CME/Porto Alegre, acrescidas de ampliações quanto à necessidade de recursos, profissionais de apoio, formação continuada, entre outros aspectos que dificultam a sua implementação.

A Rede mantém em funcionamento, como afirmado em precedência, escolas municipais especiais que atendem prioritariamente alunos com deficiência intelectual e múltipla, alunos com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e alunos surdos. Além disso, são mantidos convênios com Instituições Privadas, conforme declaram assessores da SMED em entrevista realizada em 2015[7]:

> *Nós temos convênios com a APAE, temos 120 vagas; destas 120 nós devemos estar usando em torno de 110 vagas. Ficamos sempre com uma "gordurinha" para uma necessidade de mais, para a gente poder colocar, até porque as nossas escolas especiais, pelo próprio espaço físico, não ampliam turmas, são turmas pequenas, então, a possibilidade de entrada é na saída aos 21; se não está saindo aluno não tem como entrar. Temos mais 60 vagas com a Kinder, para deficiência múltipla; e CEREPAL[8] 30 vagas, também para deficiência múltipla. Os convênios são de transferência de recursos por aluno atendido.*

O ingresso dos alunos que receberam atendimento de EP e PI no Ensino Fundamental tem como orientação prioritária o ensino regular. Segundo informações da SMED, há uma aproximação do serviço de Psicopedagogia Inicial da Escola comum. No entanto, observa-se o parecer pedagógico e o posicionamento da família na definição da escolarização do aluno em escola regular ou escola especial.

6 O Programa de Trabalho Educativo (PTE) é destinado aos estudantes da educação especial, a partir dos 14 anos de idade (Resolução nº13/2013 do CME/Porto Alegre).

7 Entrevista realizada no II Encontro com Gestores Municipais de Educação Especial promovido pelo NEPIE (UFRGS) na Faculdade de Educação em 2015.

8 KINDER – Centro de Integração da Criança. CEREPAL- Centro de Reabilitação de Porto Alegre;

> 4.2 – Assegurar o direito de matrícula para o público-alvo da educação especial, **reconhecendo e respeitando o posicionamento da família ou do estudante** com deficiência ou transtorno do espectro autista**, na escolha entre escola especial ou escola comum** com AEE e SIR, observado o parecer pedagógico; (Estratégia 4.2 – PME, grifos nossos).

Um dos efeitos dessa tendência à manutenção de matrículas em escolas especiais de alunos que passaram pelo apoio especializado oferecidos quando frequentavam a educação infantil é analisado por Silva Junior (2013) e por Baptista; Silva Junior e Freitas (2016).

Por fim, salientamos que este sistema de ensino paralelo ao ensino regular, de escolas especiais públicas e conveniadas, acrescido dos mecanismos previstos nas resoluções do CME e reafirmados no PME, tais como, frequência adaptada, afastamento temporário e a certificação diferenciada com terminalidade específica, são dispositivos que merecem atenção destacada no processo de avaliação da Política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e no monitoramento do PME.

Ao Fórum Municipal de Educação (FME) de Porto Alegre, criado em 2016, cabe o desafio de articular as instituições que o compõe nas etapas previstas de avaliação e monitoramento do plano. Conforme previsto na Lei Municipal nº 11. 858 de 25 de junho de 2015 que instituiu o PME de Porto Alegre, a execução deste PME e o cumprimento e suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, coordenadas pelo Fórum Municipal de Educação, que além das competências estabelecidas no PNE, acompanhará a sua execução e o cumprimento de das metas, por meio da articulação das conferências municipais com as conferências regionais, estaduais e federais.

O monitoramento do PME iniciou em 2016 e contou com a assessoria do MEC por meio da Rede de Assistência Técnica, seguindo a metodologia orientada com a adoção das fichas de monitoramento e de avaliação propostas e de uma agenda trabalho organizada por comissões temáticas. A Educação Especial integra a comissão - Garantia do direito à educação básica, suas modalidades e políticas afirmativas - coordenada por representante da SMED.

O processo de monitoramento iniciado em 2016 encontrou inúmeros entraves em virtude da mudança de governo municipal em 2017 e com a falta de articulação das entidades da sociedade civil envolvidas. Além, é claro, do cenário nacional, com o retrocesso e desconstituição dos espaços de participação popular, como o Fórum

Nacional de Educação. Após a retomada do monitoramento, o relatório publicado em 2018 sinaliza que 18 estratégias, das 56, foram implementadas, embora a maioria destas ações já fossem realizadas na Rede Municipal de Ensino e foram mantidas.

Vivemos um momento de exceção ao Estado democrático de direitos no Brasil, com a redefinição das políticas econômicas e com a redução de recursos para a área social que incidem diretamente no direito à educação e no PNE aprovado em 2014.

Segundo Amaral (2016) o Novo Regime Fiscal instituído no país em 2016, pela Emenda Constitucional Nº 55/169, significa, em tese, a morte do PNE e promoverá retrocessos, mais desigualdade social e maior concentração de renda. Segundo o autor, os 20 anos de vigência desta política de contingenciamento se estenderá até 2036, abrangendo o período do Plano Nacional de Educação (2014-2024), e também o período do próximo PNE (2025 a 2035).

De qualquer forma, somente a vigilância e a participação popular poderão mudar os rumos do país. Assim, consideramos que ocupar os espaços e manter os fóruns e conferências educacionais, assim como, o papel da pesquisa no campo das políticas educacionais e da educação especial são ações que contribuirão para a retomada do curso das diretrizes planejadas para a educação do Brasil e de suas diversas localidades.

Considerações finais

A análise aqui empreendida apresenta considerações sobre o PNE e o PME/ Porto Alegre, destacando os avanços e limites desses dispositivos e, ao mesmo tempo, sinalizou para a necessidade de mobilização permanente, visando à política como fruto da participação em âmbitos nacional e municipal. Nessa direção, foram destacados ainda, os limites interpostos no cenário político e econômico, oriundos das políticas de ajuste fiscal adotadas pelo governo central em 2018, bem como a necessidade da definição de concepções pedagógicas e proposições sobre as metas e estratégias relativas à educação especial, considerando-as em sua complexidade, sem descurar do histórico embate sobre o financiamento, o fundo público e as disputas entre os que defendem a

9 O Novo Regime Fiscal "congelou" nos valores de 2016, as despesas primárias de todos os Poderes da União pelo prazo de 20 anos, com reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). (AMARAL, 2016, p. 654).

inclusão de todos e aos que restringem o acesso às classe comuns à determinados públicos.

Ao analisar o PME/Porto Alegre evidencia-se que as adequações locais em relação ao PNE foram elaboradas em sintonia com as possibilidades locais e em função de suas histórias e experiências. A manutenção das escolas públicas municipais em Porto Alegre e a continuidade de financiamento de instituições privadas conveniadas que atendem de forma exclusiva alunos com deficiência representam um primeiro impasse em relação à educação inclusiva. A existência dos espaços substitutivos de educação especial continua sendo um dos pontos emergentes de um debate que faz convergir uma ampla gama de interesses e atores sociais historicamente implicados.

Referências

AMARAL, N. C. PEC 241/55: **A "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. RBPAE - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016.

BAPTISTA, Claudio; SILVA JUNIOR, Edson; FREITAS, Cláudia R. F. **Trajetórias Escolares e atendimento especializado precoce em escolas especiais**. Comunicações: Piracicaba v. 23 n. 3 (Número Especial), p. 117-136. Piracicaba: UNIMEP, 2016.

BENINCASA, Melina C. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre**. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014 - 2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE:** biênio 2014-2016. – Brasília, DF: Inep, 2016.

DOURADO, Luiz F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. *Educ. Soc.* vol.31, n.112, pp.677-705. 2010.

_____. **Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, set. 2013.

_____, **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**/Luís Fernandes Dourado. — Brasília: Inep, 2016.

SILVA JÚNIOR, Edson M. **Alunos de Escolas Especiais: trajetórias na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PORTO ALEGRE, **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Porto Alegre**. PME PoA/ FME PoA. 2016.

_____. **Lei n. 11.858, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME)**. Porto Alegre: 2015.

RESPONSABILIDADES GOVERNAMENTAIS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARGENTINA, BRASIL E URUGUAI

Nalú Farenzena
Juca Gil
Maria Goreti Farias Machado
Rosa Maria Pinheiro Mosna
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

INTRODUÇÃO

O tema do texto é o das responsabilidades governamentais no financiamento da educação básica, sendo utilizados resultados de uma pesquisa interinstitucional do *Grupo de Estudios de Políticas Educativas del Sur* (GEPESUR), que tem como escopo a análise comparativa de políticas públicas educacionais, de âmbito nacional e nas etapas anteriores à educação superior[1], da Argentina, do Brasil e do Uruguai, dos anos 2000 e até 2014. Esse projeto envolve pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, Universidad de la República, Uruguai, e Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; abrange três eixos: legislação, governo e coordenação dos sistemas educacionais; políticas inclusivas e políticas de financiamento público da educação[2].

No que concerne às políticas públicas de financiamento da educação, nossa comparação abrangeu as seguintes dimensões: responsabilidades governamentais no financiamento da educação, fontes de recursos, gasto público em educação, características de fundos ou outros mecanismos de distribuição de recursos e *accountability* na gestão financeira da educação. No presente texto, procedemos a um recorte: caracterização e comparação da dimensão *responsabilidades governamentais no financiamento público da educação*.

Na década de 2000, nos três países, assumiram governos nacionais mais progressistas em contraste com a década de 1990, quando políticas de corte neoliberal foram implementadas. Tal movimento justificou o estudo de semelhanças e diferenças

1 Para fins de leitura mais fluente, chamaremos as etapas anteriores à educação superior de educação básica, grafando o termo em itálico quando se referir à Argentina e ao Uruguai, pois, nesses países, essa nomenclatura não existe.

2 A pesquisa intitula-se Estudo comparado de políticas públicas educacionais nacionais da Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014) (FARENZENA; BENTANCUR; KRAVETZ, 2013). O projeto foi financiado pelo CNPQ, edital universal, 2013.

em políticas educacionais da Argentina, Brasil e Uruguai, considerando os três eixos de política acima mencionados; dentro do eixo *políticas de financiamento público da educação*, discutimos, no presente texto, as diretrizes das responsabilidades governamentais inscritas no âmbito normativo.

Em termos de metodologia, foram utilizadas ferramentas da análise de políticas públicas e de estudos comparados de política educacional. Realizamos análise do conteúdo de normas de âmbito nacional, sendo definidas categorias comparativas (especificação de dimensões na política de financiamento), desdobradas em subcategorias (tópicos em cada dimensão). Referências bibliográficas referentes aos contextos político, econômico e educacional de cada país deram suporte à contextualização das políticas de financiamento, essencial às finalidades comparativas.

O texto está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução. As seções dois a quatro abordam as responsabilidades governamentais no financiamento público da educação, respectivamente, na Argentina, no Brasil e no Uruguai. O último segmento do trabalho é conclusivo, com a análise de semelhanças e diferenças entre os três países, tendo em conta as situações de manutenção ou redefinição, pelo contraste entre o período de governos progressistas e o anterior.

RESPONSABILIDADES GOVERNAMENTAIS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA ARGENTINA

De 1966 a 1973 e, em seguida, de 1976 a 1983, o país viveu sob ditaduras militares. Em 1983 iniciou-se um período de recuperação da democracia, com eleição presidencial; um período conturbado, em que o governo nacional teve que lidar com a pesada carga da ditadura e um processo hiperinflacionário. De 1989 a 1999, Carlos Menem (Partido Justicialista) foi o presidente, em dois mandatos, tendo sido implementadas, no período, políticas de estabilização e ajuste estrutural radicais, de cariz neoliberal. Entre 1998 e 2002, a Argentina passou por uma grave crise, econômica e política, marcada por renúncias e posses no topo do Poder Executivo nacional. Em 2003 assumiu novo presidente eleito, Néstor Kirchner, do Partido Justicialista, de um grupo político opositor ao menemismo. A orientação política chamada *kirchnerismo* esteve à frente do Executivo por três mandatos, com Néstor Kirchner (2003-2007, um mandato) e Cristina Kirchner (2007-2015, dois mandatos).

No período dos governos Kirchner, foi adotado um agregado de propostas sobre política econômica, algumas em contradição com as praticadas no processo de reorganização econômica do governo anterior, como o questionamento de acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI), regulação das empresas privatizadas e definições em termos de renacionalização de empresas públicas privatizadas (LOZANO, 2006).

Na *Ley de Educación Nacional* – LEN (ARGENTINA, 2006a), a educação é reconhecida como bem público e direito individual e social (art. 2º) e prioridade nacional (art. 3º). A estrutura do Sistema Educativo, na educação básica, abrange: a educação inicial (para crianças de 45 dias a cinco anos de idade, obrigatória para crianças de quatro e cinco anos de idade); a educação primária, obrigatória, para crianças a partir dos seis anos de idade, com seis ou sete anos de duração; a educação secundária, também obrigatória, com cinco ou seis anos de duração. A LEN estabeleceu a obrigatoriedade de toda a educação secundária; a obrigatoriedade para crianças de quatro anos de idade foi fixada em 2015.

A provisão de *educação básica* pública – educação inicial, educação primária e educação secundária – é realizada pelas províncias, circunstância que resultou de sucessivos processos de transferência de responsabilidades do governo nacional para as unidades subnacionais. Este arranjo não foi alterado nos governos *kirtchneristas*, mas a *Ley Nacional de Educación* de 2006 "expresa claramente que el Estado Nacional, los Estados provinciales y la Ciudad de Buenos Aires tienen la 'responsabilidad indelegable' de proveer educación de calidad a todos los habitantes de la Nación y garantizar además el financiamiento educativo según lo establecido en una norma específica [...]" (KRAVETZ, 2014, p. 3).

O art. 4º da LEN responsabiliza todos os entes da federação – governo nacional, Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) e as províncias – na garantia da gratuidade. Após declarar que ao Estado cabe garantir o financiamento da educação, a LEN determina que o Estado nacional, as províncias e a CABA destinem à educação pelo menos o equivalente a 6% do PIB nacional.

A Lei n. 26.075, chamada *Ley de Financiamiento Educativo* (ARGENTINA, 2006b), estabelece o aumento progressivo da aplicação de recursos em educação, ciência e tecnologia, tendo como meta atingir um gasto correspondente a 6% do PIB argentino em 2010, compromisso dos três entes federativos. O escalonamento fixado foi o

seguinte: 4,7% em 2006, 5,0% em 2007, 5,3% em 2008, 5,6% em 2009 e 6,0% em 2010. Esse aumento de gasto é destinado ao atingimento de onze objetivos, incluindo dimensões como as de incremento da oferta, de oferta de insumos para qualidade e equidade, de erradicação do analfabetismo e de melhoria nas condições laborais e salariais dos docentes. Conforme essa Lei, dos recursos adicionais necessários ao cumprimento da meta, o compromisso do governo nacional representa uma proporção de 40%, e o das províncias e Cidade Autônoma de Buenos Aires, 60%; os primeiros deveriam ser aplicados nos órgãos dependentes do Estado nacional e apoio aos governos subnacionais, e os segundos prioritariamente na melhoria da remuneração docente, na hierarquização da carreira docente e na adequação da infraestrutura.

Cabe observar que a aprovação da *Ley de Financiamiento Educativo* foi a culminância de um processo de luta encabeçado pela categoria dos professores argentinos, em face das consequências da transferência das escolas públicas para as províncias, sem financiamento adequado (YASKI, 2016). Apesar da existência de transferências nacionais compensatórias, uma série de fatores acirrou a crise do financiamento da educação nas províncias na década de 1990, levando a que, a partir de 1997, a Confederação de Trabalhadores da Educação da Argentina (CTERA) desencadeasse um forte movimento para que o Estado Nacional voltasse a financiar a educação, reivindicando a aprovação de um Fundo que aportasse recursos ao sistema educacional, incluindo, com prioridade, a recomposição salarial dos docentes. Como resultado desse movimento, em 1998 foi criado o *Fundo Nacional de Incentivo Docente* (FONID), financiado com um imposto anual aplicado sobre veículos, com duração de cinco anos. O governo Fernando de la Rúa eliminou esse imposto e passou a financiar o Fundo com outras fontes. Em 2004, o FONID foi prorrogado por nove anos. Em 2006, a *Ley de Financiamento Educativo* tratou o assunto de modo mais amplo, entretanto, no seu artigo 19, reafirma o FONID e mantém sua vigência até 2009.

Por último, cabe assinalar que o financiamento público da educação se destina às instituições públicas e também a instituições privadas. Conforme o art. 64 da LEN, os docentes das instituições privadas têm direito a uma remuneração mínima igual aos docentes de instituições de gestão estatal. O artigo seguinte preceitua que o repasse de recursos estatais para estabelecimentos privados para fins de pagamento dos salários docentes deve basear-se em critérios objetivos de justiça social (função social, tipo de estabelecimento, projeto educativo e taxas cobradas).

RESPONSABILIDADES GOVERNAMENTAIS NO FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Entre os anos de 1964 e 1985 o país esteve sob uma ditadura militar-civil. A redemocratização ocorreu de forma gradual; o restabelecimento da eleição direta para presidente aconteceu apenas em 1989. Entre 1990 e 2002, período caracterizado pela adoção de políticas neoliberais, os mandatos e presidentes foram: de 1990 a 1994, Fernando Collor de Mello e o vice Itamar Franco, ambos do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), tendo o segundo assumido a presidência em função de impeachment do presidente eleito; 1995-1998 e 1999-2002, Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). De 2003 a meados de 2016, o Brasil teve na presidência uma coalizão de centro-esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com os seguintes presidentes: Luiz Inácio Lula da Silva (dois mandatos, de 2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e um mandato inconcluso em função de impeachment, de 2015 a agosto de 2016).

Morais e Saad-Filho (2011), argumentam que a política econômica brasileira, a partir do segundo governo Lula da Silva, caracterizou-se por um hibridismo que mesclava políticas macroeconômicas neoliberais com políticas de desenvolvimento com equidade, o que os autores qualificam como a suspensão de uma incompatibilidade. Para Fagnani (2011), houve, no período de 2006 a 2010, ensaios desenvolvimentistas, com ampliação do gasto social, para o que concorreram melhorias no mundo do trabalho e nas contas públicas e certo descrédito da ideologia neoliberal com a crise financeira internacional de 2008.

A educação básica subdivide-se em três etapas: educação infantil, composta pela creche (crianças de zero a três anos de idade) e pela pré-escola (crianças de quatro e cinco anos de idade, obrigatória); ensino fundamental, com nove anos de duração (ingresso a partir dos seis anos de idade, obrigatório); ensino médio, com três anos de duração mínima, também obrigatório. Em 2009, uma emenda à Constituição Federal ampliou a obrigatoriedade escolar – esta, antes atingindo o ensino fundamental para a população de seis a 18 anos de idade, passou a abranger a população de quatro a 17 anos de idade, na educação básica.

A responsabilidade pela provisão de educação escolar é compartilhada pelos três níveis governamentais do país, com prioridades para cada qual: municípios, educação

infantil e ensino fundamental; estados, ensino fundamental e ensino médio; a União deve organizar e financiar a rede pública federal de ensino – que atende majoritariamente educação superior e ensino técnico – e prestar assistência financeira e técnica aos estados e municípios, para garantir equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade de ensino. Dadas as prioridades dos estados e municípios, é generalizada, no país, a oferta municipalizada da educação infantil, bem como a oferta estadualizada do ensino médio. Já no ensino fundamental, competência comum, ocorre um movimento de municipalização desde meados da década de 1990.

A educação é um dos direitos sociais de cidadania afirmados no art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). No art. 205 da Carta, esse direito é reafirmado, bem como é explicitado o dever do Estado para com a educação, decorrendo disso a enumeração de uma série de garantias para consecução do direito/dever; a educação obrigatória tem o status de direito público subjetivo. A gratuidade do ensino público é posicionada como um dos princípios da educação (art. 206).

Dada a organização federativa do país, e as especificidades do federalismo no setor educacional, as três esferas de governo possuem responsabilidades no financiamento público da educação, para o qual concorrem definições sobre prioridades mais gerais e prioridades de cada esfera de governo, com repercussões diretas no financiamento. Uma das prioridades de ordem mais geral na aplicação e na distribuição dos recursos públicos é o ensino obrigatório, sua universalização e garantia de padrão de qualidade (art. 212, parágrafo 3º); outra prioridade é a destinação dos recursos públicos ao ensino público, embora seja permitido alocá-los a instituições privadas sem fins lucrativos, havendo, também, formas de financiamento público a instituições privadas com fins lucrativos, principalmente na educação superior. Das prioridades de cada esfera de governo decorre a aplicação de uma fatia maior de recursos nas respectivas etapas prioritárias ou, no caso da União, na sua rede e na assistência aos governos subnacionais.

Cabe sublinhar que, na Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024, foi fixada uma meta de gasto público em educação como proporção do PIB: 7% até o quinto ano de vigência do Plano (2019) e 10% até 2024. Nesse cômputo estarão contidos também os recursos públicos destinados a instituições privadas, o que foi motivo de fortes divergências durante a tramitação do PNE. Definir as fontes de recursos para atingir a meta e a contribuição de cada esfera de governo neste esforço são desafios consideráveis.

A cooperação federativa no financiamento da educação tem se efetivado por meio de uma série de políticas, destacando-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, de 1997-2006) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, vigente desde 2007).

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO URUGUAI

O país passou por um período de ditadura civil-militar entre os anos de 1973 e 1985. Com o restabelecimento da institucionalidade democrática e, mais especificamente, nos anos 1990, foram implementadas reformas inspiradas no Consenso de Washington, visando à "[...] transformación del Estado mediante la búsqueda de la estabilización macroeconómica, la apertura de los mercados, la liberalización financiera, el ajuste estructural y la privatización y desregulación de las empresas y los servicios públicos [...]" (MOREIRA; DELBONO, 2010, p. 98). As mesmas autoras ressalvam que as mudanças ocorridas no Uruguai, e diferentemente de países vizinhos, se caracterizaram pelo gradualismo e pela heterodoxia; por exemplo, as privatizações não ocorreram em larga escala.

Em termos de crescimento econômico na década de 1990, o país viveu um ciclo de evolução positiva na primeira metade, seguido de desaceleração na segunda metade, com o que o crescimento se desvinculou da redução da pobreza, e a desigualdade consolidou-se e aumentou. O partido *Frente Amplio* assumiu o governo nacional em 2005 com proposta de justiça social, combate à pobreza e à miséria e participação social, representando uma *virada à esquerda*, com rechaço ao paradigma neoliberal (MOREIRA; DELBONO, 2010). De 2005 em diante o *Frente Amplio* está à frente do governo nacional, com os seguintes presidentes: Tabaré Vázquez (2005-2010); José Mujica (2010-2015); Tabaré Vázquez (mandato 2015-2020).

A estrutura da *educação básica* formal compreende: educação inicial, para crianças de três a cinco anos de idade (obrigatória para crianças de quatro e cinco anos); educação primária (obrigatória); educação média, obrigatória, dividida em básica e superior, cada qual com três anos de duração. A obrigatoriedade escolar para crianças de quatro anos de idade e da educação média superior foi estabelecida na *Ley General de Educación (LGE)*, em 2008.

Em termos de estrutura do governo da educação formal não universitária, há três organismos públicos com competências de governo: a Administração Nacional da Educação Pública (ANEP); a Comissão Coordenadora do Sistema Nacional de Educação pública (CCSNEP); o Ministério da Educação e Cultura (MEC). As decisões fundamentais de políticas públicas de *educação básica* no Uruguai são da alçada da Administração Nacional da Educação Pública. A autonomia da ANEP é característica central do governo da educação no Uruguai. (BENTANCUR, 2012; 2014).

A administração da *educação básica* formal é centralizada, no sentido de que são órgãos nacionais que têm a responsabilidade de gestão direta da educação pública, bem como a autorização de funcionamento, supervisão e fiscalização da educação privada. Há comissões coordenadoras departamentais de educação, com atribuições que abrangem, dentre outras, a assessoria aos órgãos do Sistema Nacional de Educação Pública e a coordenação de planos, programas e ações no departamento.

O art. 71 da Constituição uruguaia preceitua a gratuidade do ensino público primário, médio e superior, o que é reafirmado, nos artigos 15 e 16 da *Ley General de Educación* de 2008, como um dos princípios de garantia do direito à educação. Na LGE, toda a educação pública é declarada gratuita. Neste marco, obviamente, cabe ao Estado garantir a gratuidade em todos os segmentos da educação.

Na LGE, a educação é considerada um direito humano, um bem público e social. O seu art. 19 estabelece que "El Estado proveerá los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación y el cumplimiento de lo establecido en la presente ley". O art. 14, ao declarar a educação como bem público, proíbe a assinatura de tratados internacionais e acordos de cooperação que "[…] directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización." (URUGUAY, 2009).

A garantia dos direitos à educação formal, em seus diferentes níveis e modalidades, é efetivada pelo governo central, que tem a responsabilidade de provisão direta e financiamento. Quanto a este último, os programas a serem financiados, e respectivos recursos, são estabelecidos na *Ley de Pressupuesto*, para um período de cinco anos. O governo do *Frente Amplio* se comprometeu a elevar o gasto em educação a um nível correspondente 4,5% do PIB; essa meta foi inscrita no *Proyecto de Presupuesto Quinquenal 2005-2009*, no qual ficou previsto o aumento gradual de recursos para assegurar a alocação de 4,5% do PIB à educação pública.

Na área da *educação básica*, segundo os artigos 59 e 63 da LGE, cabe à ANEP, por meio do seu Conselho Diretivo Central, definir o projeto mais amplo de orçamento e prestação de contas, sendo que cada conselho que a integra elabora projetos de orçamento, prestação de contas e balanços de execução orçamentária. É de competência do presidente da ANEP e dos diretores dos seus conselhos a autorização de gastos, dentro dos limites da lei e outras normas (URUGUAY, 2009, art. 67).

Cabe às comissões coordenadoras departamentais da educação assessorar os órgãos do Sistema Nacional de Educação "[...] en la aplicación de los recursos en el departamento y en la construcción y reparación de locales de enseñanza." (URUGUAY, 2009, art. 91).

UM OLHAR COMPARADO SOBRE AS RESPONSABILIDADES GOVERNAMENTAIS NAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

A análise compreende duas comparações: entre o período de governos progressistas e o período precedente, de orientação neoliberal; entre os três países. Na dimensão das políticas de financiamento focalizada neste texto – responsabilidades governamentais –, foram tomados cinco tópicos que repercutem mais diretamente na demanda de ação estatal, por estabelecerem balizas para prioridades, sejam elas mais gerais ou referentes a instâncias de governo. No Quadro 8 estão registradas as situações para cada tópico: manutenção, redefinição parcial ou redefinição.

A delimitação do direito à educação, uma das principais demarcações da política de financiamento, foi redefinida no Uruguai e na Argentina; nos dois países, pela legislação, a educação constitui bem público e direito social. Na Argentina, a educação deixa de ser reconhecida como um serviço e passa a ser fortemente afirmada como direito. No Uruguai, pelo *status* da educação como direito humano e bem público, é vedado ao governo firmar acordos e tratados que denotem mercantilização da educação. Na Argentina, o setor educacional é reconhecido como sendo prioridade nacional. No Brasil, é mantida a definição da educação como direito social e do ensino obrigatório como direito público subjetivo.

Quadro 1 – Síntese Comparativa das Responsabilidades Governamentais no Financiamento da Educação – Argentina, Brasil e Uruguai

Dimensões	Tópicos	Argentina	Brasil	Uruguai
Responsabilidades governamentais no financiamento público da educação	Delimitação do direito à educação	Redefinição	Manutenção	Redefinição
	Obrigatoriedade escolar	Redefinição	Redefinição	Redefinição
	Gratuidade do ensino público	Manutenção	Manutenção	Manutenção
	Destinação dos recursos públicos ao setor público ou aos setores público e privado	Manutenção	Manutenção	Manutenção
	Distribuição de responsabilidades entre esferas ou instâncias de governo	Redefinição	Redefinição	Manutenção
	Referências para o gasto em educação	Redefinição	Redefinição Parcial	Redefinição

Fonte: elaborado pelos autores, com base no estudo realizado.

A obrigatoriedade escolar foi ampliada nos três países, fato que tem repercussões diretas no financiamento da educação, uma vez que cabe ao Estado garantir vagas para toda a população envolvida. A gratuidade do ensino público, em todos os seus segmentos, já afirmada na legislação dos três países, é mantida. No Uruguai e no Brasil, a gratuidade é princípio e deve ser garantida pelo Estado; na Argentina, a legislação enfatiza a responsabilidade de todos os entes da federação na sua garantia.

Em termos de destinação dos recursos públicos, há manutenção de regras nos três países. Na Argentina, os recursos públicos devem ser alocados no setor público e no privado, com forte compromisso do Estado em repassar recursos estatais para os estabelecimentos privados, a fim de garantir paridade nos salários docentes. No Brasil, no que concerne à educação básica, mantém-se a prioridade de gastos estatais no setor público e a possibilidade de repasses ao setor privado sem fins lucrativos, o que foi ampliado no período, por meio de políticas como o Fundeb, em que são contempladas instituições privadas de alguns segmentos da educação. No Uruguai, os recursos estatais são destinados ao setor público educacional, preceito intocado no período.

Quanto à distribuição de responsabilidades entre esferas ou instâncias de governo, há mudanças na Argentina e no Brasil. A legislação argentina elaborada no governo de Néstor Kirchner cria novas regras de responsabilidade e coordenação entre governo nacional e governos provinciais no financiamento educacional. Entre elas se destaca a ampliação do compromisso do governo nacional, com critérios mais objetivos definidos e a nova composição e atribuições do Conselho Federal de Educação. No Brasil, principalmente com a implantação do Fundeb em 2007 e com os preceitos do PNE 2014-2014, é ampliado o compromisso do governo da União no financiamento da educação básica. No Uruguai, sublinha-se a manutenção das competências da ANEP em deliberações de propostas orçamentárias.

No que concerne a referências-chave para o gasto, há mudanças nos três países, uma vez que nos governos progressistas foram estabelecidas metas de ampliação do gasto público educacional, nos três casos tendo como sinalização uma proporção do produto interno bruto. No Brasil, consideramos este tópico como de *redefinição parcial*, pois as metas só foram estabelecidas em 2014, na lei do PNE, além de não terem sido fixados os compromissos de cada esfera de governo na sua consecução. Já na Argentina, igualmente país federativo, foi detalhada a participação dos governos da Nação e provinciais no esforço para atingir a meta.

A ênfase da comparação recaiu no plano diacrônico, entre períodos em cada país. Embora não tenha sido possível contemplar de modo mais explícito, neste texto, elementos explicativos das diferenças entre as nações, cabe mencionar que estas se relacionam, principalmente, às características institucionais de organização do Estado e do setor da educação, assim como às configurações políticas de cada um dos momentos históricos examinados.

Em termos conclusivos, a situação mais geral nos países foi de redefinição em aspectos tidos, no estudo, como constitutivos das responsabilidades governamentais para com o financiamento público da educação. Destaca-se, para os três casos, a ampliação da obrigatoriedade escolar (que aumenta o escopo das prioridades) e a alteração, para mais, nas referências para o gasto em educação, bem como repactuações na distribuição de responsabilidades entre os governos nacional e subnacionais, na Argentina e no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Constitución de la Nación Argentina, de 22 de agosto de 1994. **Boletín Oficial**, Buenos Aires, 23 ago. 1994.

ARGENTINA. Ley n. 26.206, de 2006. Ley de Educación Nacional. **Boletín Oficial**, Buenos Aires, 20 dic. 2006a.

ARGENTINA. Ley n. 26.075, de 09 de janeiro de 2006. Ley de Financiamiento Educativo. Incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [...].**Boletín Oficial**, Buenos Aires, 2006b.

ALVAREZ, Marisa. Financiamiento de la Educación, Debates Pendientes. **Voces en el Fénix**, Buenos Aires, n. 3, p. 30-34, set. 2010.

BENTANCUR, Nicolás. Aporte para una Topografía de las Políticas Educativas en Uruguay: instituciones, ideas y actores. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, Montevideo, v. 21, n. 1, p. 65-92, jan./jun. 2012.

BENTANCUR, Nicolás. **Notas para la Caracterización del Sistema Educativo Uruguayo** (no-universitario). Montevideo, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 [versão atualizada, com emendas constitucionais e identificação das modificações].

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 13 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. DE ARMAS, Gustavo. Políticas Sociales y Gasto Público Social en el Primer Gobierno del Frente Amplio: "el descubrimiento de la infancia". In: MANCEBO, María Ester; NARBONDO, Pedro. **Reforma del Estado y Políticas Públicas de la Administración Vázquez**: acumulaciones, conflictos y desafíos. Montevideo: Fin de Siglo Editorial, 2010. P. 224-247.

FARENZENA, Nalú; BENTANCUR, Nicolás; KRAVETZ, Silvia. **Estudo Comparado de Políticas Públicas Educacionais Nacionais da Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014)**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013 (Projeto de Pesquisa).

FAGNANI, Eduardo. A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, jan./jun. 2011.

KRAVETZ, Silvia. **El Sistema Educativo en Argentina**: aportes para el proyecto trinacional Argentina-Brasil-Uruguay. Córdoba, 2014 (Texto digitado).

LOZANO, Claudio. Argentina. In: ELIAS, Antonio (Org.). **Los Gobiernos Progresistas en Debate**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. P. 23-33. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100824124133/gprogre.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

MORAIS, Lécio; SAAD-FILHO, Alfredo. Da Economia Política à Política Econômica: o novo-desenvolvimentismo e o Governo Lula. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 4 (124), p. 507-527, out./dez. 2011.

MOREIRA, Constanza; DELBONO, Andrea. De la era Neoliberal a la Reemergencia de la "Cuestión Social". In: MANCEBO, María Ester; NARBONDO, Pedro. **Reforma del Estado y Políticas Públicas de la Administración Vázquez**: acumulaciones, conflictos y desafíos. Montevideo: Fin de Siglo Editorial, 2010. P. 97-114.

URUGUAY. Constitución de la República Oriental del Uruguay, de 15 de febrero de 1967 [con las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, el 26 de noviembre de 1994, el 8 de diciembre de 1996 y el 31 de octubre de 2004]. **Diario Oficial**, Montevideo, 15 feb. 1967.

URUGUAY. Lei n. 18.437 de 2009. Ley General de Educación. **Diario Oficial**, Montevideo, 2009.

YASKI, Hugo. Financiamiento Educativo: una lucha histórica de la CTERA. In: CTERA. **Porque Defendemos la Educación Pública de Calidad Reclamamos una Nueva Ley de Financiamiento Educativo**. Buenos Aires: Ediciones CTERA, 2016. P. 6-9.

A UNIVERSALIZAÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA IMPLEMENTAÇÃO DA META 1 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, LEI 13.005/14

Débora Alves Feitosa

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil

INTRODUÇÃO

A legislação, os programas e políticas públicas relativos à educação é um campo de estudo bastante amplo. A reforma educacional, o alinhamento aos acordos internacionais aos quais o Brasil aderiu, gerou uma gama de informações e um arcabouço legal constituído por leis mais fundantes como a CF de 1988 e a LDB de 1996. O Plano Nacional de Educação, outro documento importante, gerado a partir do planejamento das ações para sanar os problemas educacionais. Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), no qual se definia metas para enfrentar os problemas da educação nos dez anos seguintes e determinava também que estados e municípios deveriam elaborar seus Planos Decenais com o fim de implementar nos respectivos entes federativos as metas aprovadas em nível nacional. Desde o fim da vigência do Plano, em 2010, a sociedade e os profissionais da educação discutiram e elaboraram o novo Plano, com vigência para os próximos anos. O Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, sancionado em 25 de junho de 2014, determinou que estados e municípios revisassem os Planos em vigência, ou elaborarem seus planos, aqueles entes cujos Planos já haviam expirado. Até junho de 2015 todos os municípios brasileiros tiveram que aprovar seus Planos Municipais de Educação, no qual reiteravam as metas não alcançadas e definiam estratégias para atendê-las.

A avaliação e acompanhamento tanto em nível nacional do PNE, quanto em nível infranacional é uma tarefa prevista na própria Lei 13.005/2014, que criou o Plano. A Lei define as metas e estratégias no Plano Nacional de Educação, a execução e o "[...] cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento continuo e de avaliações periódicas. [...] no âmbito infranacional, dispõe que 'Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local das consecuções das metas deste PNE e dos Planos previstos no art. 8º" (SOUZA, MENEZES, 2016, p. 2).

Os Estados e municípios, conforme prevê o PNE, além de elaborar seus planos, PEEs e PMEs correspondentes as suas esferas de atuação, devem criar mecanismos de avaliação e acompanhamento das metas e estratégias previstas no PNE e, atribuídas como responsabilidade de implementação pelos respectivos entes federativos em suas jurisdições.

Nossa pesquisa tem como objetivo principal acompanhar a implementação da Meta 01 do PNE e PME respectivamente, no município de Amargosa, através dos relatórios anuais de monitoramento e avaliação do PME, bem como acompanhamento da gestão local da educação infantil.

Neste trabalho apresentamos dados parciais apresentados no 1º Relatório elaborado pela Comissão de acompanhamento do Plano. A Meta 01 do PNE, Lei 13.005/14, determina a universalização da educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos, até o ano de 2016, e, ampliação em 50% a oferta de matrículas em Creches para crianças de 0 a 3 anos, até 2024, finalização da vigência do PNE. Os dados apresentados, são referentes a matricula, a partir de 2015, período no qual foi reformulado o Plano Municipal de Educação, através da Lei 430/15, adequando o planejamento da educação local ao PNE, bem como apresentando estratégias definidas pelo município, tendo em vista o atendimento da Meta 01 do Plano.

A pesquisa está em desenvolvimento e sua metodologia se caracteriza como uma pesquisa do tipo qualitativa, tendo como campo especifico a investigação em políticas educacionais. Segundo Ruz Perez (2010), as pesquisas em políticas educacionais no Brasil tornaram-se importante nas últimas décadas tendo em vista o volume orçamentário envolvido para atender as metas de escolarização da população e outros instrumentos que provocaram mudanças e reordenamento na educação brasileira. Ruz Perez afirma que na educação, as pesquisas em políticas públicas estão mais voltadas para diagnosticar e avaliar propostas educacionais, processos que ocorrem, em geral distante das escolas. A literatura desse campo de estudos identifica que a implementação goza de pouco prestígio nas pesquisas no campo da política pública, sendo os estudos sobre avaliação os mais reconhecidos (RUZ PEREZ, 2010).

Para a coleta, utilizamos dados estatísticos disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-cidades); Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia-SEI; dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, Relatório da Comissão de Monitoramento e Acompanhamento do Plano Municipal de

Educação (2017). Nesta etapa trabalhamos somente com dados documentais. Os fundamentos teóricos se ancoram na literatura da área de políticas educacionais, especificamente relacionada a educação infantil, e na legislação educacional vigente. A seguir apresentaremos de forma descritiva o município e sua realidade educacional, os instrumentos legais de ordenamento específicos do município investigado, e a legislação nacional referente à educação infantil. Os dados serão apresentados e brevemente analisados, com o intuito de identificar em que medida houve o atendimento da Meta 01 do PNE (2014-2024), no município investigo.

Descrição e realidade educacional do município de Amargosa-Bahia

Localizado no Território de Identidade Vale do Jiquiriça, o município de Amargosa, ocupa uma área total de 431,7 km2, tem uma população estimada em 38.259 habitantes (IBGE-cidades, 2017), e está há 235 km de Salvador, capital do estado da Bahia. Segundo dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia-SEI, 69,5% do PIB do município, é proveniente do setor de comércio e serviços. Outras fontes concorrem para a renda e produção local, como indústria de transformação, administração pública e agricultura. Segundo dados de 2014, divulgados pela SEI, o rendimento médio do emprego formal no município foi de R$ 1.180,05.

Amargosa, como tantos outros municípios tem características predominantemente rurais, tendo como vias de acesso as rodovias BA-540, que se conecta com a BR-116, e a BA-046, que dá acesso à BR 101, e conectam o município a outras regiões do estado da Bahia e do Brasil. Amargosa, é inclusive uma via de ligação entre as duas rodovias nacionais citadas. Do ponto de vista cultural, a cidade é conhecida no Brasil, por promover uma das melhores festas juninas, maior manifestação cultural característica do nordeste brasileiro, representando também uma importante fonte de renda através do turismo praticado na cidade em torno do festejo junino.

No campo educacional, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, segundo o censo de 2010, era de 96.8%; o número de matrículas no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, era de 5.588, em 2015; e, 1.126, alunos matriculados no Ensino Médio (IBGE-cidades, 2018). O município possui 03 (três) Centros de Educação Infantil, 40 (quarenta) estabelecimentos de Ensino Fundamental, destas, 06 (seis) escolas estão localizadas no perímetro urbano e 34 (trinta e quatro) no perímetro rural. 04 (quatro)

estabelecimentos de Ensino Médio, 01 (um) Núcleo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e 01 (um) Campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que oferece 08 (oito) cursos de Licenciaturas, 01 (um) Programa de Pós-graduação, que oferece cursos de especialização *lato sensu* na área de formação continuada de professores, e 01 (um) curso de Mestrado em Educação do Campo. O Centro de Formação de Professores-CFP-UFRB, tem contribuído tanto com a economia, quanto com a cultura local, por promover serviços na área da educação que atrai estudantes e servidores públicos de várias regiões do estado da Bahia e do país.

Em consonância com o ordenamento legal, através da Lei 9394/96 (LDBEN) que define a possibilidade de o município criar seu sistema próprio de ensino, Amargosa criou através da Lei nº 229, de dezembro de 2006, seu Sistema Municipal de Ensino. O Conselho Municipal de Educação foi criado em 1997, e regulamentado através do decreto nº 354, publicado em setembro de 2002. Os profissionais da educação do município, dispõe de Plano de Carreira, atualmente em revisão, instituído pela Lei nº 318, em 31 de dezembro de 2009.

O Plano Municipal de Educação, foi instituído através da Lei nº 430, de junho de 2015, em substituição ao PME anterior, Lei nº 251, de dezembro de 2007. O atual PME foi elaborado pela gestão que concluiu o mandato em 2016, sendo, portanto, responsável pela implementação por um período de 1 ½ um ano e meio. A atual gestão nos informou que não recebeu da gestão anterior documentos referentes ao PME, sendo necessário um trabalho de resgate do próprio Plano e documentos afins, e iniciado a etapa de implementação e acompanhamento em 2017. Foi criada uma Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (Decreto nº 51, abril de 2017) conforme PNE, Lei 13.000/14, determina que aja acompanhamento e avaliação do referido Plano, pelos respectivos entes federativos.

A Educação Infantil na Legislação Brasileira

A Educação Infantil, foi reconhecida como direito da criança, a partir da Constituição Federal de 1988, que a definiu também como como responsabilidade do Estado. Entendimento de que a criança deve ter um atendimento educacional e não somente assistencial, reconhecendo a Creche como instituição de educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei nº 8.069/1990, reafirma a criança e o adolescente

como sujeito de direito e reitera a contribuição da educação no desenvolvimento pleno da pessoa e formação para a conquista da cidadania

A Lei de Diretrizes e Bases- Lei nº 9.394/96- incluiu a Educação Infantil no sistema de ensino e a reconheceu como a primeira etapa da Educação Básica, afirmando ainda, no Art. 5º, § 2º, a necessidade de padrões mínimos de qualidade e os insumos indispensáveis para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Já no Cap. IV, ao tratar da organização do sistema de ensino, define a atuação em regime de colaboração entre União, estado e município, e determina a prioridade ao município na oferta da educação infantil. Prevê a definição de competências e diretrizes nacionais para a Educação Infantil, instituída através do Parecer nº 22/1998 e a Resolução nº/1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-RCNEI, orientaram as propostas pedagógicas das instituições de atendimento à educação infantil. Através do Parecer nº 4/2000, exarado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) define-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

Quanto à formação do profissional para atuar na educação infantil a LDB- Lei 9.394/96, nos Artigos 61 e 62 dispõe que a formação do profissional para atuação na Educação Infantil será em nível superior ou médio. Sobre o financiamento, a Educação Infantil, passou a ser contemplada também com recursos da União através da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que alterou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB.

A Emenda Constitucional (EC 59/09), ampliou a faixa etária para matricula escolar obrigatória, antecipando-a para quatro anos de idade, ou seja, tornando a pré-escola como etapa obrigatória da escolarização, exigindo também a alteração da LDB, através da lei 12.796/13. É importante demarcar que todo esse movimento no sentido de reconhecer a educação infantil como direito da criança, a responsabilidade do Estado em garantir tal direito, só foi e é possível, pela organização de setores da sociedade que de forma organizada defendem e lutam pela efetivação de um direito arduamente conquistado em etapas anteriores de organização dos movimentos sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil- Mieb, que tem apresentado as reivindicações desse nível de ensino na esfera estatal.

Por último devemos referenciar a Educação Infantil na Lei nº 10.172/01 que criou o PNE 2001-2010 e a Lei 13.005/14 que criou o PNE 2014-2024, nos quais a educação infantil aparece como Meta a ser atingida pelos entes federativos. Em relação às crianças com idade de 0 a 3 anos, o texto praticamente não se alterou, tratando da ampliação da "oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50%" e "universalizar, até 2016, a educação infantil para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos", conforme redação do PNE/2014. Enquanto o PNE 2001-2010, definiu como Meta matricular 80% das crianças nessa faixa etária, o PNE 2014-2024 define como Meta a universalização do atendimento para a mesma faixa etária. Por outro lado, não nos esqueçamos que não poderia haver contradição, entre este Plano e a Emenda Constitucional 59/2009.

A Implementação da Meta 01 no município de Amargosa

Como já foi descrito, Amargosa é um município de pequeno porte, localizado no estado da Bahia. A educação é gerida por sistema próprio de ensino e na medida do possível tem a educação como uma das prioridades. A rede municipal de ensino é composta por um total de 03 Centros de Educação Infantil em funcionamento, 01 em construção desde o ano de 2011, com previsão de entrar em funcionamento no ano em curso para atendimento de 120 crianças em idade de 0 a 3 anos. A oferta da educação Infantil não se restringe a essas instituições de ensino. A organização de escolas em turmas multisseriadas, permite o atendimento de crianças na faixa etária de 4 e 5anos, estas escolas estão localizadas em comunidades rurais, e funcionam com uma/um docente, com estrutura pouco adequada para atender as especificidades da educação infantil.

Em 2017, a Secretaria de Educação elaborou um calendário de matriculas por escolas, localização e faixa etária, e realizou uma ampla campanha de divulgação do mesmo. Essa medida e o reordenamento da rede de Ensino de Amargosa, são medidas imediatas para aproveitar melhor os espaços públicos escolares e atender a demanda de cada modalidade de ensino. O reordenamento referido no Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME, diz respeito a abertura de salas de pré-escola em 03 escolas de ensino fundamental, no ano de 2017. Para o ano de 2018, as salas nestas escolas foram fechadas e organizado em uma estrutura provisória um Centro de Educação Infantil, localizado no centro da cidade. Além de outros arranjos que estão sendo implementados,

tais como: aproveitamento de espaços nos quais eram desenvolvidas atividades de lazer, de programas de extensão, foram adaptados para ampliar o atendimento da demanda por vagas na Educação Infantil.

A educação Infantil, é gerida por uma Diretoria composta por uma diretora e duas coordenadoras - uma responsável pelas turmas de pré-escola e outra responsável pelas creches. Esta diretoria tem como objetivo central de seu trabalho pensar propostas pedagógicas e ações específicas voltadas para a Educação Infantil, buscando oferecer uma melhor qualidade de ensino para as crianças na faixa etária de 0 a 3 e de 4 e 5 anos respectivamente, pensar estratégias com vistas a atender a Meta 01 do PNE e PME 2014-2024 (Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME, p. 5, 2017).

Com relação a matrícula, a Secretaria de Educação forneceu-nos dados sobre a taxa de matrícula por faixa etária e localização, desde o ano de 2010 conforme podemos verificar na tabela abaixo, o que nos permite ver a evolução da taxa de atendimento.

Ano	Creche	Pré-escola		Total
2010	439	334	428	1.201
2011	432	283	428	1.143
2012	485	265	516	1.266
2013	445	236	438	1.119
2014	450	240	419	1.109
2015	430	181	419	1.030
2016	436	218	387	1.041
2017	536	252	497	1.285
2018	604	228	472	1.304

Fonte: Secretaria Municipal de Amargosa, abril de 2018.

Pode-se observar uma variação mais significativa do número de matrículas nas turmas de Creches, principalmente, a partir de 2017. Em relação a pré-escola, observa-se uma pequena variação nos números de matricula nas escolas multisseriadas, localizadas nas comunidades rurais. Os dados de matrículas da pré-escola na cidade são mais

estáveis. É importante ressaltar que das 40 escolas de Ensino Fundamental, 34 estão no localizadas no campo, é nestas escolas que é ofertada a pré-escola.

Quanto ao número de estabelecimentos que oferecem Educação Infantil, os dados são os seguintes: em 2017, haviam 03 creches, e 31 estabelecimentos com pré-escola; em 2018, permanecem 03 creches e 26 pré-escolas. Segundo a Secretaria de Educação, já no início de 2017, observada a demanda por creche, foi ampliado o número de vagas para crianças com idade de 0 a 3 anos no Centro de Educação Infantil Rachel Vaz Sampaio, com previsão de ampliação de vagas para 2018 em outros dois Centros de Educação Infantil (CEIs), Gustavo Leal e Marília Chagas. O atendimento da Educação Infantil com atendimento em Creches, só ocorre no perímetro urbano, excluindo as crianças de 0 a 03 anos desse atendimento.

O Relatório de monitoramento e avaliação apresentou os dados abaixo, referentes aos anos de 2015 a 2017, da rede pública e privada por faixa etária.

Tabela 1 – Percentual da População de 0 a 3 Anos que Frequentam a Escola

Quantidade de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola			
ANO	2015	2016	2017*
PÚBLICA	430	436	536
PRIVADA	69	82	118
TOTAL	**499**	**518**	**654**

Fonte: Inep (2015, 2016, 2017)

*Dados obtidos nas Unidades Escolares.

Tabela 2 – Percentual da população de 4 a 5 anos que frequentam a pré-escola

Quantidade de crianças de 4 a 5 anos que frequentam a escola			
ANO	2015	2016	2017*
PÚBLICO	631	626	749
PRIVADA	174	265	293
TOTAL	**805**	**891**	**1.042**

Fonte: Inep (2015, 2016, 2017)

*Dados obtidos nas Unidades Escolares.

Os dados apontam para um crescimento estável do número de matriculas nas duas faixas etárias, de 0 a 3 e de 4 a 5, porém, segundo a responsável pelo monitoramento, não é possível apontar índices de cumprimento da Meta 01, por não haver números sobre a demanda real para a Educação Infantil, os dados sobre o número de crianças em idade escolar não estão atualizados, sendo uma tarefa em andamento o levantamento da demanda real do município por educação infantil. A lista de espera, existente em todos os Centros de Educação Infantil, é um registro de que nem mesmo a demanda manifesta tem sido atendida a contento. Outro dado importante é que as crianças de 0 a 3 anos que residem no perímetro rural não são contabilizadas, ou não são consideradas como sujeito de direito para atendimento em creches. Os dados referentes ao município de Amargosa, coadunam com os resultados apurados pelo INEP no cenário nacional, indicando um crescimento continum na faixa etária de 0 a 3 e de 4 a 5 anos, mas apresentando um desafio referente aos extratos populacionais específicos, como por exemplo, as crianças que residem no campo.

Podemos provisoriamente concluir, que o município tem empreendido esforços no sentido de atender a demanda manifesta na educação infantil, que esses esforços têm se dado na oferta da matrícula, garantida através de arranjos na estrutura física já existente, sem colocar em questão a qualidade da educação ofertada, as condições legalmente definidas e atribuídas como obrigação do município.

O novo regime fiscal definido com a EC 95/2016, desenha um cenário pouco propício para o atendimento da demanda real por educação infantil, corroborando para o desafio de cumprir a Meta 01, definida no PNE e PME dos municípios brasileiros.

BIBLIOGRAFIA

ARELARO, Lisete Regina Gomes; MANDONNET, Janaina Vargas de Moraes. Os Fóruns de Educação Infantil e as Políticas Públicas para a Infância no Brasil. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 3, n.1, jan. abr. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de educação**. Lei nº 10.172**, janeiro de 2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases**, **Lei 9394/96** – Brasília: Senado Federal, coordenação de edições técnicas, 2017.

Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. **Prefeitura Municipal de Amargosa**, Ba, 2017.

RUS PEREZ, J. R. Por que Pesquisar Implementação de Políticas Educacionais atualmente? **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas: out./dez. 2010, v. 31, nº 113.

XIMENES, Salomão; GRINKRAUT, Ananda. Acesso à Educação Infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 1, jun./2014 (p. 78-10).

EVOLUÇÃO DA OFERTA DE PRÉ-ESCOLA EM MUNICÍPIOS GAÚCHOS: MOVIMENTOS DA POLÍTICA DE CONVENIAMENTO (2013-2016)

Maria Luiza Rodrigues Flores
Cátia Soares Bonneau
Mariane Vieira Gonçalves
Teresinha Gomes Fraga
Camila Daniel
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Apresentação

O presente trabalho se relaciona a uma pesquisa[1] que monitora a evolução de matrículas na educação infantil em municípios do Rio Grande do Sul (RS), avaliando impactos da determinação legal de universalizar a oferta da pré-escola, em cumprimento ao disposto pela Emenda Constitucional 59/09. No presente estudo, apresentamos dados de sete municípios em relação à evolução da dependência administrativa das vagas ofertadas, sendo este um grupo em que, segundo estudos do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS, 2010), todos precisavam, à época, criar mais de seis mil vagas nesta etapa, para alcançarem a Meta 1 do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE), que determinava o atendimento a, no mínimo, 50% de crianças em idade de creche e a 80% daquelas entre quatro e seis anos. Os municípios desta amostra são: Alvorada, Canoas, Gravataí, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo e Viamão, sendo Porto Alegre a Capital do estado e os demais situados na Região Metropolitana, caracterizados como um grupo com número elevado de população na faixa etária de até seis anos e consequente demanda por vagas.

A relevância deste estudo se justifica devido ao prazo para universalização da pré-escola, expirado em março de 2016, sendo nosso interesse acompanhar os movimentos feitos pelos municípios visando ao alcance do determinado na EC nº 59/09, configurando-se uma pesquisa de avaliação de resultados, mas que, também, permite

1 A Pesquisa "Monitoramento de Políticas Públicas para a Educação Infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 - obrigatoriedade de matrícula na pré-escola" é desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil), sob a coordenação da Professora Doutora Maria Luiza Rodrigues Flores, integrante do Núcleo de Política e Gestão da Educação desta Faculdade e ativista do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

uma aproximação à avaliação de impactos desta política (BAUER), na perspectiva de identificar e analisar, além do alcance ou não da matrícula universal na pré-escola, as opções dos gestores quanto à organização e gestão da expansão do atendimento.

Em 2018, a Constituição Federal (CF) 1988 completará trinta anos, período marcado por vários movimentos de afirmação do direito das crianças pequenas à educação pública, direito este fruto de lutas sociais que garantiram a integração das criança e até seis anos à educação, sendo do Estado o dever de provê-la gratuitamente na faixa etária obrigatória, bem como de atender à demanda das famílias por creche no caso das crianças de até três anos. Na esteira das conquistas sociais da CF/88, outras legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a EC nº 59/2009, a Lei 12.796/2013 e o atual PNE (Lei 13.005/2014), assim como documentos normatizadores, como é o caso da Resolução nº 05/2009 (MEC/CNE/CEB) que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, vieram reforçar no campo legal e normativo o direito da criança pequena à educação infantil pública e de qualidade.

O estudo se caracteriza como de natureza quanti-qualitativa (ANDRÉ, 2013), cuja metodologia compreende a análise de dados do Censo Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), relativos às matrículas na pré-escola, no período 2013-2016. Os micro dados foram extraídos do Portal do Laboratório de Dados Educacionais, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), focando na ampliação da cobertura e na dependência administrativa das vagas ofertadas, destacando-se a evolução do número de matrículas vinculadas ao conveniamento entre o poder público municipal e instituições privadas, com e sem fins lucrativos, com o objetivo de verificar se houve ampliação ou redução do número de vagas resultante destas parcerias público-privadas, seguindo ou não tendência nacional (BORGUI E BERTAGNA, 2016).

Em estudo anterior, Flores et al. (2016) sinalizaram a importância do monitoramento deste processo de universalização da pré-escola, haja vista que os municípios possuem autonomia para a propositura e desenvolvimento de suas políticas públicas; porém, no caso da educação, a qualidade da oferta precisa ser garantida como determinam os instrumentos legais (FLORES E ALBUQUERQUE, 2018). No campo de estudo das políticas públicas educacionais, pode-se afirmar que no Brasil o direito à educação pública de qualidade e para todos se coloca como uma demanda recorrente,

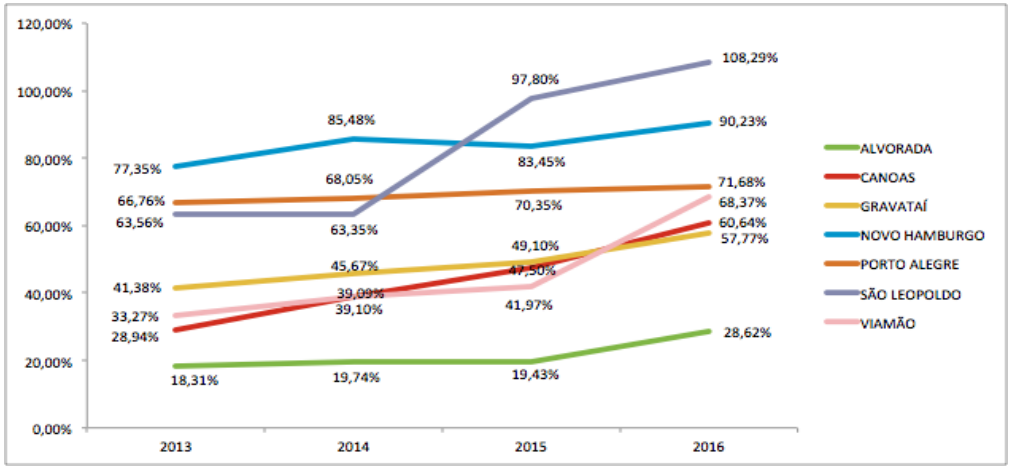
presente no debate político e nas agendas governamentais. A análise das políticas educacionais pode se concentrar no estudo de projetos, programas ou ações que visem à garantia deste direito constitucional de natureza social, buscando acompanhar a efetividade ou os efeitos de ações direcionados ao atendimento às demandas da população (BAUER, 2010).

Porém, nem sempre as demandas da sociedade são devidamente priorizadas e atendidas e, segundo RUA (2010), a inação de um governo também pode ser reconhecida como uma forma de fazer política que prioriza o não atendimento a uma demanda por parte do poder público. No caso aqui em questão, onde enfocamos a expansão da cobertura educacional, cabe aprofundar análises sobre as políticas de conveniamento ou de realização de parcerias entre o setor público e o privado, pois esta tem sido uma das opções mais utilizadas pelos governantes, nos últimos anos, para o cumprimento de seu dever constitucional em relação à oferta educacional na faixa etária obrigatória da educação infantil. Buscando alcançar este objetivo, na seção seguinte, apresentamos os dados coletados e procedemos às análises com base na produção recente do campo.

Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados referentes às matrículas da educação infantil, incluindo a indicação por dependência administrativa, conforme os micro dados do Censo do INEP. O Gráfico nº 1 permite observar a evolução das matrículas no período 2013-2016, evidenciando a trajetória da taxa de atendimento na faixa etária da pré-escola para os sete municípios da amostra:

Gráfico 1 - Evolução das taxas de atendimento na Pré-escola (INEP, 2013-2016)



Sistematização: Flores e Daniel (2018).

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais da UFPR (2018).

A partir dos dados apresentados no Gráfico 1, observa-se que dentre os sete municípios, São Leopoldo, Viamão e Canoas apresentaram maior crescimento na taxa de atendimento à subetapa pré-escola, entre 2013 e 2016: 44,73%, 35,1% e 31,7%, respectivamente.

Ao analisarmos a taxa de atendimento, considerando-se o imperativo da universalização, Novo Hamburgo, Porto Alegre e São Leopoldo, em 2013, já apresentavam as maiores taxas de oferta da pré-escola, e ao final da série histórica, foram os três municípios que mais perto chegaram da meta de atendimento de 100%, em cumprimento à EC 59/2009. Cabe destacar que a Capital do RS está entre os municípios que mais oferta pré-escola; porém, ao longo do período, cresceu somente 4,92% em relação à oferta dessa subetapa, o que pode demonstrar um baixo investimento do poder público na expansão desta etapa no período. O Município de Alvorada segue o mesmo movimento da Capital aumentando em apenas 10,31% as matrículas de crianças de quatro e cinco anos e é interessante perceber que o crescimento mais significativo se deu entre 2015 e 2016, final do período estabelecido, o que também acontece no município de Viamão.

Como explicação para os casos em que houve uma significativa expansão da oferta, como Novo Hamburgo, Porto Alegre e São Leopoldo, identificamos casos de redução da duração da jornada nos últimos anos, passando a ser oferecida educação em apenas um turno, com duração média de quatro horas, o que representa, para as crianças e para as famílias, uma perda de parte de um direito até então existente a um

atendimento em tempo integral, que pode ser relacionada à pressão sobre os municípios para a ampliação do atendimento.

Tabela 1: Evolução de matrículas em pré-escola na dependência conveniada (INEP, 2013-2016)

Evolução das matrículas em instituições conveniadas - PRÉ-ESCOLA (2013-2016)								
Município/Ano	**2013**	**%**	**2014**	**%**	**2015**	**%**	**2016**	**% 2013-**
Alvorada	750	2%	762	-9%	693	-8%	640	-15%
Canoas	1.649	12%	1.844	-5%	1.760	30%	2.282	38%
Gravataí	1.327	-3%	1.289	8%	1.388	-27%	1.009	-24%
Novo Hamburgo	425	15%	487	0%	487	-97%	15	-96%
Porto Alegre	8.728	4%	9.080	-10%	8.183	3%	8.401	-4%
São Leopoldo	1.448	3%	1.498	87%	2.805	-35%	1.831	26%
Viamão	457	1%	460	-25%	347	-41%	206	-55%

Sistematização: Flores e Daniel (2018).

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais da UFPR (2018).[2]

Considerando-se somente a rede privada conveniada, Canoas e São Leopoldo foram os municípios que apresentaram aumento de matrículas nessa dependência administrativa com percentuais de crescimento de 38% e 26%, respectivamente, ao final do período. Um dos modelos de parceria adotado nestes municípios é aquele em que uma instituição criada como escola pública municipal de educação infantil vem a ser administrada por uma instituição privada, constituindo-se para tal um contrato de gestão, que pode envolver uma participação mais ou menos direta de pessoas vinculadas à administração municipal. Em certos casos, o contrato prevê, por exemplo, a indicação de docentes da rede municipal para cargos de coordenação ou de assessoria à instituição, sendo o restante do corpo profissional contratado pela instituição conveniada. Devido à importância da gestão do projeto educativo em uma instituição de educação coletiva para crianças de até seis anos, as formas de contratação dos e das profissionais, bem como suas condições de trabalho, são questões bastante relevantes, inclusive para a efetivação do princípio da gestão democrática na escola pública. Como resultado de seus estudos sobre as parcerias entre o setor público e o privado, Peroni e Adrião (2009) alertam em relação a:

> [...] implicações para a educação das parcerias entre o público e o privado, nas quais a "propriedade" da educação permanece estatal, mas em muitos casos, o setor privado define sua gestão e o conteúdo do processo educativo, com graves consequências para a autonomia do trabalho docente e a democratização da educação (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 1).

2 Quanto à dependência administrativa, os micro dados do Censo Escolar do INEP estão disponibilizados no Portal do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR, 2018) a partir da seguinte divisão: rede pública ou rede privada, sendo que esta última se encontra dividida em: privada conveniada, privada sem fins lucrativos e privada com fins lucrativos.

Atentas à ampliação quantitativa do número de matrículas fora das redes municipais dada à opção de gestores e gestoras pelo conveniamento para a expansão da cobertura, Campos e Barbosa (2016) levantam algumas das questões: "[...] quem fará o acompanhamento pedagógico dessas instituições? Qual proposta curricular essas instituições irão seguir? Como serão contratados os professores/as? Quais as condições físicas desses espaços?" (CAMPOS E BARBOSA, 2016, p.15).

As autoras evidenciam questões referentes ao comprometimento da qualidade da oferta educacional, questão esta que precisa ser alvo de avaliação por parte dos municípios brasileiros, com o comprometimento efetivo de diferentes instâncias, especialmente, no contexto de urgência para a universalização da pré-escola: "Desse modo é possível pensar que, a estratégia de conveniamento não é uma ação recente, no entanto, o que observamos é que, com a lei da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, essa estratégia esta sendo ampliada" (CAMPOS E BARBOSA, 2016, p.15).

Entre os municípios que diminuíram a oferta conveniada, o destaque maior fica para o município de Novo Hamburgo que, de acordo com os dados analisados, teria praticamente extinguido as matrículas conveniadas, com uma redução de 96% no número de vagas de pré-escola nesta dependência. O município de Viamão apresenta movimento análogo, reduzindo as matrículas conveniadas a pouco mais da metade do que ofertava no início da série histórica (-55%). Gravataí, Alvorada e Porto Alegre diminuíram de forma mais branda a oferta de vagas em instituições conveniadas para a pré-escola: de 2013 para 2016, foram, respectivamente, 24%, 15% e 4% a menos de matrículas conveniadas registradas nos municípios citados.

Contudo, cabe destacar movimentos que podem contribuir para uma redução no número de matrículas em instituições conveniadas: por um lado, alguns municípios deste grupo, em função de uma curva de queda da natalidade na última década, tiveram reduzida a sua demanda por vaga no ensino fundamental, abrindo espaço para a pré-escola na rede própria. De outro lado e, em certos casos, de maneira complementar, alguns municípios desta amostra praticamente deixaram de atender à pré-escola em horário integral, com redução gradual nos últimos anos, o que permitiu o atendimento a um contingente bem maior de crianças nas escolas já existentes. Por outro lado, ainda há casos de municípios que optaram pela criação de novas escolas municipais vinculadas formalmente as suas redes, mas que realizaram contratos de gestão com instituições privadas. Em algumas destas situações, os municípios têm indicado o cômputo destas

matrículas como sendo vagas vinculadas à dependência municipal, o que também contribui para explicar a redução evidenciada na Tabela 1.

Os municípios de Alvorada, Canoas, Gravataí e Viamão apresentaram crescimento constante ao longo da série histórica analisada, sendo que a principal dependência responsável por esse aumento, nos quatro casos, foi à dependência municipal. Nos quatro municípios citados, o crescimento mais significativo no número de matrículas se deu entre 2015 e 2016, provavelmente em função do encerramento do prazo da EC nº 59/2009.

Por outro lado, apesar de apresentarem movimentos semelhantes quanto à expansão da rede própria, os municípios de Canoas e Viamão apresentaram movimentos distintos em relação ao conveniamento: em Canoas a rede conveniada é a segunda dependência responsável pelo aumento de matrículas na pré-escola, ao passo que em Viamão foi observada uma redução nas matrículas vinculadas a essa dependência administrativa.

O Município de Porto Alegre apresentou crescimento constante ao longo da série histórica analisada, sendo que, seguindo a tendência observada em outros municípios, o maior aumento é registrado entre 2015 e 2016. A rede privada particular foi a principal responsável pela ampliação de matrículas de pré-escola em Porto Alegre, seguida pela rede municipal, fato que chama a atenção em um contexto político-normativo que pressiona à expansão gratuita da pré-escola devido ao seu caráter de oferta e de matrícula obrigatórios (CAMPOS E BARBOSA, 2016).

O caso de Novo Hamburgo se mostra interessante, pois a rede conveniada que vinha registrando em média 450 matrículas de pré-escola por ano, apresenta redução de 472 matrículas de 2015 para 2016, com um aumento de 334 matrículas na rede privada sem fins lucrativos, o que pode indicar mudanças nas formas de gestão dos convênios adotada pelo município, fato que merece um acompanhamento próprio.

O município de São Leopoldo, que de acordo com as taxas de atendimento observadas teria universalizado a oferta de pré-escola em 2016, é o único município que apresenta crescimento de vagas mais significativo na rede conveniada. Ao contrário do movimento observado nos demais, houve um crescimento significativo de 2014 para 2015, com redução no ano seguinte. Por outro lado, de 2015 para 2016, observou-se

crescimento na rede própria, movimento este que poderia corroborar com a expectativa de crescimento da rede municipal.

Por sua vez, quando ocorre o crescimento da cobertura com atendimento efetivado pelo setor privado, mesmo que estas crianças tenham suas matrículas computadas como municipais, o financiamento desta educação é público, gerando investimentos em espaços que, muitas vezes, são privados, o que pode incluir até instituições privadas particulares que mantém contratos de compra de vagas com as prefeituras. A opção pela expansão atendimento a partir de parcerias pode enfraquecer a consolidação das políticas públicas educacionais, pois torna necessário um repasse regular de montantes significativos de recursos que poderiam ser utilizados para expandir, fortalecer e qualificar as redes próprias, como afirmam Borghi e Bertagna (2016) ao analisar dados educacionais que evidenciam o crescimento do conveniamento para a oferta educacional de zero a seis anos no país.

No caso dos municípios desta amostra, nos últimos anos, alguns optaram por inaugurar instituições como municipais, realizando convênios imediatamente para a gestão das novas unidades (BONNEAU, 2016). Há neste conjunto de municípios alguns que indicam as instituições como municipais no Censo Educacional, independente do fato de efetivarem contratos com instituições privadas para fins de gestão dos estabelecimentos. Em função deste fato, as análises quanto à dependência administrativa, a partir dos dados censitários do INEP, não se mostram atualmente 100% confiáveis, pois convivemos com a possibilidade de alguns municípios registrarem as instituições que se enquadram no caso acima como conveniadas.

E, por fim, no caso da oferta assumidamente informada no Censo Educacional como vinculada a conveniamento, torna-se necessário acompanhar a qualidade desta oferta para todas as instituições conveniadas, uma vez que diversos estudos que investigam essa modalidade vem apontando problemas relacionados à insuficiência de condições estruturais e materiais, exigências para contratação e formação de profissionais, por exemplo, (SUSIN, 2009; ROCHA; PESSANHA, 2016; PRUNIER E SANTOS, 2018; FLORES, 2018).

Algumas considerações

O objetivo deste recorte foi apresentar alguns dados acerca da cobertura de atendimento na faixa da pré-escola em uma amostra de municípios gaúchos, investigando o alcance da universalização da pré-escola e os movimentos recentes quanto à dependência administrativa das vagas ofertadas para esta subetapa da educação infantil entre os anos de 2013 e 2016. Ainda que em alguns municípios tenhamos observado crescimento da cobertura educacional, os dados apontam para o alcance da meta de universalização da pré-escola apenas no caso do município de São Leopoldo.

Em relação à dependência administrativa da vaga ofertada, os dados apontaram crescimento consecutivo de matrículas em rede conveniada nos últimos dois anos apenas para o caso do Município de Canoas, havendo oscilações mais ou menos significativas nos dados relativos a esta dependência para todos os demais casos, ao longo da série histórica, apontando para a necessidade de aprofundamento de algumas realidades e, ainda, com a indicação de que se torna necessária a busca de dados em outras fontes acerca das diferentes formas de gestão e enquadramento das parcerias público-privadas.

O conjunto dos resultados da pesquisa maior (FLORES et al,. 2016; FLORES, 2017), que aqui não foi possível desenvolver, em função do foco escolhido e do escopo deste trabalho, destaca alguns aspectos que podem por em suspenso uma análise aligeirada sobre uma suposta priorização desta etapa educacional no conjunto das políticas municipais no que se refere a uma efetiva expansão da cobertura em rede própria e dentro dos padrões de qualidade existentes. A literatura que deu sustentação às análises aponta para uma ampliação da oferta educacional na pré-escola a partir da política de conveniamento, sendo recomendada a realização de pesquisas de aprofundamento sobre as condições desta oferta e a devida aplicação dos recursos públicos que vêm sendo repassados para instituições privadas, uma vez que estes deixam de ser direcionados para a qualificação das instituições das redes próprias.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 107- 116, jan./jun. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEEB**. 2013, V. 22, p. 95-104. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf Acesso em: 10 jul. 2014.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Estudos em Avaliação Educacional**. SP: FCC, v. 21, n. 46, p. 229-251, 2010.

BONNEAU, C. S. **Políticas de educação infantil no Município de Canoas: um estudo de caso (2009-2015).** Canoas: Unilasalle, 2016. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas, 2016.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na Educação Infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 508-518, set./dez. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 02 mai. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 02 mai. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Lei n 13.005, de 25 de Jun. de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. **Consulta à Matrícula.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula Acesso em: 21.04.2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5,** de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21.04.2016.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Obrigatoriedade de matricula aos 4 anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura.** Canoas, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan./abr. 2016.

_____. Obrigatoriedade de matricula na Pré-escola em tempos de "Terceira Via" 38ªReunião Nacional da ANPED. São Luís\Maranhão, Outubro, 2017.

FLORES, Maria Luiza R. Política de conveniamento para a oferta de educação infantil em municípios gaúchos. In: V Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) Regional Sul: Políticas educacionais como campo de disputas: tensões entre o público e o privado, 2018, Passo Fundo (Rio Grande do Sul). **Anais.**

_____. **Monitoramento de Políticas Públicas para a Educação Infantil no Rio Grande do Sul**: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 – obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. Relatório Parcial de Pesquisa 2012-2015. UFRGS, 2017. (não publicado).

FLORES, Maria Luiza R.; BONNEAU, Cátia Soares; BORTOLINI, Bianca; FRAGA, Teresinha Gomes. Monitoramento de políticas para a educação infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. In: VII Encontro internacional de investigadores de políticas educativas (VII EIIPE). Programa de políticas educativas (PPE). Núcleo Educação para a Integração (NEPI). Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM), 2016, Montevidéu. **Anais.** Montevidéu: 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/monitoramentodepoliticasparaaeducacaoinfantilnorsestudosobreaimplementacaodaobrigatoriedadedematriculanapreescola.pdf> Acesso em: 12 de maio de 2018.

FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Dos debates sobre a avaliação da qualidade da/na educação infantil à efetivação do direito no contexto da escola. In: Seminário Avaliação da educação infantil: concepções teórico-metodológicas e implicações para políticas educacionais. **Caderno de Textos.** 23 a 25 de abril de 2018. Faced/UFRGS.

PRUNIER, Simone; SANTOS, Simone V. Conveniamento de instituições sem fins lucrativos em Porto Alegre e seus impactos para a formação docente na educação infantil. In: V Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) Regional Sul: Políticas educacionais como campo de disputas: tensões entre o público e o privado, 2018, Passo Fundo (Rio Grande do Sul). **Anais.**

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (2010)**. Disponível em:

http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/educacao_infantil Acesso em: 17 abr. 2016.

ROCHA, Denise J. F.; PESSANHA, Magno S. Exame da efetividade das políticas públicas: o caso da educação infantil em Porto Alegre. **Achados de Auditoria**. Porto Alegre: CEAPE Sindicato, N. 5. Junho de 2016. P. 34-35.

RUA, M. G. **Análise de Políticas Públicas**: conceitos básicos. Mimeo, 2000. Disponível em: < http://www.academia.edu/11259556/Politicas_Publicas_-_Maria_das_Gra%C3%A7as_Rua>. Acesso em: 15 de dez. 2015.

SUSIN, Maria Otilia Kroef. **A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre**: estudo de caso em quatro creches conveniadas. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2009. 363 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. UFPR. Laboratório de Dados Educacionais Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/ Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

O GRUPO DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES: A CONSTRUÇÃO DE UMA ANÁLISE COLETIVA DE DADOS

Denize da Silveira Foletto
Greice Scremin
Silvia Maria de Aguiar Isaia
Universidade Federal do Santa Maria (UFSM), Brasil

Introdução

A vida em grupo é algo natural à espécie humana e a família é o primeiro grupo do qual o homem faz parte, constituindo-se um ser social, produto de sua história e de sua cultura. Acreditamos que nenhum indivíduo consegue viver e agir sozinho em sociedade, uma vez que, se quiser, é capaz de reconhecer os benefícios mútuos da cooperação e do trabalho grupal.

Neste artigo, discutimos as ideias de Kurt Lewin (1948) que, considerado um cientista social, é um dos precursores da abordagem grupal. Para o autor, a formação de grupo é fundamentada na ideia de consenso nas relações interpessoais, concordando que os objetivos, a totalidade de grupo, o consenso e a concordância, não são questões individuais. Para ele o grupo não se analisa a partir da visão de uma pessoa, e sim do grupo como um todo. Em linha convergente Pichon-Rivière (1994) estudou a dinâmica de grupos na lógica do grupo operativo em que esse é constituído por pessoas reunidas com um objetivo comum, chamado de "grupo centrado na tarefa, que tem por finalidade *aprender a pensar* em termos de resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal" (p. 105). Contribui também com a discussão sobre grupos, a autora Marta Souto (2007) em que esse é compreendido pela autora como uma virtualidade, um espaço estratégico que acontece em um dado momento e num determinado espaço de tempo, em que o encontro de pessoas com objetivos comuns gera condições necessárias para que um grupamento se constitua num grupo.

A partir desta discussão, destacamos os grupos de pesquisa, que são formados por um conjunto de pessoas dispostas a aprender, a compartilhar ideias e a se reunir com motivação e afinidade para investigar uma temática. São organizados sob a responsabilidade de uma liderança, que se destaca pela capacidade de conhecimento no terreno científico e tecnológico. Assim, em relação à análise de dados, a maioria dos

grupos de pesquisa realiza essas ações metodológicas de modo individualizado que, posteriormente, são agregadas nos relatórios finais. Esse processo fez parte da trajetória analítica do Grupo Trajetórias de Formação [1] (GTFORMA) por muitos anos. Entretanto, dada a pesquisa a ser realizada, com um enorme volume de dados, foi necessário o desenvolvimento de uma metodologia de análise de dados que fosse efetiva para a mesma, em que, no caso, se optou pela análise coletiva. Diante disso, compreendemos a análise coletiva de dados como uma atividade desenvolvida no grupal, de modo mais específico no caso da pesquisa aqui tratada, pois tivemos todo o caminho analítico delineado durante o processo.

Assim, este artigo é parte de uma pesquisa realizada no contexto do GTFORMA, a qual investigou a temática da formação de pesquisadores no espaço grupal, a partir da análise dos dados no contexto do grupo e objetiva discutir o papel do grupo de pesquisa na formação de pesquisadores, a partir de uma análise de dados realizada coletivamente. No GTFORMA, grupo ao qual estamos inseridas, pudemos observar o quanto um trabalho coletivo de produção de conhecimentos contribui para a prática científica do pesquisador da educação oriundos de distintas áreas do conhecimento.

O trabalho foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizando-se como uma exploração bibliográfica e documental. O documento analisado foi o relatório de pesquisa CNPq elaborado pelo grupo. Por meio desta pesquisa, percebemos que o grupo de pesquisadores encontrava-se em formação, numa constante aprendizagem que ia evoluindo à medida que cada uma construía e aprimorava seu conhecimento na experiência prática coletiva.

Assim, na continuidade deste texto, realizamos uma reflexão sobre grupos, embasadas nos aportes teóricos que primeiro foram estudados pelo Grupo de Pesquisa, para, posteriormente, anunciar o nosso conceito de grupo. Em seguida, apresentamos o grupo de pesquisa e a análise coletiva de dados realizada como experiência formativa de pesquisa para os participantes.

---

1 O GTFORMA é vinculado ao PPGE/UFSM, sendo cadastrado no CNPq desde 2002. Desde então, seus pesquisadores têm investigado as trajetórias formativas dos docentes da educação de nível superior. O foco de estudo foi sendo delineado a partir da constatação de que os professores da Educação Superior, apesar de serem responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, não estão preparados para atuarem neste nível. A compreensão do processo constitutivo docente desses sujeitos e as repercussões de suas trajetórias formativas nesse processo têm despertado o interesse e prospectado novos questionamentos no complexo campo da Pedagogia Universitária.

Reflexões sobre grupos

De forma mais generalizada, buscamos discutir conceito de grupo em estudiosos do assunto e observamos que há concordância em aspectos como unidade, relação entre as pessoas, objetivos a alcançar e constante mudança (LEWIN, 1970; PICHON-RIVIÈRE, 1994; SOUTO, 2007). A esses fenômenos Pichon-Rivière (1994) agrega o espaço e o tempo de existência do grupo, enquanto Lewin (1970) trabalhou com o grupo como constituinte da base das percepções, ações e sentimentos do indivíduo. Souto (2007) traz contribuições importantes quando afirma que num grupo sempre surgem acontecimentos e processos compartilhados entre os indivíduos que têm um objetivo em comum. Portanto, os aportes teóricos estudados pelo Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação- GTFORMA estão ancorados a partir desses autores que são considerados precursores da dinâmica grupal e que coadunam com os pressupostos da nossa temática.

Uma das maiores contribuições de Kurt Lewin sobre grupos é a Teoria de Campo (1965), em que compreende o indivíduo, no grupo, imbuído num campo de forças (vetores) com cargas (valências) positivas e negativas. Para o autor, o comportamento humano é constituído do campo dinâmico atual e presente, sem desconsiderar as experiências passadas ou intenções futuras. Os "campos de força" vão se estabelecendo no contexto grupal. São constituídos pelo próprio grupo, pelo mundo interno da pessoa, tendo em conta o meio no qual está inserida. Um influencia a outro, ou seja, tanto as forças internas do indivíduo influenciam o grupo como o grupo influência nas forças internas do indivíduo. O jogo de forças (impulsoras e restritivas) foi uma das formas de Lewin (1970) estudar o processo grupal. As forças restritivas são as que dificultam o grupo a avançar em direção aos seus objetivos e as impulsoras, ao contrário, são as que estimulam e facilitam o grupo a avançar em direção aos seus objetivos. Sob a ótica do autor, a abertura pode ser entendida como as forças impulsoras. Com o Grupo de Pesquisa não foi diferente, pois a abertura inicial criou uma base de confiança para o grupo iniciar seu processo. Atribui-se este fator aos anos de convivência entre as integrantes, que já se conheciam e estabelecido uma relação devido a integração já consolidada.

O grupo para Lewin é campo de força, que resulta na interação dos sujeitos. Esta inter-relação é de ordem psicossocial, confirmando assim que não se trata de uma questão individual e sim, de relações entre as pessoas. Não é uma somatória de indivíduos, mas sim um conjunto de constantes mudanças.

A partir das contribuições de Lewin (1948) considera-se que a proposta do Grupo de Pesquisa aponta para convergências com o autor na medida em que no grupo coexistem forças estabelecidas pelas constantes e distintas interpretações oriundas do espaço de vida de cada membro no mundo grupal. O autor contribui, dizendo que existem forças de coesão e de dispersão presentes nos grupos; forças essas que podem, dependendo de sua intensidade, atrair ou impelir os elementos para o grupo ou até mesmo afastar, repelir. A exemplo do exposto coloca, como elementos atrativos ao grupo, os próprios integrantes, os objetivos a que o grupo se propõe ou simplesmente a preferência pela solidão. Assim, as forças que afetam e afastam os participantes do grupo são as mesmas quando adquirem aspectos negativos ou quando há perda de sentido de seus objetivos para os participantes. O autor afirma que as forças positivas precisam ser mais intensas para que o grupo se sustente, desenvolva-se e expresse as necessidades e satisfações individuais do espaço de vida de cada um.

O *espaço vital psicológico* é um conceito criado por Kurt Lewin, e é definido como "a totalidade de fatos que determinam o comportamento de um indivíduo num certo momento" (LEWIN, 1965, p. 28). Em outras palavras, é um espaço onde se constrói com o que se tem e o que se sabe, ou seja, temos um espaço de vida que está todo inter-relacionado e essa relação mútua acontece a partir do grupo em que estamos. Nesses espaços há também as forças internas, uma vez que todos no grupo carregam suas histórias de vida, suas vivências e seus pressupostos. Sendo assim, acreditamos que é a partir dos distintos olhares e dos diferentes espaços vitais que o grupo emerge como grupo.

Nesse sentido, o autor em estudo, aproximou-se da proposta do Grupo de Pesquisa como grupo, uma vez que o mesmo possuía vínculos e afetos que determinaram sua dinâmica de funcionamento, sendo o espaço individual de cada membro reconhecido e acolhido no coletivo. Assim, cada integrante obteve seu lugar, participando dos trabalhos de acordo com seu momento, sua história e suas aspirações.

Em linha convergente a Kurt Lewin, Pichon-Rivière (1994) também estudou a dinâmica de grupos, porém, na lógica do *grupo operativo*. Para este autor é impossível conceber uma interpretação de ser humano sem levar em conta seu contexto, ou a influência do mesmo na constituição de diferentes papéis que assumimos nos variados grupos pelos quais passamos. Então, Pichon-Rivière (1994) desenvolveu a técnica dos grupos operativos.

Por grupo operativo o autor entende como aquele centrado em uma tarefa de forma explícita (ex.: aprendizado, cura, diagnóstico de dificuldade), e outra tarefa de

forma implícita à primeira. O objetivo da técnica é abordar, através da tarefa, da aprendizagem, os problemas pessoais relacionados com a tarefa, levando o indivíduo a pensar; o indivíduo "aprende a pensar", passando de um pensar vulgar para um pensar científico. Contudo, antes de entrar em tarefa o grupo transita por um período de "resistência", em que o objetivo não é alcançado. Com este comportamento o grupo entra em suspensão bloqueando a continuação do trabalho. Assim, o grupo realiza as tarefas somente para passar o tempo ou cumprir com elas. Este período, denominado de pré-tarefa, gera uma insatisfação entre os participantes. Somente passado este período e com a ajuda do coordenador é que o grupo entra em tarefa e são trabalhadas as ansiedades e questões do grupo. Então, a partir da tarefa elabora-se o que Pichon-Rivière chamou de projeto, em que se aplicam estratégias e táticas para produzir mudança. Nesse sentido, o pensamento do autor nos fez refletir por muitas vezes qual era a nossa aprendizagem como grupo.

Pichon-Rivière (1994) nos diz que quando um grupo define seus objetivos, se propõe a uma mudança. Contudo, ao mesmo tempo, resiste a ela, uma vez que o medo de mudar provoca entraves emocionais à aprendizagem, especialmente, se não se sentir com capacidade suficiente para defender-se dos perigos que acredita existirem na nova situação. Para ele, o objeto de formação do profissional necessita instrumentar o sujeito para uma prática de transformação de si, dos outros e do contexto em que estão inseridos. Assim, o objetivo do Grupo Operativo é promover um processo de aprendizagem, mobilizando uma mudança.

Nesse contexto, os estudos do autor contribuíram significativamente para o Grupo de Pesquisa, pois aprender em grupo significa realizar uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as inquietações. Dessa forma, vimos que o processo do Grupo de Pesquisa foi ao encontro do que Pichon-Rivière (1994) afirma: o grupo é um campo de aprendizagem, ficando-nos claro que, para haver aprendizagem, é necessário haver mudança intra e interpessoal.

Contribui também com a discussão sobre grupos Marta Souto (2007). A autora chama atenção para o fato que os sujeitos, nas situações de ensino-aprendizagem, não aparecem de forma isolada, uma vez que as ações que exercem "están en función de las

relaciones que se establecen en un momento determinado dentro de un proceso temporal[2] (SOUTO, 2007, p. 51).

Souto (2007) começa a definir "grupo" como um nível de análise das situações de ensino-aprendizagem e da vida escolar, à medida que surgem em instituições específicas; e num segundo termo, define "grupo", como "campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje [3] (2007, p. 58).

Este campo é caracterizado por uma rede de relações que é estabelecida com base em um conhecimento que busca se materializar e compartilhar. Depois, há um encontro de pessoas com um objetivo, onde esse dá sentido a essa reunião e cria a necessidade de uma tarefa. Souto (2007) entende que a didática do grupo se refere a uma abordagem pedagógica, a uma concepção de ensino e aprendizagem que vai além de propor metodologias de trabalho grupal. Nesse contexto, a aprendizagem e o ensino são concebidos como processos diferenciados, dialéticos, em uma interação permanente.

A partir da discussão com os autores acima, nos remetemos a ideia de que a constituição de um Grupo de Pesquisa acontece na medida em que os sujeitos inseridos neste grupo agem ativamente, com dinamicidade, em constante movimento em busca de objetivos de aprendizagens comuns. Dessa forma, entendemos constituição como um processo, em que os atores do mesmo se confrontam afirmando sua singularidade. Muitas vezes esta parceria não consiste em uma relação harmônica, pois a singularidade resulta do embate com os muitos outros com os quais nos relacionamos, sendo este movimento marcado por tensões, alianças e oposições. Compreender o sujeito como um ser social e singular significa reconhecer que sua constituição se dá no espaço da intersubjetividade, da interação entre diferentes sujeitos.

Neste contexto, fundamentadas nestes aportes teóricos, conceituamos grupo como *aquele que se compõe por pessoas reunidas com um objetivo comum e que, mesmo com dificuldades e limitações, trabalham de acordo com o seu tempo envolto no desafio de aprender, ensinar, criar, transformar e motivar, procurando sempre chegar a um entendimento neste espaço coletivo*.

2 "estão em função das relações que se estabelecem em um momento determinado dentro de um processo temporal".

3 "campo de interconexões, de interseções individuais, institucionais, sociais, etc. onde eventos e processos compartilhados surgem entre sujeitos que buscam objetivos de aprendizagem comuns".

Sendo assim, percebemos, por meio da dinâmica estabelecida entre as integrantes, que o conhecimento não é construído pelo indivíduo solitário e que trabalhar coletivamente é uma excelente oportunidade de aprendizagem humana e um grande espaço de investigação científica.

O grupo de pesquisa e a análise coletiva de dados

Consideramos que trabalhar em grupo é um desafio, uma vez que é necessária a articulação das pessoas no desempenho de uma ação em conjunto. Três fatores foram evidentes na prática dos professores pesquisadores que nos levaram a enfrentar desafios na ação conjunta.

O primeiro proveniente do tipo de projeto, que era um projeto em comum, envolvendo diferentes gerações pedagógicas[4]. Esse levou à ansiedade, ao medo, ao fechamento e à abertura simultaneamente, pois notamos que o grupo se deparou em diversos momentos com a expectativa de verificar até onde conseguia chegar. Teve que aprender a lidar com os desafios encontrados no trabalho, e também amadurecer na direção de colocar-se diante de diferentes perspectivas (dos outros) para chegar a manter ou reformular novas ideias. O segundo desafio estava relacionado à análise da pesquisa que realizamos. Em outras palavras, a dificuldade em chegar a categorias concordantes, como resultado das análises realizadas gerou conflitos, pois muitas vezes as discussões, interpretações se transformaram de uma maneira que por certos momentos, a partir das leituras alcançadas, cada uma tinha sua interpretação, em que as integrantes discordavam ou não do que estava sendo proposto. Contudo, o grupal tomava uma posição, uma interpretação própria dele, mesmo havendo resistências. Por último, o desafio de integrar pessoas pertencentes a um grupo flexível, com características peculiares como a dispersão, e que precisavam se concentrar para realizar um trabalho a qual as ações precisavam ser conjuntas e que, no início não estavam preparadas para assim proceder. Assim, afirmamos que a construção solidária e o pensamento grupal, característica também do nosso Grupo de Pesquisa, facilitaram o andamento do mesmo, que

4 Constitui-se no contexto da educação superior, compreendendo uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão na trajetória formativa a ser empreendida pelos no caso um grupo de pesquisa.

culminou com uma análise interpretativa adequada a qual denominamos de análise coletiva de dados.

O relatório de pesquisa (ISAIA e SCREMIN, 2016) elaborado evidenciou as etapas de análise desenvolvidas pelo grupo de forma coletiva. Os resultados da pesquisa em si não serão discutidos neste artigo, mas sim os procedimentos adotados pelo grupo para realizar a análise dos dados.

Importante frisar que se tratava de uma análise envolvendo entrevistas narrativas (60 sujeitos – professores universitários com formações e tempos de experiência distintos), envolvendo um volume textual de dados grande e, por isso, foi necessário que o grande grupo se organizasse em subgrupos para que o trabalho pudesse ser realizado. Como o interesse de análise provinha da origem dos sujeitos por área de conhecimento e por tempo de experiência docente, foram necessários diversos rearranjos. O quadro 1 demonstra as fases e características da análise realizada pelo grupo:

Quadro 1: Fases e características da análise coletiva de dados.

<table>
<tr><th></th><th>Características da análise</th></tr>
<tr><td>1ª Análise: Preliminar</td><td>- As transcrições das entrevistas foram distribuídas aleatoriamente entre todos os membros do grupo para que fosse realizada uma leitura criteriosa a fim de identificar excertos que pudessem ser interessantes de serem alocados em cada indicador da Matriz Investigação.
- Cada membro recebeu três quadros de análise e a transcrição das entrevistas relativas aos mesmos, bem como o Modelo da Matriz da Entrevista Narrativa, o Modelo de quadro de análise e o Quadro de estratificação dos sujeitos.
- Esta etapa foi necessária a fim de que pudessem identificar novos excertos, corroborar com os excertos já selecionados ou discordar dos excertos eleitos por outros colegas (na análise já realizada em pesquisa anterior).
- Essa atividade foi realizada por meio da ferramenta de correção do Word onde todas as alterações realizadas ficaram registradas.
- Portanto, os quadros foram revisados e reelaborados, a partir da leitura cuidadosa das transcrições.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Encaminhamentos no grande grupo: Quando esta etapa foi terminada, os achados foram discutidos no grupo (em média 6 reuniões) para estruturar os passos seguintes da análise.</td></tr>
<tr><td>2ª Análise: por Área de Conhecimento</td><td>- O grupo foi dividido em 4 subgrupos (A, B, C, D) heterogêneos de participantes a fim de realizar a análise por áreas de conhecimento (cada grupo em média com 5 participantes).
<table>
<tr><th colspan="4">CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO</th></tr>
<tr><th>GRUPO A</th><th>GRUPO B</th><th>GRUPO C</th><th>GRUPO D</th></tr>
<tr><td>- Ciências Agrárias
- Engenharias</td><td>- Ciências Humanas
- Linguística, Letras e Artes</td><td>- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Sociais e Aplicadas</td><td>- Ciências da Saúde
- Ciências Biológicas</td></tr>
</table>
- Estes subgrupos foram orientados a realizar a análise de cada uma das entrevistas recebidas, levando em conta as áreas do conhecimento (esse processo</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td>levou em média 3 meses).

- Posteriormente, cada subgrupo deveria comparar todas as análises dos sujeitos dentro da mesma área e elaborar uma síntese envolvendo os indicadores da Matriz da Investigação para ser novamente discutida no grande grupo (esse processo levou em média 1 mês).

- As sínteses por área de conhecimento foram apresentadas e discutidas no âmbito do grupo.

- Os subgrupos reuniram-se outra vez a fim de que, a partir das discussões do grande grupo, pudessem esboçar pré-categorias de análise por área de conhecimento.

- Novamente os subgrupos apresentaram e discutiram tais pré-categorias com todo o grupo.

- Para esta etapa, foi solicitado que cada subgrupo descrevesse o caminho analítico desenvolvido, bem como as pré-categorias encontradas em um relatório.</td></tr>
<tr><td>3ª Análise: por Tempo de Docência</td><td>- O grupo foi dividido em 3 subgrupos (1, 2, 3) heterogêneos de participantes a fim de realizar a análise por tempo de docência (cada grupo em média com 5 participantes).
<table>
<tr><td colspan="3">CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS POR TEMPO DE DOCÊNCIA</td></tr>
<tr><td>GRUPO 1
PAI
Professores Anos Iniciais</td><td>GRUPO 2
PAT
Professores Anos Intermediários</td><td>GRUPO 3
PAF
Professores Anos Finais</td></tr>
</table>
- Estes subgrupos foram orientados a realizar a análise de cada uma das entrevistas recebidas, levando em conta o tempo de docência (esse processo levou em média 3 meses).

- Posteriormente, cada subgrupo deveria comparar todas as análises dos sujeitos dentro da mesma faixa de tempo e elaborar uma síntese envolvendo os indicadores da Matriz da Investigação para ser novamente discutida no grande grupo) (esse processo levou em média 1 mês).

- As sínteses por tempo de docência foram apresentadas e discutidas no âmbito do grupo.

- Os subgrupos reuniram-se outra vez a fim de que, a partir das discussões do grande grupo, pudessem esboçar pré-categorias de análise por tempo de docência.

- Novamente os subgrupos apresentaram e discutiram tais pré-categorias com todo o grupo.

- Para esta etapa, foi solicitado que cada subgrupo descrevesse o caminho analítico desenvolvido, bem como as pré-categorias encontradas em um relatório.</td></tr>
</table>

Fonte: (ISAIA e SCREMIN, 2016).

A partir dos relatórios produzidos por cada subgrupo, foram realizadas discussões no grande grupo a fim de compilar as pré-categorias em categorias gerais resultantes da

análise realizada. Portanto, a análise foi realizada em duas perspectivas: por área de conhecimento e por tempo de docência. As pré-categorias e categorias elencadas na pesquisa foram apresentadas e discutidas após todo o processo analítico desenvolvido em relatório técnico específico e desdobradas em artigos científicos.

Considerações finais

As etapas desenvolvidas pelo grupo evidenciaram a possibilidade de construção de uma análise coletiva de dados a partir de uma pesquisa com narrativas docentes. Esse tipo de trabalho é fundamental para pesquisadores de diferentes experiências em pesquisa, pois o compartilhamento sistemático dos olhares sobre os dados contribui significativamente para a formação de pesquisadores.

Assim, a formação de pesquisadores demanda, não só o desenvolvimento de habilidades intelectuais requeridas pela prática profissional desses (seja como produtores de novos conhecimentos, como orientadores de pesquisa ou avaliadores de produção científica), mas também, e talvez o mais importante para nós aqui, como um sujeito/pesquisador capaz de se colocar no lugar do outro, de aprender com a crítica do outro, permitindo-se dar continuidade ao que já está posto e se dispondo a tentar melhorar aquilo que pode ser melhorado.

Também, foi possível atestar, pela oportunidade de dialogar com a pesquisa, de realizar exercícios de percepção e reflexão crítica, em como os participantes de um grupo de pesquisa, amadurecem em relação ao caráter dialético da educação, que pela sua complexidade, não pode ser descaracterizada em sua dinamicidade. Nesse contexto, concebemos o pesquisador como protagonista, pois deve saber lidar com o compromisso ético-político-social da atividade de pesquisa.

Referências

ISAIA, S. M. de A.; SCREMIN, G. Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas de conhecimento e sua influência na atuação docente. **Relatório de Pesquisa CNPq**. Chamada PQ 2012/Processo 303475/2012-9, abril/2016.

LEWIN, K. **Teoria de campo em Ciência Social**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1965.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1948/1970.

PICHON-RIVIÈRE E. **O processo grupal**. Trad. de Marco Aurélio Fernandes Velosso. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SOUTO, M. **Hacia uma didáctica de lo grupal**. Buenos Aires, Argentina: Minõ y Dávila srl, 2007.

AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES: TESSITURAS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS E PROCESSOS DE PESQUISA

Celso Ilgo Henz
Larissa Martins Freitas
Melissa Noal da Silveira
Universidade Federal do Santa Maria (UFSM), Brasil

ABRINDO OS DIÁLOGOS...

A tessitura deste artigo traz os construtos da autoria cooperativa entre os professores participantes dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos em duas pesquisas de mestrado, inseridas no projeto de pesquisa "Humanização e cidadania na escola: diálogos com professores, que tiveram como *lócus* escolas públicas de ensino médio. "Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre *quefazeres* docentes" e "Diálogos auto(trans)formativos com professores do Ensino Médio noturno: uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio" entrelaçam-se em uma espiral proativa que aponta para uma alternativa de auto(trans)formação permanente com professores.

Ao longo da história, sempre predominou um modelo individual de formação continuada em que cada docente precisava buscar, por conta, algo agregador a sua inacabada e permanente aprendizagem pessoal e profissional, o que ratificou a baixa qualidade das iniciativas; a formação era, e parece continuar sendo, tratada como uma compensação à formação inicial ou como um meio de progredir na carreira. O predominante é que escolas e professores recebem formações pensadas externamente, quase sempre desconectadas das singularidades de cada contexto, como "pacotes" prontos..., e os docentes tentam sobreviver em meio a um sistema que os silencia e impede de *ser mais*[1].

Inicialmente, abordaremos os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento das pesquisas aqui socializadas; em seguida, faremos uma breve reflexão

1 Segundo a proposta freireana, o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

sobre algumas políticas de formação de/para professores, a partir da promulgação da LDB, Lei 9394/96, e, por fim, discorreremos sobre a proposta de pesquisa auto(trans)formativa, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Diálogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, e seus movimentos. Salientamos que, ao longo das reflexões, já vamos "costurando" as falas dos sujeitos coautores participantes das pesquisas a nossa escrita.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nos encontros com os professores, utilizamos a proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015), inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire em aproximação com a pesquisa formação de Josso (2010). O diferencial desta metodologia é que, por meio das interlocuções reflexivas, buscamos propiciar espaços-tempos de (re)olhar crítico e proativo sobre a práxis educativa, com professores e/ou estudantes, com base nas questões levantadas pelo grupo, a partir de problemas e desafios que vivenciam. Essa metodologia

> possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas, porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade para transformar a si mesmo e à realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros (HENZ, 2015, p. 20-21).

Realizamos, nos anos de 2014 a 2016, cinco encontros dialógicos em escolas da rede pública estadual da cidade de Santa Maria, RS – aqui denominadas de Escolas do Centro (EC) e Escolas do Bairro (EB) – que oferecem Ensino Médio diurno e noturno. Os sujeitos participantes do estudo foram professores e gestores dessa etapa de educação básica.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS

A formação docente, no decorrer da história do Brasil, sempre careceu de políticas públicas em conformidade com as diversidades regionais e sócio-histórico-culturais. Além de cada professor ter de buscar, por conta própria, seu aprimoramento pessoal e profissional – um tipo de formação com a ideia de "formar-se onde puder e como puder" (IMBERNÓN, 2010, p. 16) – pouco incentivo e condições eram dados.

Além disso, o movimento tecnicista, lançado durante a ditadura militar e reafirmado com a Lei 5692/71, trouxe efeitos ainda mais graves para a formação de professores e, consequentemente, para a educação do país. Segundo Vianna (2004, p. 38), nesse modelo, "o saber identifica-se como poder e os seres humanos precisam ser conduzidos como máquinas para que produzam sempre mais e melhor, trazendo mais lucro para os donos das organizações". Nessa perspectiva, a formação preparava os professores para que fossem meros "tarefeiros", sem voz e vez, a serviço da sociedade industrial, capitalista, tecnológica e elitista. Em nosso entender, "o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *quefazer*, de práxis, quer dizer, de prática – de teoria" (FREIRE, 2013, p. 110).

A LDB dedicou um capítulo específico à formação de educadores, salientando a necessidade de uma formação que atenda aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades e às características de cada fase de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1996, p. 13); inovação relevante, uma vez que, até então, não se valorizava esse modelo de formação mais específico. Entretanto, mesmo destacando a importância desta para os docentes que estão atuando nas escolas de Educação Básica, em especial no Ensino Médio, não tem garantido as condições necessárias para que ela contemple as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino. Exemplo disso foram as formações docentes propostas, tanto no governo Ieda, como no governo Tarso, no estado do Rio Grande do Sul. Diante disso, evidenciamos a angústia de professores quanto ao que se considera formação na escola, como podemos observar neste trecho do diálogo realizado nos círculos dialógicos:

> Não temos espaço para a formação, para o estudo, para a escuta dos colegas [...] (MARLIZE).
>
> Nunca nós paramos para estudar de verdade, para contribuir com as nossas questões (SANDRINHA).
>
> Só nos vemos nas reuniões de área e nos conselhos de classe, isso não é formação é organização dos procedimentos pedagógicos (MARLENE).

Também as inovações relevantes, trazidas pela LDB, não foram acompanhadas de incentivo necessário que possibilitasse uma formação permanente de educadores capaz de desafiar à reflexão coletiva desses profissionais, a fim de que eles trabalhassem/trabalhem em busca de novas formas de ensinar-aprender em espaços de formação participativa com protagonismo. Ao contrário, ainda é muito presente, mesmo

22 (vinte e dois) anos após a promulgação dessa Lei, a ideia de formação docente que traga *"uma luz para melhorar o trabalho e o interesse dos alunos na participação das aulas e atividades" (KARECA/EB)*. Ou seja, permanece uma concepção heteroformativa, pela qual o formador levará as soluções para o "problema do desinteresse" dos estudantes ou *"contribuições metodológicas" (MARIA/EC)*. Nesse "modelo", as formações se configuram como "obsoletas e sem sentido, preocupando-se mais [...] com a manutenção de velhas verdades [...] do que com definições claras da função do educador e da escola, bem como do conceito de conhecimento" (IMBERNÓN, 2010, p. 23). Em outras palavras, essas práticas vêm desprovidas de conhecimentos da realidade específicas de cada escola, incorrendo em propositivas generalistas e distantes dos contextos em que se insere o exercício da docência.

Apenas no final de 2013 foi regulamentado, pela Portaria ministerial de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), pelo qual o MEC e as secretarias estaduais e a distrital de educação "assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas" (BRASIL, 2013b, p. 01). Mas, ao não participarem da escolha e da definição de políticas de formação docente e/ou da formulação do projeto construído pela instituição externa, os professores perderam o interesse por participar e não se envolveram nas atividades propostas.

Escutando os professores participantes das duas pesquisas, para conhecer a percepção deles sobre a proposta (PNEM), estes relataram que ela contribui muito, embora *"falte bastante [...], mas ajudou na integração entre os colegas, que hoje já sentam para conversar no sentido de trabalharem mais em conjunto*" (QUESTIONADORA/EC). Outro aspecto positivo destacado foi a *"busca por afinidade entre os conteúdos" (DIDI/EC),* por meio do planejamento e da construção de atividades interdisciplinares.

No entanto, a docente *Tita* salientou que essas afinidades a que os colegas se referem, na verdade, aconteceram somente entre os professores que mais levam em consideração o todo do aluno; ela acrescentou: *"vejo o todo assim no sentido de um acompanhamento evolutivo dele - os mais conteudistas, que pensam 'é o meu conteúdo e pronto', continuaram pensando dessa forma*" (TITA/EC). A fala da professora corrobora o que acreditamos: as políticas de formação de professores não oferecem aos educadores

espaços significativos e tempo necessário à efetiva reflexão sobre a prática, nem os desafiam como responsáveis pelos seus processos de auto(trans)formação permanente.

Salientaram que gostariam de uma formação em que *"não viesse aquilo pronto" (TITA/EC)*, como uma *"imposição do sistema" (KAKÁ/EB)*, mas que *"acrescentasse algo realmente proveitoso ao trabalho" (PÉTALA/EB)* no sentido de partir do contexto de cada escola. Para tanto, o desafio premente que se coloca é investir em processos auto(trans)formativos permanentes, com espaços para o diálogo e a reflexão crítica. Isso para que cada professor possa efetivamente *dizer a sua palavra,* manifestando-se como sujeito da práxis capaz de trabalhar em prol do *ser mais* dos estudantes e do dele próprio.

PESQUISAS DIALÓGICO-REFLEXIVAS E AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE

O Grupo *Dialogus* vem assumindo, em suas pesquisas e nas auto(trans)formações com professores nas escolas de Santa Maria e região, uma proposta político-epistemológica em que cada participante tem um papel único e singular e, por isso, empodera-se e liberta-se ao *dizer a sua palavra*. Compartilhando saberes em processos de construção cooperativa e auto(trans)formativa do conhecimento e de reflexão sobre a própria *práxis* educativa, reconhecendo que "pelo trabalho coletivo possibilita-se a construção de um saber" (JOSSO, 2010, p. 27).

Partimos da proposta de pesquisa-auto(trans)formação, buscando ultrapassar a ideia de dissertar apenas sobre e para a formação dos participantes, para que estes se assumam como sujeitos da sua formação, também tornando-se copartícipes da auto(trans)formação dos outros. Por meio da processualidade dialógica dos encontros, cada sujeito vai tomando consciência de si, do outro e da sua realidade e, a partir das reflexões feitas com o grupo, vai descobrindo "novos meios de pensar e de fazer diferente" (JOSSO, 2004, p. 241); e aos poucos vai se tornando capaz de fazer e refazer o mundo e a si mesmo. Destarte o grupo Dialogus vem construindo, desde o ano de 2011, uma proposta metodológica denominada Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Tanto nos encontros e processos de auto(trans)formação permanente com professores, como nas onze dissertações e uma tese defendidas com a prática dessa proposta político-epistemológica nesse interstício temporal.

Atualmente estão em andamento duas pesquisas de mestrado (2) e cinco projetos de doutorado, desenvolvendo, aprofundando e ampliando possibilidades coerentes com o

desafio da construção cooperativa, na qual todos são sujeitos epistêmico-políticos, coautores, no exercício do *dizer a sua palavra* e também no exercício da escuta sensível e do olhar aguçado com o *dizer a sua palavra* dos outros coautores. Dessa forma vai-se construindo um caminho alternativo para sentir/pensar/agir uma pesquisa em educação com os professores, em cujos movimentos constitutivos instauram-se possibilidades de reflexão dialógica (intra e interpessoal), conscientização e auto(trans)formação permanente, tornando a pesquisa de autoria dos próprios professores, o que também se desdobra em processos da sua auto(trans)formação permanente. Registramos aqui o assombrar-se de uma professora: *então... a gente vai conversar? Não é questionário? A gente vai falar de nós mesmos? Desta nossa realidade? Que bom estamos precisando, urgentemente"* (MARLENE/EC).

Os movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos não são lineares, estanques ou hierarquicamente estabelecidos, mas se constituem pela trama "dentro da processualidade dialética de uma espiral" (HENZ e FREITAS, 2015), uma vez que todos vão se imbricando uns aos outros, rompendo fronteiras e delimitações meramente categoriais. Na tessitura dos Círculos dialógicos, buscamos um *quefazer* investigativo-formativo condizente com a proposta dialógica e dialética que perpassa a processualidade da pesquisa e da auto(trans)formação permanente. Os movimentos metodológicos, que se configuram em espiral, até o momento, são oito: Escuta sensível e no olhar aguçado; Descoberta do inacabamento; Emersão e imersão nas temáticas geradoras; Diálogos-problematizadores; Distanciamento/desvelamento da realidade; Registro re-criativo; Conscientização e Auto(trans)formação.

A dinâmica dialética da pesquisa auto(trans)formativa gera também um sentir/pensar/agir em busca da própria libertação e da transformação da realidade circundante, comprometida com a construção de uma outra escola e um outro mundo possíveis, onde a vida e as pessoas jamais sejam oprimidas, coisificadas e silenciadas. Assim, segundo Henz (2014), "a auto(trans)formação permanente com professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do *ser mais*". A interconectividade dialética entre os diferentes movimentos possibilita diferentes processos de ação-reflexão-ação com os outros e com o mundo, de maneira que todos se percebam como sujeitos condicionados, mas também como capazes de mudar essa realidade.

DUAS PESQUISAS... MUITAS AUTO(TRANS)FORMAÇÕES...

As pesquisas de mestrado "Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre *quefazeres* docentes" e "Diálogos auto(trans)formativos com professores do Ensino Médio noturno: uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio" tiveram como lócus escolas públicas de ensino de Ensino Médio da cidade de Santa Maria/RS.

Como pesquisa-auto(trans)formação com professores, realizaram-se os Círculos dialógicos Investigativo-formativas, tendo nesses profissionais os protagonistas da construção cooperativa de conhecimentos e das possíveis auto(trans)formações. Nesse viés, a pesquisa proposta neste artigo é entendida como "a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação." (JOSSO, 2010, p. 19).

Durante os encontros com professores, fomos provocando diálogos, com vistas a convidá-los a se descobrirem inacabados e terem, consequentemente, a progressiva consciência de que, como humanos, estamos em permanente processo de busca e (trans)formação. Dessa maneira, desafiamos os coautores a refletirem sobre o cotidiano da escola de Ensino Médio e da sala de aula em vistas a repensar criticamente a prática para melhorá-la (FREIRE, 2011, p. 40). Esse movimento foi compreendido pelos professores envolvidos, como podemos perceber no relato da educadora *Tita*, quando esta afirmou que os momentos de diálogo propiciados pelos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos

> servem para fazermos uma avaliação de nós mesmos, ver em que patamar nós estamos hoje, o que a gente avançou, ouvir também o outro colega, e vermos que estamos todos na busca cotidiana por superação. Eu acho que esses dois momentos nos propiciaram isso (TITA/EC).

Essa percepção da professora, assumida não só por ela, mas pelos demais presentes, e compartilhada conosco naquela noite de diálogo, demonstrou a consciência do grupo em relação à sua incompletude e à necessidade de buscar constantemente superar-se. Do mesmo modo, demonstrou a consciência em relação ao papel que ocupam na sociedade não só como professores de Ensino Médio, mas como "seres humanos" *no mundo, com o mundo e com os outros*, uma vez que se colocam como

aprendentes, inconclusos e, por isso, capazes de agir para a própria auto(trans)formação e a do contexto da escola em que atuam.

Os diálogos provocaram reflexões sobre o quanto os professores precisam encontrar tempo e espaço para refletir com o grupo sobre suas especificidades e investir em formações na própria escola, assim como demonstram a importância dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos para a auto(trans)formação permanente. Podemos observar isso nas falas dos docentes Edemir e Marlene

> O simples fato de sentarmos em círculo já é uma transformação, quando a gente senta em círculo? Nunca! Talvez a partir daí pudéssemos começar a nossa mudança, tanto conosco... como nas salas de aula. Essa postura implica muitas questões que devemos parar e refletir (EDEMIR/EC).
>
> [...] quando gente senta aqui no círculo... a gente se dá conta porque o colega fez ou faz isso ou aquilo... a gente se entende mais e se torna mais cúmplices uns dos outros dentro das turmas e com a gente mesmo (MARLENE/EC).

Percebemos claramente nessas colocações, assim como em tantas outras feitas nos encontros realizados pelas duas pesquisas, que a possibilidade de sentar em círculos, de olhar para o outro, de escutá-lo e de escutar a si mesmo permitiu que os professores socializassem inquietações, desejos, esperanças, alegrias, frustrações, saberes, problematizando essas experiências. Isso também permitiu que os educadores fossem compreendendo a relevância de assumirem-se como sujeitos-autores, com autonomia para reinventar a escola de Ensino Médio e para resistir às políticas governamentais verticalizadas que em nada têm contribuído para a melhoria da qualidade dessa etapa de ensino. Percebemos isso no diálogo a seguir.

> Eu tive agora semana passada o privilegio de estar em Recife com o autor Larrosa, Madalena Freire, Frei Betto, o Pedro Demo... nenhum deles é a favor das mudanças para o ensino médio, nenhum deles, eles estão dizendo que isso é um desastre, nenhum deles quis. (EDEMIR, EC).
>
> Imagina! (MARLENE, EC).
>
> Assim, além das teorias que a gente ouviu as coisas das mudanças da educação, a Madalena Freire usou uma citação que de repente pode nos ajudar "que a escola é o lugar da resistência" porque nós somos uma espécie de para raio de todos os problemas, o que nós estamos vivendo na escola hoje é sintoma do contexto social, a escola não está isolada, ela recebe tudo que tem aí e é isso que nós estamos vivendo, se a gente analisar nós estamos vivendo uma crise econômica, uma crise de credibilidade, uma crise ética, uma crise das instituições [...] e a Madalena dizia "aprender dói, precisa transformações, precisa de mudança", mas a palavra que mais me chamou a atenção que eles colocaram é a resistência e a esperança, que nós estamos em

> um tempo de transição e esse tempo ele está bem acentuado, a gente não sentia tanto isso na escola (EDEMIR, EC).
>
> Tem que sobreviver. (SANDRINHA, EC).
>
> Eu não diria sobreviver, mas eu acho que a gente tem que reinventar o lugar, o lugar ele precisa ser reinventado, eu diria assim que aqui nós precisamos fazer uma autocrítica de repente, porque nós estamos com esse comportamento nesse lugar, nós já vivemos coisas até piores, mas esse lugar de desunião, eu acho um absurdo a gente se atrapalhar para ter um tempo para pensar as coisas (EDEMIR/EC).

As palavras proferidas pelos docentes demonstram o papel da auto(trans)formação permanente na escola como espaço-tempo de possibilidades, de reflexões entre os professores, de (des)construções e (re)construções em busca de novas formas de fazer o Ensino Médio. Isso provocou em nós o sentimento de alegria e de esperança, pois, de maneira madura e responsável, o grupo assumiu-se como constituído por pessoas em processos de aprendizagem, capazes de avaliar e de repensar seu *quefazer* docente, refletindo criticamente sobre ele e buscando diferentes maneiras de ensinar-aprender.

Durante os encontros auto(trans)formativos, cada um dos participantes, em seu tempo, foi tomando consciência das situações-limite que acometiam e refletiu criticamente sobre elas, condição essencial para que o comprometimento humano com o mundo e com os outros aconteça. Observamos isso na fala da professora Tita, ao enfatizar que os momentos de diálogo e reflexão contribuíram para que o grupo pudesse ter consciência de seu papel e do que estava buscando como professores de Ensino Médio. Ela salienta:

> foi uma coisa muito positiva ver que nós estamos nos esforçando, vendo o passo errado que a gente deu algumas vezes, porque demos muitos acredito. Mas isso mesmo foi compreendido por nós e até superado qualitativamente e eu acredito que a gente esteja no caminho [...], claro que falta muito para atingirmos o patamar do que a gente sempre pensou, mas estamos no caminho (TITA/EC).

A enunciação de *Tita* demonstra que ela e os demais docentes encontravam-se, nesse momento, em processo de *decodificação*[2] de suas concepções em relação ao próprio *quefazer* docente, visto que não só tomaram consciência das suas fragilidades em relação a isso, como também passaram a buscar alternativas de ação para melhorá-la.

2 É um ato cognoscente que "promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento" (GUTIÉRREZ, 2010, p. 71).

UMA PAUSA... PARA PROSSEGUIR OS DIÁLOGOS

Acreditamos que, durante os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os professores se sentiram desafiados a entender o sentido de suas práticas pedagógicas, cada um a sua maneira; alguns em diálogo ativo com o grupo, outros com os próprios pensamentos, mas ambos em processo de autoconhecimento e auto(trans)formação. Afirmamos isso porque percebemos que o silêncio, para alguns, presente em toda a sua profundidade, indicou uma tomada de consciência, no mínimo, de que algo precisava ser repensado.

Tendo uma ambiência em que são desafiados a assumirem-se como sujeitos autores da sua própria auto(trans)formação permanente, os professores descobrem-se também com capacidades de mudar a realidade, "gostando de ser gente", encorajando-se, para *ser mais*. Nesse 'educa-se' cooperativo também passam a ousar um *quefazer* educativo mais humano e cidadão com os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília/BR. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HENZ, Celso Ilgo. "**Círculos Dialógicos Investigativo-formativos": pesquisa-formação permanente de professores,** Anais do VIII Seminário Nacional: diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos. Bento Gonçalves: URI, 2014.

_____. In: HENZ, C.; TONIOLO, J. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores.** Santa Maria/RS: Oikos, 2015, p. 73-83.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C.; TONIOLO, J. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores.** Santa Maria/RS: Oikos, 2015, p. 73-83.

FREITAS, Larissa Martins. **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA**: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes.

2015. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2015.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Ed. Cortez. São Paulo, 2004.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVEIRA, Melissa Noal da. **Diálogos auto(trans)formativos com professores do ensino médio noturno: uma proposta para uma nova práxis educativa em uma escola estadual de ensino médio**. 2017. xxp. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de pós-graduação em Políticas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2017.

VIANNA, Ilca oliveira de Almeida. A formação de docentes no Brasil: História, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M.; GALLO, S. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru/SP: Edusc, 2004.

ZITKOSKI, Jaime José. *Ser mais*. IN: STRECK, D. R; REDHIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CRISTIANDAD MUSCULAR Y POLÍTICAS DEL CUERPO: UN ESTUDIO DISCURSIVO SOBRE LA ENTRADA DEL DEPORTE A LAS UNIONES CRISTIANAS DE JÓVENES DE LAS COLONIAS VALDENSES DEL URUGUAY (1920-1970)

Paula Malán

Universidad de la República (UdelaR), Uruguay

RESUMEN

En la segunda mitad del siglo XIX, durante la época victoriana se crea, en Inglaterra, la doctrina "*Muscular Christianity*" y con ello un fuerte y poderoso enlace entre cristiandad y deporte. El principio básico de esta doctrina sería que la práctica deportiva contribuiría al desarrollo de una moralidad individual cristiana y masculina, asentada sobre una condición física fuerte y saludable, el culto al esfuerzo, el mérito, la competitividad y el coraje. El *gentleman-amateur*[1] inglés encarnó las virtudes de este nuevo *ethos* burgués: atlético, cristiano y patriótico. Cristiandad Muscular sería el concepto apropiado para vehiculizar la respuesta a un conjunto de necesidades a resolver por parte del Imperio Británico a mediados del siglo XIX, como resultado del proceso de asentamiento de una sociedad nacida de la Revolución Industrial y de la prolongada crisis mantenida entre la Iglesia y el Estado por el lugar de la cristiandad en la sociedad secularizada. Una de las claves de la expansión de la doctrina "*Muscular Christianity*" dentro y fuera de Inglaterra fue el apoyo de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) como movimiento evangelizador.

En Uruguay, la ACJ impulsó la incorporación y divulgación de prácticas deportivas inspiradas en la doctrina de Cristiandad Muscular, vinculadas a fines evangelizadores. Desde una perspectiva discursiva, este trabajo abordará algunos elementos de la crisis del *ethos* comunitario valdense vinculada a la incorporación de tales prácticas deportivas en las colonias valdenses del Uruguay (1920-1970). Particularmente, nos interesó trabajar materiales discursivos que dieran cuenta de la manera en que ciertas prácticas deportivas se instalaron en la vida de la comunidad, sustituyendo y desplazando rituales y prácticas tradicionales, transformando su "cuerpo visible" (*ethos* comunitario). Por ejemplo, haremos referencia a algunos procesos de

1 En la segunda mitad del siglo XIX, el deporte se convierte en patrimonio de una nueva categoría, los amateurs. Fue la élite social que se convirtió en la abanderada de los deportes modernos y de este cuerpo nuevo que encarnaba el ideal burgués de un equilibrio espiritual, mental y corporal (Vigarello & Holt, 2005, p. 312).

sustitución de vocabulario religioso tradicional por vocabulario deportivo, que dieron lugar a una tensión y polarización entre prácticas espirituales y deportivas. Buscaremos mostrar el modo en que el significante Cristiandad Muscular forma parte de un proceso de (re)subjetivación religiosa, ubicando al sujeto frente a una nueva materialidad significante: la de un sujeto-muscular-cristiano.

CRISTIANDAD MUSCULAR Y CRISIS DEL *ETHOS*

Este trabajo se propone analizar la crisis del *ethos* comunitario valdense surgida a partir de la incorporación de las prácticas deportivas en las Uniones Cristianas de Jóvenes de las colonias valdenses del Uruguay, durante el período comprendido entre 1920 y 1970. Para ello, este trabajo conjuga un ejercicio de historicización -basado en el estudio de documentos conservados en la Biblioteca y Archivo Valdense, de Colonia Valdense, Uruguay-, con un enfoque discursivo, buscando construir un corpus de materiales que permitan captar en su propio movimiento los procesos ideológicos y discursivos por los cuales el deporte -impulsado por un movimiento evangelizador de corte misionero y proselitista, y bajo el influjo de la doctrina[2] de la *Muscular Christianity*- ingresó y se incorporó a la vida unionista -y a la vida de la comunidad valdense en general-, desplazando y sustituyendo prácticas y rituales de la vida comunitaria, resultando en una *crisis del ethos comunitario valdense*.

Desde una perspectiva discursiva, el *ethos* refiere a cierta dimensión de articulación entre cuerpo y lenguaje,[3] en particular a la inscripción del discurso en el cuerpo de los integrantes de una comunidad, dando visibilidad a un cuerpo-común-comunitario. Es a partir de esta encrucijada entre cuerpo, deporte y *ethos* religioso que se construye el problema de investigación de la presente tesis: el cuerpo y las prácticas deportivas constituirían la vía y el lugar material en el cual se habría efectuado una tentativa de re-subjetivación religiosa -la producción de un sujeto-muscular-cristiano- dando lugar a la referida crisis del *ethos* religioso valdense.

Si es así, ¿cómo concebir la crisis del *ethos* de una comunidad? Considerando la doble materialidad del discurso -lingüística e histórica- en la producción del sujeto del

2 Siguiendo la literatura sobre la temática "Muscular Christianity", nos referiremos a este término indistintamente como movimiento, doctrina o principio.

3 Nos detendremos en esta noción en 2.2.1.

discurso, ¿de qué modo lenguaje e historia se inscriben en el cuerpo de los integrantes de una comunidad, en el cuerpo-común-comunitario, comprendido como foco y punto de estabilidad de identificaciones y filiaciones? ¿De qué modo, cuando este *ethos* o cuerpo comunitario se ve desestabilizado, interferido, se harían visibles los elementos de la memoria de la comunidad, dando lugar a la resistencia, al *ritual-con-fallas,* como lo denominaría Pêcheux (1988a)? ¿Qué significa, en fin, *crisis* del *ethos* comunitario valdense?[4] Para comprender el alcance y el recorrido de esta crisis será necesario referir a dos componentes cruciales del proceso de incorporación masiva de actividades deportivas como forma de socialización y nuevo marco de la vida religiosa de la comunidad: el influjo de la doctrina de la *Muscular Christianity* y el vínculo e intercambio con la Asociación Cristiana de Jóvenes.

Nuestro caso de estudio son las Uniones Cristianas de Jóvenes valdenses. En esta investigación nos proponemos explorar el modo en que la doctrina de la *Muscular Christianity* -en manos del movimiento evangelizador que le dio impulso a través de la divulgación e implantación masiva de actividades competitivas y torneos deportivos- afectó la vida de la juventud unionista y la "vida espiritual" valdense, creando diversas tensiones en su *ethos* comunitario. ¿Qué propósitos persiguió esta iniciativa de implantación e incorporación de actividades deportivas? ¿Fue una estrategia de *mantenimiento* de los jóvenes en el seno de la comunidad? ¿Primaron objetivos evangelizadores de unificación y *expansión* religiosa? ¿De qué modo se expusieron las resistencias y las fallas de este ritual? ¿Cuáles habrán sido los efectos discursivos para la "identidad" valdense?

En la construcción del *corpus* de datos nos interesó rescatar y analizar aquellos materiales discursivos que dan cuenta de las tensiones que surgen durante el proceso de incorporación de prácticas deportivas al interior de las Uniones, y/o en contacto con la ACJ. Particularmente, nos interesó rastrear en los documentos de las Uniones Cristianas de Jóvenes, es decir, en los registros materiales que constituyen parte de su memoria colectiva -periódicos, actas, informes, correspondencias, boletines-, "escenas enunciativas" que dieran cuenta acerca de la manera en que ciertas prácticas deportivas se instalaron en la vida de las Uniones, transformando el cuerpo visible de la comunidad. Buscaremos dar visibilidad a los mecanismos lingüístico-discursivos que hicieron posible

4 Haremos referencia a las conceptualizaciones aquí implicadas en el capítulo 2.

un proceso de sustitución de vocabulario religioso tradicional por vocabulario deportivo, dando lugar a una tensión y polarización entre prácticas espirituales y deportivas, caracterizando una crisis del *ethos* comunitario con fuertes resonancias ético-políticas. Se busca mostrar el modo en que el significante *Cristiandad Muscular*[5] condensaría e instituiría múltiples efectos de desestabilización del discurso requeridos por una tentativa de (re)subjetivación religiosa, ubicando al sujeto frente a una nueva materialidad significante: la de un sujeto-muscular-cristiano.

En las Uniones, el *ethos* valdense se habría manifestado a través de una "vida espiritual comunitaria" atravesada por la presencia pastoral y la autoridad de mayores y veteranos, la valoración de la labor campestre y artesanal, estudios bíblicos, ensayos de canto, juegos sociales "de carácter enteramente familiar", "fiestas de canto", "fiestas campestres", "veladas", paseos y excursiones. A modo de ejemplo: en 1940, en un acto conmemorativo de la fundación de la Unión se invita a los socios fundadores de las entidades anteriores. "La presencia de estos veteranos de la obra unionista dio mucha animación a la fiesta. Nuestros socios se sintieron realmente alentados por sus mensajes entusiastas e inspiradores" (UCJ, 1941, p. 1); en 1961, la Federación Juvenil Valdense envía una circular en la cual expresa: "la Federación cuenta a partir de Mayo y a título de experiencia nueva, con el concurso de un secretario ejecutivo para la juventud" (Ricca & Rostán, 1961b, p. 1).

Igualmente, en el informe anual de 1921 de la Unión, se especifica que en los meses de diciembre y enero las sesiones de encuentro se suspenden por "los trabajos de siega y trilla, trabajos en los cuales se ocupan la mayor parte de los socios" (UCJ, 1922, p. 1). En 1940, la Unión realiza una exposición artesanal, expresando que:

> Nuestro pueblo siempre se caracterizó por su espíritu tesonero y emprendedor en el trabajo. Don Pedro Armand Ugón es, en este sentido, un buen representante (…). A la perseverancia y a la iniciativa hay que agregar la inteligencia que le permitió construir, con sus propias manos y sin otras herramientas que la lima y el martillo, una locomotora en miniatura y otras máquinas en perfecto estado de funcionamiento (UCJ, 1941, p. 4).

Más adelante, en plena "crisis", la referencia a lo campestre, artesanal y comunitario parece ganar una resonancia irónica. En 1964, la *Secretaría de asuntos*

5 El lector verá que a lo largo de la tesis emplearemos este término tanto en su idioma original –el inglés- como en su traducción al español.

interdenominacionales -una dependencia que también incluía la Iglesia Metodista - envía una carta convocando a participar de un Campamento de Trabajo:

> Necesitamos conseguir prestadas, y entre los valdenses será por razones obvias mucho más fácil, las siguientes herramientas: palas de hacer pozos, máquina de alambrar, serruchos, martillos, tijeras de podar, hachas, trozadores, horquillas, rastrillos, palas de dientes, escobas y cepillos. Se necesitará también lana para colchones y para tejer, así como tela para sábanas y cortinas. Entre los participantes nos gustaría contar con alguno que sepa quinchar y esto será también más probable entre los valdenses (Dalmás, 1964).

En relación a la incorporación de las prácticas deportivas en las Uniones veamos el devenir de los hechos. En 1931, la Comisión encargada de la parte recreativa de la Fiesta de Canto "invita a jugadores de tennis y volley-ball a participar a unos partidos amistosos; que empezaran luego de terminado el programa de canto" (ver 7.6); en 1954 ya instalados los torneos oficiales de la Federación, la Unión de Tarariras envía una circular invitando a las Uniones a participar de torneos "con el carácter de revancha o consuelo del torneo oficial" (Rostagnol & Salomón, 1954).

Ahora bien, en relación a esta crisis del *ethos* comunitario, ¿qué acciones podrían significar quiebres, o introducir fisuras? ¿Qué ocurre cuando la "vida espiritual" deja de estar centrada en el intercambio con los pastores y los mayores y comienza a estar mediada por secretarios ejecutivos y líderes, por "notas circulares", "cuestionarios" y "manuales"? De modo paralelo, ¿qué implicaría el empleo de una retórica irónica en las referencias a la actividad artesanal y campestre? ¿Cuál habrá sido la implicación de que la vida institucional pase a girar en torno de la preparación y del resultado de los Torneos deportivos?

La doctrina de la *Muscular Christianity* y el vínculo e intercambio con la Asociación Cristiana de Jóvenes constituyen dos elementos cruciales para comprender la referida crisis del *ethos* comunitario valdense. Para ello debemos realizar un breve rodeo histórico.

Durante la primera mitad del siglo XIX, el triunfo de la ética protestante en la Gran Bretaña victoriana produjo el acercamiento entre la cultura de la aristocracia y la clase media (Vigarello & Holt, 2005). Los jóvenes de ambas culturas se encontraban en las *public schools,* en cuyos campos de juego y a partir del influjo del Socialismo Cristiano se fueron configurando los ideales de un nuevo *ethos*, estabilizado y representado en lo que se conoció - tanto por sus partidarios como por sus disidentes (Putney, 2001, p. 1) –

como el principio de "*Muscular Christianity*"[6]. Sus premisas básicas habrían apuntado a desarrollar y a promover una moralidad individual cristiana y masculina, asentada sobre el desarrollo de una condición física fuerte, saludable, y virtudes tales como el culto al esfuerzo, el mérito, la competitividad y el coraje.

El surgimiento del deporte moderno en consonancia con el movimiento de la *Muscular Christianity* consolidaría, en la imagen del *gentleman* amateur inglés, el ideal del *ethos* burgués (inglés): masculino, atlético, cristiano y patriótico. Un anglicanismo permeado por este *ethos* favorecería, para los promotores de este movimiento, el proceso de afianzamiento de la revolución industrial y de expansión del Imperio británico dentro del continente en primera instancia y luego en el resto del mundo.

El movimiento de *Cristiandad Muscular* habría encontrado la clave de su expansión dentro y fuera de Inglaterra, no sólo a partir de la práctica del deporte moderno sino también a través del apoyo de un movimiento evangelizador: la Asociación Cristiana de Jóvenes (en adelante: ACJ).

En 1844 fue fundaba la primera Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), en Londres. En 1855, durante la celebración del segundo Congreso de la Alianza Mundial Evangélica, se estableció *la base de París*, en la que aparecen los requisitos para unirse al Movimiento Mundial de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes. En 1891, el Comité Internacional de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes de EEUU y Canadá desarrolló un programa de servicio mundial con la intención de ayudar al resto de los países a instalar y desarrollar Asociaciones Cristianas de Jóvenes, comenzando así la obra en América del Sur. En 1903 había, en América del Sur, quince ACJs.

En 1909 se fundó la ACJ en Montevideo. En 1922, en esta misma ciudad fue creado el Instituto Técnico Sudamericano de la Asociación Cristiana de Jóvenes (en adelante: Instituto Técnico) donde se formarían los secretarios y directores de Educación Física de este continente. Los semilleros de futuros estudiantes de este instituto, a nivel nacional, fueron particularmente los grupos de jóvenes cristianos protestantes. El énfasis corrió por cuenta de la formación de líderes en los grupos de jóvenes pertenecientes a la Iglesia Metodista, y en menor medida a la Iglesia Valdense, agrupados en Asociaciones Cristianas de Jóvenes y Uniones Cristianas de Jóvenes, respectivamente. Como dijimos

6 El término "Muscular Christianity" habría sido empleado por primera vez en 1857, para describir las novelas de Thomas Hughes y Charles Kingsley, cuyos personajes – héroes atléticos, cristianos y masculinos – encarnarían los ideales de formación del carácter del joven inglés (Putney, 2001).

arriba, nuestro caso de estudio serán las Uniones Cristianas de Jóvenes - movimientos juveniles pertenecientes a la comunidad valdense - en referencia a los cuales se habría articulado la estrategia de sustitución de rituales comunitarios por torneos y prácticas deportivas.

Esbozaremos aquí el argumento de que el "Principio de Cristiandad Muscular" - el significante *Cristiandad Muscular*- encarna este *momento* de "sacrificio", de crisis o desestabilización del discurso que abre el espacio de reavivamiento performativo de la palabra -"inmediatez nueva de la palabra"- requerido por la (re)subjetivación religiosa. "Cristiandad Muscular" es el principio de apertura/ sacrificio que iría a abrir el espacio para la (re)subjetivación religiosa de la comunidad.

El significante "Cristiandad Muscular" es un típico "enunciado dividido" (ver 2.1.1.) que, además, funciona como oxímoron: sus dos términos son, además, opuestos, contradictorios entre sí, y su enunciación produce una pequeña "crisis enunciativa", disparando el no-sentido, la producción de un nuevo sentido paradojal.

En términos del funcionamiento discursivo de la "metafísica de la presencia" trabajada por Derrida[7], podemos decir que el enunciado "Cristiandad Muscular" produce el escándalo de una *condensación antinómica* entre lo más elevado del continuo de la presencia (Dios, la palabra divina, la interioridad, el sentido de la comunidad/ comunión sagrada, la "buena" escritura en tanto "escritura del alma") y lo más bajo en su distanciamiento (la "materialidad" del cuerpo, la "mala" escritura en tanto técnica-exterior-material, la carne, la exterioridad, las pasiones en tanto voz del cuerpo, lo mundano); el escándalo de elegir el adjetivo "muscular" para determinar el sustantivo "cristiandad", produciendo la torsión o inversión retórica que hace posible, de cierto modo, "que los extremos se toquen"[8].

"Cristiandad Muscular" funciona como un *"meta-enunciado"* que "abre" el espacio significante, permitiendo el surgimiento de nuevas significaciones; una especie de nuevo "punto de almohadillado" que es llamado a resignificar y regular las antiguas palabras. Produce una especie de efecto-dominó, a partir del cual, por esta mutación

7 Ver apartado 2.2.4.

8 El escándalo no es la determinación de los espiritual/ divino por lo material, porque esto ya está presente en la "paradoja fundamental" de la encarnación y de la resurrección del espíritu. El escándalo es el "pequeño" desplazamiento metonímico entre carne y músculo, el deslizamiento de la "buena" a la "mala" escritura.

provocada por el nuevo significante antinómico, ya nada pueda significar de la misma manera que significaba antes.

"Cristiandad Muscular" opera como un enunciado-tipo que se reproduce y se derrama por la red y los intersticios del discurso, en una infinidad de realizaciones, a través de la multiplicación del efecto metafórico que produce la substitución de términos religiosos por términos deportivos o de la producción de nuevos enunciados divididos, es decir, de la sintagmatización de términos con filiaciones discursivas contrapuestas:

"Muscular"/ "Christianity"
Gran Capitán/ Dios
eficacia/ Consagración
entrenamiento/ cristiano
carrera/ cristiana[9]

Los términos deportivos operan como una secuencia pre-construida importada que, inscrita en la secuencia metonímica del discurso religioso tradicional mediante inserciones y sustituciones, produce un corto-circuito simbólico, transformando y perturbando la referencia discursiva estabilizada del objeto. Según Pêcheux (2011, p. 158), "es *porque* los elementos de la secuencia textual, funcionando en una formación discursiva dada, pueden ser importados (meta-forizados) de una secuencia perteneciente a *otra* formación discursiva que las referencias discursivas pueden construirse y desplazarse históricamente". Mediante esta operación metafórica, la referencia discursiva sería puesta a circular nuevamente entre diferentes regiones discursivas (vocabulario religioso, vocabulario deportivo), mostrando que, en última instancia, la estructura semántica del objeto no tiene un lazo originario con ninguna de ellas en particular.[10]

La creación del significante "Cristiandad Muscular", su colocación en posición dominante, y su expansión por la red del discurso supone la tentativa de crear una nueva posición discursiva, una nueva posición enunciativa, abriendo el espacio performativo de

9 Bien entendido, y con las salvedades del caso, podría agregarse a esta serie los términos asociación/ unión y evangélico/ valdense.

10 El rasgado del tejido discursivo producido por la metáfora – en nuestro caso, por el enunciado dividido – debe ser complementado con el papel "restaurador" de la metonimia: "la metáfora aparece fundamentalmente como una perturbación que puede adoptar la forma del lapsus, de acto fallido, del efecto poético, del Witz o del enigma. La metonimia aparecería al mismo tiempo como una tentativa de 'tratar' esta perturbación, de reconstruir sus condiciones de surgimiento, un poco como un biólogo reconstruye conceptualmente el proceso de una enfermedad para intervenir sobre ella" (Pêcheux, 2011, p. 160).

la (re)subjetivación[11]. En el caso en estudio, el efecto buscado sería la resignificación o substitución de los significantes del *ethos* comunitario por el principio de *Cristiandad Muscular* (el nuevo *ethos* cristiano-muscular).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DERRIDA, Jacques. (1986). *De la gramatología.* Madrid: Siglo XXI.

PECHEUX, Michel. (1988a). *So há causa daquilo que falha ou o inverno político francês*: inicio de uma retificação. Anexo 3 de Pêcheux, Michel.

_____. (2011). Metáfora e interdiscurso. In: Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores.

PUTNEY, Clifford. (2001). *Muscular Christianity*. Manhood and Sports in Protestan America, 1880-1920. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.

VIGARELLO, Georges & HOLT, Richard. (2005). El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX. En: CORBIN, Alain; COURTINE Jean-Jacques & VIGARELLO, Georges. (dir.) *Historia del Cuerpo.* (II) De la Revolución Francesa a la Gran Guerra. Madrid: Taurus, cap. 3, pp. 295-354.

ŽIŽEK, Slavoj. (2009). *El sublime objeto de la ideología.* Buenos Aires: Siglo XXI.

MATERIAL DE ARCHIVO

DALMÁS, J. Fernando. Carta a las Uniones Cristianas Valdenses convocando a participar en Campamento de trabajo. Montevideo: Secretaría de Asuntos Interdenominacionales, 8 de abril de 1964.

RICCA, Jorge; ROSTAN, Delmo. Circular Nº1. Federación Juvenil Valdense, marzo de 1961.

11 Esto evoca el principio de Coincidentia oppositorum (coincidencia de opuestos) referido por Žižek (2009 p. 220) para ilustrar el procedimiento utilizado por Lacan para definir la noción de Real, es decir, aquello que se define en tanto "imposible de ser simbolizado". En analogía, podríamos decir que la Coincidentia oppositorum, al igual que el enunciado dividido/ oxímoron "Cristiandad Muscular", abre fisuras en la red del discurso, o sea, abre el lugar del sujeto. Esto también evoca el tratamiento de Žižek (2009, p.265) del enunciado hegeliano "El espíritu es un hueso": "esta negatividad, esta insoportable discordancia, coincide con la subjetividad, es la única manera de hacer presente y 'palpable' la profunda -es decir, autoreferencial- negatividad que caracteriza a la subjetividad espiritual. Logramos trasmitir la dimensión de subjetividad mediante el fracaso mismo, a través de la insuficiencia radical, a través del absoluto desajuste del predicado en relación con el sujeto".

ROSTAGNOL, Dorcas; SALOMÓN, Dorita. Carta circular de la Unión Cristiana de Tarariras invitando al torneo especial de volleyball y bochas. Tarariras: UCJ, 15 de marzo de 1954.

UCJ. Congreso de las Uniones Cristianas de Jóvenes en Tarariras. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1922.

___. Afiche del Festival de la Unión Cristiana de Jóvenes de Tarariras por la inauguración del alumbrado eléctrico de la cancha de volley-ball. Tarariras: UCJ, 1941.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A COOPERAÇÃO NO MERCOSUL: [DES]CAMINHOS DAS UNIVERSIDADES

Fernanda Ziani Mendes
Marilene Gabriel Dalla Corte
Rosane Carneiro Sarturi
Universidade Federal do Santa Maria (UFSM), Brasil

Considerações Iniciais

A discussão em torno da internacionalização da Educação Superior, já sedimentada na academia internacional, especialmente, nos países desenvolvidos, tem sido pauta recorrente nos fóruns latino-americanos no sentido de promover um questionamento coletivo para a concretização da produção e distribuição de conhecimento no eixo Sul-Sul com efetividade e priorizando a integração regional solidária.

A internacionalização da Educação Superior na perspectiva da cooperação sul-sul constitui-se uma das temáticas subjacentes aos estudos desenvolvidos no bojo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GESTAR/CNPq, da Universidade Federal de Santa Maria. Neste contexto, objetiva-se delinear as produções científicas e suas contribuições acerca da cooperação educacional no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), considerando a necessária compreensão dos [des]caminhos e processos que têm sido trilhados pelas Universidades do Brasil em relação à integração regional no âmbito da internacionalização.

Parte-se do pressuposto de que a aquisição de informações para formação intelectual e revisão dos documentos que promovam o aprofundamento sobre o assunto iniciem com uma pesquisa do estado do conhecimento, delineada na abrangência dos trabalhos científicos desenvolvidos por estudantes de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Morosini e Fernandes (2014, p. 155) definem o

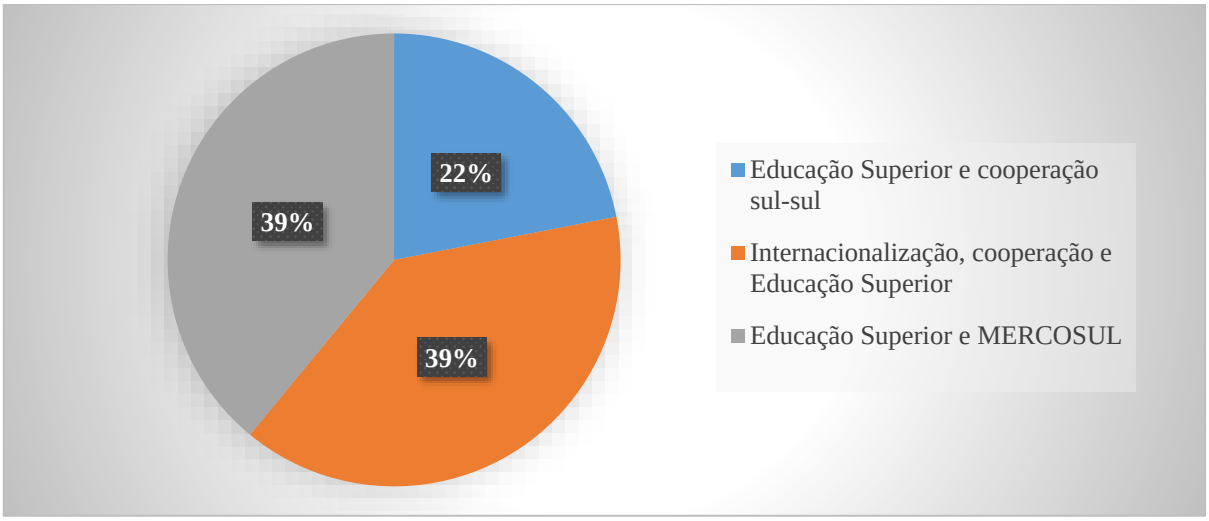
> [...] estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

Para este estudo, o banco de dados selecionado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é coordenada pelo Instituto Brasileiro de

Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e o *corpus* de análise é composto de produções científicas dos cursos de pós-graduação brasileiros *stricto sensu*.

Apresenta-se, de maneira geral, os procedimentos realizados e respectivos resultados das buscas com diferentes combinações de descritores, redigidos na língua portuguesa e com delimitação de período temporal entre os anos 2012 e 2017, em modo de filtro com busca avançada, sendo cada expressão redigida em um campo de busca separada, conforme o gráfico 1 demonstra.

Gráfico 1 – Percentual de produções científicas e respectivos descritores



Fonte: Produzido pelas autoras, com base em dados disponíveis repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2012 a 2017.

Quanto ao descritor *"Educação Superior e cooperação sul-sul"*, foram encontradas nove produções (22%), sendo que apenas três teses e uma dissertação estavam diretamente tratando da cooperação sul-sul na Educação Superior, especificamente à África.

No que se refere ao descritor *"internacionalização, cooperação e Educação Superior"*, foram encontradas 16 produções (39%) que discutem cooperação. Sendo uma tese e uma dissertação (também encontrada no próximo descritor) que estão diretamente relacionadas às discussões acerca da Educação Superior na América Latina e 2 dissertações que tratam da cooperação com o continente Africano.

Com relação ao descritor *"Educação Superior e MERCOSUL"*, foram encontradas 16 produções (39%), consistindo em nove interligadas à Educação Superior e cooperação internacional na América Latina.

As produções científicas relacionadas à Educação Superior e MERCOSUL: uma análise conjuntural

Optou-se pelas discussões e análises específicas às nove produções encontradas no descritor "*Educação Superior e MERCOSUL*", justamente pelo objetivo desta pesquisa. Cada uma das nove produções delineadas apresenta um viés direcionado ao Programa de Pós-graduação de origem, e os destaques aqui propostos partem de pontos de convergência acerca da internacionalização da Educação Superior com foco na cooperação Sul-Sul, em especial no que se refere ao MERCOSUL.

Não obstante à delimitação dos trabalhos, destaca-se que todos apresentam informações válidas para enriquecer a caminhada de compreensão e delineamento do tema. Assim, para uma melhor construção textual, será utilizada a base do conhecimento destacado por Knight (2005), acerca dos níveis de internacionalização a partir da ótica internacional, regional e institucional, com a finalidade de refletir juntamente com o conhecimento empírico trazido pelas dissertações e teses. O quadro 1 sistematiza as principais informações de modo a facilitar a compreensão:

Quadro 1 - Dissertações e teses 2012-2017
no descritor "Educação Superior e MERCOSUL"

ANO	TÍTULO	DIMENSÃO /NÍVEL	TEMÁTICA	ARÉA
2012	Assim caminha o MERCOSUL: o conflito entre qualidade e efetividade no Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas	regional	integração regional	Ciências Sociais
2013	Integração dos países constituintes do Mercosul por meio da educação superior universitária: análise em uma perspectiva histórico-cultural	regional	integração regional	Ciências Sociais
2013	O ensino do design no MERCOSUL: uma proposta para a integração	internacional, regional e institucional	integração regional, internacionalização do currículo	Arquitetura, Artes e Comunicação
2014	O sistema ARCU-SUL e a UFRGS : perspectivas da acreditação internacional para uma universidade latino-americana	institucional	integração regional	Educação
2014	Viagem de (auto)descobrimento : experiências de mobilidade estudantil de graduação no programa ESCALA/AUGM/UFRGS	institucional	mobilidade	Educação
2015	Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul	internacional, regional	integração regional	Educação
2015	Mercosul Educacional: relação dos acordos e decisões entre as partes e a política pública brasileira para o ensino superior	internacional, regional	integração regional	Ciências Sociais
2016	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e integração da educação superior no MERCOSUL	internacional, regional	integração regional, internacionalização do currículo	Educação
2016	Um olhar para o ingresso específico para uruguaios fronteiriços na UNIPAMPA - campus Jaguarão: por uma política linguística educacional integracionista no entremeio identitário	regional, institucional	integração regional, internacionalização do currículo	Letras

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ferreira (2012) analisa a efetividade da regulação do Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas no Exercício do MERCOSUL, e constata que a educação conseguirá cumprir seu papel estratégico no bloco se as normas propostas para a concretização das ações para aproximação das instituições sejam efetivamente implementadas.

Explorando o eixo de regulação das políticas educacionais terciárias no MERCOSUL, Castro (2013) faz a análise de aspectos estruturais confrontados com os interesses dos atores, os quais, por vezes, são entraves às políticas e reformas que visam a

integração regional. Já Miorando (2014) considera os aspectos histórico-culturais e as legislações e políticas públicas como base para a compreensão das mudanças nos setores educacionais. E Monteiro (2013), trabalhando questões de currículo compartilhado, assim como os demais, discorre sobre avaliação e acreditação no MERCOSUL.

Ao citar Morosoni, estudiosa do tema, Miorando (2014, p. 68) lembra que os caminhos a serem trilhados pelas universidades latino-americanas no tocante ao Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (ARCU-SUL) "[...] encontram a tarefa de ter sentido e identidade própria e não apenas repetir o padrão de qualidade isomórfica ditado por agências internacionais". E complementa: "[...] a acreditação internacional que considera a qualidade social e o caráter de bem público das universidades em sua avaliação, é um dos elementos que materializará a concretização da internacionalização solidária através cooperação horizontal" (MIRANDA apud MIORANDO, 2014, p. 73).

Ambos tratam o assunto, também, em uma dimensão regional e abordam a concepção de qualidade que norteia a avaliação e que respaldará a acreditação de cursos no MERCOSUL.

Castro (2013) faz um apanhado sobre as estruturas e as políticas públicas direcionadas à Educação Superior em quatro países do MERCOSUL. Neste tocante, refere-se à intervenção dos organismos internacionais a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BM) como condicionantes de políticas educacionais. Pontua, ainda, que a internacionalização da Educação Superior, quando discutida no âmbito da regionalização, especialmente, no que concerne a integração educacional do MERCOSUL, vem sendo trabalhada na perspectiva de integrar o pilar "ensino". Neste caso, o Mecanismo Experimental de Credenciamento de Cursos para reconhecimento de título de graduação universitária nos países do MERCOSUL (MEXA), foi o instrumento piloto no plano trienal do SEM, em 1998. Mais tarde, o Sistema ARCU-SUL apresentou-se com o objetivo de lograr um caminho de acreditação de cursos de graduação no bloco. A discussão é válida para verificar até que ponto o sistema de avaliação, que será tomado em conta para a acreditação, trará intrínseco os valores orientados pelos organismos internacionais.

Miorando (2014), faz uma reflexão sobre a concepção de qualidade que norteia a avaliação que respaldará a acreditação de cursos no MERCOSUL. Pauta-se, ainda, em

questionar até onde estamos considerando a educação como bem público e parâmetro para o estabelecimento de qualidade, e a partir de que momento não conseguimos fugir à mercantilização da educação ao definir estes indicadores. Destaca que o quesito qualidade está relacionado a ideais gerencialistas, com foco no lucro e investimento, e oferece o argumento de Boaventura de Sousa Santos no sentido de que o conceito de qualidade, ao se inserir no discurso universitário, não está efetivamente a serviço de proposições que possam dar conta dos problemas fundamentais das universidades. Pontua que o Brasil não deve confundir o termo acreditação com os termos autorização, reconhecimento e credenciamento (etapas obrigatórias para a validação de cursos).

Monteiro (2013) traz em seu trabalho a inovação, discorrendo sobre a viabilidade de um currículo "compartilhado" para os cursos de Design em universidades. Para esta proposta, faz um estudo comparado a partir da implantação do Processo de Bolonha e o Sistema ARCU-SUL e não se limita apenas à dimensão institucional. Em sua ótica, para que o MERCOSUL possa levar adiante a questão da acreditação, os países devem alinhar suas metodologias de avaliação. Ao tratar deste tema a dimensão nacional toma espaço com análise da política pública que pretende viabilizar integração educacional. Nesse caminhar, o Brasil promulgou a Lei n° 10.861, em 14 de abril de 2004, a qual instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para se adequar à nova realidade do bloco.

O Sistema ARCU-SUL foca em três pilares de sustentação: reconhecimento, mobilidade e cooperação. Tem por objetivo principal promover a educação de qualidade para todos como um fator de inclusão social, desenvolvimento humano e produtivo. Desta forma, o sistema é responsável pela mensuração da qualidade dos cursos dos países de forma a unificar um elevado padrão entre eles sem, entretanto, interferir nos aspectos culturais e regionais de cada instituição e país participante. Por outro lado, o programa MARCA corresponde ao sistema de mobilidade entre os cursos acreditados que até o momento são: Agronomia, Arquitetura, Engenharia e Medicina. Vale destacar que a acreditação não é automática, logo nem todas as Instituições de Ensino Superior brasileiras possuem seus cursos acreditados.

Costa (2014) faz um profundo estudo acerca da mobilidade no MERCOSUL, pautando-se nos programas mais destacados. Na busca para descobrir como a

mobilidade vivenciada, através do programa ESCALA UFRGS[1], contribui para a formação dos estudantes e como suas experiências corroboram para uma concepção de América Latina e para a consolidação de um lugar de mobilidade no MERCOSUL, a autora incursiona o conceito da internacionalização da Educação Superior através da dimensão institucional e regional. Não obstante, sua investigação tenha como objeto a mobilidade discente, a questão da avaliação e acreditação de cursos no MERCOSUL também se mostra referência indispensável. A autora oferece o pensamento de Aboites (2010), que informa que a Declaração de Bolonha aponta um caráter de competitividade com a formação de profissionais fortemente adequados ao mercado de trabalho.

Percebe-se que ao tratar da integração regional para a educação no MERCOSUL as discussões convergem para a avaliação da Educação Superior, sua regulamentação e o sistema de acreditação de cursos. A discussão é uma pauta complexa, especialmente no Brasil, que ainda define seus passos com relação a acreditação.

Nesse sentido, vale registrar a conceituação de Morosini (2006, p. 468):

> Avaliação da Qualidade Isomórfica da Educação: conceito de avaliação referido à critério(s) estandardizado(s) com tendência a considerar um modelo único de qualidade. Tal conceito propicia a comparação internacional da qualidade de cursos, instituições e sistemas de educação e tem sido acirrado na última década pela redução do termo qualidade à empregabilidade, preferentemente ligada à lógica de mercado.

Costa (2014, p. 50), citando Leite e Genro (2012), contribui com a temática ao refletir se, partindo das concepções de Europa do conhecimento e centro hegemônico, e de América Latina como centro subordinado, poderemos incorrer em um novo imperialismo. Nesta tese, encontra-se referência a modelos de internacionalização que mencionam a classificação entre modelo central e o modelo periférico, sendo este último o mais observado nas IES do Brasil, já que as atividades internacionais se distribuem em alguns setores. A tese refere a classificação de modelo internacional vertical que tem a ver com o ponto de vista dos países europeus e norte-americanos e o modelo horizontal que remete à cooperação entre países em desenvolvimento ou cooperação Sul-Sul. Também, verificou-se neste estudo que o modelo tradicional trabalha com a competividade entre universidades e o modelo horizontal, que em síntese propõe que as instituições rompam

[1] O Programa Escala é um programa da Associação de Universidades Grupo Montevideo – AUGM. Entendido como a construção de um "Espaço Acadêmico Comum Ampliado Latino-Americano" – ESCALA.

com a competividade e tenham uma forte orientação social e regional focando em uma cooperação compartilhada.

Ainda sobre mobilidade na América Latina, Bernardo (2015) aporta questões relativas à Educação Superior no MERCOSUL, desde a forma como é organizada pelo bloco regional e envolvendo a graduação, a pós-graduação e a pesquisa. Após fazer um resgate do sistema educacional do MERCOSUL, traz a informação de que o Sistema Integral de Fomento da Pós-graduação do MERCOSUL é composto pelos seguintes programas: Programa de Associação de Projetos Conjuntos de Pesquisa, Programa de Associação para o Fortalecimento dos Cursos de Pós-graduação e Programa de Formação de Recursos Humanos.

Já Nierotka (2015) contribui para a discussão da internacionalização a partir da dimensão regional e institucional. Em análise do contexto de internacionalização da Universidade Federal da Fronteira Sul, faz referência ao Programa PROHAITI, que serve como importante instrumento de internacionalização em casa e objetiva contribuir para integrar os imigrantes haitianos na sociedade local e nacional, por meio do acesso aos cursos de graduação.

Sahb (2016), em sua pesquisa, estuda a importância do processo de integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) ao currículo como elemento formativo e motor para o desenvolvimento e unidade cultural e social dos países do MERCOSUL, bem como a definição de uma base curricular transnacional. Conclui que a aplicação de tais tecnologias, por si só, não promove a internacionalização do currículo, mas altera as relações sociais e viabiliza transformações que se somam na mudança de paradigmas.

Ao lado de Castro (2013), Monteiro (2013) e Miorando (2014), emerge mais uma vez a discussão sobre SINAES e o Sistema ARCU-SUL no tocante a acreditação, avaliação e regulação de cursos no MERCOSUL.

Por fim, mas não menos importante, encontrou-se a contribuição da tese de Farias-Marques (2016). Traz como lócus da pesquisa a Unipampa e analisa a política linguística aplicada aos alunos uruguaios que ingressaram na universidade por meio do processo seletivo para fronteiriços. O estudo tem uma dimensão importante ao tratar desta significativa política institucional de internacionalização em casa, que materializa a cooperação educacional solidária no eixo Sul-Sul. Aporta a visão e o sentimento dos

alunos uruguaios que são selecionados para uma vaga em nível terciário para incrementar sua formação acadêmica, sem necessidade de deslocamento até a Capital de seu país, mas que, ao longo da jornada, defrontam-se com trâmites burocráticos que dificultam o avanço profissional. Ademais, este estudo oferta o delineamento histórico valioso para aprofundar as questões sobre cooperação entre Brasil e Uruguai.

Discussões finais à guisa de um estudo preliminar

A internacionalização da educação vem se constituindo, a passos largos, em uma das missões da universidade. Entretanto, apesar das universidades investirem em estratégias relacionadas à internacionalização da Educação Superior, especialmente, a mobilidade e sua significativa importância para um contexto inovador, muito falta para conectar pontos soltos nos [des]caminhos sobre a cooperação educacional no MERCOSUL.

Santos e Almeida Filho (2012) discorrem sobre a internacionalização da Educação Superior como a quarta missão da universidade. Em seu olhar a universidade é o motor para o desenvolvimento e veem a colaboração universitária internacional como um campo de oportunidades.

Assim sendo, ao realizar esta pesquisa do estado do conhecimento, passou-se a compreender a amplitude da temática quando se toma em conta as dimensões institucional e setorial, em especial a inserção no projeto institucional e como este é enfrentado pela comunidade acadêmica, bem como é levado a cabo. Ao estudar sobre as dimensões nacional e regional emerge o reconhecimento da importância das políticas públicas e da histórica retórica da cooperação articuladas ao tão necessário movimento de internacionalização da Educação Superior.

No tocante à dimensão global, as produções científicas remetem ao discurso da importância da interculturalidade e da integração regional, fortemente sedimentado nas orientações dos organismos internacionais, que nem sempre prezam pela solidariedade como forma de inclusão, mas pela mercantilização do ensino.

Os resultados desta pesquisa do estado do conhecimento, em grande parte, apontam para uma convergência, qual seja mencionar a importância da Declaração de Bolonha como marco de integração na educação e seu reflexo no processo de integração regional na Europa e, consequentemente, na América Latina, em especial no

MERCOSUL. Neste aspecto, são analisados pontos favoráveis da experiência dos países do norte global e os equívocos em transplantar o processo para a realidade da América Latina.

Ao tratar da acreditação de cursos, inevitavelmente, surge a questão da mobilidade estudantil, visto que aquele processo acabaria por viabilizar o trânsito de acadêmicos entre cursos e o reconhecimento de títulos e diplomas, o que, necessariamente, precisa de um movimento maior e mais articulado entre países do eixo sul-sul e, em especial, do MERCOSUL, considerando os preceitos e ações recentes de integração regional.

Nas produções científicas, ora consideradas, ao investigar a cooperação educacional internacional para o desenvolvimento da integração regional, verificou-se um olhar muito mais direcionado para a circulação de pessoas e diplomas do que, exatamente, para a cooperação para o desenvolvimento regional por meio da articulação e indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão.

Considerando todo o contexto apresentado, entende-se pertinente a continuidade dos estudos que priorizam e veiculam as práticas de internacionalização no eixo sul-sul, justamente porque dão visibilidade as questões culturais, identitárias e, no caso das universidades, as múltiplas estratégias institucionais que são pensadas para o desenvolvimento de uma cultura internacional no cenário da graduação e pós-graduação voltada para promover a interlocução ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da epistemologia do sul, em um contexto de cooperação solidária e inclusiva nos países que compõem o global sul, em especial os do eixo do MERCOSUL.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Glaucia Julião. **Mercosul Educacional**: Relação dos acordos e decisões entre as partes e a Política Pública Brasileira para o Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2015. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38885/R - D - GLAUCIA JULIAO BERNARDO.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 03 out. 2017.

CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de. **Integração dos países constituintes do Mercosul por meio da educação superior universitária**: análise em uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de São Paulo. São

Paulo/SP, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-16122013-152701/pt-br.php>. Acesso em: 03 out. 2017.

COSTA, Bianca Silva. **VIAGEM DE (AUTO)DESCOBRIMENTO**: experiências de mobilidade estudantil de Graduação no Programa ESCALA AUGM UFRGS. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104487/000939824.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 out. 2017.

FARIAS-MARQUES, Maria do Socorro de Almeida. **Um olhar para o ingresso específico para uruguaios fronteiriços na Unipampa - campus Jaguarão**: por uma política linguística educacional integracionista no entremeio identitário. 2016. 196 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/458/2/maria do socorro.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

FERREIRA, Maria Cecília. **Assim caminha o Mercosul**: o conflito entre qualidade e efetividade no Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo, PR, 2012. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2043/1/Maria Cecilia Ferreira.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Brasília, 2017. Disponível em:< http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 01 set. 2017

KNIGHT, Jane. **Borderless, Offshore, Transnational and Crossborder Education**: Definition and data dilemmas. Report for Observatory for Borderless Higher Education. London: OBHE. 2005. Disponível em: <http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=35>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MIORANDO, Bernardo Sfredo. **O sistema ARCU-SUL e a UFRGS**: perspectivas da acreditação internacional para uma universidade latino americana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115954>. Acesso em: 03 out. 2017.

MONTEIRO, Claudia Cirineo Ferreira. **O ensino do design no Mercosul**: uma proposta para a integração. 2013. 184 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101413/monteiro_ccf_dr_bauru.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 out. 2017.

MOROSINI, Marília Costa (Editora-Chefe). **ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA** Glossário, vol. 2. Brasília. Ed. Inep/MEC, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. State of knowledge: concepts, purposes and dialogues. **Revista Educação por Escrito**. Porto Alegre v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 03 nov. 2017.

NIEROTKA, Rosileia Lucia. **Políticas de acesso e ações afirmativas na Educação Superior**: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó/SC, 2015. Disponível em:<https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-educacao/dissertacoes-defendidas/politicas-de-acesso-e-acoes-afirmativas-na-educacao-superior-a-experiencia-da-universidade-federal-da-fronteira-sul>. Acesso em: 03 out. 2017.

SAHB, Warlley Ferreira. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e integração da educação superior no MERCOSUL**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_b355ab9a716ccac63ada7366186a9bc5>. Acesso em: 03 out. 2017.

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar De Almeida, **A Quarta Missão da Universidade** – Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora UNB, 2012.

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES GESTORES SOBRE O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA COMO DEMANDA DA AVALIAÇÃO REGULATÓRIA

Liliane Gontan Timm Della Méa
Adriana Moreira da Rocha Veiga
Doris Pires Vargas Bolzan
Universidade Federal do Santa Maria (UFSM), Brasil

Introdução

A atualidade traz para nossos estudos, temática de extrema importância para o contexto da educação superior brasileira, qual seja, a internacionalização da pós-graduação brasileira como demanda da avaliação regulatória. A pós-graduação brasileira vem sendo permanentemente monitorada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma agência de fomento que visa a melhoria da pós-graduação, promovendo a avaliação, divulgação, formação de recursos e promoção da cooperação científica internacional. Para um programa de pós-graduação (PPG) atingir os estratos mais elevados de excelência acadêmica, representados hoje pelos conceitos CAPES de 5 a 7, a internacionalização é uma prioridade.

A busca dessa excelência passa a ser o horizonte dos PPG e neste contexto emergente surge-nos a questão que nos moveu a buscar respostas por meio de um estudo de caso (YIN, 2005): *quais as perspectivas dos professores gestores dos programas de pós-graduação stricto sensu frente à demanda por internacionalização sinalizada na avaliação regulatória da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*?

O interesse pela temática da internacionalização como demanda dos programas de pós-graduação está relacionado também a nossa observação do contexto institucional, demarcado pela crescente procura dos servidores docentes e técnicos, além dos estudantes de graduação e pós-graduação, por vivências e processos de capacitação profissional e/ou acadêmica no exterior. Ainda, esta temática relaciona-se à efervescência denotada na busca das Instituições de Federais de Ensino Superior (IFES) por políticas e estratégias para se manterem e fortalecerem, atendendo às necessidades prementes pela excelência da graduação e, principalmente, da pós-graduação, gerando novos cientistas

aptos a alavancarem o país, tanto na geração de conhecimento quanto de tecnologias inovadoras e competitivas no mercado nacional e internacional.

O recorte temático escolhido voltou-se para a análise narrativa das perspectivas de professores gestores dos PPG de uma Instituição Federal de Ensino Superior sobre o processo de internacionalização no contexto da sua instituição e do seu Programa. Tratam-se de narrativas resultantes de estudo de caso qualitativo, realizado em uma Instituição Federal de Ensino Superior constituída como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação (MEC), localizada no interior do Rio Grande do Sul, Brasil, criada na década de 1960. Esta instituição tem importante papel no desenvolvimento acadêmico de sua comunidade regional, nacional e internacional. Na sua origem institucional e na origem dos seus programas de pós-graduação, já trazia uma proposta de internacionalização.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente na IFES pesquisada, o primeiro desafio é a internacionalização, como demonstrado no seu Portal:

> Desafio 1 - Internacionalização
>
> O Desafio 1 – Internacionalização contém nove (09) objetivos estratégicos, sendo um na dimensão Alunos e sociedade, cinco na dimensão Processos e dois na dimensão Aprendizado e infraestrutura.
>
> Na dimensão Alunos e sociedade o objetivo é único e está relacionado a aumentar a inserção científica da instituição no cenário internacional.
>
> Na dimensão Processos há três (03) objetivos que possuem influência direta com o aumento da inserção científica. O primeiro se refere a parcerias de pesquisadores com outras instituições, enquanto o segundo é no sentido de realizar convênios para trocas culturais e trocas de experiências de gestão. O terceiro objetivo é para oportunizar experiências de internacionalização aos alunos. Os demais objetivos servem de apoio a estes, sendo que dois deles estão relacionados a melhorar as rotinas e processos relacionados à internacionalização, sempre considerando a realidade multicampi e os diferentes níveis de ensino. O último objetivo da dimensão Processos está relacionado aos currículos e, no âmbito da internacionalização diz respeito a manter currículos atrativos do ponto de vista internacional para que haja interesse de alunos de outros países em realizar cursos na UFSM.
>
> Na dimensão Aprendizado e infraestrutura há dois (02) objetivos. O primeiro diz respeito à infraestrutura de acolhimento para pesquisadores e alunos estrangeiros, que deve ser aprimorada. Já o segundo possui relação direta com o aumento da inserção científica da instituição, pois está relacionado a manter um quadro docente com pesquisadores que sejam referência em sua área de pesquisa.

É perceptível no documento supracitado a preocupação institucional em estabelecer como primeiro desafio a sua internacionalização, em todos os níveis de ensino. Portanto, o documento institucional ratifica a importância do mapeamento da demanda por internacionalização nos programas de pós-graduação com cursos de doutorado, avaliados pela CAPES com conceitos iguais ou superiores a cinco, tendo em vista o potencial para internacionalização destes cursos.

Este estudo foi delineado e desenvolvido para identificarmos como se considera a internacionalização em termos dos documentos de programas de pós-graduação; como auto avaliam-se e como são avaliados externamente os programas de pós-graduação da instituição, sob a ótica da Internacionalização. Também para compreendermos as perspectivas dos seus gestores quanto à internacionalização dos cursos de doutorados, a rigor.

Realizamos, a par das entrevistas narrativas com os professores gestores dos PPG, uma revisão sistemática de literatura desde as origens da Educação Superior no Brasil, a sua expansão e regulação, a fim de situar o surgimento da pós-graduação e a instauração das avaliações pela CAPES, no contexto da busca por qualificação. Nessa busca abordamos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Sistema da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira, desenvolvido pela CAPES, nos quais a internacionalização aparece como referência máxima de qualificação. Com base nesta revisão, a demanda por internacionalização pode ser considerada como o fator de maior impacto na conceituação de um programa de pós-graduação.

No intuito de relatar os resultados da pesquisa, além desta introdução, apresentamos as narrativas, analisadas quanto ao conteúdo e aspectos teórico-conceituais acerca da Educação Superior no Brasil, o sistema de avaliação da pós-graduação da CAPES e a internacionalização. Nesse mesmo sentido, os apontamentos finais buscaram sistematizar e integrar as informações das diferentes fontes e, por fim, as referências bibliográficas utilizadas no desenvolvimento deste trabalho.

Aspectos teórico-conceituais

Evolução da Educação Superior no Brasil

Somente em 1812, portanto 206 anos atrás a Educação Superior começou a existir no solo brasileiro, embora no início não configurasse como instituição

universitária, mas faculdades isoladas, voltadas à formação profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento científico. Segundo Schuch (1998), essas faculdades foram criadas para atender à burocracia do Estado, ainda sobre a égide de Portugal, localizando-se nas áreas do direito, medicina e engenharia. A Universidade do Rio Janeiro foi a primeira a ser instituída, em 1920, sendo elitizada e voltada à conservação da orientação profissional de seus cursos e da autonomia das três faculdades já citadas.

O sistema de pós-graduação seria implantado a partir dos anos 1970, tendo por arcabouço jurídico a Reforma Universitária de 1968, por modelo a universidade americana (cursos estruturados) e por missão a formação de professores e pesquisadores (BRASIL, 2010b). Uma nova fase da evolução da Educação Superior, por mais de um Século marcada pelo atraso e pelo descaso dos governantes, seria inaugurada a partir dos anos 1990, em uma fase caracterizada pela expansão e regulação. Concomitantemente com a Expansão, que contribuiu para tirar o Brasil dos últimos lugares dentre os países da América Latina em termos de taxa de escolaridade superior, os esforços de regulação colocaram o país em um padrão mínimo de excelência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº. 9394/96 traçou o caminho para o desenvolvimento de uma legislação específica, atendendo às exigências da educação superior. Segundo Oliven (2002), a LDB introduziu o processo regulatório e sistemático da avaliação dos cursos de graduação e das próprias IES, cujos credenciamentos e recredenciamentos seriam atrelados ao desempenho mensurado por essa avaliação. A Lei Nº 1086/04, criaria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) configurando, de acordo com Felix (2008) e Fonseca (2007), uma avaliação emancipatória, formativa e que consideraria as especificidades das IES do país, superando as lacunas e inconsistências, sendo hoje o principal fator de qualificação da Educação Superior no Brasil.

Dotar o país de uma Educação Superior com os padrões de qualidade que o seu desenvolvimento estava a exigir seria o grande desafio do Brasil. Para tanto, a avaliação passou a ter papel preponderante. Segundo Guimarães (2010, p. 250) ao discutir o papel da universidade no desenvolvimento nacional, "quaisquer que sejam os desdobramentos da reforma, não se pode abrir mão da qualidade. E para haver qualidade é necessário haver avaliação" O principal critério com o qual a CAPES lida e que imprimiu

credibilidade internacional no sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, é a qualidade (CAPES, 2010).

Um dos desafios para a alta qualificação da Educação Superior no Brasil, seria a exigência de capacitação dos profissionais docentes, os quais deveriam, além de possuir a formação superior nas diferentes áreas, ser comprometidos com a produção e disseminação do conhecimento necessário ao desenvolvimento da nação. A avaliação regulatória foi se consolidando como atividade fundamental para a garantia de qualidade da pós-graduação no Brasil. Essa atividade vem se aperfeiçoando para orientar a evolução da pós-graduação e de cada curso em particular, antepondo-lhe metas e desafios que têm resultado em avanços da ciência, da tecnologia e da inovação no País (BRASIL, 2010c).

A Educação Superior no Brasil iniciou tardiamente e seu grande ápice de evolução e expansão ocorreu nos anos 90. O processo da busca por qualidade das atividades universitárias, ensino, pesquisa e extensão, é um dos fatores preponderantes para a estruturação e o fortalecimento das IES. Assim, no caso da pós-graduação, a CAPES implantou o sistema de avaliação buscando a credibilidade, o fortalecimento e a qualidade da pós-graduação. O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação teve a sua primeira iniciativa no Parecer Conselho Federal de Educação 977/65, em que passou a atribuir conceitos às avaliações dos cursos de pós-graduação.

No entanto, segundo Balbachevsky (2005, p. 285-314), "faltava ao conselho mecanismos adequados e agilidade para acompanhar a explosão de novos programas que se multiplicavam". Em 1973, o MEC criou o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPG), órgão interministerial responsável pela política geral da pós-graduação. Em 1975, as principais agências de financiamento da pós-graduação passaram a ser integradas por esse órgão, entre elas, a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No CNPG, diversos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) foram elaborados, e passaram a dirigir a consolidação e institucionalização da pós-graduação no Brasil, estabelecendo metas e ações para concretizar seus objetivos. No II PNPG, o processo de avaliação da pós-graduação consolida-se sob a coordenação da CAPES. Este sistema de avaliação, implantado em 1976, permitiu que a CAPES assumisse, gradativamente, a condução da política nacional de pós-graduação.

A CAPES vem aprimorando seu processo de avaliação ao longo dos anos. Houve um grande avanço desde a informatização ocorrida em meados da década de 1990. A

partir de 1997, o processo de avaliação passou a atribuir escala numérica de um a sete aos cursos de pós-graduação, atribuindo os conceitos seis e sete aos cursos de padrão internacional.

Nas últimas décadas, dois sistemas de avaliação foram criados. No período de 1967-1997, vigorou na classificação a escala conceitual alfabética de A a E, sendo o conceito A aos cursos considerados de padrão internacional. Desde 1997, passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com os conceitos 6 e 7, este último o topo do sistema. Na implantação da escala numérica foi adotada a sistemática de ratificar os cursos 7 em pareceres de consultores internacionais, o que não ocorreu nas avaliações subsequentes (BRASIL, 2010b).

Hodiernamente, a avaliação dos programas de pós-graduação é realizada em dois momentos. O primeiro é o acompanhamento anual, por meio de um sistema informatizado de coleta de dados, a Plataforma Sucupira, alimentada pelos gestores dos programas de pós-graduação. As informações coletadas ao longo do ano são decisivas para a avaliação quadrienal, sendo esta obtida a partir das fichas de avaliação, do desempenho dos programas de pós-graduação subsidiados pelas informações anuais, ao longo de quatro anos, prestadas pelos programas.

Internacionalização

A internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) é o grande desafio para todos que as compõem e acompanham o seu crescimento. Isto gera expectativas e metas também por parte dos seus gestores, para acompanhar as IES no seu processo de internacionalização, e consequente desenvolvimento. Corroborando com Morhy (2005), compreendemos que a internacionalização universitária está relacionada com a consciência da necessidade de um novo perfil de formação para atuar em um mundo em permanente transformação e que exige dos profissionais a postura crítica aliada à desenvoltura, tanto nacional quanto internacional, o que envolve saberes técnicos e tecnológicos universais, bem como competências comunicativas na diversidade de línguas e culturas que compõem o mundo contemporâneo nos diferentes modos de relações, sejam políticas, econômicas, sociais ou acadêmicas.

Embora existam inúmeras abordagens e questionamentos sobre a internacionalização, ratificamos como Pedrozo (2009), que esta ocorre processualmente, expressando-se na globalização e interculturalidade dos currículos, nos processos de ensino/aprendizagem colaborativa pela pesquisa e extensão; na cultura organizacional de uma universidade que proporciona a sua comunidade a diversidade de ideias, conceitos, ideologias e princípios sintonizados com o contemporâneo, respeitadas a sua historicidade e suas motivações própria. Ao serem internacionalizadas, as IES passam a renovar-se na diversidade de conceitos, ideologias e culturas; fortalecendo o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e a estrutura organizacional; contribuindo com a qualificação de seus docentes, técnicos e discentes, ampliando a produção do conhecimento, a inserção e difusão na comunidade internacional.

Concordamos com Morosini (2006, p. 115), ao compreender a complexidade do conceito de internacionalização da Educação Superior, definido como multidimensional:

> *dimensão internacional* – presente no século XX, que caracterizava por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) *educação internacional:* atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) *internacionalização da Educação Superior,* posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior.

Neste estudo, enfatizamos a temática da internacionalização como um processo construído pelas IES. O processo de internacionalização da Educação Superior para Batista (2009), recebe influências do mundo inteiro, como se pode perceber na grande repercussão mundial da Declaração de Bologna, objetivando uma educação superior coerente, compatível e atrativa para estudantes europeus e de outros países. O mundo globaliza-se, ou seja, internacionaliza-se a cada dia que passa, e o ensino superior é parte fundamental desse processo.

Conforme os padrões estabelecidos pela avaliação da pós-graduação no Brasil, atingir o padrão internacional classifica um curso entre os mais altos níveis de qualificação. Atingir a classificação de nível seis ou sete implica que o curso já tenha atingido padrão internacional. A busca por excelência impõe a internacionalização a todos os cursos de pós-graduação. Um curso já classificado como de nível cinco dependerá da internacionalização para buscar o nível mais alto de qualificação

internacionalização, assim, é de extrema importância para as IES, não só pela busca por tornarem-se centros de excelência, como, também, pela sua própria inserção na comunidade internacional.

Com a palavra, os professores gestores dos PPG

Optamos por realizarmos entrevistas narrativas em busca das perspectivas dos professores gestores com relação à internacionalização do programa que coordenam. As entrevistas foram realizadas a partir de quatro tópicos-guia: (1) aspectos/fatores facilitadores da internacionalização; (2) principais restrições (fatores restritivos) da internacionalização; (3) perspectivas do fortalecimento da internacionalização e (4) ações desenvolvidas para o incremento da internacionalização. Os PPG foram designados por números para a análise narrativa e estão apresentados sem identificação, a fim de preservá-los e deixar-nos livres para analisar as narrativas dos gestores, os quais concordaram com os termos éticos necessários à pesquisa.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa caracteriza-se por apresentar perguntas abertas, encorajando os entrevistados a desenvolverem os seus pensamentos e opiniões; a reportarem-se aos conteúdos da memória e a [re]significá-los para o contexto narrativo. Nesta pesquisa, definimos o contexto da gestão dos programas de pós-graduação de uma IFES, com a finalidade de compreendermos o processo de internacionalização demandado pelo alto estrato do seu PPG.

Aspectos/fatores facilitadores da internacionalização dos PPG:

Quanto aos aspectos facilitadores para o incremento da internacionalização dos seus cursos, houve divergência no entendimento da pergunta por parte dos entrevistados.

Existem pontos positivos, no sentido da potencialidade de desenvolvimento dos cursos. A existência de contatos é um aspecto facilitador na formação acadêmica no exterior, no esforço de receber estudantes estrangeiros, nas linhas de pesquisas e nos editais da CAPES:

> [...] a qualificação e o reconhecimento que alguns professores têm, então esses professores acabaram desencadeando alguns convênios com alguns países e isso de alguma maneira, cria uma espécie, desencadeia uma sequência de contatos que acabam se refletindo nesse processo de internacionalização;

> [...] os facilitadores são exatamente as nossas linhas de pesquisa, são pesquisas, são linhas que estão em, tem gente trabalhando em vários lugares do mundo;

> [...] é a grande quantidade de editais que a CAPES tem de convênio. Que a CAPES patrocina ou que ela disponibiliza.

No sentido de "o quê o coordenador/gestor espera como aspectos facilitadores" foi identificada a recorrência, em suas falas, do desejo de ter infraestrutura, política institucional e bolsas:

> [...] um aspecto fundamental é se nós tivéssemos na nossa universidade, oferecesse de uma forma organizada é óbvio e planejada, moradia... eu sei que algo é complicado, mas é facilitador tanto para alunos de pós-graduação como para pesquisadores;
>
> [...] ter o mínimo de infraestrutura; eu acho que passa pela política institucional. Se a universidade tem uma política clara sobre isso e que isso se concretize em estimular que esses convênios, esses acordos sejam feitos, que os professores, que os programas se insiram nas políticas de internacionalização;
>
> [...] é oferecer bolsas. Oferecer alguma vantagem dentro de projetos, enfim, oferecer oportunidades futuras, profissionais ligados com empresas no Brasil e no exterior, que possam vincular também os projetos que vão estar sendo executados pelos alunos de pós-graduação.

(2) Fatores restritivos da internacionalização de seus cursos:

As respostas foram recorrentes quanto à infraestrutura dos PPG e ao domínio de línguas estrangeiras. Um dos coordenadores considerou a infraestrutura como aspecto facilitador e restritivo. Afirmam os gestores:

> [...] é o espaço físico para alunos de pós-graduação... Porque você precisa de uma sala para os alunos trabalhar, e não é botar uma sala, botar cinco alunos, dez alunos lá dentro.
>
> [...] ela decorre do domínio da língua estrangeira, que talvez assim se para os professores já existe algumas dificuldades;

Destacaram-se, quanto ao aspecto da infraestrutura, a posição geográfica, a vontade dos professores, o suporte do departamento e da instituição, a organização didática e a inserção em cima do pesquisador:

> [...] a saída de um professor para fora, no exterior, ele mexe com toda a distribuição de encargos didáticos. Alguém tem que assumir as disciplinas desse professor, já que não é possível ter substituto para esse tipo de ação. ... tu saindo, alguém vai se sobrecarregar.

Ainda:

> [...] e Santa Maria cria uma dificuldade de translado, de movimentação, então, a posição de Santa Maria é, hoje, do ponto de vista de acesso a cidade, ela é um elemento fortemente restritivo para quem vai fazer escolha.

Outro gestor expôs:

> Ela começa lá no professor, se o professor não tá a fim de se internacionalizar, ou porque não sabe inglês, ou porque não tá a fim, ou porque não adianta, tu não vai conseguir internacionalizar nenhum curso, e muita, e no meu curso às vezes a gente se esbarra um pouco nisso, no professor dizer não.

E, ainda:

> As principais restrições. Eu acho que isso aí deixa toda responsabilidade da inserção em cima do Pesquisador. Ele tem que providenciar dinheiro. Ele tem que providenciar a infraestrutura.Ele tem que providenciar acomodação. Não existe um programa da Universidade favorecendo isto, colocando regras e condições para pessoa favorecer esta inserção.

Como aspecto restritivo, apontaram a legislação, a inexistência de bolsas e as ações individuais:

> O aluno estrangeiro vir sem bolsa é difícil... nós não temos bolsa;
>
> [...] se esbarra na legislação, pois a legislação não permite que se faça editais separados. Vamos supor que tem um critério de seleção para aluno brasileiro e um critério para aluno estrangeiro.
>
> [...] as ações individuais. Eu acho muito individual, não se pensa no conjunto... se isso não tiver pensado como uma ação dentro de um grande projeto, se é só algo que eu consegui pela minha experiência de internacionalização, pela minha relação com as instituições do exterior, eu acho que tem que ser uma política do programa para poder ter essa cara de internacionalização.

Ressaltou-se, na percepção dos coordenadores/gestores, como aspecto restritivo, o medo do desafio e o significado de internacionalizar:

> Num segundo momento qual é a percepção que a gente teve? É talvez, assim, aquele medo do desafio de enfrentar uma dificuldade. Então, no momento, que tanto os professores como estudantes estão confortáveis dentro do seu trabalho = confortável no sentido que já existe uma rotina de trabalho, já existe uma rotina de relações, de atividades, muitas vezes essa, essa demanda ele envolve a pessoa no seu tempo integral de, de ações que tem que desenvolver. Você sair dessa rotina e enfrentar essa dificuldade é um desafio.

Nas perspectivas da internacionalização de seus cursos, os entrevistados evidenciaram alguns incrementos, como: internacionalização em longo prazo, visibilidade internacional, conscientização da internacionalização e ações de internacionalização e fortalecimentos:

> Vamos ser um curso com visibilidade internacional e a gente percebeu que isso não é uma tarefa fácil nem rápida e ela leva um tempo para as coisas acontecerem e elas estão acontecendo;
>
> Eu não acredito que haja perspectivas de se desenvolver isso [a internacionalização] no quadro em que nós estamos hoje. Hoje nós temos

> uma situação que praticamente 100 % dos alunos de Doutorado tem bolsa. Há recursos em relação aos anos passados, há recursos, quero dizer as condições são boas para fazer pós-graduação, mas isso se restringe a clientela tradicional, alunos nossos, brasileiros, possibilidade de inserção de alunos estrangeiros neste contexto é muito pequena
>
> [...] a minha perspectiva é que a gente deveria internacionalizar e trazer professores por mais tempo, trazer professores visitantes, trazer professores para fazer estágio pós-doutoral aqui, ou estágios em laboratórios com mais tempo. Vir dar um seminário. A gente traz seguido professores do exterior para fazer seminários curtos, mas isso não cria uma inserção, e não consolida as relações entre instituições, entre a nossa instituição e a do exterior, o interessante seria fazer isso de modo mais, por um período mais extenso.

Os coordenadores/gestores apontaram, ainda, para as melhorias de infraestruturas, a contratação de docentes, os fortalecimentos de convênios, o resgate de contatos, a política governamental, a criação de condições, de cultura e tradição de intercâmbios e a transformação interna:

> Eu vejo a perspectiva à contratação de professores, já pensando nesse lado, que façam a pós-graduação;
>
> [...] como eu tenho uma grande quantidade alunos formados e eles estão espalhados por vários locais, inclusive no exterior, a tendência é resgatar estes contatos que já está ocorrendo e através, principalmente, deste programa Ciência sem Fronteiras, e articular a duração de intercâmbios;
>
> [...} a perspectiva é que nós vamos com a maré. Então se a maré é favorável, isto é, os governos, esperamos que os governos ofereçam planos, esperamos oportunidades.

Um dos gestores afirmou:

> [...] talvez a instituição tem que estar mais preparada para isto. E o programa pode até fazer, resolve, mas o problema é a universidade é a porta, não é programa a entrada. Você entra pela a universidade, então neste aspecto a universidade tem dificuldades. Quer dizer, este é o principal fator limitante é esse aí, quer dizer a instituição não está preparada para isso, em todos os aspectos.

Outro reportou que:

> [...] o envolvimento do corpo docente e de servidores da nossa universidade e aí é fundamental e aí eu to falando de servidor, porque é fundamental dentro desses grupos os servidores, os técnicos que estão envolvidos nesses laboratórios, também participar da internacionalização... é uma questão cultural, uma questão de tradição aonde você, pode ter cultura, ter uma tradição com vários centros de vários países... nós temos que criar essas condições, criar essa cultura e criar essa tradição.

(3) Perspectiva para o fortalecimento da internacionalização do curso

Neste tópico, um dos entrevistados identificou negativamente a sua perspectiva:

> É, tudo gira na mesma história, por exemplo, a minha perspectiva é que os professores não vão aprender inglês, então essa parte da internacionalização que depende do conhecimento da língua não vai acontecer. A minha expectativa, vamos dizer assim, de que o curso avance muito em termos de internacionalização, eu não acredito.

Ficou aparente que a qualificação do corpo docente, discente e técnico, a infraestrutura e o domínio de língua estrangeira são os principais fatores limitadores e foco das perspectivas dos gestores.

(4) Ações para o desenvolvimento da internacionalização dos PPG:

A demanda por internalização existe e é premente nos PPG dessa IFES, evidenciado não só nos documentos de áreas e nas fichas de avaliação da CAPES, mas também nas auto avaliações e na percepção dos coordenadores dos cursos. Em todos os dados colocados, percebemos a necessidade de que os cursos se internacionalizem, pela pressão interna nas autovaliações e a pressão externa da avaliação da CAPES.

Os programas de pós-graduação, independentemente de sua área, estão promovendo ações que visam ao desenvolvimento da internacionalização dos seus cursos. As entrevistas realizadas narraram atividades que vêm sendo desenvolvidas para o incremento da internacionalização. As principais ações desenvolvidas pelos cursos são a formação de recursos humanos, a manutenção de convênios internacionais e as melhorias nas publicações internacionais.

As ações apontadas pelos professores gestores estão em simetria com as exigências da avaliação da CAPES: ações pontuais de orientadores; planejamento de estágios sanduíches no exterior para alunos; reformulação do regulamento interno; melhorias nas publicações; incentivo de alunos ao doutorado sanduíche; publicação internacional; convênios internacionais; pós-doutorado no exterior; domínio da língua estrangeira; manutenção de intercâmbios; comissão externa de avaliação; concentração das linhas de pesquisa; formação de alunos; interação dos grupos de pesquisa; convênios simétricos; incentivo a realização de pós-doutorado; divulgação de estratégias bem sucedidas; ações das linhas de pesquisa.

Constatamos a existência de grande preocupação dos PPG com os desafios da internacionalização, portanto, com a demanda exigida não só na avaliação externa, mas

nas diretrizes internas, que viriam suprir importantes lacunas em programas já considerados dentre os estratos mais altos da avaliação regulatória da CAPES.

Apontamentos finais

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

A análise da avaliação externa, realizada pelos documentos de área e pelas fichas de avaliação da CAPES, demonstrou a exigência e a cobrança no tocante à internacionalização dos cursos da IFES estudada, principalmente, no que se refere à produção intelectual e à inserção internacional, com vistas à busca de desempenho equivalente aos dos centros internacionais de excelência.

Quanto à avaliação interna, foram analisadas as auto avaliações dos programas de pós-graduação da instituição, sendo observado que há uma grande preocupação desses Programas em relação à sua manutenção, ao seu crescimento, ao seu fortalecimento e à consolidação de sua internacionalização. Os resultados auto avaliativos apontam para o aumento de parcerias internacionais, a busca de capacitação de seu corpo docente e discente no exterior ou a busca do aumento de produção científica internacional.

Na análise das entrevistas realizadas com os coordenadores/gestores dos cursos, as suas perspectivas demonstram a existência de mais fatores restritivos do que aspectos facilitadores para que a internacionalização seja incrementada. No entanto, existem muitas expectativas para que isso aconteça. Os entrevistados acreditam que as ações que estão sendo desenvolvidas venham ao encontro do fortalecimento da internacionalização nos seus Cursos e da demanda de produção exigida pela CAPES.

Dentre as sugestões dadas pelos entrevistados para contribuir neste importante processo de internacionalização dos PPG, registramos: a realização de seminários de sensibilização com a comunidade acadêmica sobre a temática; e a conscientização da comunidade acadêmica sobre o que é internacionalizar, o porquê internacionalizar e como internacionalizar os cursos de pós-graduação e a instituição como um todo. Outra sugestão importante é o investimento planejado em políticas institucionais de

internacionalização permanente, baseadas na sua infraestrutura e abarcando necessidades como: ensino de línguas em todos os segmentos; moradias para estrangeiros; central técnica para atender às demandas de editais em todos os quesitos exigidos e a reformulação da regulamentação interna para o atendimento das demandas da internacionalização.

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

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

Referências

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, pp. 285-314.

BATISTA, J. S. M. O processo de internacionalização da instituição de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2009. 256f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: 14 abr. 2004. Disponívevel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso: abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010b. v.: Il.; 28 cm.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e Missão** [s.d]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em mar. 2018.

FELIX, G. T. Reconfiguração dos Modelos de Universidades Pelos Formatos de Avaliação: efeitos no Brasil e Portugal. 2008. 294 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORHY, L. **Seminário de Relações Internacionais da UnB**. Brasília: UnB, 2005.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006, pp. 107-124.

MOROSINI, M. C.; LAUS, S. P. The Internacionalization of Higher Education in Brazil. In: WITT, H. et al (Eds.). **Higher Education in Latin Am**erica: The International Dimension. Amsterdan: University of Amsterdan, 2005. p. 111-148.

OLIVEN, A. C. Histórico d Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, 2002.

PEDROZO, N. G. O Setor de Relações Internacionais das IFES e suas interfaces na universidade. 2009. **Palestra** realizada na Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior/ANDIFES em set. 2009.

SCHUCH JÚNIOR, V. F. **Educação e Universidade, raízes históricas e situação brasileira.** 1. ed. Santa Maria: Vitor Schuch Jr., 1998.

SATALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 24, n. 48-49, p. 35-57, 2003.

____. **Estratégias de Internacionalização das Universidades Brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Planejamento – Plano de Desenvolvimento Institucional 2016/2020.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COMUNICACIÓN EDUCATIVA ENTRE LAS CIENCIAS: LA PERSPECTIVA DE UN CURRÍCULO COMÚN QUE INTEGRE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA NATURALEZA

Héctor Odetti
Universidad Nacional del Litoral (UNL), Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães
Patrícia Santos Cardoso Gondim
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil

Introducción

En este texto presentamos los resultados de un proyecto de cooperación y asociación internacional entre la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina, y la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía (UESB), Brasil, el cual parte de la premisa de que en la actualidad no es posible pensar en una formación de profesores / investigadores sin una mirada interdisciplinar, ya que la realidad nos está exigiendo un nuevo mirar sobre la concepción de ciencia y sus impactos en una sociedad en constante transformación.

Se hace necesario recuperar la mentalidad / conocimientos dispersos de las ciencias de la naturaleza, las humanas, las exactas (MORIN, 2009) y mostrar la indisolubilidad entre la unidad y la diversidad.

Con base en la premisa que es imprescindible la formación de investigadores que incluya la percepción de interacción de ciencia entre sí, teniendo en cuenta todas las dimensiones de la sociedad, considerando sus relaciones recíprocas, ofreciendo al educando oportunidades para que pueda adquirir una concepción amplia y humanista de su producción (PINHEIRO, 2007), desarrollamos una investigación conjunta sobre el estado de la producción de conocimiento de los programas de Posgrado en Memoria: Lenguaje y Sociedad de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) y de Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Para lo cual elegimos temas, disciplinas comunes y/o presentes en ambos cursos que podrían establecer discusión, complementariedad, contrastación de contenidos e incluimos temas sobre memoria, historia, filosofía de las ciencias, historia de la educación, epistemología, discursos y narrativas, entre otras, trabajando con una afirmación científico-humanista de los cursos desde una perspectiva dialógica.

Formación de investigadores considerando una concepción amplia y humanista

Inicialmente consideramos que era necesario reconceptualizar a la ciencia y deconstruir los objetos teóricos, problematizando su sentido y la validez del conocimiento científico. Tomando las palabras de Oliveira:

> el paradigma de la ciencia moderna enfrenta una crisis que no podrá ser resuelta con reformas al paradigma, sino que exigirá la formulación de un nuevo paradigma, cuyas características aún no están claras, pero que ya pueden ser vislumbradas. Se trata, por lo tanto, de un proceso de reconceptualización de la ciencia resultado de un conjunto de condiciones teóricas. La primera de ellas deriva de la necesidad de una problematización del propio sentido de la ciencia, de la validez del conocimiento científico en fase con los demás conocimientos que circulan en la sociedad y exige que se someta a la propia epistemología de la reflexión hermenéutica. De la segunda condición, el proceso de reflexión hermenéutica se debe dar por la deconstrucción de los objetos teóricos que la ciencia construyó sobre si misma permitiendo la desdogmatización de la ciencia – y de la idea de que ella constituye la única forma válida de conocimiento (Oliveira, 2008, p. 42).

La evaluación sobre conceptos y teorías, método, modos de pensar, enseñar y organizar las ciencias para la formación del investigador se torna esencial para el establecimiento de nuevas relaciones y formas como la producción de saberes.

Las discusiones sobre ciencia, sociedad y naturaleza se volvieron una necesidad constitutiva del conocimiento y demanda un análisis crítico de los cimientos de la racionalidad científica contemporánea. Pensar la relación sociedad-naturaleza es imprescindible para el acercamiento de saberes aparentemente disciplinares. Sin embargo, ese diálogo entre saberes científicos no puede eliminar las demás formas de conocimiento del mundo, de la naturaleza y de las sociedades (FLORIANNI, 2004).

En esa perspectiva, la producción de conocimiento científico no puede ser entendida simplemente como una consecuencia de procedimientos rigurosos y perfectamente controlables, insospechados y exclusivos, acumulativos y lineales.

Si, de acuerdo con su etapa de desarrollo, cada sociedad elige los caminos que valorizan ciertos descubrimientos científicos en detrimento de otros es fundamental, por tanto, el consenso entre las comunidades científicas pensando en cuál es la formación de investigadores que se necesita en la actualidad.

Tomando como base a Halbwachs (1925), según el cual la memoria humana es un fenómeno eminentemente colectivo, podríamos decir que la memoria científica es parte de una memoria compartida por grupos que fueron condicionados bajo

determinados modos de pensamiento y lenguaje, por lo tanto, consideramos que en la historia de las ciencias o de cada ciencia hay un conjunto de tipologías, normas y reglas, es decir, una epistemología que la referencia a lo largo del tiempo; pero la memoria de su experiencia, por medio de la praxis vivida por grupos o fracciones de grupos científicos, fue siendo constituida y compartida por esos grupos y apropiada por la memoria social. La memoria científica difícilmente pueda no ser considerada cuando pensamos sobre los obstáculos o posibilidades de superación del saber aislado, fragmentado en función de un saber más completo, relacional. En esa perspectiva, consideramos fundamental analizar el modo en que ocurre la activación de esas memorias si quisiéramos, de hecho, pensar en el dialogo entre las ciencias, luego entre sujetos dotados de una determinada memoria científica consensuada, aunque también cargada de conflictos y negociaciones (MAGALHÃES, 2013)

Estamos indicando entonces, que el diálogo entre las ciencias no puede dejar de ser precedido de un análisis dialéctico de un conjunto de factores y fenómenos que determinan su entendimiento, inclusive, sobre una dada memoria científica que fue construida socialmente.

Si es imposible separar los sujetos de las referencias sociales que indican su formación para coordinar la información que reciben y planificar sus movimientos y acciones a partir de las necesidades del tiempo y del mundo en que viven (BERMEJO, 2002), difícilmente podremos prescindir de la historia, sobre la cual nuestras ciencias fueran construidas en sus ramificaciones y especialidades, y de una memoria colectiva, constituida por los grupos de profesionales de esas ciencias. En esta perspectiva, estamos defendiendo que, para discutir la comunicación educativa entre las ciencias, se torna imprescindible la condición de pensar en el diálogo entre la ciencias, y por lo tanto, reconceptualizarlas. Es necesario replantear las formas por las cuales moldeamos nuestras relaciones con el conocimiento científico (MAGALHÃES, 2013).

Objetivos

Durante los años 2008 a 2013 desarrollamos un proyecto conjunto titulado "Multidisciplinariedad en Educación" en el marco del Programa Binacional de los Centros Asociados de Posgraduación Brasil Argentina. En el desarrollo del mismo se supervisó la producción de los alumnos del Programa en Memoria: Lenguaje y Sociedad

de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahía (PPGMLS/UESB) que fueran recibidos por el Programa de Educación en Ciencias Experimentales (FBCB/UNL) con el objetivo de realizar disciplinas comunes en el campo de la filosofía y la epistemología. Los alumnos en conjunto con los profesores investigadores de la UESB realizaron una recopilación de las tesis y disertaciones allí producidas y sus perspectivas teórico-metodológicas. En un segundo proyecto, "La comunicación educativa entre las ciencias: las perspectivas de un currículum común que integre ciencias humanas y de la naturaleza", propusimos una lectura sociohistórica y epistemológica de los materiales, temas y problemas detectados a lo largo de la primera asociación (2008-2013), considerando el desarrollo de una propuesta curricular integradora e innovadora para la formación científica interdisciplinar en el área de las ciencias humanas y naturales. En esa perspectiva:

- Analizamos la formación del profesor y / o investigador en los cursos de doctorado en estudio, teniendo como base los materiales recolectados por el equipo;
- Recopilamos datos sobre la trayectoria académica de los doctorandos en intercambio y de los doctorandos de la carrera receptor;
- Otorgamos la oportunidad a los doctorandos de la UNL y de la UESB la realización de una convivencia cultural de intercambio de conocimiento sociohistórico y científico de sus realidades;
- Facilitamos la integración curricular de carreras de doctorado argentina y brasilera de las áreas de ciencias humanas y naturales; y
- Discutimos la concepción de las ciencias en los currículums de los cursos involucrados por medio de seminarios y reuniones.

Metodología

"La producción del conocimiento es una práctica histórica, materialmente determinada" (GUIMARÃES 2004, p.16), lo que significa que todo conocimiento responde a la necesidad de una realidad histórica determinada y que no hay posibilidad de pensar en ciencia, enseñanza, educación y sujetos separados de esa relación. De esa manera, en una sociedad que amplió el conocimiento científico para su uso práctico, posibilitando que todas sus dimensiones se tornaran como una fuerza material y de uso

social, dentro de la contradicción que le es peculiar, se comprende que es indudable la necesidad de modificaciones en las prácticas y currículos escolares, particularmente en los cursos de posgraduación que tienen como objetivo primario la formación de profesionales que actúen en la enseñanza, investigación y extensión universitaria.

Concretamente, se puso en práctica los siguientes procedimientos metodológicos:

a) Recopilación y análisis de la trayectoria profesional y académica, a fin de observar los aspectos teóricos y sociales (valores, concepciones, visiones de ciencia y del mundo) de la realidad empírica del colectivo de doctorandos de ambos carreras;

b) Análisis del currículo, asignaturas, disertaciones y tesis (temas, metodologías, marcos teóricos) que fueran recopilados en el proyecto anterior (2008-2013);

c) Sistematización e inserción de los alumnos de la UNL en disciplinas correlativas a su carrera, a fin de aprovechar el estudio y al mismo tiempo ofrecer condiciones para el desarrollo de un pensamiento más amplio en el campo teórico del área de humanidades en articulación con su formación propiamente dicha;

d) Realización de seminarios de trabajo entre investigadores y doctorandos sobre las perspectivas teóricas y metodológicas acerca del estatuto epistemológico del conocimiento inter(trans)disciplinar;

e) Reuniones de trabajo entre los equipos para el planeamiento y evaluación de las acciones;

f) Incorporación de los saberes vivenciados extracurricularmente de alumnos y profesores de ambos países en los estudios sistematizados sobre historia y memoria de las ciencias y sobre las sociedades argentina y brasilera, Latinoamérica, del punto de vista de su composición étnica, cultural, religiosa y política por medio de seminarios presenciales y virtuales (videoconferencias) a cargo de profesores brasileros y argentinos.

Resultados y Metas alcanzadas

Por medio de las misiones de trabajo fue posible la maduración teórico-analítica y la producción de un saber comparado entre áreas distintas del conocimiento. La discusión sobre las concepciones científicas proyectadas en los cursos *strictu sensu* de ambos programas, posibilitó comprender que el conocimiento científico necesita de

hombres y mujeres capaces de pensar la ciencia y la sociedad en una articulación dialéctica, a fin de superar el saber cartesiano, de cierto modo ya superado por la necesidad de integración interdisciplinar entre las ciencias y de la formación de equipos multidisciplinares para repensar esa realidad (RELATÓRIO DO PROJETO, 2018).

Las misiones de estudio y las experiencias de intercambio permitieron que los estudiantes obtuvieran una mayor madurez en la escritura de textos científicos, así como también la profundización de los marcos teóricos-metodológicos de sus proyectos.

Consideramos que las misiones de estudio y de trabajo contribuyeron para el éxito del programa y para la consolidación de la red de trabajo.

De modo general, las acciones desarrolladas cumplieron con el objetivo de fortalecer la discusión acerca de la comunicación educativa entre las ciencias en los currículos de los programas involucrados.

El mayor mérito alcanzado hasta ahora por las acciones desarrolladas fue la profundización teórica (a través de cursos y discusiones) y práctica (articulación entre los currículos de ambos programas) a fin de posibilitar la construcción de un conocimiento realmente interdisciplinar entre las áreas de las ciencias humanas, exactas y de la naturaleza.

Una vez más, fue posible, en las misiones de trabajo, realizar discusiones sobre las concepciones científicas proyectadas en los cursos *strictu sensu* de ambos programas involucrados en el proyecto.

De modo general, las acciones desarrolladas posibilitaron el fortalecimiento de la discusión acerca de la comunicación educativa entre las ciencias de los currículos de los programas involucrados, la continuidad de la Revisa Binacional Brasil-Argentina (RBBA), una publicación conjunta y el desarrollo de un video documental didáctico que reúne testimonios e informaciones sobre los proyectos desarrollados por el equipo a lo largo de los años. En síntesis, se logró:

- Fortalecimiento de ambas carreras de posgraduación con altas calificaciones en relación con las Agencias calificadoras, a saber: Categorización de posgraduación argentina CONEAU: Acreditada por CONEAU Cat. A, Res. N° RESFC-2017-117-APN-CONEAU#ME; reconocimiento oficial y validez nacional del título en el Ministerio de Educación Res. N°1842/13 y Categorización de Posgraduación Brasilera CAPES: 5;

▪ Discusiones sobre la concepción de las ciencias en los currículos de las carreras involucradas para la formación del profesor y/o del investigador por medio de las asignaturas donde se recogió la información y la realización de seminarios y conferencias en las áreas humanísticas par alumnos, profesores y público académico de los cursos de posgraduación abiertos también a alumnos graduados de la UNL y de la UESB. La experiencia es significativa, sobre todo en el ámbito de desarrollo de la interdisciplinariedad, poniendo en consideración la participación un público compuesto por representantes de las diversas áreas del conocimiento. De esta forma fue posible realizar discusiones que entrecruzan las ciencias exactas, de la naturaleza y humanas, que generalmente no dialogan entre sí, en el ámbito académico.

▪ El intercambio viene permitiendo la constitución de equipos y posibilitando la colaboración de los profesores en la formación humanística de las áreas de las ciencias exactas y de la naturaleza, así como también permitiendo que el área de las ciencias humanas, en su perspectiva multidisciplinar, analice las contribuciones epistemológicas del campo de las ciencias denominadas "duras". La investigación ha avanzado significativamente y está indicando la necesidad de formulación de una carrera *strictu sensu* binacional.

▪ Las acciones desarrolladas posibilitaron el fortalecimiento de la discusión acerca de la comunicación educativa entre las ciencias y entre los currículos de ambos programas de posgraduación, la continuidad de la Revista Binacional Brasil-Argentina (RBBA), la publicación conjunta de un dossier y el desarrollo de un video documental didáctico que reúne la información sobre los proyectos llevados a cabo por los equipos de ambos países a lo largo de todos estos años (RELATÓRIO DO PROJETO, 2018).

Consideraciones finales

Luego de cuatro años de ejecución del proyecto, a través de los Centros Asociados para el Fortalecimiento de la posgraduación, la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPF/CAPES) de Brasil y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la Argentina, ambos programas de posgraduación obtuvieron o mantuvieron las calificaciones y evaluaciones emitidas por los organismos evaluadores

correspondientes a cada país, permitiendo la asociación de ambos programas para el mantenimiento y fortalecimiento de las acciones de investigación, publicación y políticas conjuntas para el desarrollo científico.

Referencias

BARRERA, José Carlos Bermejo. ¿Qué devo recordar? Los historiadores y la configuración de la memória. My C. In: **Revista Memoria y Civilización**, 2002. Nº. 5.

BUSTILLO, Josefina Cuesta. Memória e história. Un estado de la cuestión. In: **Revista Ayer**. Madrid. Nº. 12.

DILTHEY, Wilhelm. **El mundo histórico**. Trad. de E. Ímaz. México: Ed. FCE, 1978, Obras, VII.

FLORIANI, Dimas. **Conhecimento, meio ambiente & globalização.** Curitiba: Juruá Editora, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1977.

GUIMARÃES, Eduardo. **História da semântica**. Campinas: Pontes, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire.** Paris, Albin Michel, 1994 (1925).

MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. O Diálogo entre as Ciências: a memória científica na experiência entre Brasil e Argentina. **In: Diálogo Multidisciplinar entre as Ciências Humanas, Experimentais e da Matemática.** Organizadores Lívia Diana Rocha Magalhães, Héctor Santiago Odetti, Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MORIN, Edgar. **Los site saberes para la educación del futuro**. 1a. ed., 5a. reimp. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINHEIRO, Nilcéia A. M.; MATOS, E.; Aparecida Silva Ávila de & BAZZO,Walter Antonio. **Refletindo acerca da ciência, tecnologia e sociedade: enfocando o ensino médio**. Revista Ibero-americana. Número 44, mayo-agosto/maio/agosto de 2007.

RELATÓRIO DO PROJETO A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA ENTRE AS CIÊNCIAS: AS PERSPECTIVAS DE UM CURRÍCULO COMUM QUE INTEGRE CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA. BRASIL/CAPES/ARGENTINA/SPU, 2018.

POLÍTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADES: APRENDENDO E DESAPRENDENDO COM A MEDIAÇÃO DA SÉTIMA ARTE

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal do Santa Maria (UFSM), Brasil

Primeiras ideias

Participando já a alguns anos do Encontro de Investigadores de Políticas Educativas como uma realização do Programa de Políticas Educativas pertencente ao Núcleo Disciplinar Educación para la Integración (NEPI) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) compartilhamos de nossos projetos "guarda-chuvas" que abrigam, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, trabalhos de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Nosso Grupo, GEPEIS, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), comemora seus vinte e cinco anos de existência, registrado no CNPq, em 1993, hoje, grupo de pesquisa consolidado. A esse trajeto de vida, de afetos e de produção acadêmica compartilhada, nossa gratidão por nos fazermos mais felizes, no espaço da universidade, onde vivemos dias não tão solidários e, nem mesmo, compartilhados e implicados.

Temos dito, que o GEPEIS, assim como o fogo de Galeano, onde quem passa perto das chispas, acaba incendiando, é um grupo que contagia na sua energia e transdisciplinaridade, indispensável, para um grupo que aciona a imaginação criadora, para pensar pequenos e grandes exercícios, ações e projetos de formação e investigação.

No ano de 2016, participamos de muitas mesas, em diferentes espaços educativos e, como vivíamos o debate acalourado das políticas de inclusão das demandas de gênero, de transgênero, de etnia, credo e classe, porque a Resolução de 2015[1], que vêm propor para a Formação Inicial e Continuada de Professores, alguns desafios, para as políticas públicas de formação de professores. Entre esses desafios, a formação deveria incluir

[1] Essa resolução determina que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015).

conteúdos em disciplinas que tratassem das questões da diversidade étnica, sexual, de credo, de gênero e transgênero.

Participamos de inúmeros debates, mesas e ações de formação continuada e, num desses espaços, conhecemos a primeira aluna transsexual do Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja, que reivindicou o uso do nome social. Na mesa, onde conhecemos Maria Luiza, estivemos por algumas horas, discutindo as questões de gênero e transgênero na educação e, naquele momento, foi lançada a portaria de reconhecimento do Nome Social, por parte do Instituto Federal Farroupilha. Esse evento nos aproxima de Maria Luiza e, o GEPEIS como parceiro, ganha sua história de vida, como entrevista e documentário, para uma produção na cidade de São Borja.

Na continuidade, o GEPEIS agrega pessoas que trazem em seus projetos de mestrado as preocupações com esses temas, na formação continuada de professores. Apostamos assim, na parceria de uma Escola da Rede Municipal da Cidade de Santa Maria, a Escola Sérgio Lopes, para compartilhar um projeto de formação continuada com os temas de gênero, transgênero e etnia.

A formação continuada é realizada por uma mestranda do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, com o dispositivo do cinema, como uma arte com potência para provocar, desestabilizar, promover desaprendizagens e novas aprendizagens no território das modalidades de vida e da experiência da diversidade.

O cinema nesse sentido torna-se um dispositivo de formação, desempenhando funções articuladoras, promovendo ligações de si e com o grupo, contribuindo no trabalho desenvolvido com as narrativas de histórias de vida, ampliando o uso da sensibilidade e compreensão das ideias (JOSSO, 2006).

Os encontros com o grupo de docentes realizaram – se em quatro (04) momentos, onde foram exibidos os Curtas-metragens nacionais e posteriormente provocado o debate sobre as questões de gênero, etnia e diversidade sexual. As produções escolhidas são nacionais, a fim de incentivar o conhecimento sobre a Lei nº 13.006/2014 e sua inserção na formação docente.

Nesses encontros os (as) docentes implicados no contexto da formação foram provocados pela linguagem cinematográfica a pensar sobre os temas em questão, produzindo escritas, falas, momentos de discussão, e a partir disto, contamos como esse processo de pesquisa – formação ocorreu.

A potência do cinema como dispositivo de formação de professores (as)

O cinema insere-se na escola como um componente curricular complementar por meio da Lei nº 13.006 de 2014, no qual a exibição de filmes e outras produções nacionais integram-se na proposta pedagógica de cada escola, com exibição obrigatória de no mínimo duas horas mensais (FRESQUET, 2015). Esta Lei possui uma longa caminhada até sua tramitação, sendo disposta no cenário nacional por meio de um Projeto de Lei (PL 185/08), onde proponha acrescentá-la ao Artigo nº 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015).

Mesmo previsto em Lei, o cinema ainda não é parte integrante do cotidiano da escola, este contexto é evidenciado nos resultados das pesquisas realizadas pelo GEPEIS com professores (as) da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS. Foi com a parceria da rede municipal que a pesquisa construiu os dados por meio de questionários distribuídos aos docentes, obtendo o retorno de 651 questionários respondidos. A pesquisa permitiu traçar o perfil dos (as) professores (as) e conhecer as relações que os mesmos possuíam com o cinema.

É evidenciado em resultados de pesquisas realizadas por integrantes do GEPEIS com docentes da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS. Referente aos dados coletados através de questionários distribuídos aos docentes, obtendo o retorno de 651 questionários respondidos. Podendo dessa forma traçar o perfil dos profissionais e conhecer as relações que os mesmos tem com o cinema.

Sendo constatado que 85% dos (as) docentes assistem filmes, em relação ao cinema e educação, a maioria dos (as) professores (as) respondem que é importante aliar o cinema ao espaço escolar, e em sua maioria consideram uso do cinema como um recurso didático (BREZOLIN, *et. al.,* 2017). Assim, considera-se o cinema como uma arte de potencial para olhar a escola de outra forma, auxiliando na transformação da realidade por meio deste recurso (BREZOLIN, *et. al.,* 2017).

Repensando esta ideia no sentido do cinema ser um provocador ao aprender e ao modelo de escola que se tem, como é ressaltado por Deus *et. al*. (2017, p.131):

> Pensar em outros tipos de escolas, de espaços educativos numa perspectiva instituinte e numa ressignificação da docência na vida dos professores, nos espaços de aprender, nos tempos de ressignificar. Pensar em construir e reconstruir a cada etapa. Admitir que os sujeitos envolvidos, professores e alunos, atuam na realidade, são sujeitos da aprendizagem.

Nesse sentido, o cinema como um dispositivo de formação, torna-se um lugar/espaço atuando em um *fluxo afectivo-mágico*, como menciona Morin (1997, p. 104),

> O universo do cinema deriva genética e estruturalmente da magia, sem que isso seja magia; deriva da afetividade sem também ser subjetividade... Música... Sonho... Ficção... Universo fluído... Reciprocidade micro-macrocósmica... Tudo isto são termos que de certo lhe convém, sem que nenhum inteiramente lhe quadre.

Onde a educação possui um caráter totalmente atrelado às mudanças sociais, que se moldam ao tempo histórico em que se esta situada, onde o saber se transforma na medida em que a sociedade o caracteriza como reflexo dos acontecimentos cotidianos. Estamos imbricados em constantes transformações H*ominescentes*, como um neologismo para designar as mudanças hominídeas, (SERRES, 2013), que abrem em nosso tempo e grupos sociais rachaduras de mudanças.

Dessa forma, fortalecemos o reconhecimento da formação ética e estética possibilitando que esse protagonismo dos sujeitos envolvidos possa romper com as barreiras do instituído. A partir da criação de experiências do sensível levando ao acesso a imaginação, por exemplo, os professores não recebem bons salários e por isso estão descontentes com a profissão, porém a uma série de fatores que passam despercebidos se não tivermos um outro olhar em relação a isto, um olhar de estranhamento com o nos é instituído como "normal". A formação ética e estética atua justamente nesse sentido, ela é provocativa, ela estranha, e toca o sensível, pois como diz Nadja Hermann (2005, p.105),

> Desse modo, atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo.

Como aponta Hermann (2005, p.43) "A estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequadas às exigências do mundo contemporâneo". Que pode ser complementada pelo seguinte trecho de Boufleuer & Johann (2016, p.135) sobre a experiência estética e sua caracterização:

> O que caracteriza a experiência *como* experiência é o fato de ela ser algo que nos acontece, sem que sobre isso possa haver qualquer tipo de antecipação. A experiência estética configura-se em um âmbito singular da constituição humana, sendo, por isso, algo que não se pode transferir ou passar a alguém; é

> única e se dá por uma circunstância na qual o sujeito e vê enredado de modo complexo.

E o cinema contribui para compreensão do espaço da formação e da escola pelo simbólico, pela força da imagem, fazendo concretizar a formação estética, que se configura como aponta Hermann (2005, p.35) pelo "abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade".

Formação docente e os encontros com o cinema

Cotidianamente a sociedade muda, se transforma e nos transforma, e com isso algumas demandas de formação se sobressaem aos muros e corredores da escola. Pensando nisto, algumas questões contemporâneas tornam-se necessárias de serem discutidas na formação, como o caso dos temas de gênero, diversidade sexual e etnia.

Pensamos na formação docente num viés do sentido ético e estético, atrelando dispositivos de formação provocativos aos temas trabalhados, facilitando este momento de reflexão sobre a docência e, principalmente, sobre sujeitos de múltiplas diversidades de gênero e etnia que constituem o ambiente escolar.

Por meio da provocação ao simbólico do que está posto a nós, pois ainda estamos atrelados a modelos tradicionais de pensamento, dessa forma, a formação estética se dá por processos que englobam sensações, sensibilidade, percepções, desenvolvimento de outros sentidos para o conhecimento (HERMANN, 2005).

Assim, os encontros com o grupo de docentes e o cinema se constituíram em momentos de muita troca, de vivências, interligando com os temas que debatemos. É levantada nas falas dos (as) docentes sobre a relevância em trazer os temas de diversidade para o contexto da escola, pensando nesta proposta como um caminho para as discussões fazerem parte do cotidiano. De modo, que se torna fundamental compreender a complexidade desses processos pensando no papel da escola e da formação docente ao buscar essas relações culturais, raciais e de gênero.

É dessa maneira que a formação ética e estética atuam no sentido de ser provocativa, pois provoca o estranhamento, toca o sensível, pois como diz Hermann (2005, p. 105),

> Desse modo, atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o

> cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo.

Dessa forma, o cinema torna-se fundamental a esses processos de formação ético estéticos, e do desaprender, pois possibilita a construção de outros códigos, linguagens, e práticas. O cinema é potente no seu adjetivo de ser provocativo, principalmente, no contexto da escola, onde segundo Domingues & Fresquet (2013, p. 18) "O cinema vira um outro, um estrangeiro que provoca a instituição escolar com o ato criativo, alterando rotinas de espaço e tempo, perturbando a ordem estabelecida".

Cinegrafando a educação – experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?

Este é um projeto desenvolvido desde 2014, que pretende construir relações e vivências de professores com o cinema. De um lado, o que se refere às suas histórias pessoais e profissionais e às formas pelas quais o cinema nelas se faz presente, buscando compreender as visões e concepções, os saberes e fazeres docentes acerca desta arte em suas vidas. De outro, interrogamos não somente a forma como o cinema se faz presente, ou as razões de sua ausência no trabalho docente no cotidiano da escola, mas cuidamos de conhecer os significados e sentimentos inscritos nos encontros dos docentes - suas práticas – com o cinema dentro e fora da escola.

Essa ação extensionista, de pesquisa e ensino objetiva consolidar, por meio da mediação do cinema como dispositivo de formação, as parcerias entre Universidades Federais, Estaduais e Privadas, Institutos Federais de Educação, ONGs, escolas das Redes Municipal e Estadual de ensino. Nesse sentido temos o cinema como mediação e metodologia de discussão das questões acerca de ensino e aprendizagem na perspectiva dos Direitos Humanos. Essa metodologia de trabalho busca tratar das narrativas de gênero, de diversidade étnico-racial, de orientação sexual, infância e adolescência, inclusão, com isso objetivando atender as questões postas na formação, o que remete, diretamente, ao trabalho com as histórias de vida e autobiografias dos professores e dos acadêmicos em formação inicial.

O cinema - como o apreendemos e buscamos -, assim como a literatura, a pintura, a música, pode ser um meio para explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade em que vivemos,

impedindo que ela nos obscureça ou submeta. O cinema que pensa pode propor novas formas de viver e habitar o mundo, um outro mundo, possível e necessário. Segue-se disto a simbiose que pode haver entre ética e estética nos terrenos da experiência e da aventura humana, nos processos educativos e fazeres docentes.

No ano de 2017, atuamos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sergio Lopes, na cidade de Santa Maria/RS, onde no decorrer do ano foram realizadas oficinas de cinema com a efetivação com a produção curtas – metragem pelos estudantes. Além da formação continuada com os professores da escola, mensalmente realizada.

Ainda neste ano, iniciamos o Cine Intervalo, projeto voltado a proporcionar espaços culturais por meio do cinema para as servidoras terceirizadas da UFSM, que atuam na limpeza e serviços gerais do Centro de Educação. As exibições são quinzenais e são apresentados curtas-metragens no horário de intervalo de trabalho. Logo após, é realizada uma discussão de fatores destes que tenham relação com dia a dia das participantes.

Estes projetos e ações fazem parte da essencial divulgação da lei 13.006/14, como maneira de apropriar-se do cinema como um modo de discurso para viabilizar a expressão de diferentes culturas e criar um diálogo entre a Universidade, trabalhadores e a comunidade, tendo em vista que assim a Universidade estará cumprindo seu papel como instituição pública, dando auxílio aos professores desde a formação até a criação do cinema em suas escolas, e promovendo um espaço de formação cultural também.

Salientamos o impacto social produzido pelo contato com a sétima arte, pela discussão de problemas sociais que contribuem para a superação dos mesmos, na inclusão de grupos sociais, ao desenvolvimento de meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimento e à ampliação de oportunidades educacionais, facilitando o acesso ao processo de formação e de qualificação de professores e estudantes através do cinema.

Considerações Finais

Os dois encontros - com Maria Luiza e sua história de vida e a dissertação que propõe olhar o lugar do imaginário na formação de professores com a lente do gênero, do transgênero e da etnia, colocou-nos como GRUPO num outro lugar, ampliando nossos repertórios, juntamente com os professores das escolas com quem estamos

implicados em processos de formação continuada. Ao mesmo tempo e, com a mesma intensidade, ampliamos a experiência da pesquisa-conhecimento da produção cinematográfica nacional para assistência com professores e estudantes e, decidimos que, nas sextas-feiras, dia dos encontros do Grupo para nossos projetos individuais e coletivos de pesquisa, um outro público do nosso espaço ia ser convidado. Invisíveis para muitas pessoas, as profissionais terceirizadas que realizam a manutenção do Centro de Educação, todas mulheres, tem no seu tempo de trabalho um intervalo que foi a inspiração do nome do Projeto desenvolvido desde 2017 - Cine Intervalo. A experiência ética, estética e política que temos construído com elas é também para nós, uma ampliação de repertórios e de reconhecimento do outro.

Compartilhamos com Hermann (*In*: Rajobac; Bombassaro e Goergen, 2016, p. 23) quando afirma

> A arte pode ressignificar a experiência de mundo porque ela mobiliza a percepção sensível e a imaginação criando outras possibilidades de representação de mundo, pela abertura de mentes e corações. A experiência estética emancipa a realidade e nesse processo se modifica o mundo e o autoentendimento. Como lembra Gadamer, a arte é um espelho em que nos olhamos, e isso provoca um estranhamento de nós mesmos, um questionamento sobre como somos, como poderíamos ser.

Falamos em 2018 de três encontros que mobilizaram nossas energias, nossa curiosidade que nos envolveu em processos de pesquisa, de assistência, de debate mas ainda, de criação. O tempo e espaço do Grupo potencializa encontros com pessoas e com a sétima arte que, nos produz como pessoas e educadores com maiores possibilidades de enfrentar o que temos de mais humano, demasiado humano.

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BREZOLIN, Caroline Ferreira; RECH, Indiara; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. **Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente**. *In*: Telas da docência: professores,

professoras e cinema/ organizadoras Inês Assunção de Castro Teixeira ... [et al.]. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. – (coleção cinema, cultura e educação)

DEUS, Ana Iara Silva de; SANTOS, Camila Borges dos; LORENZONI, Cândice Moura; NUNES, Claudia Eliza de Campos; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **O sentido da arte do cinema: a formação do/a professor/a e o imaginário como projeto além-fronteiras na educação**. *In*: Telas da docência: professores, professoras e cinema/ organizadoras Inês Assunção de Castro Teixeira ... [et al.]. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. – (coleção cinema, cultura e educação)

DOMINGUES, Glauber Resende; FRESQUET, Adriana Mabel. **O ponto de escuta no cinema: experiências de exibição e criação cinematográfica para além da técnica**. Linguagem do Cinema. Volume 2- No 2- Julho/Dezembro de 2013.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema, infância e educação**. *In*: ANPED, 2007, Caxambú. Anais da 30 Reunião Anual de ANPED, 2007.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. *In:* Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. (Org.). Adriana Fresquet. Belo Horizonte, MG. Universo Produções, 2015.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Tradução: Teresa Van Acker. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Relógio D´Água, 1997.

RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos e GOERGEN, Pedro. **Experiência Formativa e Reflexão.** Homenagem a Nadja Hermann. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

O NOVO MARCO REGULATÓRIO DO TERCEIRO SETOR DO BRASIL: CONSEQUÊNCIAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Vera Maria Vidal Peroni
Maria Otilia Kroeff Susin
Monique Robain Montano
Alexandre José Rossi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Daniela de Oliveira Pires
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como base, o processo de construção normativa do Terceiro Setor, por meio do aprofundamento da relação público-privada, tomando como referência o exemplo da promoção da educação infantil em Porto Alegre/RS, por meio das entidades privadas sem fins lucrativos. Para tanto, trazemos o debate realizado pelo Grupo de Pesquisa Relações Entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) e sua relação com as mudanças no papel do Estado para com as políticas sociais, em especial a educação, desobrigando o poder público pela materialização dos direitos em políticas.

O Estado, assim como o capital, é tratado como relação e processo. É parte importante do movimento de correlação de forças de sujeitos (Thompson, 1981) situados em um contexto histórico e geográfico (Harvey, 2005). Estado e sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos (Peroni, 2015). Assim, em nossas pesquisas tratamos da sociedade civil mercantil, onde o privado está vinculado ao mercado, bem como analisamos como as redefinições do papel do Estado modificam as fronteiras entre o público e o privado na educação, com implicações para a democratização da educação. Dessa forma, não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois se vive ainda em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis (Peroni, 2016).

No Brasil, historicamente o Estado foi vinculado aos interesses privados (Pires, 2015), após o último período de ditadura civil-militar (1964-1985), entrou na pauta da sociedade, o processo de democratização, participação, coletivização das decisões, mas também direitos sociais materializados em políticas. Ao mesmo tempo os processos de

neoliberalismo, reestruturação produtiva, financeirização, redefiniam o papel do Estado para com as políticas sociais, com um diagnóstico de crise fiscal, portanto, eles propunham como estratégia de superação da crise, a redução de custos por parte do Estado, com restrição de investimento em políticas sociais e com a publicização.

Neste contexto, cresceu a presença do setor privado nas políticas sociais, e em especial na educação tanto através da direção quanto da execução direta. Com o diagnóstico da crise no Estado, este se desobriga da execução das políticas sociais que devem ter sua execução repassadas ao mercado ou às instituições do terceiro setor. Vinculado ao mesmo diagnóstico, o mercado passa a ser o parâmetro de qualidade e quem define a direção e o conteúdo da educação.

Iniciaremos com o debate acerca das redefinições do papel do Estado, no contexto Neoliberal e da Terceira Via onde abordaremos o Terceiro Setor, seguiremos com a análise das legislações infraconstitucionais do Terceiro Setor no Brasil, especificamente, a Lei nº 9.637/98, das Organizações Sociais – OS e a Lei nº 9.790/99, referente às Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs. Ao final, apresentaremos as mudanças recentemente ocorridas com a aprovação do Marco Regulatório do Terceiro Setor, por meio da Lei nº 13.019/14 e as implicações para a democratização da educação exemplificando com a elaboração da política, no caso de Porto Alegre.

REDEFINIÇÕES NO PAPEL DO ESTADO E DO MERCADO COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE

Nesse tópico, partimos da premissa defendida pela teoria neoliberal, de que não é o capitalismo que está em crise, mas sim o Estado. A estratégia, portanto, seria reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise, premissa também compartilhada pelos teóricos da Terceira Via. Vale destacar que o conceito de sociedade civil modernizada, de Giddens (2001) quer dizer bem-sucedida no mercado, já que defende o empreendedorismo. E é a essa parcela da sociedade civil que o Estado deve incentivar para que assuma as políticas sociais:

> O empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas. (GIDDENS, 2007, p. 26).

Nessa perspectiva, os sujeitos são entendidos como filantropos que se responsabilizarão pelo *status quo*, uma vez que prega o empreendedorismo e a concepção de mercado no conteúdo da política (Peroni, 2013). Verifica-se que esse processo, ocorre atualmente através da transferência de decisões políticas do âmbito governamental para a chamada "sociedade civil", através das ONGs, ou instituições do Terceiro Setor. Carlos Montaño (2002), quando questiona o Terceiro Setor, refere-se a um debate sobre setorização ou sobre a questão social.

O Terceiro Setor, para Carlos Montaño (2002) modifica a questão social, primeiro, com a transferência da responsabilidade do Estado para o indivíduo, que a resolverá na maioria das vezes, por meio da autoajuda, ajuda mútua ou, ainda, adquirindo serviços como mercadorias. Segundo, as políticas sociais passam a ser focalizadas, perdendo, assim, seu princípio universalista. Com a descentralização administrativa, as políticas tornam-se ainda mais precarizadas, entre outros problemas, porque são transferidas as competências sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las.

A atitude individualista é uma posição comum ao neoliberalismo e à Terceira Via, onde cada indivíduo é responsável por si, e as transformações ocorrerão na esfera pessoal, e não societária – compartilhando da mesma concepção da teoria do capital humano, que reforça o individualismo e a meritocracia. Ao fazer referência ao atual contexto, percebe-se que a participação da população deixa de significar um instrumento para a conquista da autonomia, tornando-se mais um mecanismo a serviço do capitalismo. No próximo item passaremos a discorrer sobre as legislações infraconstitucionais que regulamentam as entidades do Terceiro Setor, bem como as parcerias com o poder público, salientando as consequências para a democratização da educação pública.

CONSTRUÇÃO NORMATIVA DO TERCEIRO SETOR E AS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Durante a década de 1990, as ONGs passam a atuar no campo da esfera pública, quando tem início um crescente processo de transferência na execução dos direitos sociais para a esfera privada, no sentido de que os entes privados passam a assumir obrigações antes originadas no poder público. O que se constata é a possibilidade das associações e fundações, receberem um título jurídico especial, não mais de utilidade

pública, mas de entidades do Terceiro Setor, caracterizadas como Organizações Sociais - OS ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs, regulamentadas pelas legislações: Lei nº. 9.637/98 e a Lei nº. 9.790/99. Nesse sentido, não se cria um novo tipo de pessoa jurídica de direito privado, mas se qualifica as já existentes, com a definição de entidades do Terceiro Setor.

As OS e as OSCIPs são pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, submetidas espontaneamente às normas de direito público, que desenvolvem atividades de interesse social (não-exclusivas do Estado), com o apoio da administração. Ser considerada assim pressupõe uma qualidade adquirida, resultado de um ato formal de reconhecimento do poder público, facultativo e eventual, semelhante em muitos aspectos à qualificação deferida às instituições privadas sem fins lucrativos quando recebiam o título de utilidade pública.

Ao mencionar o controle social de tais entidades, devemos ter presente o questionamento sobre a sua constituição e as condições materiais para a execução de suas atividades, pois a legislação que as regulamenta somente exige o cumprimento de critérios técnicos para a concessão do título. Passados quase 20 anos da promulgação das duas legislações que regulamentam as parcerias público-privadas, foi aprovado o Marco Regulatório do Terceiro Setor, por meio da Lei n. 13.019/14, que já sofreu algumas alterações em dezembro de 2015, por meio da Lei 13.204/15.

A lei nº13.019/14 começou a vigorar em janeiro de 2016, nos âmbitos da União, Estados e Distrito Federal. No entanto, para os Municípios foi estabelecido o início de sua vigência para 1° de janeiro de 2017. A seguir, iremos destacar alguns pontos da atual legislação, com destaque para a regulamentação das ONGs, que passam a ser definidas como Organizações da Sociedade Civil – OSC e a tentativa demonstrada pelo legislador, de ampliar a participação social, a gestão pública democrática e a transparência na aplicação dos recursos públicos, com limitações para a relação público-privada na educação, conforme iremos problematizar.

Em primeiro lugar, cumpre apontar uma das questões contestadas pelos críticos das parcerias público-privada na promoção do direito à educação: a ausência de um controle social efetivo acerca do repasse público de recursos às instituições privadas e da prestação dos serviços por elas oferecidos.

A outra se refere a uma nova perspectiva na relação entre o Poder Público e as OSC, uma vez que passam a ser definidas como organizações da sociedade civil organizada as entidades privadas sem fins lucrativos, sociedade cooperativas e organizações religiosas (art. 2º, I, a, b e c), ampliando com isso, as possibilidades de realização de parcerias, com diversos sujeitos privados. Com esta ampliação revela-se a questão da sustentabilidade do Terceiro Setor. Entretanto, conforme o Art. 30, a administração pública poderá dispensar a realização do chamamento público:

> I - no caso de urgência decorrente de paralisação ou iminência de paralisação de atividades de relevante interesse público, pelo prazo de até cento e oitenta dias;
>
> VI - no caso de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação, saúde e assistência social, desde que executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política. (Incluído pela Lei nº 13.204, de 2015). (Brasil, 2015).

É possível observar, analisando o Art. 2º, VII, combinado com o Art. 30, referente as condições para a realização do chamamento público, que as Organizações da Sociedade Civil – OSC, deverão observar os princípios da administração pública, recepcionados pelo Art. 37, da Constituição Federal de 1988, pois de acordo com o Art. 2º do Marco Regulatório

> XII - chamamento público: procedimento destinado a **selecionar organização da sociedade civil** para firmar **parceria** por meio de termo de colaboração ou de fomento, no qual se garanta **a observância dos princípios da isonomia, da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos.** (grifo nosso). (Brasil, 2014)

É importante salientar, mesmo que a atual legislação busque ampliar o controle social em relação às parcerias, e assim, adequando-se a própria perspectiva constitucional brasileira, as legislações que regulamentam as OS e as OSCIPS, não foram revogadas perante a nova lei, e ainda hoje, são as mais utilizadas na realização de parcerias para a educação, segundo, que tais normas não possuem a garantia de um controle social efetivo, criando entraves e prejuízos para a democratização da educação pública, pois afasta do âmbito da atuação, bem como do controle, fiscalização e avaliação, o Estado.

Em que pese a regulamentação sobre a fiscalização constante no novo Marco Regulatório das parcerias, sua fragilidade se expressa no conteúdo da lei, Capítulo II da Celebração do Termo de Colaboração ou Fomento na Seção III, Da Transparência e Controle, artigos 10 e 11, pois essa se fará por meio de um sítio oficial da administração

pública, na internet, onde deverá constar "a relação das parcerias celebradas e dos respectivos planos de trabalho". Por sua vez, as Organizações Sociais parceiras do Poder Público também deverão informar sobre as suas parcerias.

Na sequencia do texto apresentamos o caso das creches comunitárias do município de Porto Alegre como exemplo concreto das mudanças ocorridas a partir da aprovação do Marco Regulatório do Terceiro Setor.

A PARCERIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO ALEGRE: PORTA DE ENTRADA PARA OUTRAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

A partir do estabelecido pela Lei Federal 13.019/2014, o município de Porto Alegre regrou a parceria por meio do Decreto nº 19.775, em 27 de junho de 2017 definindo as relações entre a administração pública municipal e as organizações da sociedade civil, a partir de então. De modo Geral o Decreto Municipal reproduziu o conteúdo da Lei 13.019 com algumas especificidades, considerando as normas gerais aplicáveis à União, Estados, Distrito Federal e municípios, instituídas pela lei nacional.

À vista disso, as instituições comunitárias que mantinham convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre- SMED/PoA assinaram o Termo de Colaboração, que é o instrumento que formaliza a parceria quando envolve repasse de recursos e o Plano de Trabalho é proposto pela administração pública, em substituição dos antigos convênios, a contar do ano de 2017.

Na análise das cláusulas do Decreto, no parágrafo único do artigo 1º e no artigo 2º, verificamos de imediato, a condição restritiva dos custos para a gestão, assim como a lógica da administração gerencial da qualidade e da eficiência do regulamento.

> Parágrafo único. A aplicação das normas contidas neste Decreto tem como fundamentos o princípio da autonomia municipal, a gestão pública democrática, a participação social, o fortalecimento da sociedade civil, da cidadania e a transparência e economicidade na aplicação dos recursos públicos com vistas ao atendimento do interesse público e à qualidade das ações e serviços ofertados aos cidadãos. (DECRETO 19.775/2017. ART. 1º)
>
> Art. 2º Os órgãos e entidades da Administração Pública Municipal:
>
> I – considerarão as parcerias que pretendem firmar e os objetivos delas esperados em sua atividade de planejamento, inclusive para fins orçamentários, no que toca aos custos estimados;

> II – analisarão, a partir do acompanhamento da execução das parcerias firmadas, o alcance dos objetivos esperados e os custos envolvidos, de modo a possibilitar eventuais ajustes no planejamento das parcerias.

No que diz respeito aos fundamentos de eficiência e qualidade, apresentados no parágrafo único do Decreto acima, Di Pietro (2017) afirma que "a eficiência da administração pública – a necessidade de restringir custos e aumentar a qualidade dos serviços tendo o cidadão como beneficiário – torna-se essencial" (p. 38). Constatamos aqui, concordando com Vieira (2009) que esta política social está subordinada à política econômica.

A transparência no chamamento público, constante na lei em análise, contempla a possibilidade de exceções, conforme consta no Art. 24 e no Art. 30, permitindo a dispensa do chamamento público "I - no caso de urgência decorrente de paralisação ou iminência de paralisação de atividades de relevante interesse público, pelo prazo de até cento e oitenta dias", afastando a comunidade da participação nas decisões tomadas em defesa de seus interesses.

Embora o parágrafo único do artigo 1º explicite que a aplicação das normas do respectivo Decreto Municipal tenha como fundamento, dentre outros, a gestão pública democrática, o regulamento em sua redação original não foi discutido com nenhum segmento da sociedade civil, apesar das reivindicações, por exemplo, da Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – ASAFON. Da mesma forma, com nenhum dos Conselhos de participação social deste município.

A metodologia adotada em Porto Alegre foi distinta do processo de construção do Decreto nº 8.726, de 27 de abril de 2016 que regulamentou a Lei 13.019/2014 e diferente da forma como ocorreu no Distrito Federal, em alguns Estados, como Florianópolis, Bahia, Minas Gerais, Pará e em alguns municípios que também fizeram consulta pública a partir da disponibilização da Minuta dos decretos para a regulamentação da Lei 13.019, como é o caso de Cubatão (S.P), Osasco (S.P), São Paulo (S.P).

A origem da demanda para o convenio com as entidades privadas sem fins lucrativos, em Porto Alegre ocorreu no seu surgimento, por meio do Orçamento Participativo – O.P. No Plano de Investimento a partir de 2010 a educação infantil passa a constar, em 1º lugar, como prioridade da Temática, permanecendo assim até 2016.

Atualmente, o que se constata a partir do Decreto Municipal é que a prerrogativa do estabelecimento da parceria não mais é decidida pelo Orçamento Participativo, mas

pelo interesse mútuo do poder público e das organizações da sociedade civil, via Edital e, o *lócus decisório* passa a ser competência da comissão de seleção designada pelo Prefeito, ou Secretário, ou Procurador Geral do Município ou pelo Administrador no caso de entidades da administração indireta, no julgamento das propostas.

A Portaria 0291 de 14 de fevereiro de 2018, que "Estabelece diretrizes para o Calendário Escolar para Escolas Comunitárias de Educação Básica (ECEBs) com termo de colaboração firmados junto ao Município de Porto Alegre [...]" emitida pela SMED/PoA, nos permite comprovar esta afirmação, dado que, as considerações do referido ato referem-se às instituições que executam atividades de educação infantil e ensino fundamental I.

A Lei 13.019/14 ao dizer do monitoramento e avaliação das parcerias, deixa esta sob a responsabilidade dos conselhos de políticas públicas das áreas correspondentes de atuação, bem como estipula a competência da comissão de monitoramento e avaliação

> Art. 58. A administração pública promoverá o monitoramento e a avaliação do cumprimento do objeto da parceria. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)
>
> Art. 59. A administração pública emitirá relatório técnico de monitoramento e avaliação de parceria celebrada mediante termo de colaboração ou termo de fomento e o submeterá à comissão de monitoramento e avaliação designada, que o homologará, independentemente da obrigatoriedade de apresentação da prestação de contas devida pela organização da sociedade civil. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)
>
> Art. 60. Sem prejuízo da fiscalização pela administração pública e pelos órgãos de controle, a execução da parceria será acompanhada e fiscalizada pelos conselhos de políticas públicas das áreas correspondentes de atuação existentes em cada esfera de governo. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)

O Decreto Municipal de Porto Alegre, n.º 19.775 omitiu-se com relação ao acompanhamento e fiscalização pelos conselhos de políticas públicas das áreas, destinando a questão da fiscalização e da emissão do relatório à comissão de monitoramento e avaliação como pode ser verificado no Artigo 422 do documento.

1 Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph brs?s1=000037245.DOCN.&l=20&u=%2Fnetahtml%2Fsirel%2Fsimples.html&p=1&r=1&f=G&d=atos&SECT1=TEXT.

2 Para maiores detalhes ver decreto municipal 19.775 de 27 de junho de 2017 que conta no conforme link nas referencias deste artigo.

O monitoramento e avaliação nos termos referidos no artigo 42 do decreto Municipal de Porto Alegre, n.º 19.775, é uma das condições estabelecidas pela Lei para o monitoramento e a avaliação do cumprimento do objeto da parceria. Além disso, o Decreto municipal, no artigo 43, define a atribuição da comissão de monitoramento e avaliação

> A comissão de monitoramento e avaliação é instância administrativa de apoio e acompanhamento da execução das parcerias celebradas por órgãos e entidades da Administração Pública, cujas atribuições serão voltadas para o aprimoramento dos procedimentos, unificação dos entendimentos, solução de controvérsias, padronização de objetos, custos e indicadores, fomento do controle de resultados e avaliação dos relatórios técnicos de monitoramento. Fonte: Secretária Municipal de Educação - SMED. (DECRETO 19.995/2017)

O Secretário de educação constituiu a comissão de monitoramento e avaliação, por Portaria, composta pela representante legal do setor de regulação Escolar, pela Diretora pedagógica e pelo coordenador financeiro, todos da SMED.

Observamos também que o Edital de Credenciamento Público nº 001/2017, realizado pela Secretaria Municipal de Educação e que foi o edital que inaugurou a passagem dos Termos de Convênio para o Termo de Colaboração, incluiu na cláusula referente ao objeto da parceria a vedação às OSC, da "[...] cobrança financeira, a qualquer título (matrícula, mensalidade, custeio de material didático ou qualquer outra cobrança), dos usuários do serviço de educação infantil". (EDITAL 001. 2017. p.1) No entanto, é público que as creches comunitárias, em que pese as proibições legais estabelecidas pela lei do financiamento público, nas quais estão incluídas, têm a prática de cobrança intitulada "contribuição espontânea", para mascarar a cobrança de mensalidade. Dessa forma, o direito universal à educação fica prejudicado, pois as famílias ou responsáveis que não tiverem condições de pagar a "contribuição" terão seu direito negado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização do estudo, recorremos a diferentes autores, cuja perspectiva teórica auxiliou na construção de nossa premissa, qual seja, de que a constituição da relação público-privada se modificou ao longo do tempo, inclusive a partir da promulgação de legislações específicas sobre o tema, durante a década de 1990, e

especialmente com o advento da legislação de 2014, que estabelece o marco regulatório do Terceiro Setor.

A educação passa a figurar como uma ação não-exclusiva do Estado. Para tanto foi proposta, a transferência da promoção do direito à educação para o público não-estatal e o quase-mercado, entendidos enquanto esferas de atuação privada dentro do espaço público, com reo amparo de legislações federais que tratam da regulamentação das entidades do Terceiro Setor (Organizações Sociais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) enquanto os principais agentes responsáveis pela execução de políticas públicas para a educação. Tal contexto, ganha respaldo legal em nível federal para a constituição das parcerias público-privadas, formalizando, assim, a participação da sociedade civil na promoção dos direitos sociais, por meio da Lei das OS e das OSCIPs, no final dos anos 1990.

Atualmente, o debate se aprofundou em torno da ampliação do controle social das parcerias firmadas entre o Estado e a sociedade civil, com a promulgação do Marco Regulatório do Terceiro Setor no ano de 2014, e que entra em vigor em 2016, com a promessa de adequar as parcerias as exigências sociais da transparência e do controle social. Com isso, não vislumbramos essa alteração no âmbito da promoção da educação, pois, a execução dos direitos sociais, dentre eles a educação, é excepcionada pela nova lei, restringindo a sua fiscalização pelo Estado, e acaba por não romper com a lógica público-privada e a desresponsabilização do Estado. Ao contrário, aprofunda tal conjuntura, criando novos sujeitos e consolidando a legislação sobre a matéria, distanciando-se do ideário de democratização da educação pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Federal nº 9.790, de 23 de março de 1999. *Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.* Brasília, DF, 1999.

_____, Lei Federal nº 9.790, de 23 de março de 1999. *Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.* Brasília, DF, 1999.

_____, Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014. *Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.* Brasília, DF, 2014.

DI PIETRO. Maria Sylvia Zanella. Parcerias na Administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público privada. 11ª edição. Rio de Janeiro. Ed. Forense, 2017.

ESTADO, Ministério da Administração Federal e Reforma. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasil, 1995.

GIDDENS, Antony. *A Terceira Via:* reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____, Antony (org.). *O debate global sobre a Terceira via*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

HARVEY, David. *O neoliberalismo. História e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social:* crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (org). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação* São Leopoldo: Oikos, 2015.

_____, Vera. *Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil.* 2015. 264 f. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PIRES, Daniela de Oliveira. *A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 264f. *Tese (Doutorado em Educação)* – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação: Universidade, 2015.

THOMPSON. E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros* uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

PORTO ALEGRE. Decreto 19.775, de 27 de junho de 2017. *Regulamenta a aplicação da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho 2014 - que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação, define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil*. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/porto-alegre/decreto/2017/1978/19775/decreto-n-19775-2017-regulamenta-a-aplicacao-da-lei-federal-n-13019-de-31-de-julho-2014-que-estabelece-o-regime-juridico-das-parcerias-entre-a-administracao-publica-e-as-organizaco.

VIEIRA, Evaldo. (2004) *Os Direitos e a Política Social.* São Paulo: Editora Cortez.

WOOD, Ellen. (2003) *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial.

INCLUSÃO E A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS: EFEITOS DE DISCURSOS LEGITIMADORES PARA A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA E DE SUJEITOS NA CONTEMPORANEIDADE

Leandra Bôer Possa
Martiéli de Souza Rodrigues
Universidade Federal do Santa Maria (UFSM), Brasil

Contexto da discussão

A análise da coletânea de textos Tornar a Educação Inclusiva, organizado por Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009), escritos por expertises (aqueles que são autorizados a proferirem a verdade, que ocupam o lugar na ordem do discurso e que cumprem com determinadas regras (FOUCAULT, 2006) e legitimada por um organismo internacional como a UNESCO e por uma Associação de Pesquisa, como a ANPEd no Brasil, nos leva a assumirmos a possibilidade da hipercrítica não para situar estes discursos em um campo binômico entre o bom e o mal, o certo e o errado, mas para pensar sobre o que estas práticas produzem como efeitos para a constituição da escola e dos sujeitos na contemporaneidade.

A perda de legitimidade do que valorizamos na modernidade; a crise das ideias como metanarrativas de totalização e unidade do real, levam-nos a propor a hipercrítica como possibilidade de pensar o presente. A crise dos grandes modelos que não dão conta de legitimar o que pensamos e fazemos, movimenta um olhar para a percepção de que nossas ações são práticas discursivas, pois elas, estabelecem o espaço e tempo em que nos posicionamos em relação ao que somos e como somos governamos em nossas condutas. Isso requer compreender que a hipercrítica se constitui num movimento para pensar a produção de saber e a relação de forças que a palavra-dita tem como produção da verdade e dos modos de se conduzir.

Veiga-Neto (2012) a partir da metáfora da casa bachelardiana diz sobre a hipercrítica tem a possibilidade de não limitar a vida "[...] apenas ao piso intermediário, autobloqueando os acessos ao porão – onde se enraízam os pensamentos – e ao sótão – de onde se pode voar" (p. 272). O autor recomenda, que aqueles que trabalham com a educação, não poderiam deixar de se interessar pela casa toda, "[...] nosso pensamento (o porão), [...] nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e [...] onde

podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão)" (p.272). Ainda, alerta sobre a distinção entre a análise e a agência:

> [...] enquanto a analítica é da esfera do porão, o agenciamento é da esfera do sótão. Este sem aquela é pura fantasia onírica; aquela sem este é academicismo vazio. O agenciamento mal fundamentado é pura militância e, como tal, como qualquer ação militar, não passa de um fazer automatizado e obediente a comandos que vêm de fora. Uma analítica fechada em si mesma é pura especulação e, como tal, não passa de um fazer estéril e afetado. (VEIGA-NETO, 2012, p. 272).

Aliunde desbloquear tanto o porão como o sótão de uma maneira de fazer a crítica que olha não embaixo do tapete, mas que, o puxa, que problematiza o que ela produz como entendimento da realidade e o que representa como produção da realidade (POSSA, 2013).

Por isso, não perseguimos, neste artigo, o mérito da análise da totalidade, da profundidade, mas a análise de retalhos que fomos recolhendo para compor uma materialidade de enunciados escolhidos que, ao serem costurados, nos dão à impressão de "amarrar às superfícies" (VEIGA-NETO, 2007, p. 33) do discurso ordenado sobre a inclusão. Discurso colocado em funcionamento, nessa coletânea em que a inclusão é tomada como "[...] o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo" (AINSCOW, 2009, p. 11).

As produções, dessa coletânea (FÁVERO, FERREIRA, IRELAND e BARREIROS, 2009) no espaço científico, publicadas e compartilhadas pela UNESCO e ANPEd, dão suporte para como se pensa e se produz a realidade, bem como os sujeitos que a habitam. Por isso, a materialidade analítica construída para essa problematização, a partir da produção de discursos sobre as práticas de inclusão educacional foram construídas na superficialidade dos enunciados que apontam para a naturalização do imperativo inclusivo como desafio inquestionável na educação do presente. Esta problematização buscou cercar as seguintes questões: A partir de que possíveis naturalizações, a inclusão passa a fazer parte das práticas educativas e da produção de tipos específicos de sujeitos? Como os modos de dizer de expertises, legitimados pela UNESCO e por esta associação de pesquisa, contribuem para a produção da inclusão como verdade deste tempo?

Num primeiro momento, já na apresentação da coletânea, encontramos: apresente coletânea sobre educação inclusiva, congregando um conjunto de ensaios sobre

a temática, de autoria de estudiosos da área, vem preencher uma lacuna neste campo de investigação (Aguiar, 2009, p. 09).

Observa-se que a lacuna, neste campo de investigação, a inclusão educacional, só pode ser preenchida por estudiosos e autores que sejam capazes de dizer e fazer, de produzir uma realidade, a qual pode ser descrita como desafiadora e, para tanto, precisa ser legitimada por uma produção de conhecimento verdadeiro, que em relação a outros modos de conhecer, se constitui mais verdadeiro.

Modos de dizer a verdade que são legitimados pelo papel desempenhado pela ANPEd e a UNESCO, esta associação e organização "têm plena convicção da relevante contribuição que os trabalhos [...] reunidos trazem" (AGUIAR[1], 2009, p. 09). A plena convicção é uma afirmativa assumida numa rede institucional reconhecida, que se antecipa e que se impõe através de um sujeito consciente (expertises) capaz de ver, verificar e de prescrever. Ou seja, a naturalização da inclusão como algo que esteve desde sempre aí, em que "[...] conhecimentos relevantes sobre as políticas e os processos de inclusão constitui uma das vias de materialização do compromisso com as mudanças sociais e educacionais que o Brasil almeja" (AGUIAR, 2009, p. 10). Esta naturalização da inclusão produz a possibilidade de a inclusão se constituir na ordem da verdade mais verdadeira, "[...] uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal" (FOUCAULT, 2006, p. 20).

A coletânea Tornar a Educação Inclusiva e a constituição interessada de uma materialidade analítica

A Coletânea Tornar a Educação Inclusiva, organizado por Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009) é composta por onze textos de autores brasileiros e de outras nacionalidades. São textos que discutem: alguns, políticas de inclusão e o conceito derivado delas para a inclusão educacional e, outros, que apresentam resultado de investigações ou experimentações que buscam consolidar a inclusão escolar como modelo viável para as instituições e sujeitos incluídos.

1 AGUIAR, M. A. autora da introdução da Coletânea Tornar a educação inclusiva / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros (2009). Optamos por não colocar os textos da coletânea nas referências bibliográficas do artigo em função da extensão das mesmas e por elas comporem o material sobre o qual foi construído a materialidade analítica, sendo elas unidades analíticas e não propriamente referências.

A tabela 1, que segue, mostra o contexto geral das temáticas e discussão produzidas:

Tabela 1 – Tabela síntese dos textos da Coletânea Tornar a educação inclusiva (2009).

AUTORIA	TÍTULO	RESUMO SÍNTESE
AINSCOW (p. 11-23)	Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada?	Aponta a educação inclusiva como direito de todos, educação de qualidade capaz de satisfazer necessidades básicas de aprendizagens e enriquecer a vida das pessoas. Discute a Educação Especial (segregação, integração e inclusão) e o esforço mundial pós Declaração de Salamanca (1994), Conferência de Educação Para Todos (1990) e Conferência de Dakar (2000) para a inclusão educacional. Define a inclusão e o seu uso num contexto mais amplo: as exclusões disciplinares e de vulneráveis: Alerta para a discussão referente as deficiências e necessidades de Educação Especial. Conclui que o "desenvolvimento da inclusão, […] nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos" (AINSCOW, 2009, p. 19)
FERREIRA (p. 25-56)	Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola	Aborda a da inclusão para a formação de professores e justifica com a reflexão sobre as experiências de discriminação contra estudantes com deficiências nas escolas, elemento comum na vida daqueles que pertencem a grupos vulneráveis. Reforça a ideia de um público a ser incluído identificando que "As pessoas que nascem com deficiências ou as adquirem ao longo da vida são continuamente privadas de oportunidades de convivência com a família e seus pares, de aprendizagem educacional formal (na escola) e informal (em casa, na rua etc.), de possibilidades de acesso ao trabalho e a atividades de lazer e cultura, entre outros" (FERREIRA, 2009, p. 26). Argumenta a exclusão como uma forma de discriminação, como ato discriminatório, amparando a discussão em textos legais e estatísticas no Brasil. Conclui dizendo do despreparo da escola e dos professores e considera a necessidade de mudanças das práticas educacionais como "conscientização da comunidade escolar e o seu envolvimento como um todo no processo de construção da cultura inclusiva" (FERREIRA, 2009, p. 50).
FERREIRA, J. (p. 55-64)	Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira	Ferreira localiza a educação especial no financiamento da Educação Básica Brasileira e os modos de terceirização do financiamento da Educação Especial por parte do Estado para as instituições filantrópicas. Denuncia que na história da educação brasileira pouco o Estado se preocupou com a educação das pessoas com deficiência e com a Educação Especial (situa a história desta como um subsistema paralelo). Mostra que o financiamento da Educação Especial foi tema de debate na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação (2001) e comprova com dados estatístico o pouco impacto destas discussões no financiamento, mesmo com um maior controle estatístico e ampliação de matrículas de estudantes com

		deficiência nas instituições de ensino. Conclui que mais do que apoios especializados para estudantes com NEE, o Estado assuma o financiamento da escola pública, democrática e de qualidade, pois não basta responsabilizar a Educação Especial e a sensibilidade dos docentes. Para o autor "a escola inclusiva parecem conjugar de forma perversa o discurso ética e politicamente correto do direito a uma educação não segregadora com o fascínio da redução de custos" (FERREIRA, 2009, p 62).
FLEURI (p. 65-88)	Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos	Fleuri analisa trabalhos do GT Educação Especial da ANPED/2005 com o tema da formação de professores para a educação inclusiva e a articulação destes com políticas nacional e internacional. Sob a perspectiva de análise da complexidade e da interculturalidade evidencia a necessidade de perceber que "[...] a inserção ativa de pessoas com deficiências nos processos institucionais escolares e empresariais requer, muito além de adaptações circunstanciais, transformações paradigmáticas e profundas no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciarem a complexidade e a conflituosidade inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas" (FLEURI, 2009, p. 66). Analisa definições sobre deficiências e necessidades especiais e o abandono nas definições políticas das práticas de segregação e de integração e a valorização da inclusão de estudantes que precisam se ajustar aos padrões de normalidade, pois é a escola que precisa se reestruturar para dar conta da diversidade. Conclui, afirmando que "o educador terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente sociocultural" (FLEURI, 2009, p. 85)
SÁNCHEZ (p. 89-103)	A educação inclusiva na Espanha	Apresenta uma série de propostas que estão sendo aplicadas na Espanha, para a universalização da inclusão como um modelo que ajudará as escolas a realizar o processo de transformação de que necessitam para serem mais inclusivas. Discute diferentes estratégias didáticas e organizacionais sobre as quais o corpo docente pode refletir com a finalidade de tomar decisões e estabelecer dinâmicas de inovação e de mudanças para que a educação inclusiva seja realidade. Apresenta a possibilidade de progresso da escola tomando como referência as noções paradigmáticas da segregação, integração e inclusão e conclui que a filosofia da inclusão é um bom caminho para "mudar as organizações das escolas, a utilização e a distribuição tanto dos recursos pessoais como dos materiais, que geralmente estão organizados para manter o próprio *status quo,* em vez de apoiarem novas formas de desenvolvimento profissional" (SÁNCHEZ, 2009, p. 100)

COSTA (p. 105-119)	Currículo funcional no contexto da educação inclusiva	Discute os programas de educação especial para crianças e jovens com deficiência intelectual e as estratégias preconizadas por Lou Brown tendo em vista: "a) a publicação da lei norte-americana PL.94/142; b) os desenvolvimentos de estratégias comportamentalistas; c) a introdução de programas de educação precoce e, de um modo geral, d) o progresso nos domínios da avaliação e da intervenção educativa especializada" (COSTA, 2009, p. 105). Observa a crescente inclusão de deficientes intelectuais em programas educativos funcionais na escola ou em classes especiais e como eram excluídos de qualquer programa ou segregados no atendimento assistencial e psiquiátrico. Apresenta com conceitos, objetivos e modos de fazer, aos educadores brasileiros, uma abordagem que tem revelado enorme eficácia na inclusão educativa, social e profissional das pessoas com deficiência intelectual acentuando o "potencial de transformação e de progresso" (COSTA, 2009, p. 117)
AMARAL (p. 121-140)	O Processo de escolarização e a produção de subjetividade na condição de aluno com deficiência mental leve	Analisa e discute o processo de subjetivação a que são submetidos, alunos que frequentam o ensino especial â uma condição de pessoa com deficiência intelectual leve. Esta condição que se constitui com a estada deste aluno na classe comum quando avaliado por provas psicométricas de abordagens biologizantes e/ou psicologizantes que desconsideram as condições de desprivilegio social como deficiência. Reitera outras formas de avaliação levem em conta conceitos de deficiência primária e secundaria "[...]As limitações ligadas à deficiência primária não impedem por si só realmente o desenvolvimento e a vida plena, considerando-se apenas forma e ritmo específicos; ao contrário, a deficiência secundária pode impedir o desenvolvimento da vida plena e aprisionar as pessoas numa rede que poucas vezes tem a ver com a própria deficiência, rede está constituída e constitutiva das barreiras atitudinais, preconceitos, estereótipos e estigma. (AMARAL, 2009, p. 122). A partir de estudos de caso registra a exclusão como fracasso escolar e, por isso, a necessidade de a inclusão escolar levar em conta o contexto histórico e cultural dos indivíduos para se constituírem como seres em desenvolvimento. Conclui considerando a necessidade na sociedade e grupos sociais referendarem para a inclusão, o acolhimento e o reconhecimento do direito de participação dos deficientes mentais.
MAFFEZOL; GÓES (p 141-157)	Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades	Colocando a Educação Especial como campo de ação com a deficiência analisa a sua constituição como fundamento para a patologização do sujeito, tendo em vista modos de atuação que levam em conta a 'anormalidade. Alerta para modelos sociais da anormalidade e, por isso, da instituição da falta para a compreensão do funcionamento de jovens e adultos deficientes mentais que tendem a mostrar poucas capacidades e um padrão infantilizado de conduta. O estudo de campo teve como propósito analisar, nos dizeres de pessoas com deficiência mental, os modos pelos quais elas

		reconhecem e significam sua inserção nos espaços do cotidiano.
LACERDA; POLETTI (p. 159-175)	A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais	Apresenta a especificidade da educação de surdos e a inclusão do personagem interprete de língua de sinais no contexto educacional. Enfoca problemas e limitações na atuação do intérprete educacional e a necessidade de ampliação das pesquisas na área. A partir de entrevistas com interpretes estabelece uma discussão da relação entre este e os professores, sobre seu papel na organização e práticas pedagógicas inclusivas, sua relação com os alunos surdos e conclui que no processo de inclusão de alunos surdos o intérprete faz parte do cenário do ensino e da aprendizagem.
SILVA (p. 177-198)	Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego	O texto traça a busca do desenvolvimento de ações que visam a inclusão de pessoas cegas nos sistemas regulares de ensino. Busca entender a natureza da aprendizagem de alunos cegos, as estratégias de ensino utilizadas com um esse púbico em classe regular e como são estabelecidas as relações interpessoais entre o aluno cego, seus professores e colegas de classe, considerando como a inclusão escolar permite ou facilita o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos cegos. Conclui que ações educacionais sugeridas ao longo do texto podem contribuir "[...] para a inclusão social desses alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade que vem sendo convidada a rever paradigmas e a conviver com as diferenças (SILVA, 2009, p. 196)
FLEITH (p. 199-212)	Mitos e fatos sobre os superdotados	No ensejo de abarcar a deficiência ou um certo público da inclusão educacional no campo da Educação especial este texto vai abordar mitos e fatos em torno daqueles classificados como superdotados ou altas habilidades. Busca desmistificar conceitos proferidos de professores e comunidade em geral (tratados como senso comum) e a necessidade de que as propostas educacionais inclusivas promovam um ambiente adequado para o desenvolvimento das habilidades e para o ajustamento emocional e social. Na esteira entre um modelo de segregação e outro de inclusão aponta para modos de avaliação do aluno com altas habilidades/superdotado e enuncia a necessidade de formação de professores para a inclusão destes alunos.

Fonte: Tabela elaborada pelas as autoras.

A partir da síntese dos textos identificamos os usos das noções analíticas que vamos utilizar a partir dos estudos foucaultianos: a noção de prática e de governamentalidade. Estas noções nos ajudaram a fazer ver alguns possíveis efeitos dos discursos sobre inclusão e inclusão educacional, proferidas neste material legitimado pela UNESCO e ANPEd, na produção de sujeitos que estão envolvidos e capturados por elas.

Em relação a noção de prática, refutamos qualquer separação essencialista de uma teoria que ilumina as práticas; de concepções transcendentes de um sujeito e da própria realidade; de uma pretensão e representação

> [...] fundantes da metafísica em sua divisão original do real como oposição entre um mundo inteligível das ideias, entendidas como modelos ou paradigmas perfeitos dos objetos, e o mundo sensível e empírico, reduzido a universo de cópias imperfeitas ou simulacros dos seres. (BUENO, 2015, p. 153).

As coisas e as ideias são práticas deste mundo, produzidas a partir de acontecimentos históricos narrados como saberes que são deste mundo; narradas por entidades reais que agem, se relacionam, pensam e produzem, pela linguagem, um modo de dizer o que fazem, como se relacionam e como produzem modos de pensar o real. Na prática, nada tem existência (nem o sujeito, nem as instituições) em uma idealização, conceito, concepção ou paradigma abstrato de um mundo inteligível, porque este mundo ainda não se realizou. O que temos é o mundo, as relações, as instituições reais que se tornam realidade pela prática discursiva, pela linguagem, pela ordenação que damos a eles quando o narramos e o produzimos como realidade.

Se tudo é prática pelo modo como dizemos as coisas e a nós mesmos, já não importa saber se existe ou não, se poderá existir ou não um conceito de inclusão a nos iluminar ou uma realidade que se quer para instituições escolares inclusiva. O que importa é sim, pensar, como nas práticas discursivas que inventam esta realidade, iluminada por este conceito, estão produzindo, nas condições históricas (econômicas, políticas, sociais e culturais) do nosso tempo, por efeito, práticas que estão inventando a inclusão e as estratégias de condução de condutas para tornar a educação e as instituições educacionais inclusivas. Ou seja, a inclusão como um saber que se constitui pelo modo como a produzimos na prática discursiva, estas

> [...] que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2007, p. 204).

Em complementariedade ao domínio da prática, interessa-nos, também, neste momento analítico, a governamentalidade como um "[...] conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os

indivíduos, em sua liberdade podem ter uns em relação aos outros" (FOUCAULT, 2006, p. 286).

Estes conjuntos de práticas são entendidas como incidindo nos indivíduos a partir das relações que eles estabelecem com outros e, neste caso, relações que são produtoras e produzidas pelos/as expertises em um campo de saber. Um conjunto de práticas discursivas que atuam como um modo de condução de condutas; um tipo de condução por captura pela verdade denominada por inclusão e práticas de inclusão. Para Foucault (1995), "[...] este conjunto de práticas é uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização" (p. 236).

Com isso, adentramos à análise específica e tangencial (porque não fazemos opção nem pela totalidade e nem pela profundidade) dos textos buscando apresentar alguns elementos em que as práticas de inclusão, que estão tão fortemente dirigidas nos discursos dos expertises, tem por efeito, a produção de sujeitos (os deficientes, os marginalizados, os vulneráveis e segregados) e, conseguinte, o efeito de totalidade no modo de condução de condutas, seja daqueles que pretende incluir, como daqueles que precisam se responsabilizar por serem inclusivos.

Discussão... Entre conceito, praticas educativas inclusivas e produção de sujeitos

Na análise desta subseção buscamos mostrar que nos textos da coletânea a perspectiva inclusiva, como um mundo inteligível, paradigma perfeito de ideias e modelo dinamizador de um lugar ainda não realizado, mas, naturalizado para a inclusão escolar se choca em oposição com uma narrativa em que a escola real é caracterizada pelo modelo imperfeito, pela falta e pelo caminho (idealizado) que tem que percorrer para chegar a verdadeira inclusão escolar.

Na prática este discurso reforça, por efeito, que as práticas educacionais qualificadas e verdadeiras são aquelas definidas pelas políticas internacionais e nacionais que aparecem como sendo isentas e neutras diante das condições históricas, econômicas, políticas e sociais do presente. Uma naturalização isenta e desinteressada de uma perspectiva inclusiva para as práticas educacionais e para os modos de atuação dos sistemas educacionais e instituições escolares. Mais que isso, uma prática discursiva que além de modelar sistemas e instituições, captura por ser naturalizada sua perspectiva de

qualificada e verdadeira a constituição objetiva da escola e de subjetividades docentes e discentes.

Observa-se que a inclusão é denominada por ser "[...] crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa" (AINSCOW, 2009, p.11). Uma ideia que tende a ser determinada por um conjunto de valores apontados histórica, social e culturalmente como necessidades básicas e dentre elas estar dentro da instituição que é responsável por padronizar, por normalização, habilidades, conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento da sociedade, para ser produtivo e produzir no contexto desta sociedade.

Nessa lógica, a inclusão como crença de uma sociedade justa impõe-se numa perspectiva de aprendizagens justas que interditam outras formas de aprender e de constituir conhecimentos. Ou seja, a inclusão como imperativo até a pouco debatida e questionada na escola e no sistema educacional, torna-se aceitável e tecnicamente útil tendo em vista a rede de saberes e de poder autorizados por uma política regulatória dos padrões de condutas que atinge a todos e a cada um, pois a educação, projetada por uma certa racionalidade e em pela condição histórica do presente, é direito de todos, precisa atingir a todos e a cada um.

Ainda, como crença no direito humano e no justo, as instituições escolares, que por efeito precisam se constituir inclusivas, se veem na obrigação legal e moral, de aceitar e colocar a todos e a cada um, por meio da matrícula no interior da instituição, porque o efeito projetado pela "inclusão social, a escolar em particular constitui uma tarefa complexa, porém não impossível" (SILVA, 2009, p. 186).

Inclusão que, disputada nas relações de poder, apresentada como

> [...]articulação ampla de valores com os quais nos identificamos e nos comprometemos, e de práticas inclusivas que acreditávamos serem importantes de se tentar incorporar nas escolas. (...) envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos (AINSCOW, 2009, p. 19).

Os valores inclusivos apresentados referem-se "à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito" (AINSCOW, 2009) e, ainda "como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores" (Idem, p. 21).

Valores em ação que colocam a inclusão como alicerce para a gestão e geração de capital humano e cuidado com parte da população, que em situação de exclusão, coloca em risco a nação e sua economia na globalização dos mercados, do comércio, dos investimentos, da produção e do consumo. Neste sentido, a inclusão se utiliza de outro conjunto de palavras: protagonismo, autonomia, liberdade, eficiência, novas competências, comprometimento, diagnóstico, correção, responsabilização.

Sobretudo, adjetiva a educação, educação para todos, reforçando a narrativa dos direitos humanos numa sociedade do conhecimento que precisa de seres humanos em aprendizagem ao longo da vida. Num mundo que, em perspectiva global, tem sido gestado com base em processos de aquisição do conhecimento tomando indicadores de desempenho de sistemas, instituições e práticas educativas, como referência para consolidação do desenvolvimento social e econômico, na denominada sociedade da aprendizagem. A inclusão abrange...

> [...] todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito (AINSCOW, 2009, p. 20).

O estado de perfeição evolutivo e progressivo que é expressado ao longo dos textos da coletânea representa a inclusão como uma estratégia de governo antônima da exclusão. Na narrativa da inclusão a caracterização de um público de estudantes com deficiência como sujeitos a serem incluídos, realça a ideia de evolução e progresso. A inclusão, antônimo da exclusão, se configura nos discursos das expertises como princípio orientador das atuais práticas em educação.

Nesse processo de análise do presente, a inclusão, como evolução da segregação e da integração é identificada, comparada, avaliada, classificada e narrada num mundo inteligível não realizado, capaz de conduzir e subjetivar a todos, de normalizar a conduta todos.

A perspectiva de superação do passado aponta o presente, mas, sobretudo, o futuro como lugar e tempo para aquilo que seria o melhor e o mais justo; modelo de pensamento que se projeta como produção discursiva do dever ser fabricado pela naturalização de algo a ser realizado ou desfrutado no futuro.

A inclusão como prática educacional ordenada e inventa o espaço educativo escolar como o lugar de todos indivíduos, bem como inventa a condição para a subjetivação de sujeitos dispostos a se responsabilizar e lutar pela inclusão.

Isso só é possível porque a racionalidade neoliberal[2] que movimenta a perspectiva inclusiva oferece as condições de possibilidade para a realização desse saber; porque esse saber está ancorado nas redes de necessidades desse tempo; e, porque, se configura em prática de condução da conduta, referenciada por expertises, capazes de dizer a verdade sobre novos modos de poder sobre os indivíduos e sobre a população.

Considerações finais

A Educação Inclusiva diz respeito à educação e aos processos de escolarização organizados a partir do princípio de mobilidades e de produção de sujeitos (MENEZES, 2011). Esses sujeitos desejam permanecer e estar na posição de sujeitos que estão incluídos. Lopes e Veiga-Neto (2007) indicam que as políticas de inclusão, realizam-se no momento em que normais e anormais são colocados juntos, num mesmo espaço/tempo. As práticas de inclusão escolar, por sua vez, atuam nesse estar junto com a intenção de manter os alunos nas escolas e, inscrever nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído. Ainda, segundo Possa (2013) estas práticas de inclusão capturam a totalidade de sujeitos para práticas justas em que sujeitos se subjetivem responsáveis para que a inclusão se torne verdadeira.

Esses textos permitiram ver a perspectiva inclusiva em ação e a sua centralidade na educação; na sua disseminação como uma verdade incontestável. Neste sentido, a atuação de expertises que dizem da inclusão e das práticas de educação inclusivas em que a inclusão "aciona saberes, constitui processos de subjetivação, constrói subjetividades e refina estratégias [...] que atendam a tal configuração" (MACHADO, 2016, p. 75).

Por fim, ao longo desta escrita, nossa intenção foi mostrar os discursos, produzidos por expertises na área da educação, tendo em vista o uso e produção da inclusão, ou seja, os modos de dizer da inclusão como produzindo, no presente, as práticas inclusivas. As noções de prática e governamentalidade nos foi útil, neste contexto, para fazer ver os modos de funcionamento e os sujeitos que são convocados para tais práticas. Também é possível verificar que alguns discursos colocam no jogo o professor como centro das práticas de inclusão, o que reforça as práticas discursivas que tornam possível políticas e

2 Um alerta: sobre isso não temos espaço para escrever neste texto por isso sugerimos a leitura do texto de Veiga-Neto e Lopes (2007) e Menezes (2011).

processos de inclusão em que se naturalizam compromissos e a responsabilização de todos, mas, principalmente, dos professores, com a inclusão, sem tencionar as condições outras que, numa certa racionalidade, tornam primordial a inclusão.

REFERÊNCIAS

BUENO, S. F. Da teoria crítica ao pós-estruturalismo: breves apontamentos para uma possível confrontação entre Adorno e Deleuze. **Educar em Revista**, Curitiba, n.56, p. 149-161, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39699>. Acesso em 12 de jan. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. A **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HACKER, P.M.S. **Wittgenstein:** sobre a natureza humana. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MACHADO, R. B. A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. 2016. p. 309. (**Tese de Doutorado**), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MENEZES, E. da C. P. A Maquinaria Escolar na Produção de Subjetividades para uma Sociedade Inclusiva. (**Tese de Doutorado**). Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2011.

POSSA, L. B. Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor. (**Tese de Doutorado**). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-964, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 02 de abril 2012.

VEIGA NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 23-38.

_____. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.

PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE

Ana Carla Hollweg Powaczuk
Doris Pires Vargas Bolzan
Universidade Federal do Santa Maria (UFSM), Brasil

Primeiras ideias

Neste texto abordamos as relações que permeiam as práticas docentes na universidade. Nossa reflexão problematiza os processos formativos no contexto do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior (IES), a partir da tessitura da aprendizagem de ser professor, compreendida como a construção da professoralidade.

Compreendemos a professoralidade relacionada a uma dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao se produzir como professor, envolvendo o modo como as concepções teórico-práticas vão sendo construídas e reelaboradas. Uma produção singular que se estabelece a partir de uma contextura social eivada de valores, concepções e significados sobre a profissão docente, impondo desafios e enfrentamentos ao sujeito-professor.

A profissão docente nas IES é permeada e constituída por múltiplos elementos que configuram tramas complexas e diversificadas, revelando as vivências da profissão como substrato do processo de elaboração do fazer-se professor. O devir docente revela-se atrelado ao modo como as experiências repercutem no processo de significação da profissão, colocando em destaque as interações e as exigências que se estabelecem. (BOLZAN, POWACZUK e ISAIA, 2018).

Nesta perspectiva, as vivências pelas quais os professores passam ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, não se esgotam pela circunstância da experiência momentânea e localizada, mas revelam-se como elementos potenciais que são acionados e [re]significados no exercício do continuado da docência, configurando uma produção de sentido da/na docência.

Assim, consideramos que o desenvolvimento de investigações acerca das trajetórias de formação e a relação com as ações docentes empreendidas seja capaz de trazer elementos que auxiliem a compreender o caminho que os profissionais percorrem na produção de sua professoralidade.

Desse modo nos propomos, neste trabalho, refletir acerca desse tema, destacando considerações a partir dos processos envolvidos na produção da professoralidade universitária. A argumentação se faz em torno da ideia de que docência se constitui no imbricamento de diferentes atividades (VYGOTSKI, 2003; LEONTIEV, 1988) as quais envolvem distintos mecanismos, tendo em vista os processos para os quais são dirigidas, bem como as condições e circunstâncias concretas da vida pessoal e profissional do professor. Destacamos ideias sobre duas atividades centrais: - atividade de ensino, caracterizada pelo trabalho realizado sobre o outro; e a atividade formativa, caracterizada pelos processos voltados ao trabalho sobre si.

Tais considerações partem da compreensão da docência como um ofício complexo que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício da profissão. Desta forma, há necessidade de esforços pessoais e institucionais direcionados a incrementar atividades formativas voltadas à docência universitária, como forma de viabilizar aos professores que reflitam, compartilhem e reconstruam experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação/formação no ensino superior.

Atividades docentes: a produção da professoralidade universitária.

Os estudos que temos desenvolvido têm nos conduzido à compreensão da professoralidade a partir do conceito de atividade, na perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKI, 2003; LEONTIEV, 1988; DAVIDOV e SHUARE, 1987). Essa abordagem, ao explicitar a dinâmica de constituição dos processos psicológicos superiores a partir da atividade produtiva do homem, destaca o comportamento e a mente humana como ações intencionalmente produzidas e culturalmente significadas. A intencionalidade revela a objetivação e subjetivação envolvida nas ações humanas. Esse processo de objetivação está diretamente relacionado ao contexto sociocultural, tendo em vista que é neste que o homem encontra tanto, as condições nas quais necessita adaptar sua atividade, bem como os motivos e finalidades que a impulsionam. Logo, "sean cuales fueren ellas, condiciones y formas en que trascurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que elija, no se puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad" (LEONTIEV, 1984, p. 67).

Nesta direção, a professoralidade caracteriza-se como um movimento prospectivo de desenvolvimento da docência, sublinhando a estreita relação entre as

potencialidades do sujeito e as condições contextuais nas quais ela acontece. Remetendo-nos a pensar que, mesmo existindo uma realidade interna, esta adota cursos e formas pautadas do contexto cultural onde o indivíduo encontra-se submerso, ou seja, ela se dá a partir do entrecruzamento do plano individual e do plano social, gerando uma configuração única para cada indivíduo.

A professoralidade relaciona-se, desta forma, aos movimentos de (trans)formação que o sujeito-professor produz ao longo de sua trajetória de formação, abrangendo as ações e as operações realizadas, tendo em vista tanto o domínio de determinado campo de conhecimento, os quais englobam saberes e fazeres específicos da área a que dirige a formação dos estudantes, bem como sobre os saberes do campo pedagógico.

Nesta dinâmica, o processo reflexivo constitui-se como componente intrínseco aos processos de ensinar e de aprender e, consequentemente, de se desenvolver profissionalmente. (BOLZAN,2016). Destacamos o conhecimento pedagógico e o conhecimento dos conteúdos como fundamentais à estruturação do pensamento pedagógico do professor, sendo indispensável à integração teórico-prática. Para que a prática seja fonte de conhecimento e se constitua em epistemologia é essencial que o professor reflita sobre a própria ação. É indispensável que o professor busque a relação entre a formação profissional vivenciada e o tipo de mediação pedagógica que desenvolverá.

Leontiev (1988) destaca como especificidade da atividade humana produtiva seu caráter instrumental e sua inserção no sistema de inter-relações com outros indivíduos. O caráter instrumental relaciona-se com a premissa de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, ela é sempre mediada por instrumentos produzidos e socializados culturalmente, os quais assumem a função de ferramentas psicológicas. O conceito de ferramentas psicológicas surge a partir da ideia da ferramenta material utilizada como mediadora entre a mão humana e o objeto da ação.

No que se refere ao sistema de inter-relação, à dimensão social fornece instrumentos que mediam a relação do indivíduo com o mundo, colocando ao seu alcance também formas de agir sobre esse mundo. Graças a isso, o homem, a partir da sua atividade, absorve a experiência da humanidade. Uma atividade que é social desde o seu início, a qual se desenvolve por meio da cooperação e da comunicação com os demais indivíduos.

Leontiev (1988) destaca, ainda, a composição da atividade a partir de duas dimensões: uma de orientação e outra de concretização. A primeira caracteriza-se pelo seu caráter orientador, dizendo respeito às motivações, expectativas e necessidades que impulsionam à ação humana. A segunda refere-se aos modos de concretização desta, ou seja, os meios e as condições, por meio dos quais as ações são realizadas.

Nesta direção, como distinção de uma ou outra atividade está a diferença de seus objetos, uma vez que é exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá a direção determinada e define sua especificidade. O objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo, o qual é resultante do processo de objetivação das necessidades engendradas socialmente. Assim, as atividades realizadas pelos indivíduos mesmo que aparentemente tenham a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto a sua origem ou a sua essência.

Leontiev (1984) salienta que os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação. Uma atividade pode transformar-se em ação ao perder seu motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda, uma ação pode tornar-se operação e vice-versa. Desta forma, a atividade humana caracteriza-se pelas transformações constantes que ocorrem no decorrer de seu desenvolvimento. No entanto, estas transformações não modificam a estrutura geral da atividade, o que se modifica é o caráter das relações que as ligam entre si, as metas, os motivos da atividade. Assim, o desenvolvimento humano é caracterizado por um sistema de atividades que se substituem umas às outras, ou seja, um sistema de transição e transformações internas em seu desenvolvimento.

Tais perspectivas possibilitam-nos pensar a professoralidade se constituindo a partir da realização de um sistema de atividades, as quais envolvem diferentes ações e operações, tendo em vista os processos para os quais são dirigidas, bem como as condições e circunstâncias concretas da vida pessoal e profissional do professor.

A docência, como qualquer outra profissão, exige o desenvolvimento de competências e habilidades que viabilize o exercício de ser professor de forma qualificada. Este processo, por sua vez, demanda esforços direcionados à apropriação de campo de saberes, tanto no que diz respeito às áreas de saberes específicas ao campo de atuação docente como dos saberes que compõe a dimensão pedagógica da prática do professor. Há

ainda, a necessidade da reelaboração destes campos de saberes na composição da prática docente (POWACZUK, 2012; POWACZUK e BOLZAN, 2011).

Consideramos que o produto do trabalho docente, diferente de outras ocupações, não se objetiva num dado material, mas revela-se pela capacidade do professor em promover condições para a apropriação das construções histórico-culturais pelos estudantes com os quais atua. Processo diretamente relacionado ao desenvolvimento docente com relação aos saberes referentes ao ensinar e ao aprender.

Assim, consideramos a intencionalidade como a marca das ações empreendidas no fazer docente, definida pelas diferentes escolhas que o sujeito faz como via de se produzir como professor. Este processo, por sua vez, vincula-se ao contexto sociocultural, no qual o professor se insere, tendo em vista que é nele que o sujeito encontra tanto as condições nas quais necessita adaptar sua atividade como os motivos e finalidades que a impulsionam.

Nesta direção, podemos indicar a docência se constituindo a partir do imbricamento de duas atividades centrais: a atividade de ensino e a atividade de formação. Atividades indissociáveis e intrinsecamente relacionadas, mas que guardam distinções entre elas. A primeira caracterizada pelo trabalho sobre o outro e a segunda caracterizada pelo trabalho realizado sobre si.

A atividade de ensino caracteriza-se pela sua intencionalidade direcionada produzir transformações no outro, ou em outros, dizendo respeito aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização, concretização e reorganização das situações de ensino. A consideração sobre as características individuais dos estudantes, a cronologia do que vai ser explorado, a seleção dos recursos didáticos, adequados ainda ao tempo/espaço institucional são elementos constituintes do trabalho pedagógico, exigindo a consideração sobre a natureza interativa do trabalho do professor.

Esse processo, por sua vez, pode ser entendido como um processo de aprendizagem espontânea que se estabelece a partir da experiência prática do ensino que permite ao professor a constituição de repertório eficaz de soluções, fundadas na repetição de situações durante a prática do ofício. Ou como um processo de aprendizagem relacionada a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. Esse processo de significação envolveria a compreensão e a tomada de

consciência acerca de cada uma das ações desenvolvidas, viabilizando a construção de uma prática fundamentada, capaz de problematizar e justificar as ações e as operações empreendidas (TARDIF e LESSARD, 2007).

Tais considerações nos remetem à proposição vygostskiana sobre as dimensões envolvidas no desenvolvimento da atividade humana. Segundo este autor a atividade possui duas dimensões: a de reprodução e a de criação. A dimensão reprodutora, caracterizada pela repetição de algo já existente, na qual sua função refere-se à manutenção das experiências passadas e a segunda uma dimensão criadora caracterizada pela produção de novidades, tendo como elemento as experiências passadas, e as experiências culturais acumuladas, mescladas a elementos da imaginação do sujeito (VIGOTSKY, 2003).

Este mesmo autor destaca que toda atividade humana não se limita a reproduzir as experiências vividas, sem criar novas ações. Nosso cérebro, não se limita a ser um órgão capaz de conservar e reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador e criador, capaz de elaborar e criar com elementos de experiências passadas novos modos e comportamentos. É exatamente a dimensão criadora que faz do homem um ser projetado para o futuro, contribuindo para criar e modificar o seu presente. Entretanto, a dimensão criadora possui uma larga história por trás de si, à medida que toda criação implica uma longa elaboração. No início desse processo, os primeiros pontos de apoio referem-se às experiências socioculturais, que permitem ao sujeito acumular materiais para utilizar e construir sua imaginação. Posteriormente, a organização e ajustes destes materiais, há uma reelaboração a partir da união entre o produto da imaginação e de outros fenômenos reais, ou seja, através da imaginação o indivíduo torna-se capaz de ampliar sua experiência (VYGOTSKI, 2003).

Assim, a atividade de ensino pode ser pensada a partir da configuração destas duas dimensões. Entretanto, há diferentes nuances nesta configuração, ora predominando a dimensão reprodutora, ora predominando a dimensão criadora. No caso desta última, esta pode se dar tanto no sentido de micro ajustes, ou pequenas variações das ações, tendo em vista a necessidade de adequação aos diferentes contextos nos quais atividade é desenvolvida, como se constituir em uma nova série de experiências, a partir da criação de distintos modos de ação.

Investigar os sentidos atribuídos às ações produzidas no cotidiano docente é uma tarefa complexa, pois desafia a intervir em processos, muitas vezes, naturalizados pelos

docentes, exigindo uma energia sistematizada de reflexão, baseada na reconstrução da experiência (CUNHA, 2006). Importa destacar, entretanto, que o processo de reconstrução da experiência, pautado na reflexão sobre as práticas produzidas é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam sua reconfiguração.

Consideramos as ideias vygotskianas (2003) relevantes à compreensão desta dinâmica quando enfatiza que os primeiros pontos de apoio da dimensão criadora da atividade consistem na reunião de elementos tomados da realidade e das experiências passadas, pois seria ingênuo acreditar que a imaginação possa criar algo sem uma base anterior, sem dispor de outras fontes de conhecimento, sem estar assentada em experiências passadas, ou seja, conhecimentos prévios acumulados.

Desta forma, a criação de novos modos de produzir a ação docente está diretamente relacionada à variedade e à riqueza de experiências acumuladas, viabilizando elementos capazes de construir novos modos de produzir a docência, a partir do estabelecimento de distintas combinações e relações com as ações já empreendidas.

Este processo é favorecido quando diferentes mediações compõem essa dinâmica de modo a permitir ao sujeito a ampliação de sua bagagem experiencial. Cabe salientar que as mediações não acontecem somente a partir dos mediadores humanos, elas são variadas, e diversas: "las mediaciones lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros" (FERRY, 2004, p. 55). Assim, as oportunidades afetivas, sociais, políticas, culturais e institucionais influenciam diretamente no modo de produção da docência, remetendo a reflexão sobre o que tem sido colocado em destaque nos contextos institucionais universitários relativos à prática e formação docente, que oportunidades formativas vêm sendo desenvolvidas, uma vez que nenhum "descubrimiento, ni invencion cientifica aparece antes de que se creen las condiciones materiales e psicologicas necessárias para su surgimento" (VYGOTSKI, 2003, p. 37).

As exigências relativas às atividades docentes nas IES têm se pautado na premissa que o ensino é resultante de uma aprendizagem espontânea, ou ainda, que o domínio do conhecimento específico seria capaz de garantir o êxito nesta atuação. Esta afirmação encontra respaldo nos estudos que vem compondo o campo da pedagogia universitária (ISAIA, 2003, 2004, 2005, 2006; MOROSINI, 2001, 2003; MASETTO, 2005;

PIMENTA e ANASTÁSIOU, 2002; CUNHA, 2006, 2008, 2010) os quais demonstram uma preocupação crescente acerca da ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência universitária, uma vez que este exercício pressupõe condições específicas, que não estão restritas ao diploma conquistado em uma licenciatura ou bacharelado, e nem mesmo na experiência profissional.

Ao longo dos tempos, temos presenciado a exigência para a atuação docente no contexto universitário centrada no domínio sobre conhecimento específico, sendo pouco ou nada exigido em termos pedagógicos. Assim, pesquisadores de vários campos de conhecimento adentram a docência no ensino superior como decorrência natural de suas atividades, uma vez que a bagagem de conhecimento sobre o campo específico é o que supostamente lhes garante as condições de realizar seu trabalho como professores, sem se perguntarem sobre o significado da constituição de ser docente nesse nível de ensino (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Isaia (2010) a esse respeito destaca que apesar dos professores serem responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação para a docência não tem sido valorizada pela maioria das IES e nem pelas políticas voltadas ao ensino superior. Esta autora enfatiza que não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões, sendo que a tônica, em ambos, não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na Pós-graduação, "latu" ou "strictu sensu", apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada ou estágio da docência como uma possível preparação inicial para atuação na educação de nível superior.

Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores que é a formação de futuros profissionais (ISAIA, 2010). É preciso ter em mente que o exercício da docência no ensino superior implica o domínio de um corpo de conhecimentos referentes às diferentes áreas de atuação profissional, assim como, o desenvolvimento de uma abordagem metodológica capaz de contemplar as peculiaridades especificas de cada área do conhecimento, aliadas às características deste nível de ensino. Logo, é imprescindível que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, invistam na dimensão pedagógica da docência.

Em geral, a ênfase do desenvolvimento profissional docente tem se pautado em indicativos referentes à produção de pesquisa, induzidos pelas exigências acadêmicas e seus órgãos reguladores. A exigência de publicações no campo específico do conhecimento tem reforçado a tendência do professor a assumir o perfil de pesquisador especializado, vendo na docência, em geral, da graduação, uma atividade de segunda categoria (CUNHA, 2008).

Portanto, não se trata, de optar por uma função em detrimento da outra, mas sim integrá-las na prática pedagógica universitária, principalmente, porque ser docente e ser um bom professor é diferente de ser um bom pesquisador ou um bom profissional de uma área do conhecimento (ZABALZA, 2004). Assim, além de considerar a produção sobre uma área específica de conhecimento, é necessário também uma produção direcionada ao ser docente

Nesse contexto, é premente incluir, sistematicamente, na pauta das discussões nas IES um tratamento mais sério em relação à natureza e finalidade do trabalho docentes. Um trabalho dessa natureza exige, além da discussão acerca das necessidades formativas, a reflexão sobre que bases se assenta a profissionalização docente, deste nível de ensino. A profissionalização do ensino, no contexto da docência universitária, requer a identificação e valorização de um conjunto de saberes que distinga a atividade de ensino, das demais atividades desenvolvidas pelo professor, bem como o reconhecimento social da pertinência desses saberes para o exercício da docência no contexto universitário.

O desenvolvimento profissional docente, portanto, requer esforços para evidenciar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio do conteúdo, ainda que necessário, mas não suficiente. Um empreendimento desta natureza caracteriza-se pela sua dimensão política, envolvendo decisões compartilhadas e coletivas, pois como bem menciona Contreras (2002), a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente necessária e de responsabilidade pública. Logo, este processo não pode prescindir de uma reflexão direcionada a seus objetivos, além de uma cuidadosa atenção acerca das práticas de atuação dos sujeitos e seus contextos formativos.

De acordo com Isaia (2003) a apropriação do modo de ser professor depende de uma mobilização interna que a direciona, característica da empolgação pela docência. Este processo pode ser entendido como a mola propulsora para o comprometimento em apreender e aprimorar a função docente.

Esta mesma autora destaca, ainda, que esta orientação/disposição é responsável por colocar em movimento a demarcação de metas e ações a serem empreendidas, as quais envolvem a compreensão da tarefa a ser realizada, a investigação e definição das ações e operações a serem produzidas e, finalmente, a capacidade de autorregulação, viabilizando ao professor refazer caminhos a partir da avaliação das ações empreendidas. Nestes três momentos a capacidade de autorreflexão emerge como componente intrínseco sobre o fazer e o pensar docente. Este processo exige do professor um trabalho reflexivo acerca dos modos de atuação docente, o qual diz respeito à compreensão e a análise dos eventos vivenciados.

Apontamentos finais

As reflexões pautadas ao longo do trabalho permitem identificar tensões que vem compondo a contextura da professoralidade universitária, que dizem respeito à relação entre ensino e formação para a docência, marcada pela compreensão sobre a prática em exercício nas universidades, que prioriza a excelência na pesquisa e o domínio do conteúdo específico para a atuação docente, deixando evidente uma negação ou pelo menos a desvalorização dos processos de reflexão necessários ao trabalho pedagógico para esse nível de ensino. Evidenciamos, a professoralidade universitária tensionada, de um lado, por uma necessidade dos saberes pedagógicos, ainda, carentes de reconhecimento e de investimentos e, de outro lado, por uma exigência contextual, geradora de um modo de operar voltado à pesquisa e ao conhecimento específico, deixando as atividades inerentes à sala de aula, em um segundo plano.

Tais considerações permitem destacar a hierarquização existente na relação entre o domínio do conhecimento específico e o domínio do conhecimento pedagógico, indicando a desvalorização da produção da aula universitária, o que remete a uma segunda tensão. A relação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, caracterizada pelos modos de configuração da docência universitária, o que nos permitem destacar o predomínio do conhecimento específico sobre o conhecimento pedagógico, marcando relações e concepções relativas ao estatuto epistemológico atribuído a cada um destes campos, os quais incidem sobre o processo de profissionalização docente. Acreditamos que a desvalorização da dimensão pedagógica na composição da atuação docente universitária é decorrente de muitas das concepções construídas sobre a Pedagogia. Este campo de conhecimento ao se constituir, ao longo

dos tempos, identificado com a dimensão técnica do ensino, próxima da dimensão tradicional do fazer, bem como relacionado à infância, acabou por gerar um afastamento das demais pedagogias, da legitimidade acadêmica. Assim, a docência universitária, foi se constituindo, sustentada pelos saberes vinculados às demais profissões exercidas no mundo do trabalho. A contradição instalada, neste contexto, põe em relevo a pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário o que contraria o próprio discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino (CUNHA, 2010).

Entendemos que a superação deste ideário ultrapassa iniciativas individuais, envolvendo o coletivo de professores e instituições de ensino superior, levando a um terceiro tensionamento a relação entre o coletivo e o individual. A compreensão da docência relacionada ao espontaneísmo, pendores naturais ou na prática do fazer acaba por gerar o descompromisso das instituições com os espaços no seu interior voltados à formação e profissionalização docente. As políticas institucionais definidas no interior das IES podem ser indicadas como um território, ainda, de tímidas iniciativas, havendo o predomínio da responsabilidade individual sobre a formação para a docência neste nível de ensino e mesmo sua profissionalização.

Logo, acreditamos que a consolidação do desenvolvimento profissional docente nas IES implica a participação e a tomada de decisões compartilhadas, viabilizando o fomento, a análise e a reflexão acerca das práticas formativas no seu interior. Pois o desenvolvimento profissional docente não pode ser pensado em uma perspectiva individual, ele necessita ser assumido coletivamente e institucionalmente, integrando processos voltados à melhoria das condições do trabalho docente e de ações transformadoras do ensino.

Consideramos, pois, que tais aspectos sejam capazes de contribuir para a construção de novos delineamentos na atuação docente, favorecendo a consolidação de práticas com características próprias, alicerçadas em processos de fazer e pensar a docência de forma compartilhada.

Por fim, enfatizamos que a produção da professoralidade universitária está relacionada a um desenvolvimento profissional consistente e organizado institucionalmente capaz de colocar em andamento um processo autorreflexivo, a fim de que o sujeito desse processo desenvolva conscientemente suas atividades. Tal processo implica a construção de espaços que possibilitem aos professores discutirem, refletirem,

produzirem e compartilharem experiências e conhecimentos próprios à especificidade do ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Relatório parcial do Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado,** Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM 2016.

BOLZAN, Doris P. V.; POWACZUK, Ana Carla H.; ISAIA, Silvia M. de A.. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.11 no.32 Rio de Janeiro, May/Ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Redes acadêmicas: o sentido da partilha na construção de conhecimento. In: BROILO, Cecília L.; CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CONTRERAS, José. A Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIDOV, V. SHUARE. M. **La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS**. Editorial Progresso, impresso en la URSS, 1987.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación.** Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

ISAIA, Silvia M. de A.. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003-2010.

ISAIA, Silvia M. de A.; MACIEL, Adriana da R.; BOLZAN, Doris P. V. Aprendizagem da docência superior? Desafios para a formação de professores. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **ANAIS**, V ANPEd Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba, 2004. v. 01. p. 01-12, 2004.

ISAIA. Silvia M. de A.. O professor do Ensino Superior: no entrelaçamento da trajetória pessoa com a profissional. In: **ANAIS**, Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação. PUCRS, Porto Alegre, 2005.

ISAIA, Silvia M. de A.. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar (p.63-84). In: RISTOFF, Dilvo e SEVIGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na Educação Superior**: Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. – (Coleção Educação Superior em Debate. vol.5).

LEONTIEV, Alexiei. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de Mexico, S.A. Cerrada de San Antonio Nº 22, 1984.

LEONTIEV, Alexei. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

MOROSINI, Marília C. (Org.). Pedagogia e desenvolvimento profissional docente. In: **Professor do ensino superior** - identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** FAPERGS/RIES, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (coleção Docência em Formação. Vol.1).

POWACZUK, Ana Carla. H. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência. 2012. 219 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

POWACZUK, Ana Carla H.; BOLZAN, Doris. P. V. Atividade de produção da docência**. ANAIS** 34ª. Reunião Anual da associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação. ANPED, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis/RJ Vozes, 2007.

VYGOTSKI, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri- Espana. Ediciones Akal, S.A, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MALABARISMO COM OS DIREITOS DOS AUTISTAS: JUDICIALIZAÇÃO E NOVAS FORMAS DE SUPLÍCIO

Samuel Alves dos Santos
Cássia Sígolo Rodrigues
Regina Maria de Souza
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil
Morena Dolores Patriota da Silva
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil)
Instituto Federal do Paraná (IFPR), Brasil

Introdução

O direito ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência é garantia constitucional devendo ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme art. 208, III (BRASIL, 1988). A Lei nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) define "educação especial" e mantém a possibilidade da manutenção das classes e escolas específicas para os estudantes com deficiência quando não for possível, devido às suas singularidades, a inclusão nas "classes comuns"[1]. Em seu capítulo V, lê-se que:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A consolidação dos direitos sociais depende da atuação ativa do Estado para a garantia desses direitos, a partir de políticas públicas que, por sua vez, demandam investimentos e fiscalizações (SILVEIRA, 2011). No que diz respeito à fiscalização, cabe à população mover ações contra o Estado – por processos via Ministério Público ou

1 Em 2014, o Plano Nacional da Educação, Lei 13.005 (BRASIL, 2014b) na meta 4, estratégia 4.7, estabeleceu que, no caso dos surdos, classes e escolas bilíngues devem ser consideradas modalidades regulares de ensino como as escolas inclusivas com atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2014)

Defensoria Pública – caso, em alguma de suas esferas institucionais ou governamentais – não sejam cumpridos os direitos que lhe cabem por lei. Inicia-se, desta forma, um mecanismo de judicialização no qual, para ser posto em prática pelo contribuinte, o Estado deve ser ajuizado para que se cumpra uma lei, por exemplo, efetivar a garantia ao direito ao transporte escolar, à educação bilíngue (no caso dos surdos), à acessibilidade arquitetônica, entre outros. Desse modo, pode-se dizer que as leis e os documentos jurídicos criam crimes ou os limites para o ilegalismo, mas que garantem direitos efetivamente na prática (FOUCAULT, 2016).

Para Duarte (2004), o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o Ensino Fundamental para alcançar melhores chances de emprego; o sistema educacional deve proporcionar diferentes oportunidades de desenvolvimento, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos, em condições de liberdade e dignidade.

Entretanto, como anunciado anteriormente, casos de omissão ou ação irregular têm sido constantes na educação brasileira, o que tem levado os estudantes ou seus responsáveis a buscarem a garantia de seus direitos na justiça. Essa busca está embasada também na Constituição supracitada que afirma, em seu Art. 5º, XXXV, que "a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito" (BRASIL, 1988). Assim, considerando os apontamentos de Duarte (2004), a previsão de veiculação de conflitos de interesses metaindividuais por meio de ações judiciais, como a ação civil pública, o mandado de injunção, o mandado de segurança coletivo e a ação popular, fez com que essas categorias assumissem novas dimensões. Logo, a judicialização tem sido uma estratégia necessária a muitas famílias para alcançar a efetivação do direito à educação (SILVEIRA, 2011).

Pretende-se, no presente artigo, identificar os motivos da judicialização de uma política pública para garantia de direitos que já deveriam estar assegurados aos estudantes autistas no Estado de São Paulo. O estudo do caso selecionado foi discutido a partir dos seguintes documentos disponíveis no *site* do Ministério Público de São Paulo: petição inicial da Ação Civil Pública (ACP) movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo contra a Fazenda Pública do Estado de São Paulo (6ª Vara da Fazenda Pública da Capital) – Processo nº 053.00.0271139-2 (1679/00), referente ao tratamento integral a todos os portadores de autismo residentes no Estado de São Paulo e à sentença que

julgou procedente a referida ACP, para obtenção de tratamento para as pessoas com autismo no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2001).

Análise e discussão

Numa perspectiva dos direitos humanos e da cidadania, identificamos que o reconhecimento da pessoa com deficiência deliberados na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas para referenciar os dois principais documentos legais, estão garantidos de forma institucional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Entendemos que isso decorre da inscrição do Brasil como signatário dos acordos internacionais a favor dos direitos humanos, firmando a ratificação dos valores fundamentais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, subscritos no ideário humanista da Revolução Francesa de 1789. Em 2009, o Brasil promulgou o Decreto 6.949, tradução da *Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinado em Nova York na data de 30 de março de 2007. Esse acordo internacional, que versa sobre os direitos das pessoas com deficiência, é o único que se torna emenda constitucional (BRASIL, 2009).

Os tratados internacionais estão inseridos no ordenamento jurídico brasileiro de tal forma que sinalizam, para a sociedade e comunidade internacional, projeções de atendimento aos direitos fundamentais que, em certa medida, afetam também o indivíduo no seu *animus* subjetivo da cidadania desejável e desejada.

Analisando os fatos e o conteúdo da supracitada Ação Civil Pública, proposta pelo Ministério Público do Estado de São Paulo contra a Fazenda Pública Estadual, os depoentes (parentes e responsáveis dos autistas) destacaram que seu objetivo era solicitar a supressão da lacuna existente no ordenamento jurídico à época de sua promoção no que tangia à política pública do tratamento dispensado aos autistas (SÃO PAULO, 2001). Na presente ação pública, o promotor requer que o Estado

> arque com as custas integrais do tratamento de internação especializada, em regime integral ou não, de assistência, de educação e de saúde específicos, ou seja, custear tratamento especializado em entidade adequada para cuidar e dar assistência aos autistas residentes no Estado de São Paulo, até que a administração Estadual, se o quiser, providencie unidades especializadas próprias e gratuitas (e não as existentes para tratamento de doentes mentais "comuns") para o tratamento de saúde, de educação e de assistência aos autistas, em regime parcial ou de internação, sempre especializada (SÃO PAULO, 2001, p. 67).

No processo histórico da formação econômica do Brasil, segundo análise crítica de Florestam Fernandes (OLIVEIRA, 2010), a partir de 1990, se avigora um novo projeto político, constituído ainda de forma não sistemática e que se consolida durante as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), renegando a segundo plano o projeto nacional-desenvolvimentista para se voltar às demandas de acordos internacionais (por exemplo, atender às "recomendações" do Banco Mundial no que concerne às políticas educativas com vista às possibilidades de acesso a obtenção de financiamentos). Logo se justificaria a implementação de um projeto de reforma que viesse preparar o Brasil para uma nova inserção no cenário internacional, com um novo Estado que deixaria de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, por meio de produção de bens e serviços e fortaleceria a sua função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

> No plano social, o seu conservantismo apresenta dois aspectos: redução dos impostos em benefício da acumulação privada de capital e sufocação da face de "bem-estar social" patrocinado pelo Estado. Este estrangula a assistência social, restringe a partilha do excedente econômico do poder público com as minorias marginalizadas e com os miseráveis de diversas origens e categorias (FERNANDES, 1991, p. 24 apud OLIVEIRA, 2010).

A estratégia desse modelo de Estado supostamente reformado está clara, descentralizar as obrigações e responsabilidades impostas nos documentos legais se amparando no discurso da responsabilidade fiscal, gestão eficiente, participativa, democrática etc., escamoteando os direitos sociais das pessoas com deficiência e, consequentemente, remetendo-se à necessidade imperativa de judicialização das Políticas Públicas.

A precariedade que circunda a ineficiência dos serviços sociais garantidos na legislação é o produto gestado num projeto de sociedade em nome do mercado, este comparado ao "leviatã[2]", que simbolicamente devora a maior expressão do Contrato Social, a Constituição Federal. De acordo com Baumann:

> Uma das chagas mais evidentes dos regimes democráticos é a contradição entre a universalidade formal dos direitos democráticos (garantidos de modo igual a todos os cidadãos) e a capacidade nem tão universal de seus portadores de exercer de fato esses direitos; brecha entre a condição jurídica de um

2 Leviatã é o nome que se atribui a um "monstro marinho" citado na Bíblia, em Jó 3.8 e Jó 40.25 (tradução: Bíblia de Jerusalém). No livro "O Leviatã" de Thomas Hobbes, o autor descreve um Estado que deteria consigo todo o poder da sociedade, uma vez que a ele seria transferido o poder de todos os indivíduos com o fim de ser-lhes garantida a paz e a defesa comum. A partir de então, todos lhe tornam súditos e ele o soberano, representante da vontade do povo, detentor da autoridade delegada pelos homens.

> "cidadão de jure" e a capacidade prática de um cidadão de fato – brecha que, em teoria, seria superada por indivíduos que empregam suas capacidades e recursos próprios, dos quais, contudo, eles podem não dispor –, o que ocorre num enorme número de casos (BAUMANN, 2013, p. 21).

A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que estabelece o teto para os gastos públicos, institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos artigos 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

> Exemplificativamente, tome-se o total dos R$ 129,7 bilhões destinados ao orçamento da educação no ano de 2016. Desse valor, R$ 51,6 bilhões são do piso constitucional de 18%. Deste segundo valor, R$ 50,5 bilhões são despesas obrigatórias e financeiras, como pagamento de salários de professores e aposentadorias. Com a desvinculação, portanto, a educação pode perder metade do seu orçamento, que é imprescindível para a própria manutenção. A expansão do serviço está vedada, pois implica em aumento de despesa real, a não ser que seja acompanhada de corte em outras áreas (MARIANO, 2017, p. 263).

Não seria desproporcional entender que, a partir das decisões políticas que implicam no achatamento dos investimentos por parte do poder público para as áreas sociais, um determinismo gravitacional dos direitos fundamentais como Educação está empiricamente estabelecido. O tema mais crucial, que emerge da ação coletiva contra o Estado para a garantia de escolarização do sujeito autista, tema motivador do presente trabalho, diz respeito aos valores humanos que serão defendidos como pétreos do ponto de vista constitucional ou sujeitados a um novo ordenamento de negação, ainda que os poderes representativos da República, no caso o Legislativo e o Executivo, sejam colocados *sub judice*.

Considerando o caso da ação coletiva anteriormente citada, segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica nº 2, de setembro de 2001, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, as escolas regulares devem oferecer docentes capacitados para atender às necessidades dos estudantes, promover as condições de acessibilidade e a capacitação dos servidores[3]

3 Art. 8º: "As escolas de rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados respectivamente, para o atendimento às necessidades dos alunos". Art. 17: "Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino". Art. 18: "Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham

(BRASIL, 2001). Todavia, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) determina que o repasse de recursos aos órgãos federativos deve ser feito, preferencialmente, àqueles que adotarem a "escola inclusiva" com atendimento especializado, o que "motiva" as esferas executivas do Estado à dificultarem, ou mesmo a se contraporem, implicitamente, ao direito ao atendimento em escolas e classes específicas (caso da demanda pública para o Poder Judiciário para que fossem mantidos, para as pessoas autistas, os direitos explícitos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; situação similar se refere às dificuldades de matrículas de surdos em escolas bilíngues Libras-Português ou, mesmo, o não incentivo velado à emancipação numérica das escolas e classes bilíngues).

A aprovação da Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*, garante à pessoa com TEA ser considerada para os efeitos da lei como pessoa com deficiência, ou seja, todas as leis que instituem direitos às pessoas com deficiência estendem-se também a eles. Esta lei garante o direito à pessoa com Transtorno do Espectro Autista a acompanhante especializado, caso necessite de apoio à comunicação, interação social, alimentação, locomoção e cuidados pessoais[4].

A publicação das *Diretrizes de Atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro autista (TEA)*, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2014a), oferece orientações às equipes dos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência para o cuidado à saúde da pessoa com transtorno do espectro autista.

Apesar da legislação vigente, vale reiterar, ainda existe uma grande distância entre a declaração de direitos e sua efetivação plena. Cury e Ferreira (2010) afirmam que o Poder Judiciário passou a ter mais funções significativas na efetivação dos direitos legais acima expressos; inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação. Os referidos

---

as suficientes condições para elaborar projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados" (BRASIl, 2001).

4 Art. 3º: "São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: [...] Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado" e Art. 4º do decreto 8.368/2014 "É dever do Estado, da família e da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação , em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...] §2º caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da lei nº 12.764/2012" (BRASIL, 2012).

autores designam esse fenômeno como judicialização da educação, que significa a intervenção do poder judiciário nas questões educacionais em vista à garantia de direitos.

De acordo com Silveira (2011), a análise dos processos judiciais não é parâmetro para avaliar o grau de injustiça, pois grande parcela da população não conhece seus direitos e/ou o ritual para reivindicá-los e/ou receia expor-se a um longo suplício quase sempre ligado a esses processos.

> [...] a procura pelo judiciário é apenas a "ponta do iceberg", pois há uma grande "procura suprimida". "É a procura daqueles cidadãos que têm consciência dos seus direitos, mas que se sentem totalmente impotentes para os reivindicar quando são violados" (SOUSA SANTOS, 2007, p. 31). Nesta "procura suprimida", além dos que têm consciência de seus direitos é necessário considerar os que estão alijados do conhecimento de seus direitos (SILVEIRA, 2011, p. 34).

Considerações Finais

Demonstramos que as leis não garantem direitos, mas criam os crimes e controlam os ilegalismos (FOUCAULT, 2016). Em decorrência, o Poder Judiciário passa a ser uma esfera tanto de apelação como de poder imperativo de execução. Não se nega ser um recurso inequívoco de um coletivo apelar ao Judiciário quando se vê excluído da possibilidade humana de existência. Porém, não se tem garantia que o Judiciário seja "neutro" politicamente ou se valha da disciplina do Direito, e de seus argumentos, para estar consoante com o Estado, com um ideário partidário ou com instituições financeiras.

Diante da distância entre as leis e a efetivação de um direito, a mensagem que o cidadão entende é da desilusão e do desengano, quando o seu imaginário é nutrido pelas garantias legais e regado pelas promessas discursivas que não correspondem à realidade dos serviços que lhes são oferecidos pelo poder público.

Disto se trata uma nova forma de suplício para aquele que apela: "o suplício judiciário deve ser compreendido como um ritual político. Faz parte, mesmo num modo menor, das cerimônias pelas quais se manifesta o poder." (FOUCAULT, 1991, p. 45). O grande temor do cidadão comum é, ao apelar, de vítima se tornar réu pelos mecanismos de operação dos micropoderes institucionais que vão das salas de aula, aos gestores escolares até chegar às hierarquias superiores como as próprias secretarias de

educação e seus interesses locais, de alianças políticas ou de acertos econômicas com setores privados ou públicos. Isto equivale a criminalizar a própria vítima.

Um aspecto a ser destacado, no que concerne ao caso aqui analisado, constata-se, ao se ler o processo, que explicitamente determina qual é o direito garantido aos autistas, a contrapartida dada pelo Estado que utiliza estratégias sofisticadas para adiar o cumprimento da lei, se valendo de técnicas de instrução processual (elaboração de relatórios pelos profissionais da educação e/ou da clínica, dentre outras) desgastante e morosa, aliada a um processo burocratizado que vai do agendamento das entrevistas até as avaliações multidisciplinares. A ação civil analisada estabelece o prazo de 30 dias para o governo do Estado de São Paulo oferecer os serviços especializados ao autista a partir da data do protocolo de solicitação, sob pena de multa diária. O não cumprimento deste prazo gera a necessidade de uma judicialização "pós-judicialização" (com atuação de advogados e defensores públicos) para o alcance da efetivação dos direitos.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. **Danos colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 2010. 544 p.

_____. **Decreto 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 8/5/2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do artigo 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 27 dez 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.> Acesso em 01 mai 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A.M. Justiciabilidade no campo da educação. **RBPAE**, v. 26, n.1, p. 75-103, jan./abr 2010.

DUARTE, C. S. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **São Paulo em perspectiva**: São Paulo, n. 18, p. 113-118, fevereiro 2004, Semestral.

FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva.** São Paulo: Martins Fontes, 2016.

_____. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 9 ed., Petrópolis, 1991.

MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289/31682>. Acesso em 7 maio 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Florestam Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Ministério Público. **Ação civil pública com pedido de tutela antecipada**: processo n. 053.00.027139-2. Relator: juiz Fernando Figueiredo Bartoletti. São Paulo, 28 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_auti

smo/aut_pecas/Inicial%20ACP%20coletiva%20autismo%20e%20decis%C3%A3o%20liminar.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

SILVEIRA, A. A. D. Judicialização para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 9, Jan. - Jun. de 2011, judicialização da educação p. 30–40.

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NA TRAJETÓRIA DE PESQUISAS DO GRUPO ELOS

Rosane Carneiro Sarturi
Mônica de Souza Trevisan
Patrícia dos Santos Zwetsch
Marilene Gabriel Dalla Corte
Rosa Maria Bortolotti de Camargo
Universidade Federal do Santa Maria (UFSM), Brasil

Introdução

O grupo de pesquisa Elos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), formado em 2008, desenvolve pesquisas relacionadas às políticas públicas educacionais, formação de professores e práticas educativas. De 2013 a 2017 o grupo desenvolveu um projeto local do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulado *Interlocuções entre Educação Básica e a Educação Superior: limites e possibilidades das políticas públicas e ações pedagógicas*" apresentou como eixos temáticos a Educação Básica e a Educação Superior, com as seguintes áreas de investigação: Ensino Médio; educação e ação pedagógica; Educação Infantil; avaliação institucional e da aprendizagem e políticas públicas.

Ademais, o Elos concentra um grupo diversificado de pesquisadores com a participação de professores da Educação Superior, acadêmicos da graduação da pós-graduação: especialização; mestrado e doutorado; professores da Educação Básica, que participam como bolsistas ou colaboradores. Essa diversidade de integrantes possibilita discussões e diálogos sobre distintos marcos teóricos e teórico-metodológicos de pesquisa em educação que configura a interlocução e transversalidade epistemetodológica nas pesquisas realizadas, o que transforma a Universidade como âmbito de educação responsável pela formação dos docentes e futuros docentes.

A partir da trajetória de pesquisas dos últimos cinco anos, de 2013 a 2017, é possível traçar aproximações com as políticas públicas e os processos de gestão na Educação Básica e Superior. Estas aproximações foram intensificadas com a realização do projeto financiado pelo Observatório da Educação. Deste modo, propõe-se como

objetivo compilar as principais pesquisas desenvolvidas pelo grupo Elos considerando o panorama das políticas públicas e dos processos de gestão da Educação Básica e Superior, inseridos no contexto universitário.

As pesquisas desenvolvidas neste período foram pautadas por eixos que correspondiam a: 1) Ensino Médio Politécnico na proposta do Governo do Rio Grande do Sul de 2011 - 2014; 2) Influências da Avaliação do promovida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na construção curricular do curso de Pedagogia e os impactos dos egressos do curso de Pedagogia em escolas públicas de Educação Infantil no município de Santa Maria; 3) Análise das políticas públicas que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) de forma a identificar em que medida suas ações estão relacionadas à expansão e consolidação da Educação à Distância (EAD) no ensino superior público, considerando os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) dos polos da Associação dos municípios da região central do estado do Rio Grande do Sul (AMcentro); 4) Delineamento e análise sobre os limites e as possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), vinculados ao Pró-Conselho no RS na Região de abrangência da AMcentro, considerando a existência de Sistema, tempo de atuação, configuração dos CMEs, financiamento, proposições de políticas públicas, ações desenvolvidas junto às mantenedoras e Escolas públicas, orientações para a [re] construção dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Públicas, marcos regulatórios, formação dos Conselheiros entre outros aspectos subjacentes ao perfil e atuação dos Conselheiros.

Com esta tarefa diversificada, e com responsabilidade em utilizar dados e resultados de estatísticas educacionais, de modo a compreender realidades de macro e micro contextos educacionais, pautamo-nos também por pressupostos epistemetodológicos (TELLO, 2012) de modo a sustentar a pesquisa alinhada a um conjunto de situações que englobam teorias, conceitos, técnicas, ações, análises e, sobretudo perspectivas interpretativas. Desse modo, procuramos produzir conhecimento de forma indissociável das ações, técnicas, objetivas e/ou subjetivas, ou seja, a terminologia de Tello (2012) refere-se ao estudo do conhecimento e do método.

A partir disso, apresentamos como categorias para compilar nossas pesquisas e seus principais resultados os seguintes pontos principais: políticas públicas e gestão educacional, abrangendo a Educação Básica a Superior.

A compreensão das políticas públicas educacionais

As políticas públicas educacionais têm sido estudadas no nosso grupo a partir dos seus diferentes contextos, internacional ou nacional macro, ou micro, até as instituições, escolas, universidades, secretarias municipais de educação, dialogando com os sujeitos nos seus espaços de trabalho.

Na definição de Vieira (2009) "políticas públicas" são ações governamentais, ações sociais de um modo geral, as quais podem ser políticas públicas de educação, de saúde, de segurança, entre outras (p. 22). Azevedo (2004) pondera que a política educacional está articulada a sociedade e ao projeto de sociedade em curso, considerando a articulação com a conjuntura e com os referencias globais desta conjuntura, portanto sua estreita ligação com o planejamento e o desenvolvimento econômico. Reiteramos com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 11) que baseando-se na realidade e na política compreendem que este campo é permeado por contradições, e se observa que: "Tática e estrategicamente, a centralidade da educação é reafirmada nos documentos e na definição de políticas governamentais". Mas, contraditoriamente "[...] busca-se resolver no sistema de ensino aquilo que ele, por si só, é incapaz de solucionar". (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 12), os problemas vão além da escola e do sistema educacional, mas estes é que nos cabem investigar.

Considerando a multiplicidade de olhares, e a diversidade do grupo, tanto nos temas de estudo, como nos lugares em que estudamos (e vivenciamos as políticas públicas educacionais) uma postura que subjaz às pesquisas é de compreender e fazer uma leitura da realidade em que estamos inseridos, para nos fortalecermos e promover mudanças possíveis nos nossos espaços de trabalho.

Neste sentido, cada vez mais temos procurado leituras que fortaleçam uma visão geral das políticas educacionais *pari passu* a leituras de campos mais específicos das políticas públicas considerando as especificidades: Na Educação Básica: políticas sobre Educação Infantil; Gestão Educacional e Gestão Democrática; Direito à Educação; Ensino Médio e Ensino Médio Politécnico; Conselhos Municipais de Educação. Na Educação Superior: Educação a Distância; Formação de Professores, Avaliação da Educação Superior, e novos temas que tem sido alvo das últimas pesquisas em andamento: internacionalização; contextos emergentes na Educação Superior, Educação integral.

A gestão da Educação

A gestão da Educação em diferentes contextos tem permeado as pesquisas do grupo Elos e incentivado a interlocução com outros grupos como o Grupo de Estudos de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR). Tais pesquisas estudaram as concepções de gestão democrática, os Conselhos Municipais de Educação e Sistemas Municipais de Ensino. Conforme os estudos realizados, além de estar expresso na Legislação: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que dispararam movimentos de descentralização, e visando promover princípios de autonomia, participação, transparência e gestão democrática, é evidente a necessidade dos sujeitos empoderarem-se de preceitos legais e construírem possibilidades de redimensionar processos de gestão em seus contextos (COSTA, TORMES e DALLA CORTE, 2017).

Esse processo de empoderamento demanda uma formação constante referente aos aspectos de gestão, tanto em termos de formação continuada, como de formação inicial, no sentido de compreender e vivenciar o que se compreende por gestão:

> [...] a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas. [...] *gestão*, a atividade que põe em ação um sistema organizacional. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p. 293).

Através desta concepção dos autores, verifica-se que o ato de gestar está relacionado com os elementos que estão presentes no contexto escolar, envolvendo os aspectos pedagógicos, financeiros, materiais e humanos. Desta maneira, os gestores são responsáveis por organizar e gestar estes elementos, com a intencionalidade de alcançar condições favoráveis para atingir os objetivos educacionais, a aprendizagem dos alunos e uma educação de qualidade planejada a partir de suas necessidades e especificidades do contexto escolar.

Portanto, a concepção de gestão no decorrer dos anos foi evoluindo e apresentando diferentes definições e deste modo pode ser compreendida a partir da concepção de gestão democrática participativa que "[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos" (LIBÂNEO, 2015, p. 2). Esta característica pode ser transposta a níveis maiores, como o município, para isso conhecer as estruturas

da gestão como os Conselhos Municipais, as relações do Conselho com o órgão executivo, as especificidades dos Sistemas Municipais de Educação e a interlocução com a gestão escolar são possibilidades para aprofundar esse sentido de participação e de gestão democrática apontado por Libâneo (2015).

Além da participação, do compromisso, do conhecimento sobre gestão relacionado a Educação Básica, a escola, ao âmbito municipal. A questão da Gestão faz elo com a formação de professores, inicial e continuada, na medida em que se observa, pelo campo das pesquisas desenvolvidas, as possibilidades de interlocução. Assim sendo, a Universidade é o espaço em que também se vivencia a gestão e busca interagir, como um espaço de formação, com as escolas e as redes de Educação Básica. Desta experiência compreende-se a complexidade da gestão, tanto na Educação Básica, como Superior; a importância de relacionar os aspectos da participação no exercício da gestão democrática, com a competência técnica, a observação e análise advindas de resultados de avaliação, e a formação dos professores que são também gestores, como aspectos relevantes que permeiam as pesquisas que passamos a apresentar.

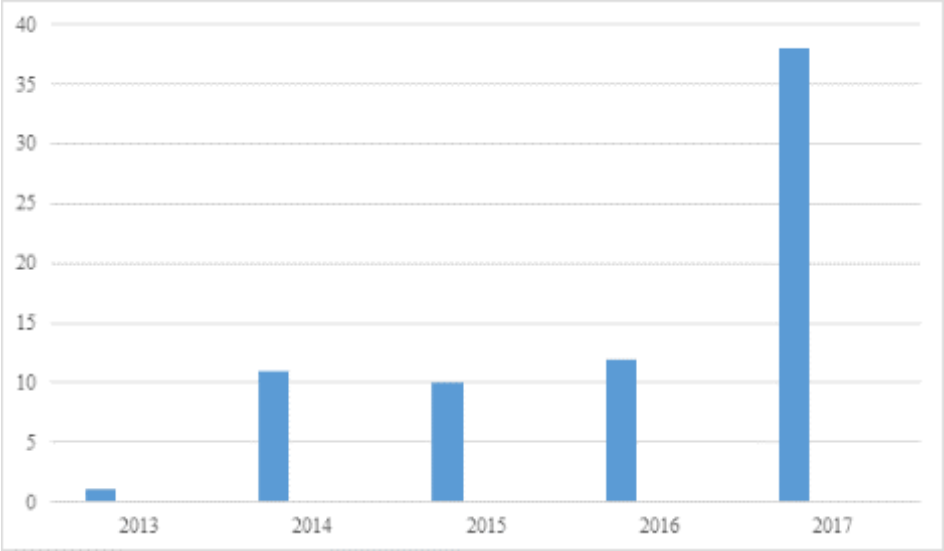
Quadro das principais pesquisas

No período de 2013 a 2017 o grupo de pesquisa Elos/UFSM, juntamente com o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), desenvolveu pesquisas com ênfase nas políticas públicas e na gestão da Educação Básica e Superior. Nesse sentido, podemos afirmar que emergiram pesquisas diretamente relacionadas com os eixos que foram citados anteriormente, buscando qualificar e aperfeiçoar os estudos que abrangem as etapas da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como também, as especificidades da Educação Superior. Buscando assim, discutir os eixos temáticos e áreas de investigação, sempre procurando pautar-se no contexto investigado, considerando os dados estatísticas educacionais disponibilizados pela base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em especial: Censo Escolar, Censo da Educação Superior, e relatórios do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

Diante da realidade do grupo de pesquisa Elos/UFSM e pelas características dos participantes, nos deparamos com produções a nível de graduação e pós-graduação. Portanto, os resultados das pesquisas estão incorporados em Trabalhos de Conclusão de

Curso, Monografias, Dissertações e Teses que foram produzidas ao longo do período de 2013 a 2017. Além dessas, encontramos produções em periódicos, anais de evento, capítulos de livro e e-book, pois o grupo de pesquisa busca divulgar seus estudos, tanto em eventos nacionais, como internacionais. No gráfico a seguir, podemos verificar o número de pesquisas publicadas em capítulo de livro, no decorrer dos anos de 2013 a 2017.

Gráfico 1- Pesquisas publicadas em capítulos de livro.



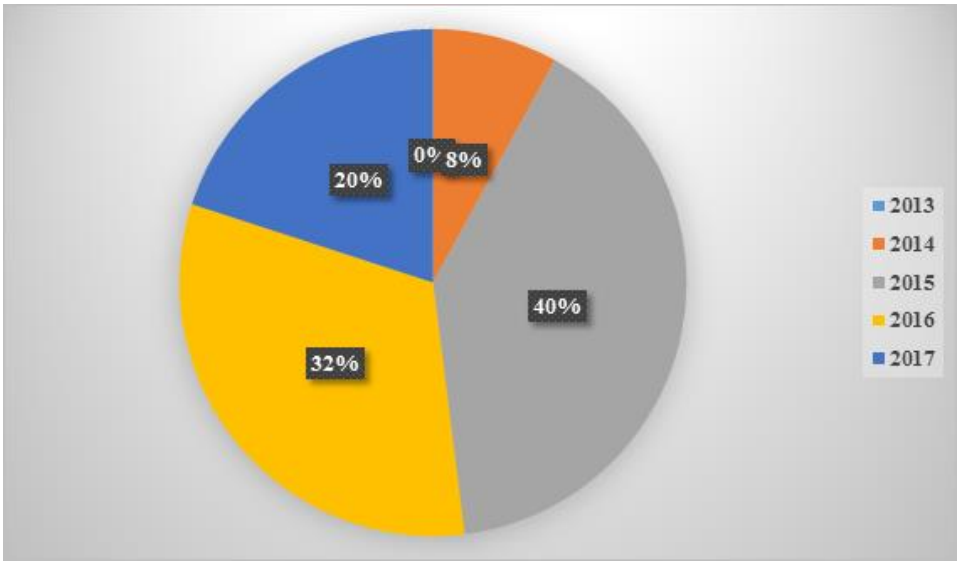
Fonte: Elaborada a partir dos dados dos Relatórios Parciais 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017.

No total foram publicados 72 capítulos de livro, no período de cinco anos. Observa-se que no ano de 2017, encontramos 38 pesquisas publicadas, isso ocorreu devido a parceria que se estabeleceu com o Programa Observatório da Educação. Nestas publicações, nos deparamos com pesquisas relacionadas com a Educação Infantil, em que foi desenvolvida uma análise do macro ao micro contexto, considerando o contexto global, nacional, regional até chegar ao município de Santa Maria/RS destacando a evolução da Educação Infantil e os desafios enfrentados por esta etapa.

Estes capítulos também tratavam de pesquisas relacionadas com a formação de professores, no âmbito da Educação a Distância (EAD). Realizando assim um elo entre a EAD e suas políticas públicas, as tecnologias digitais de informação e comunicação e a formação de professores em cursos de Pedagogia. Encontramos capítulos de livros que discutem a interlocução entre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e o curso de Pedagogia, versando sobre a política de avaliação nacional e seu funcionamento e a sua influência em cursos de Pedagogia, em especial no curso de Pedagogia da UFSM.

No gráfico a seguir, apresenta-se o número de pesquisas que foram publicadas em periódicos, no transcorrer dos anos de 2013 a 2017. Verifica-se que no ano de 2013, o grupo Elos/UFSM não publicou em periódicos, mas no ano de 2014 obtivemos um total de 10 pesquisas publicadas em periódicos. Com o gráfico percebe-se, que no total foram publicados 25 artigos, estes que foram elaborados a partir dos estudos com ênfase nas políticas públicas e na gestão da Educação Básica e Superior.

Gráfico 2- Artigo publicados em periódicos.



Fonte: Elaborada a partir dos dados dos Relatórios Parciais 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017.

Além dessas pesquisas publicadas em capítulos de livro e periódicos, no período de 2013 a 2017 encontramos 132 trabalhos apresentados e publicados em anais de evento, tanto em âmbito nacional, como também internacional. Pois o grupo Elos anualmente participa de eventos internacionais, devido às parcerias que são estabelecidas, para assim qualificar as pesquisas referentes ao tema da educação, especificamente nas áreas das políticas públicas. Durante o período de cinco anos foram publicados 33 resumos, um e-book e cinco livros, nestes culminaram os estudos e pesquisas desenvolvidas pelos participantes do grupo Elos.

Por fim, observou-se como fio condutor de todos os estudos e pesquisas as políticas públicas em desenvolvimento no Brasil e a preocupação que fundamenta tais políticas que é a qualidade. Os dados das estatísticas educacionais utilizados nos diferentes bancos do INEP foram fundamentais no sentido de contextualizar como as políticas vem ocorrendo, possibilitando análises em âmbito nacional, regional e local. Consideramos como um aspecto fundamental a promoção de um diálogo entre os

diferentes atores protagonistas das políticas educacionais: alunos e professores da Educação Básica, alunos e professores dos cursos de formação de professores, gestores, e comunidade acadêmica em geral, apostando que somente com o diálogo permanente é possível a interlocução entre as políticas públicas e ações pedagógicas, entre a Educação Infantil e a formação de professores, entre a Educação Básica e a Educação Superior com a finalidade de melhoria da qualidade da educação.

Conclusões

Considerando as temáticas amplas de trabalho do grupo, é possível concluir que as políticas públicas educacionais têm se desenvolvido paulatinamente a partir de influências múltiplas, internacionais, nacionais, locais. As políticas que estudamos tem um forte aspecto de interlocução entre a Educação Básica e Educação Superior e apostar nesta interlocução por meio do diálogo foi profícuo para ressignificar práticas na formação inicial e continuada de professores por meio da atuação nos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Santa Maria.

Além disso, a leitura atual é de desafios, principalmente, por um cenário de incertezas e constantes transformações nas políticas públicas educacionais nacionais e internacionais. Assim sendo, os cinco anos de pesquisa permitiram esta leitura: a rapidez das transformações no campo da política pública educacional e a quantidade de mudanças e modificações que ocorrem nas normas e nas propostas políticas exigem um professor que possa em formação vivenciar e refletir experiências que lhe permitiram experimentar, compreender, e ler criticamente seu próprio cotidiano. Essa leitura é múltipla, e pode ocorrer a partir de diferentes pressupostos epistemetodológicos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**: Polêmicas do nosso tempo. 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

COSTA, Joacir Marques da; TORMES, Diego Dartagnan da Silva; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Sistemas Municipais de Ensino no Estado do Rio Grande do Sul: Movimentos Democráticos e Arranjos de Gestão. In: DALLA CORTE, Marilene Gabriel; MELLO, Andrelisa Goulart de; CAMARGO, Rosa Maria Bortolotti de (Orgs.). **Cenários e Processos Educacionais em Discussão**. São Leopoldo: OIKOS, 2017, p. 117-130.

LIBÂNEO, J.C. **O Sistema de Organização e Gestão da Escola**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gestão.pdf>. Acesso em: 20. mai.2015.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão. Brasília: Liber Livro, 2009.

A SEMIFORMAÇÃO DOS SENTIMENTOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Sandra Elisa Réquia Souza
Amarildo Luiz Trevisan
Universidade Federal do Santa Maria (UFSM), Brasil

Considerações Iniciais

O presente estudo busca refletir sobre a contribuição das investigações do neurocientista Antonio Damásio[1] para a educação, mais especificamente, para a formação pedagógica de professores universitários. Dessa forma, ao considerar-se que o ensino superior tem como objetivo formar profissionais para atuar na sociedade, procura-se investigar como a inserção da educação emocional, no contexto formativo de docentes, poderia auxiliar nas relações pedagógicas quando aí se estabelecem e demandam o sobrepujamento de problemas provocados pela semiformação no contexto atual. Considerando que para Theodor Adorno a reconstrução do sentido emancipatório da formação cultural, exige que se contraponha a uma "falsa cultura" e a favor da "cultura", é preciso que a educação resgate o seu viés emancipatório numa época em que ciência, educação e tecnologia estão mascaradas como um passaporte ao mundo "moderno", mas que esconde o seu caráter reprodutor de violências contra a nossa humanidade. O professor universitário movimenta-se em uma complexidade de atribuições compostas de exigências, tanto cognitivas, como éticas, estéticas e pedagógicas. Do sentido e significado que ele imprime à sua prática depende a qualidade das relações que se estabelecem no seu fazer pedagógico. Assim, as dificuldades advindas dessas relações pressupõem que há a necessidade de se repensar o espaço formativo para que ele possa fazer frente às demandas que emergem na prática pedagógica.

Outro fator a ser considerado é a insuficiência de métodos e ações propostas, neste nível de ensino, para fazer frente ao problema da semiformação; o qual, Theodor Adorno define como a incapacidade do espírito de assumir a sua autodeterminação e, por uma forma obstinada torna-se alienado. A transmissão de conteúdos e metodologias presentes na prática pedagógica pressupõe a formação reduzida em informação. Para

1 Em seu livro A Estranha Ordem das Coisas, lançado recentemente e que objetiva complementar reflexões e estudos constantes no livro O Erro de Descartes, ele afirma que os sentimentos são as forças motrizes primordiais do empreendimento cultural.

Adorno, as informações são importantes, mas são insuficientes, para a formação cultural, e é preciso investigar sobre "uma espécie de espírito objetivo negativo" (2010, p. 9) que torna tudo e todos conformados com a lógica consumista e mercadológica e impede que os homens se eduquem, isto é, eduquem-se uns aos outros.

Para compreender essas relações, optou-se por adotar o enfoque hermenêutico reconstrutivo para que se possam visualizar os consensos e tendo como pressuposto que os significados resultam de acordos realizados por uma comunidade de argumentação, mediados pelo caráter crítico e por meios comunicativos. Ou seja, há sempre a possibilidade de constatar e romper com as possíveis determinações por processos reflexivos. Assim, a partir da racionalidade reconstrutiva habermasiana busca-se contribuir com a explicitação das possibilidades e dos limites dos elementos apresentados pela neurologia e pela filosofia crítica para a formação de professores. E nesse viés, encontrar uma possibilidade de transcendê-los, tendo como pressuposto que a compreensão dessas relações tem a possibilidade de críticas e de reflexibilidade, tornando-se, assim, um primeiro passo necessário, sem ser o último.

Esta caminhada compõe-se, em um primeiro momento, de alguns elementos que auxiliam a pensar a semiformação, ou seja, proposições acerca do desgaste da cultura vigente e da alienação da consciência atual que provoca o abandono da autodeterminação. Pressupõe-se que a sua renúncia está vinculada a não consideração da presença das emoções e sentimentos na tomada de decisões no contexto educativo. A partir da compreensão desses elementos, como segundo passo, apresenta-se três argumentos para reflexão sobre os programas de formação continuada de professores universitários, ou seja, a interligação entre prática e teoria e, que esta última, possa ser capaz de preparar para o agir pedagógico coerente com a formação para a emancipação. Um segundo argumento tem a ver com as atitudes que consideram apenas os aspectos endógenos do agir pedagógico que desconsideram, na maioria das vezes, o contexto em que a prática está inserida. O terceiro e último argumento recai sobre a construção da identidade docente, entendendo que é dos sentidos e significados que o professor imprime a sua prática que advém a sua ação.

Encontrar uma possibilidade de repensar a formação de professores, a partir dos enfoques propostos, neste estudo, poderá contribuir com a compreensão das dificuldades presentes na pedagogia universitária. Sendo que a formação de sentidos e significados,

nesse contexto, poderá ir além de simplesmente aceitarem-se as fórmulas usuais que não dão conta das especificidades de uma educação para a emancipação.

Elementos para se pensar sobre o desgaste da nossa cultura e a alienação da consciência atual

A recente declaração do neurocientista Antonio Damásio no lançamento do seu mais recente livro A estranha Ordem das Coisas, na qual afirmou que "Sem educação, os homens vão matar-se uns aos outros" (DAMÁSIO, 2017), faz pensar no texto Teoria da Semiformação no qual, Theodor Adorno trata sobre os sintomas de colapso da formação cultural que, em sua opinião, "não é um simples objeto da pedagogia e nem pode restringir-se aos estudos da sociologia, pois eles estão sendo observados em toda a parte." Para o autor, é preciso "buscar como se sedimenta (...) uma espécie de espírito objetivo negativo" (ADORNO, 2010, p. 8). A semiformação (Halbbildung), para o Frankfurtiano é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Na sua perspectiva é preciso apreender os elementos que alimentam o processo de reprodução material e decifrar essas determinações que objetificam as pessoas e as fazem não só concordar, mas também e, principalmente, deixar que elas operem por meio de suas ações.

Fazer a travessia de uma ponte sobre um rio, talvez não seja um empreendimento muito fácil, pois em uma de suas margens encontramos o estudo de um neurocientista que afirma que somos promotores de uma cultura em desgaste por não entendermos que emoções e sentimentos fazem parte da tomada de decisões, ou seja, estão intimamente interligadas à razão. E na outra, reflexões sobre a forma dominante da consciência atual, que segundo Theodor Adorno, é alienada e renuncia a sua autodeterminação.

Para desenvolver essa travessia pressupõe-se que essa renúncia à autodeterminação está vinculada a dificuldade do acatamento da presença das emoções e sentimentos nas decisões. E esse pressuposto servirá de sustentação para se pensar a formação de professores do ensino superior que enfrentam as dores emocionais da sua prática por sofrer a tendência do ingresso a uma carreira para a qual não foram formados. Os docentes participam de uma pedagogia universitária, pautada na concepção positivista de ciência, de conhecimento e de mundo e, inundada de certezas, de prescrições e de precisão (MASSETTO, 2012) e que reduz o agir pedagógico a uma competência eminentemente técnica e neutra. Esses professores têm a incumbência de formar

cidadãos para ocuparem espaços "privilegiados" na sociedade e ele diz respeito a lugares de decisões e de liderança e, em muitos casos, de exemplificação para outras pessoas.

Parte-se também da necessidade de se empreender pesquisas multidisciplinares para o entendimento do contexto de barbárie em que se vive, relacionando essa problemática ao agir educacional no Ensino Superior. Portanto, realiza-se aqui uma análise das dificuldades apontadas por Antonio Damásio de se reconhecer a nossa humanidade e as consequências que advém desse embaraço para se refletir sobre a posição dominante que a semiformação, citada por Adorno (2010), adquire consistência na consciência atual, mesmo com toda informação difundida no nosso meio.

A consideração de que emoções e sentimentos são constitutivos do humano, que estão intrinsecamente interligados com a razão, são processos biologicamente determinados e que interferem no funcionamento corporal e psíquico para a regulação da vida e, portanto, da cultura; requerem uma atenção maior no contexto educativo. (DAMÁSIO, 1996, 2017). Para Antonio Damásio, as emoções e sentimentos que foram por muito rechaçados pela nossa cultura, afetam a operação de muitos circuitos neuronais que estão intimamente ligados ao corpo, pois as emoções são verificadas no corpo e os sentimentos referem-se à sua experiência mental. As emoções como a alegria, tristeza, nojo, raiva, ciúmes, vergonha, culpa, calma e tensão atuam como biorreguladores da vida e são necessárias à sobrevivência. Elas são alicerces para a vida mental e para a tomada de decisões, ou seja, interferem no agir racional.

A sua tese vai de encontro com a da separação do binômio alma e corpo, presente ainda nas movimentações relativas à educação. Para o autor, essa separação causou muitos dos equívocos da forma de ver e estar no mundo. O neurocientista afirma que "as representações que nosso cérebro cria para descrever uma situação e os movimentos formulados como resposta a essa situação, dependem de interações mútuas entre cérebro e corpo" (DAMÁSIO, 1996, p. 259).

O autor indica que o corpo trabalha em cooperação com o cérebro na manutenção da vida por meio de um conteúdo essencial para o funcionamento da mente normal. A mente, por sua vez, é o resultado de atividades dos circuitos neurais e estes, na sua maior parte, são configurados durante a evolução por requisitos funcionais do organismo. "Os circuitos neurais representam o organismo à medida que é perturbado pelos estímulos do meio ambiente físico e sociocultural e à medida que atua sobre esse meio" (DAMÁSIO, 1996, p. 257).

Em sua obra, o neurocientista questiona a inclinação da cultura ocidental pela supervalorização da razão em detrimento da emoção. Em seus estudos, ele verificou que a ciência ocidental tomou o rumo da desvalorização dos aspectos humanos nas relações e o fez expondo os diferentes casos de pacientes que sofreram lesões cerebrais, as quais repercutiram diretamente na sua percepção emocional, sem afetar o comportamento racional (linguagem, motricidade e raciocínio). Dessa forma, ele demonstra o equívoco de Descartes em separar corpo e alma que determinou os percursos da ciência ocidental. Os casos de lesões cerebrais, analisados por Damásio, mostraram que o uso da lógica (razão) não garante a escolha da melhor opção, pois essa é uma função do sentimento de valorar e qualificar as possibilidades que se apresentam ao indivíduo.

Para o neurocientista, os sentimentos compõem os mecanismos que impulsionaram o intelecto humano na direção da cultura e sempre estiveram presentes, monitorando as invenções culturais. Ele enfatiza que é preciso compreender que os conflitos e as contradições que afligem a condição humana, desde os dramas pessoais até as crises políticas, são permeados pela interação entre sentimentos. Ele defende que é preciso educar o homem nos seus instintos básicos, que o impelem a pensar primeiro na sobrevivência, sendo necessário suplantar uma biologia que ainda leva o indivíduo a comportamentos e situações como as que têm levado a um discurso anti-imigração e à ascensão de partidos neonazista de nacionalismo xenófobo, como os casos recentes da Alemanha e da Áustria.

Estas afirmações vão ao encontro do que Michel Foucault designou, em Microfísica do Poder (1979) sobre as formas nas quais o poder se efetiva na vida dos indivíduos. O biopoder é utilizado pela ênfase na proteção do corpo-organismo, ou seja, se ocupa com a higiene, a gestão da saúde, na necessidade da melhoria da alimentação, da sexualidade, enfim tudo ao que se refere a abrigar o corpo diante da ameaça da morte. O poder é mantido na sua forma relacional e estratégica e está presente em toda a parte, pois ele reprime, coage e proíbe, já a biopolítica atua no corpo-espécie e para o filósofo, ela se torna uma "grande medicina social" que se aplica às populações para controlar a vida, tornando-a o campo do poder. Assim, essa forma de poder normaliza o comportamento das pessoas com o discurso da necessidade de manutenção da vida e, portanto, do biopoder. E, ao mesmo tempo em que ele é constitutivo, pois participa da produção de subjetividades, é também legitimado operando por meio dessas subjetividades.

Uma educação que não atente para essas questões é incapaz de educar esse instinto deseducado, que valoriza apenas a razão instrumental e que tem levado à exacerbação da individualidade e à ganância desmedida que provocam questões como o impedimento de visualizar-se outra lógica para estar no mundo. Assim, torna-se uma semiformação, formando indivíduos e sociedade para a manutenção e reprodução do status quo.

Para Theodor Adorno, a semiformação faz parte do âmbito da reprodução da vida no contexto da "cultura de massas". O grande desafio no âmbito educacional é a crítica à semiformação por privilegiar os interesses do mercado, distanciando-se do saber popular. Ou seja, a formação é convertida em mercadoria para a "Indústria Cultural", desarticulando as condições subjetivas dos indivíduos em busca de sua emancipação.

Na visão de Adorno, em seu texto Teoria da Semiformação, há a complexidade do problema da crise da formação cultural. Os momentos parciais imanentes do sistema deveriam ser compreendidos de uma forma ampla, procurando demonstrar como se sedimenta o "espírito objetivo negativo". Pois, esse espírito negativo "é alienado que se sucede à formação cultural que se transforma em uma semiformação socializada" (2010, p. 9). Para o frankfurtiano, a semiformação é o símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação e, apesar de toda a informação, tornou-se dominante na consciência atual.

O autor alerta que o conhecimento necessita de uma teoria abrangente em que a ideia de cultura deve ser repensada e reposicionada, pois o seu duplo caráter de pertencer ao espaço da autonomia e liberdade do sujeito caminha, paralelamente, com a adaptação e conformação à vida real. Ora, uma formação que entende como natural a conformação, não abre espaços para oposições e contrariedades. Ou seja, os homens são domesticados mediante a sua adaptação àquilo que se apresenta como único e natural, legitimando, dessa forma, todos os atos de domesticação. Há algo na natureza humana que permite a dominação. A cultura torna-se assim "bem cultural" dissociado e distanciado da humanidade e a formação que não percebe esse movimento, acaba convertendo-se em semiformação.

Saber-se portador de uma humanidade contrária à coisificação e que, por meio dela se é capaz de encantar-se e encantar o mundo, proporciona uma estreita ligação com a vida emocional e sentimental, pois é essa a condição que provocou a nossa cultura. Para Antonio Damásio "a coleção de comportamentos – de conflito ou de cooperação – é a base fundamental e estrutural de vida" (DAMÁSIO, 2017).

Os estudos de Antonio Damásio trazem um viés a mais para se pensar os processos de reprodução da cultura e analisar como se acionam e demandam a reificação, pois se os sentimentos sempre estiveram movendo e monitorando as nossas produções culturais (DAMÁSIO, 2017), então a semiformação é produto e matéria prima humana ao mesmo tempo. O que faz pensar na formação promovida pelas instituições educativas, refletir sobre a lógica que permeia as relações, neste contexto, e no alicerce em que está ancorada a formação de professores.

Pensando Alternativas para a Formação de Professores Universitários

A formação de professores proposta no ensino superior contempla apenas os aspectos cognitivos, valorizados pelo paradigma vigente na educação (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002; PIMENTA, 2005; MASSETTO, 2012). Ou seja, os programas de formação, em geral, abordam a didática, a metodologia do ensino, avaliação da aprendizagem e institucional, estrutura e funcionamento do ensino superior, entre outros. Se esta é a configuração de tais programas e ainda existem dificuldades nos aspectos intersubjetivos, expressivos e reconfigurativos pós-catástrofes, traumas e violências, é preciso pensar na sua insuficiência para dar conta das demandas advindas da relação professor aluno, da formação do futuro profissional e da sociedade atual.

A proposta freiriana da *práxis* pedagógica auxilia na reflexão sobre as configurações necessárias aos programas de formação docente. Pois, a *práxis,* para o educador, relaciona teoria com a prática e significa perpassar o compromisso dos sujeitos envolvidos com a construção de saberes ao mesmo tempo com a transformação da sociedade. Assim, teoria e prática estão imbricadas em um processo pedagógico dialógico, proporcionando não só a reflexão sobre a ação, mas também a reflexão sobre o contexto em que escolas e universidades estão inseridas. Para ele, " a *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 1987, p. 38).

Na essência da relação dialética entre teoria e prática, é valorizado o potencial presente na condição humana de esperança, amor, diálogo, autenticidade e alteridade, bem como capacidade de compreensão e intervenção no mundo.

As dificuldades em se configurar uma formação que vá além dos aspectos práticos e endógenos nos programas de formação propostos, não estão sozinhas, há outro elemento

relevante a se considerar, ou seja, a constituição da identidade profissional docente, pois os professores a elaboram na interação entre a pessoa e suas experiências pessoais e profissionais. O seu desenvolvimento pessoal e profissional é um processo complexo que vai sendo tecido à medida que eles estabelecem relações durante o seu agir educacional. Nesse desenvolvimento, contribuem o sentido e o significado que eles imprimem à sua prática, ou seja, são pontos de vista, valores morais, relações que estabelecem com os alunos e com os colegas de profissão, crenças, experiências, entre outros. Na universidade, a identidade docente é entendida a partir da produção científica e atividades que geram méritos acadêmicos. O fazer universitário gira em torno da especialidade da área de sua formação, ou seja, leituras, pesquisas e conversas com colegas, artigos e livros escritos, entre outros. Em geral, não são promovidas as reflexões pedagógicas, filosóficas e psicológicas envolvidas no agir docente. Assim, o seu caminhar universitário permanece atrelado, especificamente, à área para a qual foram formados e os problemas começam na própria "aula", nas relações que se estabelecem neste espaço, pois os saberes (TARDIF, 2000, 2002) necessários para sua prática são diferentes da sua especialidade.

No contexto da sua prática, surgem várias nuances e aspectos a serem considerados; bem como estão presentes pessoas com anseios, expectativas, humores, experiências e percepções diferentes umas das outras. Nestas relações surgem as dúvidas, as incertezas e por fim, as dores emocionais a que são submetidos. Elas parecem se referir às situações difíceis que eles experienciaram em sala de aula e à sua falta de preparo para atuar, de forma que as relações sejam de cooperação, compreensão, alteridade e respeito à diferença. Dessa forma, passam a vivenciar situações de embaraço, pois como lidar com as consequências de uma prática pedagógica que não considera as subjetividades envolvidas no processo formativo, se a sua formação profissional é carente da teoria que os auxiliariam na reflexão sobre a condição humana, o contexto atual, o entendimento de suas dores e anseios, bem como na tomada de decisões relativas ao seu agir pedagógico?

Considerações Finais

O professor universitário, que atua nos cursos de graduação das ciências ditas duras, compreende que para ser professor basta dominar o saber disciplinar e, na maioria das vezes, não se reconhece na profissão. Em geral, a sua identidade diz respeito à formação inicial e, ao assumir a responsabilidade de ensinar, se depara com as dificuldades que se apresentam no seu cotidiano sem estar preparado para as suas demandas.

O estudo buscou explicitar as possibilidades dos elementos apresentados pela neurologia e pela filosofia crítica com o objetivo de auxiliar na elaboração de programas de formação continuada de professores que o sustente nas dores emocionais que emergem dessas dificuldades. Buscou-se nas contribuições de Antonio Damásio uma esteira para se pensar numa prática que considere os indivíduos como portadores de sensibilidade e diferenças individuais, valorizando as participações dos integrantes do processo de ensino-aprendizagem e contribuindo com uma formação que emancipe os envolvidos. Também se utilizou o pensamento de Theodor Adorno, cujas reflexões sobre a educação, permite que se pense numa educação que seja crítica e preventiva da semiformação.

As possibilidades apresentadas vão ao encontro de uma forma inovadora de se refletir sobre o contexto formativo de professores universitários, auxiliando-os no fortalecimento das suas decisões frente aos problemas complexos do cotidiano educativo. Ao relacionar teoria e prática tornam-se capazes de um agir coerente com os desafios que se apresentam, de contribuir com a transformação do contexto e mobiliza-los para o alargamento da reflexão e decisões sobre o ensino.

Ao considerar a humanidade presente nos indivíduos e relações, melhoram o convívio com as dificuldades e problemas alheios e estabelecem relações amistosas, de respeito a si e ao outro e de valorização dos saberes que nelas se reúnem. Nesse contexto, as chances de se vencer a semiformação aumentam, pois, o resultado dessa formação profissional será a de indivíduos capazes de se auto respeitar e respeitar as potencialidades alheias.

O desafio está em aliar teoria e prática nos programas de formação, vencendo a tendência de reproduzir a cisma da prática pela prática. O saber-fazer se esgota no primeiro impasse que se apresenta ao passo que aliados os saberes necessários à prática docente, os professores terão um "fôlego" bem maior. Nesse cenário, terão maior autonomia para movimentarem-se no mundo, com criatividade e criticidade, auxiliando na inovação e invenção de novas formas de estar no mundo e de relações saudáveis, ajudando na transformação do contexto educativo e social.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. **Teoria da Semiformação.** In: PUCCI, B. ZUIN, A.A.S., LASTÓRIA, L.A.C.N. (Orgs) Teoria Crítica e Inconformismo: Novas Perspectivas de Pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

BATISTA, M. **Hermenêutica filosófica e o debate gadamer-habermas**. Crítica e Sociedade: revista de cultura política. v.2, n.1 jan./jun. 2012. ISSN: 2237-0579.

DAMÁSIO, A. **A Estranha Ordem das Coisas**. Lisboa: Temas e Debates, 1 ed., 2017.

_____ **O Erro de Descartes**: Emoção, Razão e o Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MASETTO, M. T. **Professor Universitário**: Um Profissional da Educação na Atividade Docente. In: Docência na Universidade. Papirus: Campinas, SP, 2012.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU L.G. C. **Docência no Ensino Superior**. Cortez: São Paulo, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TREVISAN, A. L. **Formação ou Reificação**? A Educação entre o mesmo e o Outro. Educ.Soc., Campinas, v.32, n. 117, p. 1185-1200, out.-dez. 2011.

_____ Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Editora UFPR.

FORMA ESCOLAR, ALTERACIONES DESDE LA EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Felipe Stevenazzi
Florencia Ascarate
Victoria Díaz
Hellen Dorrego
Juan Pablo García
Edward Rodríguez
Fernanda Settimano
Daniela Velázquez
María José Volpe
Shirley Young
Universidad de la República (UdelaR), Uruguay

La presente ponencia constituye un producto colectivo, elaborado por parte de los integrantes del grupo de trabajo del Programa de Políticas Educativas del NEPI - AUGM: Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde la experimentación pedagógica en el cotidiano escolar[1], integrado por maestros de educación primaria y docentes, estudiantes y egresados de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). El grupo tiene por objetivo integrar y articular éstas procedencias para investigar, sistematizar y producir conocimientos desde las prácticas pedagógicas concretas que se proponen alteraciones a la forma escolar.

Con esta ponencia nos proponemos comunicar el abordaje y análisis teórico que se viene construyendo desde el grupo, así como dar cuenta de producciones de colectivos participantes del primer encuentro Forma escolar, alteraciones desde la experimentación pedagógica efectuado el 12 de agosto de 2017 en Montevideo, FHCE. El cual tuvo por finalidad generar un espacio de encuentro entre docentes para intercambiar en relación a la forma escolar como un impensado que estructura la propuesta de la escuela presentando algunas dificultades. A su vez, posibilitar la reflexión sobre las

1 Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

experimentaciones pedagógicas que procuran alternativas desde el trabajo docente frente a esas limitaciones.

En éste, se desarrollaron tres talleres en simultáneo los cuales abordaron; gradación y alternativas para su abordaje, el docente como sujeto político, alteraciones a la forma escolar. El cierre contó con la ponencia de la Dra. Flavia Terigi, la cual reflexionó sobre aspectos puestos en debate en esos espacios de discusión generados combinándolos con su acumulación en el campo de la educación.

Forma escolar

La forma escolar[2], remite a "una configuración socio- histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII, que da como resultado un modo de socialización que se impuso a otros modos de socialización" (Southwell, 2011: 68). A partir de esta conceptualización se trabajó en uno de los talleres del encuentro, que permitieron distinguir y poner en cuestión entre los participantes cómo la forma actual mucha veces opera como obstáculo para el desarrollo de aprendizajes, generando mayor desigualdad, a la vez que impotencia en los colectivos docentes, y cómo ésta debe comenzar a desafiarse, desde un reencontrarse con su tarea, asumiendo que los docentes son sujetos políticos.

Desde ese lugar, se visiona el iniciar alteraciones en la forma escolar vinculadas a procesos personales y únicos de aprendizaje, poner en juego que el otro altere, buscar cambios en la relación entre niños, maestros, salir de aprendizajes monocrónicos (Terigi, 2011) para abogar por cronologías de aprendizajes realistas con las necesidades, posibilidades y potencialidades de los escolares del presente.

A pesar de estas distinciones, en el quehacer cotidiano de las escuelas, existe aún un apego a la forma escolar tradicional. Según Terigi (2011: 17), generalmente los saberes pedagógicos, los reflexionamos bajo la cruda realidad de continuar actuando "por defecto", es decir, una forma que funciona de manera automática y que se reproduce en el cotidiano escolar, sin darnos cuenta que ello perpetúa una forma de reproducir moldes

2 Se adopta el término "forma" y no "formato" conceptualizándolo al modo de Vincent, Lahire y Thin (1994) como aquello que confiere unidad a una institución histórica particular, que posee elementos permanentes y trazos característicos.

que se usan para dar sentido al ahora, sin dar posibilidad al debate, reflexión o el pensar otras prácticas pedagógicas alternativas.

Desprenderse de esa forma escolar, que emergió en las sociedades europeas no parece tarea sencilla, pensar otras experimentaciones pedagógicas que alteren, requiere de irrumpir con "una forma de relación social entre un "maestro" y un "alumno", una relación pedagógica donde el maestro es una especie de artesano "transmitiendo" el saber a un joven" (Vincent, Lahire, Thin, 1994: 3) que ha permanecido a lo largo del tiempo, para deconstruir y construir nuevamente. Además de visionar otras concepciones de tiempo y espacios, que superen o vayan más allá de "ésta relación social instaurada siempre en un lugar específico, distinto de otros lugares donde se realizan otras actividades sociales" (Vincent, Lahire, Thin, 1994: 3), que apueste a terminar con "la condición de encierro" propuesta por Pineau (2007: 38), que convierte a la escuela en un cofre donde se trata de proteger al infante de lo que proviene del exterior, aquello negativo, viéndose a la institución como permeable a demandas y con posibilidad de generar redes en el entorno que se inserta, a la vez que producir un vínculo que desarrolle y potencie la autonomía de todos los sujetos.

Quienes se atreven a pensar otra forma de hacer escuela, en Uruguay coinciden en iniciar un camino hacia una mayor autonomía de su institución escolar, atender a su contexto social, ponen en relieve una "capacidad para crear no sólo formas de hacer y pensar propias, es decir, productos propios" (Viñao, 2008: 19), sino que se atreven a tener otros modos de organizarse, construyen otras disposiciones y formas de aulas, modos de vivir y emplear el tiempo, el espacio, la separación de niños por aulas (alejándose en cierta medida de los grados establecidos), otras miradas sobre el conocimiento, modos de examinar y otorgar calificaciones, configuran distintos modos de vinculación con alumnos.

Son estas instituciones, estos colectivos docentes, que no visualizan ya prácticas por sentadas, consideradas como aquellas que debe tener la escuela, son quienes se cuestionan constantemente, advierten la necesidad eminente de otras prácticas pedagógicas e imaginan otras posibilidades. Estos intentos por alterar la forma escolar vigente muchas veces son graduales y silenciosos, pero estas "pequeñas revisiones son las que a menudo ocasionan importantes cambios" (Viñao, 2008: 38). De este modo, hacer escuela desde este lugar:

> "involucra la disposición a repensar las prácticas en función de la posibilidad como eje transversal, eje que refiere a la certeza de que los alumnos pueden aprender y los maestros pueden enseñar. Pero también la certeza de que la participación de las familias en el proyecto institucional lo resignifica y que los adultos como referentes de cada niño pueden acompañar su escolaridad si se instalan escenarios propicios para ello (Almirón y Folgar, 2009: 16).

De la investigación y el vínculo con escuelas y docentes que se encuentran alterando la forma escolar surge como necesidad resignificar la experimentación pedagógica como camino de búsqueda necesariamente colectivo en un proceso de construcción de política educativa desde el cotidiano escolar (Stevenazzi, 2017).

Experimentación pedagógica

En Uruguay la idea de la experimentación pedagógica tiene antecedente en las "Escuelas experimentales" que comenzaron a funcionar a partir del año 1925. Estas experiencias están en el imaginario de los maestros con más trayectoria, forman parte de la historia de la educación, pero se entiende que se las visualiza solamente como parte de la historia, no vinculándolas con las necesidades que tienen maestras y maestros en la actualidad en relación con sus prácticas pedagógicas y la necesidad de experimentar otras.

En relación con el precedente de las Escuelas experimentales, destacamos un aspecto que parece sustantivo para pensar en las necesidades y desafíos actuales: los docentes asumidos como sujetos políticos, asumiendo las dificultades y proponiendo alternativas, a través de proyectar, concursar y dirigir ese espacio de experimentación pedagógica, quedando explícitamente delimitada la función de la Inspección con un cometido muy acotado.

Se habilitaba deliberadamente que los docentes tomaran el campo de la política educativa para proponer, se podrá decir que a la escala de uno o algunos centros, pero hay indicios de que ese era el camino de política educativa que se proponía continuar. Si bien las experiencias no lograron mayor trascendencia, y fundamentalmente no modificaron las políticas educativas en relación con la propuesta pedagógica, quedando aisladas, como testigos de una construcción de otra escuela. Se entiende que continúan mostrando un camino posible en relación con la búsqueda de transformaciones a través de la experimentación pedagógica por parte de los docentes en un marco de autonomía.

Planteado esto, se puede dar cuenta del contexto de surgimiento de las "Escuelas

experimentales" en Uruguay, en las tres primeras décadas del siglo XX, vinculadas al movimiento de escuelas nuevas. Desde el ámbito institucional y oficial, a través de los Anales de Instrucción Primaria[3], se realiza una difusión muy importante, especialmente de la obra de John Dewey y de las ideas y pedagogos vinculados al movimiento de Escuela Nueva, es importante señalar también la edición de los trabajos de divulgación de Lorenzo Luzuriaga. A la vez que tienen antecedentes en un espíritu experimentador de principios del siglo XX en las figuras ineludibles de Enriqueta Compte y Riqué, Pedro Figari y Carlos Vaz Ferreira, aunque contemporáneo al momento de creación de las escuelas experimentales, confirma ese espíritu propositivo de búsqueda de otra propuesta pedagógica y organizacional para la educación.

Gradación

Pensar la escuela implica pensar en grados escolares como elemento definitorio, como rasgo fundamental de la forma escolar.

Coincidiendo con Ramírez y Ventresca (1992) se sostiene que la fenomenal institucionalización de la educación masiva que tuvo lugar desde mediados del siglo XIX en todo el planeta, produjo la extensión de una forma específica de organización pedagógico-didáctica, el aula graduada. Esta forma una entre otras posibles, llegó a ser interpretada como rasgo necesario de la escuela auténtica." (Tyack y Cuban, 2001) Terigi, F. (2010)

Como señala Popkewitz (1998), uno de los elementos de la pedagogía del S.XIX, es el "razonamiento poblacional" vinculado a la educación de masas. Éste implica la organización de los individuos por un rasgo estadístico común (en este caso la edad), supeditando su subjetividad a dicho parámetro. La organización escolar bajo la convención edad- grado, se pensó como dispositivo socializador por excelencia para la educación de las masas necesarias en el emergente orden industrial. Desde entonces hasta la actualidad, salvo algunos intentos puntuales por modificar esta forma organizativa y pedagógica, la escuela graduada se ha mantenido intacta.

La organización escolar por grados forma parte del "sine qua non" de las escuelas, la faceta más dura de la forma escolar, aquello con lo que mayormente cuesta irrumpir.

3 Publicación bimensual de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, llegaba a todas las escuelas al menos un ejemplar.

Esto da cuenta de cómo la reflexión sobre el grado escolar como entidad pedagógica resulta difícil. Pensar el grado de forma abstracta y teórica no es frecuente ni sencillo, sin embargo, la oportunidad de poner en discusión, reflexionar sobre la gradación desde lo colectivo, permite ir vislumbrando que ésta, no sólo condiciona sino que determina diferentes aspectos de lo escolar, y es a partir de este pensar que se habilitarían otras alternativas, experimentaciones pedagógicas que determinen otras miradas sobre ella. Quizás muchas de las problemáticas que se identifican hoy en la educación, como deserción, inclusión, repetición, iletrismo, entre otras, pueden relacionarse directamente con la organización escolar por grados y disiparse a través de prácticas educativas concretas que las afronten.

Desde el análisis colectivo en el marco del taller llevado adelante y del propio análisis teórico realizado por el grupo de trabajo, surgen cuestionamientos en torno al criterio para el agrupamiento de niños y niñas considerando su edad, lo cual deja en evidencia la no atención a la diversidad, una tendencia a la homogeneización de la enseñanza y el aprendizaje, una relación grado - salón - maestro indiscutible, consideración de monocronía de aprendizajes (Terigi, 2010), la no contemplación de los procesos individuales de cada alumno, el negar inteligencias múltiples. Además, no hay miradas en ella sobre el avance de niños cuando han aprendido los contenidos del grado (permitiendo aceleraciones solo cuando alguien repite el grado escolar), entre otros aspectos a discutir.

En torno al grado escolar se organiza todo un centro escolar, se definen los aspectos administrativos como grupos, lista, recursos, cantidad de alumnos, el currículo, se encuentra con una distribución secuenciada de los contenidos grado a grado, el docente se piensa o se define como mejor docente de tal o cual grado, las familias, piensan y entienden los trayectos escolares de sus hijos en el pasaje por los distintos grados año a año.

En distintas instituciones educativas actuales a nivel nacional, comienzan a implementarse diferentes propuestas pedagógicas que tratan de quebrantar la gradación escolar, se distinguen proyectos pensados para ciclos escolares, agrupamientos flexibles, que apuestan a repensar la trayectoria escolar, aprendizajes de los educandos, enmarcados en la búsqueda de una otra organización escolar. Sin embargo estas experiencias si son miradas en profundidad, transcurren en paralelo con el grado escolar pero no logran

reemplazarlo totalmente en la medida que es uno de los organizadores más fuertes de lo escolar.

Repetición

Una consecuencia directa de esta forma escolar tradicional, es la repetición, el alumno que no aprendió lo esperado para el grado durante el año lectivo, repite o recursa.

La "cultura de la repitencia" o la "pedagogía de la repitencia" tal como es definida por Costa Ribeiro (1990), se acepta desde hace mucho tiempo como un hecho totalmente normal en la enseñanza primaria, viéndose esto como una especie de "remedio" o "medicamento" que "inyecta o provee" este sistema educativo para poder compensar en alguna medida la falta de aprendizajes ya sea por razones a nivel interno o externo del aparato escolar.

Si se atiende al Informe sobre el Estado de la Educación actual (2015- 2016), elaborado por INEED, puede visualizarse que Uruguay contiene un 4,6% de repetición en primaria actualmente, niveles similares a la repetición existente en otros países de la región. En éste se contempla que "la repetición es el factor que se asocia en mayor medida con los desempeños de los estudiantes de forma negativa" (INEED: 89). Entendiéndose que la repetición de grado es un instrumento que se percibe como una oportunidad para que aquellos estudiantes que no han logrado el dominio de las capacidades esperadas en un determinado año, por ello que reitere ese mismo año conlleva a apropiarse de los conocimientos y herramientas requeridas para retomar luego el avance en el sistema educativo.

Se debería interpelar la realidad escolar, haciéndose a un lado de aquellos conceptos extremos que emergen de ella, como lo es la repetición o el fracaso, el avance o el retroceso, porque cuando estas conceptualizaciones se instauran en los discursos cotidianos escolares, terminan por definir identidades de instituciones, generando como remarca Antelo (2010:1) "malas escuelas" y por tanto "malos alumnos", "malos docentes".

A la vez que plantear que los aprendizajes son un proceso que mucho dista de un trayecto líneal y uniforme en el tiempo, propios de una institución escolar organizada para tramitar la enseñanza, en la cual los aprendizajes son consecuencia esperada pero no automática.

De acuerdo a Antelo (2010:1) si se logra superar la mirada a la cual él llama "patologizante" sobre éstos (que hace énfasis en que la culpa es de la familia por el desinterés, situación económica, desapego, etc) las miradas se irán encausando hacia una visión mucho más compleja, en cuyo centro están las condiciones de escolarización y la afirmación de que todos los niños pueden aprender.

Las escuelas que llevan adelante experimentaciones pedagógicas que alteran la forma escolar, inician un camino de desnaturalización del empleo de estos términos, comienzan a vislumbrar lo anterior, y a entender que, "cuando un docente dice, este niño debe repetir el grado, aplica un dispositivo de escolarización creado para la escuela de otro siglo, que llega hasta el presente desprovisto del sentido histórico que le dio origen y aparece como algo natural incuestionable e inmodificable" (Antelo, 2010 : 1).

A modo de cierre

Hemos procurado sintetizar en esta ponencia un conjunto de elementos conceptuales desde los cuales venimos trabajando e investigando en forma individual y colectiva desde este grupo de trabajo que se propone ser un espacio de construcción conceptual y de análisis de las políticas educativas desde el cotidiano escolar, reclamando y asumiendo un vínculo entre escuela y universidad que construya cada vez más espacios de encuentro y de coproducción de pensamiento pedagógico, superando un tipo de vínculo colonial que entendemos no sólo no permite la construcción de alteraciones a la forma escolar, sino que además no logra procesar una ruptura con las desigualdades educativas.

Bibliografía

ALMIRÓN, G. y FOLGAR, L. (2009) Maestros comunitarios. Sostener la posibilidad, un desafío de la escuela pública. En: Revista Quehacer Educativo, N° 94, FUM - TEP. Montevideo. Pp. 15-16.

ANTELO, E. (2010) El fracaso escolar: un invento escolar. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/transito/phocadownload/6encuentro/lecturas/EL%20FRACASO%20ESCOLAR_ANTELO.pdf Consultado 12/05/2018.

COSTA RIBEIRO, S. (1990) A pedagogia da repetência. Rio de Janeiro: Laboratório Nacional de Computação Científica.

INEED. (2017) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015- 2016. Síntesis y desafíos. Montevideo: INEED.

PINEAU, P. (2007) Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En: Baquero, R. Diker. G y Frigerio. G (comps.) Las formas de lo escolar., Buenos Aires: Del Estante. Pp. 33-44.

SOUTHWELL, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: TIRAMONTI, G. (compiladora) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: Homo Sapiens-FLACSO.

TERIGI, F. (2011) Ante la propuesta de "nuevos formatos": elucidación conceptual. En: Revista Quehacer educativo, N°, FUM - TEP. Montevideo. Pp. 15-20.

TERIGI, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar: saberes alterados. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

STEVENAZZI, F. (2017) Experimentación pedagógica y producción de política educativa desde el cotidiano escolar, Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – No 12 – Ano VI.

VINCENT, G. LAHIRE, B y THIN, D. (1994) Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: VINCENT, G. (Dir.). L'éducation prisionnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés indsutrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

VIÑAO, A. (2008) La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. En: Mainer, J. (coord.). Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.