

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

2021 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*



Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol. III /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-87396-46-0

DOI 10.37572/EdArt_151221460

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I. Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O Livro **“Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas”** é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume III** reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação docente e de outras áreas do conhecimento a partir da ideia de que as constantes mudanças em todos os níveis de uma sociedade, levam a novas demandas profissionais. Nele se destaca a ideia da formação inicial como uma das possibilidades para ressignificar os sujeitos e, também, capacitar os indivíduos para a aprendizagem constante. Deste modo, possibilita ao leitor análises tão necessárias no e do atual contexto.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

TEORIAS, FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1.....1

A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA GESTÃO PESSOAL DA CARREIRA EM CONTEXTO DE DESEMPREGO

Susana Raquel Teixeira Gonçalves

Maria do Céu Taveira Castro Silva Brás Cunha

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214601

CAPÍTULO 2..... 13

ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN UN PAÍS LATINOAMERICANO, MEDIANTE TEORÍA FUNDAMENTADA

Adriana Romero-Sandoval

María Gabriela León Guajardo

Nancy Torres Montalvo

Pablo Carrillo Guarderas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214602

CAPÍTULO 3.....23

CIUDADELAS EDUCATIVAS EN GUADALAJARA DE BUGA 2012-2019: TRASCENDENCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

Germán Trujillo Martínez

Jhon Harold Suare Vargas

Julián Andrés Latorre Herrada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214603

CAPÍTULO 4..... 33

CONTRIBUIÇÃO À IDENTIDADE DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214604

CAPÍTULO 5..... 44

EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR MOÇAMBICANA: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA: UMA BREVE REFLEXÃO

António Ali

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214605

CAPÍTULO 6.....55

EDUCACIÓN AMBIENTAL DE ESTUDIANTES EN PREPARATORIA AGRÍCOLA, UACH

Martha Castillo Beltrán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214606

CAPÍTULO 7 66

EL TRASCENDENTALISMO LITERARIO ENTRE CUBA, REPÚBLICA DOMINICANA Y PUERTO RICO

Iván Segarra – Báez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214607

CAPÍTULO 8.....78

ESTÃO OS/AS ESTUDANTES DE ENSINO PROFISSIONAL ENVOLVIDOS/AS NA ESCOLA?

Cláudia Candeias

Madalena Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214608

CAPÍTULO 9..... 93

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DISCURSO DA AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DA HETERONOMIA

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214609

CAPÍTULO 10..... 109

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CATALISADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR

Mónica Simão Mandlate

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146010

CAPÍTULO 11.....122

IGUALDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN DESDE UNA VISIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

Iliana María Fernández Fernández
Francisco Samuel Mendoza-Moreira
Montserrat Bergmann
Jimmy Alberto Calle García
Denisse Loreth Aguilar Mendez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146011

CAPÍTULO 12135

KA-A E A MATA ME CHAMA: A IMPROVISAÇÃO COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA PARA O ENSINO DA DANÇA

Mariana Marques Kellermann
Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146012

CAPÍTULO 13.....143

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA FUNCION POLÍTICA DE LA EDUCACION: LAS MACRO POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA, ¿FAVORECEN LA DISCUSIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA?

Carla Bernardoni Pedreira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146013

CAPÍTULO 14.....154

LA FORMACIÓN AXIOLÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL SALVADOR: UN MODELO PEDAGÓGICO

Walter Simón Cornejo Salmerón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146014

CAPÍTULO 15.....172

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA, UN RETO DE LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA

Oscar de Loera Díaz
Roberto Romo Marín
Lluvia Ofelia Palomino Robledo
Juana Araceli Marín Cardona

Erika Yadira Medina Burgos
José Santos Torres Garibay
Juan José Palacios Arellano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146015

CAPÍTULO 16.....179

LA FORMACIÓN DE MAESTROS AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS. UNA APORTACIÓN METODOLÓGICA

Carlos Campo Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146016

CAPÍTULO 17 186

LA SUPERACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES EN ANGOLA. UNA PROPUESTA

Bartolomeu José Fontes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146017

CAPÍTULO 18..... 194

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE ALUNOS COM NEE

Maria Celeste de Sousa Lopes

Alfredo Silva

Elsa Paço

João Alves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146018

CAPÍTULO 19.....205

PERSPETIVAR CONDIÇÕES PROMOTORAS DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Marina Isabel Felizardo Correia Duarte

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146019





CAPÍTULO 20.....217

PROCESOS DE ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE TALLER

Marcela Fabiana Melana

Gabriela Carnevale

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146020

CAPÍTULO 21	225
PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES (PAPIN): REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE (2015-2020)	
Carla Fernanda Figueiredo Felix	
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves	
Caroline Costa Silva Cândido	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146021	
CAPÍTULO 22	237
REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS	
Cátia Marques	
Ana Daniela Silva	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146022	
CAPÍTULO 23	255
REFORMULAÇÃO E POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	
João Manuel de Sousa Will	
José Augusto Pacheco	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146023	
CAPÍTULO 24	265
UN ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIA DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO	
María Guadalupe del Socorro López Álvarez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146024	
CAPÍTULO 25	273
UNA VISIÓN INTEGRAL EN EL PREESCOLAR: APROXIMACIONES A UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	
Armando Martínez Contreras	
Patricia Romero Arce	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146025	
SOBRE A ORGANIZADORA	283
ÍNDICE REMISSIVO	284

CAPÍTULO 1

A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA GESTÃO PESSOAL DA CARREIRA EM CONTEXTO DE DESEMPREGO¹

Data de submissão: 15/10/2021

Data de aceite: 29/10/2021

Susana Raquel Teixeira Gonçalves

Escola de Psicologia
Universidade do Minho
Braga, Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-0611-3340>

Maria do Céu Taveira Castro Silva Brás Cunha

Escola de Psicologia
Universidade do Minho
Braga, Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-1762-8702>

RESUMO: A Gestão Pessoal da Carreira é um processo contínuo de reflexão sobre si próprio e sobre as oportunidades, através do qual as pessoas gerem a sua vida pessoal e profissional, tomando decisões sobre diferentes situações do quotidiano. Compreender os fatores que influenciam este processo, permite lidar de forma mais eficaz com os problemas e desafios de carreira, muitas vezes imprevistos, como o desemprego involuntário. Alterações e mudanças profundas nas organizações, como modelos flexíveis

¹ Este trabalho foi apresentado no âmbito do IV Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Desenvolvimento e Bem-Estar nos Contextos de Trabalho na Universidade do Algarve (UALG), a 30 de abril de 2021.

de trabalho, subcontratação de trabalho e de trabalhadores (outsourcing) e redução de trabalhadores (downsizing), exigem cada vez mais dos indivíduos, novas competências profissionais, elevada qualificação e uma aprendizagem contínua. Neste trabalho, apresenta-se uma revisão dos fatores e natureza do processo de gestão pessoal da carreira no contexto de desemprego, com foco especial no Modelo Sociocognitivo de Gestão Pessoal da Carreira (Lent e Brown, 2013).

PALAVRAS-CHAVE: Gestão pessoal da carreira. Comportamentos adaptativos. Desemprego.

THE SOCIAL-COGNITIVE APPROACH TO CAREER SELF-MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF UNEMPLOYMENT

ABSTRACT: Career Self-Management is a continuous process of reflection about oneself and about opportunities through which people manage their personal and professional life, making decisions about different everyday situations. Understanding the factors that influence this process allows one to deal more effectively with career problems and challenges, often unforeseen, such as involuntary unemployment. Profound alterations and changes in organizations, such as flexible models of work, subcontracting of work and workers (outsourcing), and reduction of workers (downsizing), increasingly demand new professional skills, high qualifications,

and continuous learning from individuals. In this work, we present a review of the factors and nature of the career self-management process, in the context of unemployment, with a special focus on the Social Cognitive Career Self-Management Model (Lent & Brown (2013).

KEYWORDS: Career self-management. Adaptive behaviors. Unemployment.

1 INTRODUÇÃO

As transformações políticas, económicas, sociais e culturais, científicas e tecnológicas que temos vindo a assistir têm produzido alterações e mudanças profundas no contexto organizacional.

Ao longo do tempo constatamos uma redução da oferta de emprego a longo prazo, resultado de rápidas e substanciais mudanças nas organizações, como o *downsizing*, *outsourcing* e modelos flexíveis de trabalho (e.g., Szöllösi, 2019). Por outro lado, a constante evolução tecnológica faz com que diversas atividades profissionais, tendam a desaparecer, sobretudo as mais manuais e menos qualificadas e, em contrapartida, que novas atividades comecem a emergir (Moraal & Schönfeld, 2011).

Com esta mudança de paradigma das empresas, as trajetórias de carreira tornaram-se cada vez mais imprevisíveis e dinâmicas, exigindo uma maior capacidade de adaptação das pessoas às variações do mercado, novas competências, elevados níveis de educação e frequente atualização de conhecimentos através de novos percursos formativos (Kyndt, Dochy & Baert, 2012).

Neste enquadramento, surge uma maior precariedade de emprego e o fenómeno do desemprego evidencia-se com fortes implicações nos âmbitos económico e social, bem como, na qualidade de vida das pessoas, com um efeito determinante no sucesso e no desenvolvimento e prosperidade de um país (Klehe & Van Hooft, 2018).

O aparecimento da pandemia por Covid19, acelerou todas estas mudanças, nas relações humanas, na ciência, tecnologia e cultura, assim como, na forma de sentir e pensar, envolvendo todas as atividades cognitivas do indivíduo (Berg, Vestena & Zwierewicz, 2020). A pandemia veio trazer mais incertezas, exigências e desafios à vida das pessoas, com fortes repercussões no modo como se desenvolvem as suas carreiras.

Um dos efeitos da pandemia foi a fragilização dos trabalhadores precários e a utilização massiva do teletrabalho aumentando assim a flexibilidade no trabalho. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) no Employment Outlook 2021 divulgado a 06julho/2021, refere que apesar de haver uma grande mudança para o teletrabalho, muitos empregos foram perdidos, o número de pessoas com trabalho efetivo reduziu significativamente e as empresas congelaram as contratações. O mesmo

estudo também sugere que grupos vulneráveis, tais como os pouco qualificados, jovens e migrantes, assim como, as mulheres, estão a ser os mais afetados.

Por consequência, esta instabilidade e imprevisibilidade no contexto organizacional, tem forte impacto nas perspetivas e no desenvolvimento de novas conceções de carreira, implicando cada vez mais um processo de Gestão Pessoal da Carreira por parte dos indivíduos (Savickas, 2012).

O próprio conceito de carreira tem vindo a modificar-se significativamente e a ser definido por diversos autores com ênfases diferentes, sofrendo influência do momento histórico, social e económico em que foram concebidos.

Numa visão mais contemporânea, a noção de carreira significa uma sequência de experiências de vida e de trabalho de uma pessoa ao longo do tempo, enfatizando-se a mudança, bem como, a estabilidade, e ligando a carreira primordialmente ao indivíduo (Baruch, 2004; Newell & Dopson, 1996).

Com este entendimento os indivíduos assumem um maior controlo e responsabilidade pela gestão da sua carreira, de uma forma mais proativa e assertiva (Moreno, 2008; Vianen, Pater, Preenen et al., 2008).

Considerando as evidências dos últimos estudos desta área, o controlo da carreira está cada vez mais do lado do indivíduo, do que da organização (Baruch, 2004, 2006; Hall, 1991; Hall & Moss, 1998; Hirsh & Jackson, 1996; Martin, Staines, & Pate, 1998). A carreira deixa de ser uma sequência linear de posições e papéis ocupacionais, e passa a ser cada vez mais transitória e não linear, em que os comportamentos adaptáveis de carreira assumem um papel de maior importância na vida das pessoas (Bendassolli, 2009).

A Gestão Pessoal da Carreira figura-se assim como uma resposta efetiva aos desafios contemporâneos. Esta pode ser definida como uma meta-competência, que resulta de um processo intencional, autorregulado e contínuo de definição e implementação de objetivos de carreira, envolvendo uma reflexão pessoal sobre si próprio e sobre o ambiente (e.g., Greenhouse, Callanan, & Godshalk, 2010; Kossek, Roberts & Fischer, 1998; Loureiro, 2012; Sturges, Conway & Liefoghe, 2010; Marques & Taveira, 2020). Este processo implica e favorece comportamentos de exploração de carreira e tomada de decisão, e sentimentos de confiança vocacional e preocupação positiva com o futuro (e.g., Ireland e Lent, 2018; Lent e Brown, 2013; Lent, Ezeofor & Morrison, 2016; Marques & Taveira, 2020; Taveira, Cardoso & Marques, 2017; Van der Heijde, 2014).

Estudos evidenciam que os indivíduos mais empregáveis, são mais resilientes e proativos, desenvolvem ações de pesquisa de informação pertinente acerca da sua situação trabalho, encaram as mudanças na carreira como desafios, são mais positivos, e são mais persistentes no alcance dos seus objetivos, beneficiando assim de uma maior

probabilidade de conseguir identificar oportunidades profissionais (Fraga, 2013; McArdle, Waters & Briscoe, 2007; Szöllösi, 2019; Eby & Buch, 1995; Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004; Hall, 1996; Latack & Dozier, 1986).

Desta forma, a Gestão Pessoal da Carreira, para além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, pode aumentar os níveis de satisfação e bem-estar dos indivíduos na sua vida em geral e nas organizações (Taveira & Rodríguez-Moreno, 2010), o que se reflete também no envolvimento e alcance dos objetivos das organizações onde colaboram (Marques, 2017; Wilhelm & Hirschi, 2019).

2 ABORDAGENS À GESTÃO PESSOAL DA CARREIRA – O MODELO SOCIOCOGNITIVO DE LENT E BROWN (2013)

Diversas teorias de carreira estiveram na base do desenvolvimento de diferentes modelos conceituais sobre a Gestão Pessoal da Carreira (GPC) procurando descrever a natureza do processo e identificar quer os seus antecedentes, quer os seus consequentes (e.g., Greenhaus & Callanan, 1994; King, 2001, 2003, 2004; Kossek, Roberts & Fisher, 1998; Lent & Brown, 2013; Noe, 1996).

Dos modelos que mais enriqueceram o estudo do conceito de carreira e o seu processo de gestão pessoal nos últimos 30 anos, destacamos o Modelo de Greenhaus e Callanan (1994) e de Noe (1996), que consideram o processo de GPC em etapas, de cariz autorregulatório, que parte da exploração para a definição de objetivos e consequentemente para a ação. Os modelos que se seguiram, de Kossek, Roberts e Fischer (1998), King (2004) e Quigley e Tymon (2006), enquadram-se mais num contexto organizacional, e baseiam-se sobretudo nas questões motivacionais para o processo de GPC, determinando os seus antecedentes e consequentes.

Neste trabalho, pretendemos dar um enfoque especial ao modelo de Lent e Brown (2013) de GPC, enquadrando-o na Teoria Sociocognitiva da Carreira (TSCC) de Lent, Brown e Hackett (1994) de onde partem os seus constructos. Este é um modelo holístico, que tem aplicação em diversos contextos para além do organizacional, com uma perspetiva desenvolvimentista na identificação de diversos comportamentos de GPC ao longo da carreira, em função da fase de vida do indivíduo e dos seus contextos de trabalho (por exemplo; académico, profissional, social). Para além disso, também considera os antecedentes e consequentes da GPC, dando uma visão mais abrangente de todo o processo. A Teoria Sociocognitiva da Carreira oferece um bom enquadramento teórico integrativo das teorias pessoa-ambiente (conteúdo) e desenvolvimentais (processo) (Lent & Brown, 2013; Lent, Brown & Hackett, 1994).

As potencialidades de carreira das pessoas e as suas trajetórias são afetadas por múltiplas variáveis, como os seus atributos pessoais (e.g., interesses, habilidades, valores), aprendizagens e experiências de socialização, e os recursos, oportunidades e barreiras oferecidas pelos contextos sociais em que se inserem. Estas variáveis atuam de forma interdependente na construção e desenvolvimento das carreiras pessoais (Lent & Brown, 2013).

Efetivamente, o modelo de GPC surgiu para responder aos desafios contemporâneos de desenvolvimento de carreira, centrando-se no processo através do qual as pessoas orientam o seu percurso académico e de carreira nos diversos contextos. Este modelo destaca os processos em que as pessoas realizam a gestão de tarefas vocacionais comuns e desafiantes ao longo da sua vida profissional (Lent & Brown, 2013). Para isso, foca-se numa ampla variedade de comportamentos adaptativos de carreira que as pessoas empregam proactivamente para se anteciparem, ajustarem e prosperarem no exigente contexto educacional e profissional ao longo da vida (Lent & Brown, 2013; Lent, Morris & Penn, 2019).

Os comportamentos adaptativos são considerados como mecanismos de agência pessoal, através dos quais os indivíduos se adaptam e renovam a sua carreira (Bandura, Barbaranelli & Caprara, 2001). Exemplos desses comportamentos são a exploração e a tomada de decisão de carreira, a procura de emprego, a progressão na carreira e as transições normativas (por exemplo, entrada no mercado de trabalho, reforma) e imprevisíveis (por exemplo, perda do emprego) (Lent, Ezeofor & Morrison, 2016). Cada um dos elementos sociocognitivos que constitui a TSCC, são definidos e operacionalizados num determinado domínio e em tarefas específicas, dependendo do foco da investigação (Lent, Morris & Penn, 2019).

Estes comportamentos adaptativos de carreira referidos na TSCC, estão relacionados com a teoria de Savickas (1997, 2013) e a sua noção de adaptabilidade de carreira, que está relacionada com uma função positiva e de resiliência num contexto de mudança, implicando o pressuposto de que os indivíduos confiam no processo de autorregulação, nos recursos sociais e na disposição para a mudança. Estes comportamentos adaptativos de carreira, são assim muito relevantes, para determinar estratégias específicas que um profissional pode usar, para gerir o seu comportamento de carreira ou lidar com desafios concretos (por exemplo, proatividade, reatividade, comportamento tolerante, posicionamento, influencia e gestão de limites) (Griffin & Hesketh, 2005; King, 2004).

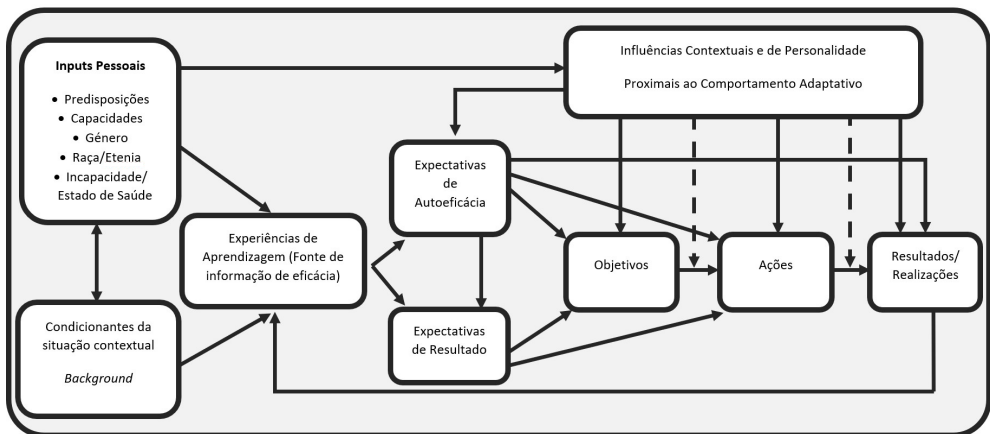
É assim fundamental, que tanto os indivíduos empregados, como os desempregados, desenvolvam e mobilizem comportamentos adaptativos, para que

possam compreender melhor a estrutura real e atual do mercado de trabalho, com os seus desafios e possibilidades, que lhes permitirão tomar decisões e gerir as suas carreiras, projetando-se no futuro.

Para serem bem-sucedidas nestas transições, as pessoas precisam de antecipar mudanças, ter respostas flexíveis, ter controlo sobre o processo de empregabilidade e confiança nos seus objetivos de carreira (Savickas, 2009).

Neste seguimento, torna-se evidente a importância dos fatores sociocognitivos, na empregabilidade dos indivíduos. Consistente com os modelos anteriores da TSCC (Lent & Brown, 2008; Lent, Brown & Hackett, 1994), o modelo de GPC tem como elementos, o core de variáveis sociocognitivas, de autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos; inputs pessoais (como os Traços de personalidade e habilidades); suporte e barreiras do contexto; e experiências de aprendizagem que promovem ou inibem o desenvolvimento da autoeficácia e expectativas de resultados, como demonstrado na figura 1 (Lent, Ezeofor & Morrison, 2016; Lent, Morris & Penn, 2019; Ireland & Lent, 2018). Este core de variáveis são consideradas como antecedentes sociocognitivos da GPC e os seus consequentes podem ser por exemplo, a certeza de carreira.

Figura 1 - Modelo de Gestão Pessoal da Carreira, adaptado de Lent, Brown e Hackett (1994).



Fonte: Lent e Brown (2013, p. 562)

Todos estes conceitos centrais da teoria sociocognitiva de carreira, relacionam-se de modo complexo, tendo por base o quadro de referência do modelo triádico de causalidade recíproca da teoria sociocognitiva de Bandura (Bandura, Barbaranelli & Caprara, 2001). Neste enquadramento, a interação entre os atributos pessoais, os fatores contextuais e as experiências de aprendizagem influenciam as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados favoráveis ao indivíduo, em que estas, moldam os interesses e objetivos da pessoa que, possivelmente, afetarão as suas realizações.

3 APLICABILIDADE DO MODELO SOCIOCOGNITIVO DE GPC DE LENT E BROWN (2013)

Desde a sua introdução, que os modelos originais da Teoria Sociocognitiva da Carreira de Lent e Brown (Lent, Brown & Hackett, 1994), têm sido foco de numerosas extensões e aplicações em diversos estudos (Betz & Borgen, 2008; Lent & Brown, 2008, 2013; Sheu, Lent e Brown, 2010; Singley, Lent & Sheu, 2010) com resultados bastante positivos em diferentes comportamentos e amostras. Foram realizados estudos com vista a clarificar a natureza e funções das influências contextuais na teoria (Lent, Hackett & Brown, 2000) estendendo a TSCC a determinados desafios de desenvolvimento (Lent, Hackett & Brown, 2000) e grupos de estudantes de diversas etnias (Byars-Winston, Estrada & Howard, 2010) também em pessoas gays e lésbicas (Morrow et al., 1996) e pessoas com incapacidades (Lent & Brown, 2013; Luecking & Fabian, 2000). Os três modelos iniciais de interesse educacional e ocupacional, relativos à escolha e desempenho (Lent, Brown & Hackett, 1994) e o modelo de satisfação e bem-estar (Lent & Brown, 2006, 2008) que se seguiu, também motivou pesquisa nos EUA e Europa (Lent & Brown, 2013; Lent, Taveira & Lobo, 2012; Ojeda, Flores & Navarro, 2011).

O último modelo concebido, de Gestão Pessoal de Carreira, destaca os processos em que as pessoas realizam a gestão de tarefas vocacionais comuns e desafiantes ao longo da sua vida profissional (Lent & Brown, 2013), sendo o mais recente, ainda poucos estudos foram desenvolvidos (Lim, Lent & Penn, 2016; Lent, Ezeofor & Morrison, 2016; Tatum, Formica & Brown, 2017). Este modelo começou por motivar novas investigações em temas relacionados com o processo de procura de emprego (Lim, Lent & Penn, 2016) gestão da identidade sexual no local de trabalho, em empregados (Tatum, Formica & Brown, 2017), e a antecipação da gestão de múltiplos papéis de vida (Roche, Daskalova & Brown, 2017).

Mais recentemente emergem novos estudos que estendem o modelo GPC ao processo de exploração da carreira e tomada de decisão em universitários e desempregados (Barroso & Taveira, 2018; Ireland & Lent, 2018; Lent, Ezeofor & Morrison, 2016; Lent, Ireland & Penn, 2017; Taveira, Cardoso & Marques, 2017). No entanto, apesar da relevância da temática de desemprego, são ainda muito reduzidos os estudos que aplicam o modelo a pessoas desempregadas (e.g., Lim, Lent & Penn, 2016).

Efetivamente, o modelo foi desenhado para ser aplicado a uma vasta variedade de tarefas de desenvolvimento e desafios de carreira como a tomada de decisão, entrada e ajustamento no mercado de trabalho, negociação de transições no trabalho e acontecimentos adversos no contexto profissional. Revela-se ainda uma necessidade

de testar o próprio modelo ou partes dele em diversas situações que necessitem de uma função adaptativa de carreira (Lim, Lent & Penn, 2016).

Os pressupostos da Teoria SCC do modelo de GPC, contribuem de forma muito significativa para o desenvolvimento, implementação e redefinição de intervenções de carreira, de indivíduos que experienciam a perda de emprego, mas também aqueles que estão empregados, ajudando-os a envolverem-se em comportamentos adaptativos de carreira e a gerirem de forma mais eficaz os desafios atuais, nomeadamente na análise e planificação estratégica do seu percurso formativo, identificando competências a adquirir e a desenvolver para a sua integração no mercado de trabalho e valorização profissional.

O modelo de GPC mostra-se útil na elaboração de intervenções com pessoas tanto empregadas como desempregadas. Mas é precisamente neste último grupo, que são necessários esforços adicionais, nomeadamente pela sua fragilidade perante cenários de instabilidade, conforme foi visível no auge da pandemia por Covid19.

A instabilidade e precariedade do emprego que atualmente observamos, quando analisados em conjunto com as características sociodemográficas da população, permitem antever a utilidade de estudos com modelos sociocognitivos de GPC. Demonstra também, que em populações que apresentam vulnerabilidade perante o emprego, como é o caso de pessoas com mais de 55 anos e pessoas com emprego precário, se torna importante avaliar como atuam os mecanismos através dos quais as pessoas gerem as suas carreiras (INE, 2021).

Os resultados de múltiplos estudos dão confiança aos governos para o investimento em políticas de apoio à orientação da carreira, uma vez que apresentam evidências económicas, educacionais e sociais tanto para os indivíduos como para as sociedades. No entanto, dados internacionais revelam que em muitos países o acesso à orientação é insuficiente, particularmente nos países com grandes necessidades económicas (Cedefop's CareersNet & the International Centre for Career Development and Public Policy [ICCDPP], 2020).

Torna-se essencial repensar, atualizar e readequar os modelos de carreira com uma atitude intervencionista, numa compreensão abrangente da relação entre o indivíduo e o seu meio, flexibilizando e alargando a perspetiva acerca do desenvolvimento vocacional.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A.; BARBARANELLI, K.C.; CAPRARA, G.V.; *et al.* Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories (Vols. **Child Development**, v. 72, 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1132479>>.

- BARROSO, P.; TAVEIRA, M.C. **Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento num Mundo Plural e Desafiador: Gestão pessoal da carreira em adultos portugueses**. Braga: APDC Edições, 2018.
- BARUCH, Y. Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. **Human Resource Management Review**, 2006.
- BARUCH, Y. Transforming Careers: from linear to multidirectional career paths (organizational and individual perspectives). **Career Development International**, 2004.
- BENDASSOLLI, P.F. **Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira**, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-75902009000400003>>.
- BERG, J.; VESTENA, C.; ZWIEREWICZ, M.; *et al.* **Pandemia 2020**. v. e educação (Vol. 15), 2020.
- BETZ, N.E.; BORGEN, F.H. Career Self-Efficacy and Personality: Linking Career Confidence and the Healthy Personality. **Journal of Career Assessment**, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1069072707305770>>.
- BYARS-WINSTON, A.; ESTRADA, Y.; HOWARD, C.; *et al.* **Influence of social cognitive and ethnic variables on academic goals of underrepresented students in science and engineering: A multiple-groups analysis**. 2010.
- CEDEFOP, European Commission; ETF, I.C.C.D.P.P.; ILO, O.E.C.D.; *et al.* **Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey – June to August 2020**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. Disponível em: <<http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>>.
- EBY, L.T.; BUCH, K. **Job Loss as Career Growth: Responses to Involuntary Career Transitions**. 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00526>>.
- FRAGA, S.I. **Teses de doutoramento**. Universidade de Lisboa. 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/7701>>.
- FUGATE, M.; KINICKI, A.J.; ASHFORTH, B. Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. **Journal of Vocational Behavior**, 2004.
- GREENHAUS, Jeffrey H.; CALLANAN, Gerard A.; GODSHALK, Veronica M. **Career Management**. Sage, 4a edição. 2010.
- GREENHAUS, J.H.; CALLANAN, G.A. **Career management**. 2a Edição. Fort Worth, TX: The Dryden Press, 1994.
- GRIFFIN, B.; HESKETH, B. **Are Conscientious Workers Adaptable?** [s.l.: s.n.], 2005.
- HALL, D. **Protean careers of the 21st century**. San Francisco, CA: Academy of Management Executive, 1996.
- HALL, D.T. **Breaking Career Routines: Midcareer Choice and Identity Development (Vol. Career Development in Organizations)**. San Francisco: Jossey-Bass: D. T. Hall & Associates, 1991.
- HALL, T.; MOSS, J. **The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt**, 1998.
- HIRSH, W.; JACKSON, C. **Ticket to Ride or No Place to Go?** People Management. 1996.

- INSTITUTO NACIONAL ESTATÍSTICA. **Inquérito ao emprego** https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0010704&selTab=tab0. 2021.
- IRELAND, G.; LENT, R. Career exploration and decisionmaking learning experiences: A test of the career self-management model. **Journal of Vocational Behavior**, v. 106, 2018.
- KING, Z. Career self-management: A framework for guidance of employed adults. **British Journal of Guidance and Counseling**, 2001.
- KING, Z. Career self-management: Its nature, causes and consequences. **Journal of Vocational Behavior**, v. 65, 2004.
- KING, Z. New or traditional careers? A study of UK graduates' preferences. **Human Resource Management Journal**, v. 13, 2003.
- KLEHE, U.; HOOFT, Van. **The oxford Handbook of Job Loss and Job Search**. [s.l.]: oxford University Press, 2018.
- KOSSEK, E.E.; ROBERTS, K.; FISHER, S.; *et al.* Experimental assessment of the effects of a training intervention. Career self-management. **Personnel Review**, v. 51, n. 4, p. 935–962, 1998.
- KYNDT, E.; DOCHY, F.; ONGHENA, P.; BAERT, H. The Learning Intentions of Low-Qualified Employees: A Multilevel Approach. **Adult Education Quarterly**. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177%2F0741713612454324>>.
- LATAACK, J.C.; DOZIER, J.B. After the Ax Falls: Job Loss as a Career Transition. **Academy of Management Review**, v. 11, 1986. Disponível em: <<https://doi.org/10.5465/amr.1986.4283254>>.
- LENT, R.; BROWN, S.; HACKETT, G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. **Journal of Vocational Behavior**, 1994.
- LENT, R.; BROWN, S.D. Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. **Journal of Counseling Psychology**, 2013.
- LENT, R.; IRELAND, G.; PENN, L.; *et al.* Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: A test of the social cognitive model of career self-management. **Journal of Vocational Behavior**, v. 99, 2017.
- LENT, R.; MORRIS, T.; PENN, L.; *et al.* Social-cognitive predictors of career exploration and decision-making: Longitudinal test of the career self-management model. **Journal of Psychology**, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/cou000030>>.
- LENT, R.W., BROWN, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social-cognitive view (Vol. 69). **Journal of Vocational Behavior**.
- LENT, R.W.; BROWN, S.D. Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. **journal of career assessment**. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1069072707305769>>.
- LENT, R.W.; EZEFOR, I.; MORRISON, M.A.; **Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making**. 2016.
- LENT, R.W.; HACKETT, G.; BROWN, S.D. Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. **Journal of Counseling Psychology**, v. 47, 2000.

- LENT, R.W.; TAVEIRA, M.; LOBO, C. Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. **Journal of Vocational Behavior**, v. 80, 2012.
- LIM, R.; LENT, R.; PENN, L. Prediction of job search intentions and behaviors: Testing the social cognitive model of career self-management. **J Couns Psychol**, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/cou0000154>>.
- LOUREIRO, M. **Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira (Dissertação de Doutoramento não publicada)**. Braga: Universidade do Minho, 2012.
- LUECKING, R.G.; FABIAN, E.S. **Paid Internships and Employment Success for Youth in Transition**. v. 23, 2000.
- MARQUES, Cátia; TAVEIRA, Maria Céu. Programa Gestão Pessoal da Carreira para Universitários. **Análise Qualitativa do Processo Escola.Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 21, n. 2, p. 123-136, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n201>>.
- MARTIN, G.; STAINES, H.; PATE, J. Linking Job Security and Career development in a New Psychological Contract. **Human Resource Management Journal**, 1998.
- MCARDLE, S.; WATERS, L.; BRISCOE, J.P.; *et al.* Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. **Department of Management**, 2007.
- MORAAL, D.; SCHÖNFELD, G. **Demographic changes and challenges in Europe with special focus on Germany (Vol. Working and ageing Guidance and counselling for mature learner Luxembourg**. [s.l.]: Publications Office of the European Union, 2011.
- MORENO, M.L. A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência (. In: TAVEIRA, M.C.; SILVA, J.T. (Orgs.). **Psicologia Vocacional: Perspectivas para a Intervenção**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.
- NEWELL, H.; DOPSON, S. Muddle in the middle: organizational restructuring and middle management careers". **Personnel Review**, v. 25, n. 4, p. 4-20, 1996. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/00483489610123191>>.
- NOE, R.A. **Is career management related to employee development and performance?** [s.l.]: Journal of Organizational Behavior, 1996.
- OJEDA, L.; FLORES, L.; NAVARRO, R. **Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction**. [s.l.]: Journal of Counseling Psychology, 2011.
- ORGANIZAÇÃO COOPERAÇÃO DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **Employment Outlook 2021**. [s.l.: s.n.], 2021.
- QUIGLEY, N.; TYMON, W. **Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management**. v. 11, 2006.
- ROCHE, M.; DASKALOVA, P.; BROWN, S. Anticipated multiple role management in emerging adults: A test of the social cognitive career self-management model. **Journal of Career Assessment**, v. 27, 2017.
- SAVICKAS, M. Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. **Journal of Counseling & Development**, v. 90, 2012.

- SAVICKAS, M.L. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life- space theory. **The Career Development Quarterly**, 1997.
- SAVICKAS, M.I. Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. In: BROWN, R.W. Steven D. (Org.). **career Construction Theory and Practice**. [s.l.: s.n.], 2013, v. capítulo 6.
- SAVICKAS, M.L. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. **Journal of Vocational Behavior**, 2009.
- SHEU, H.-B.; LENT, R.W.; BROWN, S.D.; *et al.* **Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis**. v. 76, 2010.
- SINGLEY, D.B.; LENT, R.W.; SHEU, H. Longitudinal Test of a Social Cognitive Model of Academic and Life Satisfaction. **Journal of Career Assessment**, v. 18, 2010.
- STURGES, J.; CONWAY, N.; LIEFOOGHE, A. **Organizational Support, Individual Attributes, and the Practice of Career Self-Management Behavior Group & Organization Management**, v. 35, 2010.
- SZÖLLÖSI, T.D. **Adaptabilidade, empregabilidade e sucesso na carreira na perspectiva de graduados**. Doctoral dissertation, University of Minho, 2019. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/64688>>.
- TATUM, A.; FORMICA, L.; BROWN, S. Testing a social cognitive model of workplace sexual identity management. **Journal of Career Assessment**, v. 25, 2017.
- TAVEIRA, M.C.; CARDOSO, B.; MARQUES, C. Fatores sociocognitivos e resultados da gestão pessoal da carreira em desempregados portugueses. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación**, v. 7, p. 113–117, 2017.
- TAVEIRA, M. C., RODRÍGUEZ-MORENO, L. (2010). **La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional** (Vols. Teoría, práctica y aportaciones empíricas 21).
- VAN DER HEIJDE, C. (2014). **Employability and self-regulation in contemporary careers** (M. Coetzee (Eds), *Psycho-social Career Meta-capacities* ed.).
- VIANEN, A.E.; PATER, I.E.; PREENEN, P.T. **Carrer Management: Taking control of the quality of work experiences**. In: ATHANASOU, J.A.; ED.), R.V.Esbroeck (Orgs.). The Netherlands: University of Amsterdam, 2008.
- WILHELM, F.; HIRSCHI, A. Career self-management as a key factor for career wellbeing. In: POTGIETER, Vols Em I.L.; NFERREIRA; COETZEE, M. (Orgs.). **Theory, Research and Dynamics of Career Wellbeing**. Switzerland: Springer, 2019.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN UN PAÍS LATINOAMERICANO, MEDIANTE TEORÍA FUNDAMENTADA¹

Data de submissão: 10/09/2021

Data de aceite: 24/09/2021

Adriana Romero-Sandoval

Universidad Internacional del Ecuador
Grups de Recerca d Amèrica i d Àfrica
Llatines (GRAAL)
Red Latinoamericana de Investigación
Quito-Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-7635-6861>

María Gabriela León Guajardo

Grups de Recerca d Amèrica i d Àfrica
Llatines (GRAAL)
Red Latinoamericana de Investigación
Quito-Ecuador

Nancy Torres Montalvo

Universidad Internacional del Ecuador
Grups de Recerca d Amèrica i d Àfrica
Llatines (GRAAL)
Red Latinoamericana de Investigación
Quito-Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-9329-9467>

Pablo Carrillo Guarderas

Grups de Recerca d Amèrica i d Àfrica
Llatines (GRAAL)
Red Latinoamericana de Investigación
Quito-Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-6867-0236>

RESUMEN: La potencialidad de aplicar una metodología de recogida y análisis de datos como es la teoría fundamentada a aquellos documentos o textos escritos como la normativa y legislación producida desde organismos estatales de Ecuador, en su calidad de país latinoamericano de ingresos medios, en materia de funciones del docente universitario, permitió identificar las competencias genéricas: instrumental, interpersonal y sistemática; y las competencias específicas descritas por ámbitos: enseñanza, investigación, vinculación y gestión académica que definen el perfil competencial del docente universitario. Considerando que siempre se puede identificar cambios legislativos necesarios para que se produzca un mayor engranaje entre realidad social y norma jurídica, de ello podemos concluir que las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, exigiendo consideraciones de flexibilidad y de adaptación a la evolución constante de las funciones, los requerimientos y características propias de cada universidad. **PALABRAS CLAVE:** Educación superior. Perfil competencial. Leyes sobre educación. Teoría Fundamentada.

DOCUMENTARY ANALYSIS OF THE
COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS
IN A LATIN AMERICAN COUNTRY, USING
GROUNDED THEORY

ABSTRACT: This study applied a methodology for data collection and analysis, known as

¹ Presentado anteriormente en el Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ) 2017.

Grounded Theory, to those written documents such as regulations and laws issued by state agencies of a Middle Income Country in Latin America regarding faculty functions, that allow to identify core competencies: instrumental, interpersonal, and systematic; as well as specific competencies described by areas: teaching, research, community outreach, and academic management that define the profile of a university professor. Considering that necessary changes can be applied to the law to produce a better connection between the reality and the legal norm, we can conclude that competencies can be acquired through life taking into consideration some flexibility and adaptation to the constant evolution of functions, requirements, and characteristics of each university.

KEYWORDS: Higher education. Competence profile. Laws on education. Grounded Theory.

1 INTRODUCCIÓN

La coincidencia entre hechos sociales y el derecho representa el grado de pertinencia entre ambas dimensiones, considerando que siempre se puede identificar cambios legislativos para que producir un mayor engranaje entre realidad social y norma jurídica. Así, existe un consenso emergente sobre el rol que cumplen las normas jurídicas para motivar comportamientos en una sociedad (Bicchieri et al, 2019) e inclusive guiarlos, modificarlos o justificarlos (Sunstein, 2019). En ese contexto, se identifica que el perfil competencial del docente conjuga conocimientos, habilidades y destrezas generales socialmente esperados; y los discursos subyacentes que se derivan de la normativa, que guían su consecución (González, Mortigo, & Berdugo, 2014). Así, el objetivo del presente estudio es reconocer elementos del perfil competencial del docente que se encuentra en el texto normativo de la educación superior en un país latinoamericano de ingresos medios, a través del análisis del discurso latente de la normativa relacionada, utilizando los criterios de la teoría fundamentada en el análisis discursivo e ideológico contenido en el ordenamiento jurídico del sistema de educación superior de un país latinoamericano de ingresos medios.

Esta investigación encuentra el perfil competencial genérico y específico del docente universitario ecuatoriano, basado en las expectativas planteadas en la normativa relacionada con el sistema de educación superior.

2 APROXIMACIÓN TEÓRICA

2.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

Según Delors (1996) La UNESCO concibe a la educación superior como un instrumento indispensable para el progreso de la humanidad en camino hacia la paz, la libertad y la justicia social; con una función esencial que es el desarrollo continuo de la persona y la sociedad.

En el siglo XXI la educación superior conlleva características de: masificación de la matrícula, aprendizaje a distancia, tensión entre lo mundial y lo local, mundialización de la cultura, respeto al pluralismo, superación personal, incertidumbre valorativa, entre otras. Además, la educación superior se enfrenta a desafíos relativos a: financiamiento, igualdad de condiciones de acceso y retención, definición del perfil del docente, formación basada en competencias, mejoramiento y calidad en la enseñanza, investigación, pertinencia, internacionalización, uso de la tecnología para fines didácticos y demás características que responden al cambio como una constante de momento (Argudín, 2009).

Actualmente, la educación exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en nuevas claves de concepciones culturales, producción, relaciones sociales, económicas e industriales (Brunner & Uribe, 2007).

2.2 DOCENTE Y PERFIL COMPETENCIAL

El concepto de competencia al ser un término polisémico, para este estudio, se aborda desde una visión holística en un contexto profesional. En ese contexto, se hace referencia al saber, que requiere un saber hacer, saber estar y saber ser. Bajo este concepto, son determinantes los dos primeros saberes que responden a la profesión, saber y saber hacer y los dos últimos saberes, saber estar y saber ser que se denomina competencia transversal (Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P., 2018).

La competencia va más allá que una acumulación de contenidos (saber), está constituida por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), que se desarrollan mediante la propia experiencia socio laboral. La competencia se relaciona con la capacidad de ensamblar los saberes, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones particulares, que implica la comprensión, reflexión y discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación (Tejada Fernández J. & Ruiz, C., 2016).

El desarrollo del perfil competencial del docente toma como referencia sus funciones establecidas en la ley que emanan directamente del contexto de actuación profesional. El papel del docente como reproductor de conocimiento ha sido reemplazado por un rol orientador de los aprendizajes, y son los estudiantes quienes deben saber buscar, procesar y utilizar el nuevo contenido aprendido en función del conocimiento previo (Berro et al., 2010).

2.3 MARCO LEGAL Y REFERENTE NORMATIVO: RETO EN ECUADOR

Ecuador se encuentran en la categoría de ingresos medianos altos según la clasificación del Banco Mundial (2021) y según la Red Iberoamericana de Indicadores de

Ciencia y Tecnología (2018) invierte anualmente el 1,7% del Producto Interno Bruto (PIB) en educación superior. Normativamente, el Estado se identifica como el único posible regulador, a escala nacional, de la política pública orientada a la búsqueda de la calidad, el incremento de la cobertura con equidad y la regulación de la internacionalización de la educación superior (Teichler, 2009).

El papel del Estado en la fiscalización, supervisión y control de la educación superior observado en Ecuador, generó tensiones entre autonomía universitaria y gobierno. A partir del Mandato 14 expedido por la Asamblea Nacional Constituyente (2008), se expande la existencia de organismos reguladores sobre la educación superior, fijando estándares básicos para las instituciones públicas y privadas, programas, carreras, formas de gestión, actividades del docente y la garantía de los derechos estudiante.

En este proceso las políticas públicas se orientan a la construcción de una institucionalización en la regulación, creando un sistema de educación superior integrado por universidades y escuelas politécnicas, Institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados. Según la Constitución de la República del Ecuador (2008) el sistema de educación superior está regido por dos organismos públicos el Consejo de Educación Superior (CES) y, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) ahora Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES).

La aplicación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) ha generado atención y debate desde su expedición en el año 2010 y en su reforma de 2018. Según Ortiz Lemos (2014) la LOES se opone directamente a la obtención de la excelencia académica, dificulta la racionalidad de la misma. Por eso y no por otras razones la universidad es autónoma, la responsabilidad no puede venir dictada por instancias extrañas sino por su misión y visión fundadoras y por su compromiso con los saberes y la sociedad (Botía & Rodríguez, 2008).

Según Gallegos (2013) la LOES ha permitido una transformación de la educación superior en Ecuador donde se exige al docente producción académica basada en el mérito, cumplimiento de requisitos principalmente ligados al nivel de formación mínima de posgrado, investigación, experiencia, movilidad, publicación en revistas indexadas y vinculación con la sociedad.

2.4 TEORÍA FUNDAMENTADA (*GROUNDING THEORY*)

Corbin y Strauss (2002) definen este enfoque cualitativo como una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática, donde el análisis responde a un proceso

de investigación que inicia con un área de estudio para luego permitir que la teoría surja a partir de los datos. Recoge un contexto concreto desde la perspectiva de diversos participantes, por lo que es posible que genere conocimientos, aumente la comprensión y proporcione una guía significativa para la acción. Además, considera la interacción entre los datos y la capacidad del investigador en denominar categorías, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado que represente a la realidad a partir de una colección de datos desorganizados. (Strauss & Corbin, 2002).

Bajo el enfoque de la teoría fundamentada, se puede elaborar una teoría sustantiva, que por lógica deberá ser comprobada y validada. Es de utilidad por cuanto las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema o cuando no cubre a los participantes, al contexto o muestra de interés, en el análisis de los textos legales y normativas en materia del perfil competencial del docente de educación superior (Glaser & Strauss, 2006).

3 METODOLOGÍA

Para cumplir con el objetivo de esta investigación se aplica el enfoque cualitativo utilizando el método interpretativista del cual se seleccionó la teoría fundamentada. Se plantea la pregunta ¿cuál es el perfil competencial del docente universitario a partir del marco normativo y reglamentario que rige al sistema de educación superior? El ámbito de estudio es el contexto normativo ecuatoriano en materia de educación superior. La selección de la muestra teórica consideró como fuente primaria los documentos que norman las actividades que debe realizar un docente universitario. Para establecer relaciones o tendencias provenientes del análisis de la revisión documental se utilizó el soporte informático de la herramienta QDAMiner®, la recolección de los datos y el análisis se llevó de manera concurrente, se buscaron las ideas, conceptos o elementos que permitan agrupar los fragmentos de discurso teniendo como criterios la relevancia, la pertinencia y la coincidencia. Para el tratamiento de datos emergentes se recurre a la comparación constante (Luckerhoff & Guillemette, 2012).

Para este análisis se tomó en cuenta los planteamientos sobre el perfil competencial del docente y las actividades de enseñanza, investigación, vinculación y gestión; palabras clave utilizadas en el proceso de búsqueda de información, para finalmente tener de forma extensiva, con comparación constante, una codificación que permitió organizar e interpretar la información en categorías y subcategorías.

Las etapas ejecutadas para el análisis de discurso narrativo que subyace en la normativa y que establece las funciones profesionales del docente, fueron primero la

elaboración y desarrollo de una base de datos con los textos legales acorde con las actividades que realiza un docente; en esta etapa se decidió incluir varios términos relacionados a la palabra docente como son: profesor, profesora, investigador, investigadora; por su aporte en la configuración del perfil competencial. Los criterios para la selección de los textos fueron: la pertinencia con el tema, la relación con el objeto de estudio y el rigor conceptual. La búsqueda de los documentos se realizó en las gacetas oficiales electrónicas del Consejo de Educación Superior (CES) y del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) con la normativa vigente al 31 de julio de 2021; segundo, depurar y clasificar los documentos en un marco referencial del Derecho; y, tercero, formular cuatro categorías: enseñanza, investigación, vinculación y gestión, sirviendo como un referente para la clasificación de la información, donde se utilizó la codificación axial que permitiera reducir los documentos y unidades analizables, esto es, fragmentos de texto con significado; obteniendo, otra codificación selectiva que desarrolló el perfil competencial del docente como tema central. El control de calidad de la investigación está realizado por la triangulación de investigadores y por la triangulación teórica con otros observadores en el campo.

4 RESULTADOS

A través de las sucesivas comparaciones, se crearon niveles más abstractos de conexión teórica, por lo que la teoría se construye inductivamente desde los estudios más avanzados del análisis de datos. Por otro lado, la revisión de la literatura no aportó un marco interpretativo previo, sino que se vinculó con categorías a la teoría emergente. El análisis a partir de diferentes instrumentos legales indica que la ley trata de responder a las necesidades normativas y administrativas de una realidad del docente universitario. La respuesta rigurosa a la necesidad técnica gira en torno a la consideración reflexiva de la normativa que rige al sistema de educación superior, mostrando la responsabilidad del gobierno en este fenómeno social.

El contexto constitucional que implica una visión de derecho de las personas y un deber ineludible e inexcusable del Estado de garantizar estos derechos refleja las causas del por qué la configuración del perfil competencial del docente universitario. La codificación que permitió desarrollar el tema central perfil competencial del docente considera en la categoría docencia, las características a las que el docente se enfrenta como persona a través de su socialización; resulta ser los datos asociados a las competencias genéricas, necesarias para su realización, desarrollo personal, ciudadanía

activa, inclusión social y empleo. Por otro lado, se le exige al docente un nuevo proceso más intenso que requiere un comportamiento determinado para la transformación de la educación superior en Ecuador. Las categorías de enseñanza, investigación, vinculación y gestión permitieron describir las competencias específicas del profesor que están asociadas a los conocimientos teóricos y procedimientos metodológicos propios de la profesión docente, donde el Reglamento de carrera y escalafón del personal académico del sistema de educación superior expedido por el CES (2021) materializa las actividades del docente.

El perfil competencial del docente universitario precisa una concreción de las competencias como meta para ofrecer una formación de calidad a los estudiantes, el cumplimiento de normas cívicas que no alteren el sistema, y el cumplimiento de obligaciones con las instituciones de educación superior. La tabla 1 presenta las competencias genéricas del docente universitario.

Tabla 1. Competencias genéricas del docente universitario.

Ambito	Competencia específica	Realizaciones profesionales
Competencia Instrumental	Capacidad de comprender, manejar ideas y pensamientos	Creación de espacios de análisis y discusión.
	Capacidad metodológica para manejar el contexto Manejo de recursos Habilidad tecnológica Destreza lingüística	Profesionalización, desempeño y méritos académicos. Disponibilidad de recursos para la docencia. Experiencia docente. Transmisión de instrucciones e interacción con actores. Manejo de una segunda lengua.
Competencia interpersonal	Mantener una buena relación con los demás	Movilidad docente en distintos ambientes académicos. Estabilidad laboral. Evaluación y autoevaluación.
	Capacidad de expresar los propios sentimientos, críticas y autocríticas Capacidad de trabajar en equipo Compromiso social y ético Liderazgo	Gestión de la práctica docente. Respeto a valores y principios. Libertad de cátedra e investigación.
	Aprendizaje autónomo	Mejoramiento de la formación pedagógica y académica del profesor.
Competencia sistemática	Solución de problemas	Ser parte del desenvolvimiento de las actividades académicas y culturales de la institución. Vinculación de la formación docente a la actividad académica e investigativa.
	Creatividad	Actividad académica de calidad.
	Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	Pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento. Participación en concursos de méritos y oposición. Planificación y evaluación de conocimientos impartidos.

A partir de las categorías enseñanza, investigación, vinculación y gestión se desarrollaron las competencias específicas del docente universitario, presentadas en las Tabla 2.

Tabla 2. Competencias específicas del docente universitario.

Ámbito	Competencia específica	Realizaciones profesionales
Enseñanza	Programar la enseñanza y la interacción didáctica	Diseño y planificación del proyecto de aprendizaje. Preparación, elaboración, aplicación y calificación de exámenes, trabajos y prácticas.
	Diagnosticar necesidades	Diseño y elaboración de libros, material didáctico, guías docentes o sílabos.
	Trabajar a partir de vivencias, sentimientos y experiencias de los estudiantes	Actividades de docencia en cursos de grado y posgrado. Diálogo de saberes, pensamiento universal.
	Desarrollar en los estudiantes competencias transversales	El componente de docencia se desarrolla en contacto directo in situ y en tiempo real entre el profesor y los estudiantes. Enfoque didáctico integral que orienta el proceso de aprendizaje al desarrollo de competencias profesionales.
	Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes	Apoyo con trabajo tutorial. Aprendizaje colaborativo, práctico y autónomo.
Investigación	Evaluar los aprendizajes y el programa	Participación y organización de colectivos académicos de debate, capacitación o intercambio de metodologías o experiencias de enseñanza.
	Ayudar a la socialización profesional de los estudiantes	Formación académica y profesional con visión científica y humanista.
	Liderar y gestionar trabajos de investigación	Ejecutar proyectos de investigación. Asesoría, tutoría o dirección de tesis.
	Identificar, plantear y formular problemas de investigación	Diseño, elaboración y puesta en marcha de metodologías, instrumentos, protocolos o procedimientos de investigación.
	Presentar resultados de investigación	Difusión de resultado y beneficios sociales de investigación.
Vinculación	Planificar colaborativamente los temas y estrategias de investigación	Realización de investigación para la recuperación, fortalecimiento y potenciación de los saberes ancestrales.
	Velar por la incorporación de los resultados de la investigación en la práctica	Uso pedagógico de la investigación y la sistematización como soporte o parte de la enseñanza.
	Incluir a los estudiantes en proyectos de investigación	Combinar el ejercicio de la cátedra y la investigación. Participar en el proceso de construcción, difusión y aplicación del conocimiento.
	Establecer la relación entre contenidos académicos y la práctica profesional	Monitoreo y seguimiento de las prácticas preprofesionales.
Gestión	Asesorar y supervisar el proceso de aprendizaje en la práctica	Construcción de soluciones para los problemas del país.
	Identificar, liderar y gestionar proyectos de vinculación con la sociedad	Presentación de servicios en el entorno de influencia de la institución. Cursos de educación continua.
	Promover intercambio entre instituciones	Diseño, gestión y participación en redes y programas de enseñanza, investigación y vinculación
Gestión	Proponer y desarrollar políticas de calidad	Actividades de dirección en sociedades científicas o académicas de reconocido prestigio
	Certificar y acreditar la formación	Dirección y gestión de los procesos de docencia e investigación en sus distintos niveles de organización académica e institucional.
	Potenciar los grupos de investigación	Participación como evaluador de calidad. Ejercicio de cargos directivos de carácter científico. Gestión institucional.
Gestión	Coordinar el trabajo del equipo docente	Dirección de eventos académicos nacionales e internacionales.
	Mantener contacto con el sistema productivo, desarrollo tecnológico y tendencias de la formación para el empleo	Representante docente al máximo órgano colegiado.

Las reformas de la normativa en estudio enfatizan la libertad de cátedra, la experiencia, formación y capacitación, participación en concurso de méritos y oposición, práctica de la ética y los valores, garantía de estabilidad laboral y reconocimiento a los docentes, evaluación del desempeño docente, participación en investigación, en vinculación con la comunidad y en gestión administrativa; interacción profesor estudiante,

revisión de metodologías, participación en redes e investigación pertinente con la economía del país.

5 CONCLUSIONES

El desarrollo del perfil competencial del docente universitario está motivado por los cambios que se dan en el contexto y las reformas colaterales que conlleva.

La utilización de la teoría fundamentada posibilitó el análisis de la norma, que trasciende lo meramente descriptivo y permite profundizar en lo conceptual. De la observación documental con una guía de investigación flexible se desprende que un docente, para no quedarse en la mera aplicación de saberes, debe pasar del saber a la acción a través de una reconstrucción, donde la competencia es un proceso que no puede reducirse a la aplicación directa de los principios o leyes que definen su ámbito profesional. En consistencia con lo señalado por Villa Sánchez (2020) se llega a ser competente poniendo en práctica la competencia, y es el contexto donde se pone en juego los saberes, son las condiciones específicas con la humana y la tecnológica donde se evidencia el desarrollo de la competencia.

Esta consideración se relaciona con el propio proceso de adquisición de competencias y atribuye a las mismas un carácter dinámico, de ello se concluye que las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, observando flexibilidad y adaptación a la evolución constante de las funciones, los requerimientos y características propias de cada universidad y sociedad.

Finalmente, la competencia como un derecho es un concepto transdisciplinario, la actuación de los profesionales está desarrollada en una base ética, con uno mismo, con los demás y con el entorno ambiental. en donde el Estado generará y garantizará las condiciones necesarias para su pleno reconocimiento y ejercicio.

REFERENCIAS

Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. (Primera). México: Trillas.

Asamblea Constituyente. (2008). Constitución política de la república del Ecuador. Montecristi: Asamblea Constituyente.

Asamblea Constituyente. (2008). Mandato Constituyente No.14. Montecristi: Asamblea Constituyente.

Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito: Asamblea Nacional.

Asamblea Nacional. (2018). Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior. Quito: Asamblea Nacional.

- Banco Mundial Blogs (01 de julio de 2021). Recuperado el 22 de agosto de 2021 de <https://blogs.worldbank.org>.
- Berro, E. G., Martín, S. R., Amblàs, G., Puchades, F. M., Sallarés, J., & Bugeda, G. (2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38(2), 29–40.
- Bicchieri, C., Dimant, E., Gächter, S., & Nosenzo, D. (2019). Social proximity and the evolution of norm compliance. SSRN Working Paper, 1-52.
- Botía, A. B., & Rodríguez, K. C. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8), 2.
- Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- CES. (2021). Reglamento de Carrera y Escalafón del Personal Académico del Sistema de Educación Superior: Consejo de Educación Superior.
- Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(2), 4-34.
- Gallegos, R. R. (2013). *Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador*. Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory*. United States of America: Aldine Transaction.
- González, K., Mortigo, A., & Berdugo, N. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 165–182.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). Los conflictos entre los requisitos de la teoría fundamentada y las exigencias institucionales para la investigación científica. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, 4(1), 9-39.
- Ortiz Lemos, A. (2014). Sociedad civil y revolución ciudadana en Ecuador. *Revista mexicana de sociología*, 76(4), 583–612.
- Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología. (s.f.). Gasto total en educación superior como porcentaje del PIB 2009-2018. Recuperado el 22 de agosto de 2021 de <http://app.redindices.org>.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sunstein, C. (2019). *Conformity*. New York: New York University Press.
- Teichler, U. (2009). *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Tejada Fernández, J., Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38.
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.

CAPÍTULO 3

CIUDADELAS EDUCATIVAS EN GUADALAJARA DE BUGA 2012-2019: TRASCENDENCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

Data de submissão: 25/08/2021

Data de aceite: 28/09/2021

Germán Trujillo Martínez¹

Corporación Universitaria Minuto de Dios
gtrujilloma@uniminuto.edu.co
CV

Jhon Harold Suare Vargas²

Universidad Central del Valle – Tuluá
jhsuarezv@hotmail.com

Julián Andrés Latorre Herrada³

Alcalde de Guadalajara de Buga 2016-2019
julianandreslatorre@gmail.com

RESUMEN: El presente artículo pretende exponer como emerge la ciudadela educativa en el siglo XXI y como potencializa el proceso de formación integral de la niñez y juventud de Guadalajara de Buga, además se expondrá la prospectiva de una estrategia educativa innovadora y transversal, liderada por las

¹ Magister en Alta dirección de servicios educativos/ Docente del CED Uniminuto sede Buga.

² Docente facultad de educación Uceva – Colombia y exalcalde de Guadalajara de Buga 2012-2015.

³ Exalcalde de Guadalajara de Buga 2016-2019.

administraciones municipales de 2012-2019 frente al sistema educativo tradicional, la injerencia que tiene este modelo como estrategia para presentar a niños, niñas y jóvenes, escenarios y contextos que cautiven –e inspiren- al estudiante de educación básica, secundaria y media técnica, erradicando la Sico rigidez, claustrofobia y la monotonía escolar.. Recientemente las ciudadelas educativas han sido temas de gran interés para la administración local y nacional, debido al avance que han tenido las políticas gubernamentales del orden nacional 2015-2018. “Paz, equidad y educación” en materia educativa. La ciudad de Guadalajara de Buga se ha convertido en un centro estratégico y pionero para la implementación de esta apuesta del gobierno por mejorar la calidad. Dado que la iniciativa de las Ciudadelas Educativas es bastante novedosa, se acerca a la jornada única. Esta estrategia se homologa como efectiva y urgente *VACUNA* contra los flagelos de la juventud Colombiana con el fin de disminuir y erradicar los altos índices de deserción escolar, embarazos en adolescentes, drogadicción, vandalismo, alcoholismo y baja calidad educativa. Guadalajara de Buga consolida esta significativa experiencia educativa con una excelente capacidad de gestión y cofinanciación de la mano del gobierno central y sus ministerios de educación, cultura, Tics, hacienda y coldeportes.

PALABRAS CLAVE: Educación. Ciudadela. Biopsicosocial. Vacuna.

EDUCATIONAL CITIES IN GUADALAJARA DE BUGA 2012-2019: IMPORTANCE OF ADMINISTRATIVE MANAGEMENT FOR LOCAL EDUCATIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT: This paper aims to exhibit how the “ciudadela educativa” emerges in the 21st century and how it enhances the process of holistic formation of children and youth in Guadalajara de Buga. In addition, it will present the prospect of an innovative and transversal education strategy, led by the municipal administrations of 2012-2019, in contrast to the traditional educational system, as well as discuss the intervention that this model presents as a strategy to introduce children and young people to scenarios and contexts that captivate and inspire students in primary, secondary and technical education, eradicating the psycho-rigidity, claustrophobia and academic monotony. Recently, the ‘ciudadela educativa’ model has been a topic of great interest for local and national administrations, due to the progress that has been made in governmental policies and the incorporation of “Peace, equity and education” within educational contexts. The city of Guadalajara de Buga has become a strategic and pioneering center for the implementation of this commitment by the government to improve quality. While the initiative of the ‘ciudadelas educativas’ is quite novel, it has similarities to the extended school day concept. This strategy is recognized as an effective and urgent vaccine against the scourges facing Colombian youth in order to reduce and eradicate high rates of school dropout, teen pregnancy, drug addiction, vandalism, alcoholism and low educational quality. Guadalajara de Buga strengthens this important educational experience with excellent administrative capacity and co-financing from the central government and its ministries of education, culture, information technology, coldeportes.

KEYWORDS: Education. Citadel. Biopolitics. Vaccine.

1 INTRODUCCIÓN

Este artículo de reflexión lo que intenta mostrar es cómo en Buga se ha dado hoy un proyecto denominado ciudadelas educativas.

1.1 OBJETIVO

La investigación pretende describir cómo emerge el concepto ciudadela educativa en el siglo XXI, y la transición de una educación tradicional a un dispositivo que se transforma en un lugar para habitar, participar y vivir mejor.

1.2 PROBLEMA

En el campo de la educación se desarrollan diferentes tipos de tensiones, entre ellas la económica, la política, lo social y cultural que reproduce la escuela, generando situaciones adversas, -escuelas del siglo XIX, maestros del siglo XX y estudiantes del siglo XXI- en las cuales el educando no logra su desarrollo integral, lo que exige revisar y comprender la estrategia - ciudadela educativa- como un fenómeno innovador y solucionador de dicha problemática.

1.3 METODOLOGÍA

Se realizó una búsqueda documental exhaustiva de fuentes primarias para elaborar una aproximación conceptual sobre la escuela que se inicia como casa de enseñanza, transformándose a colegio en Guadalajara de Buga. Luego se hizo un rastreo de como emerge el concepto de ciudadela desde los antiguos hasta la actualidad. Por último se describe la transición de la escuela tradicional hacia la propuesta de ciudadela educativa. La visita in situ y observación directa del quehacer educativo diario en las ocho (8) ciudadelas educativas del municipio de Guadalajara de Buga 2015-2019.

La mirada con la cual se ha abordado esta emergencia de las ciudadelas educativas no se atiene a un enfoque tradicional en el que es prioritario definir y demostrar una hipótesis, sino que prevalece la investigación documental en la que los textos, que por tiempo han guardado un silencio, puedan permitir escansiones, o sea medidas diversas a través de las cuales se puede aproximar a las discontinuidades. “El documento no es, pues, ya para la historia esa materia inerte a través de la cual trata ésta de reconstruir lo que los hombres han hecho o dicho, lo que ha pasado y de lo cual sólo resta el surco: trata de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos, series, relaciones” (Foucault, 1970, p.10). Estas construcciones son las que se intentan realizar para aproximarse a la emergencia de la ciudadela educativa.

En los capítulos I el lector encontrará la reescritura, a partir de los documentos históricos hallados, la emergencia de los colegios en la ciudad de Guadalajara de Buga.

A partir de esta búsqueda documental se hizo una aproximación a la emergencia de los tan tradicionales grandes colegios en la ciudad de Guadalajara de Buga para luego dar cuenta en el capítulo II del término ciudadela que según la masa documental proviene del italiano Citadella, el cual lo define como una fortaleza militar, una máquina de guerra, mientras que en lo más contemporáneo se define como un lugar de residencia de personas vulnerables socioeconómicamente, una alternativa urbanística de vanguardia que incluye complejos servicios educativos y de salud.

En el capítulo III, se inicia la revisión de la ciudadela educativa hoy, en el cual se encuentra que el sistema educativo tradicional tiene un punto de quiebre que posibilita la emergencia de la ciudadela educativa no como dispositivo de encerramiento o como máquina de protección del soberano y su familia sino como resistencia vital. Partiendo de lo planteado por Foucault, esta resistencia se ejerce desde la ciudadela educativa, pues la premisa es lograr la formación del ser, desde la conservación y preservación de la vida, a partir de lo académico, lo cultural y lúdico-recreativo-deportivo. Asunto que es aprovechado por los altos directores de servicios educativos quienes dimensionan el giro del concepto desde la gestión del servicio y el *management* político.

En síntesis, el trabajo se divide en tres capítulos. El primero denominado *De las buenas costumbres*, donde se hace una aproximación a la emergencia de los colegios en Guadalajara de Buga. En el segundo capítulo se muestra cómo emerge la ciudadela para máquina de guerra. Finalmente en el tercer capítulo se muestra otra experiencia de ciudadela educativa, en Guadalajara de Buga, como espacio para habitar, participar y vivir mejor.

2 CAPITULO I: CASA DE LAS BUENAS COSTUMBRES

La emergencia de la escuela en Buga es un tanto extraña. Un acercamiento a esta emergencia se puede hacer desde lo que se podría llamar el origen de la ciudad de Guadalajara de Buga. Las dificultades para conquistar el pueblo nativo de los Bugas, asentados en la región central del Valle del Cauca, debido a su capacidad combativa y guerrera, llevó a los españoles a constituir un fuerte militar hacia el año 1539. Tascón ratifica este carácter guerrero de los Bugas cuando describe que “Buga, nombre que en lengua caribe significa lanza, por ser ésta arma preferida de dichos indígenas, fue una de las ciudades cuya fundación costó mayores sacrificios a los conquistadores. El coraje de los indios Bugas” (1938, p. 63).

Una vez lograda la conquista de la población nativa, se desarrolló el poblado. Para el siglo XVII, Guadalajara de Buga pasaba de ser un fuerte militar para convertirse en núcleo urbano. “Fue entonces cuando se edificaron casi todas las casas antiguas, de pesada construcción española, que se ven en el centro de la ciudad, y fue entonces también cuando vinieron a radicarse en ella los sujetos oriundos de España o hijos de españoles procedentes de otros lugares del virreinato, que fundaron las familias de apellidos más conocidos o más comunes que existen en esta sección del país.” (AHLT, fondo notaria 1, caja 5, sf. 1669).

De fuerte militar, para conquistar la guerrera población nativa de los Buga, hace su aparición un poblado con edificaciones y su propia ermita⁴, la cual fue reconstruida en 1637. La predicación en la lengua española es uno de los elementos que empieza a ser importante en el crecimiento y desarrollo de esta ciudad, para dar a conocer a los

⁴ “...se podría decir que las ermitas son capillas situadas en las afueras de las poblaciones. Sin embargo, con el desarrollo y el crecimiento de algunas poblaciones, dichos edificios han quedado integrados en los cascos urbanos, conservándose en estos casos el nombre de ermita como recuerdo de su antigua localización. Por otra parte, la definición de la Real Academia de la Lengua, sobre las ermitas se refiere al tamaño pequeño de dichas construcciones. Aunque esta característica se puede aplicar de forma genérica, habría que señalar la existencia de grandes edificios que se han ido configurando tras una serie de remodelaciones y ampliaciones a lo largo de su historia. Dichas transformaciones están relacionadas con el aumento del culto y la importancia que las imágenes titulares han adquirido a lo largo de la historia”. Hernández N. Juan. (sf). Consultado el 10 de enero de 2015. Recuperado de http://www.iaph.es/export/sites/default/galerias/documentacion_migracion/TextosElectronicos/1178702351170_algunas_reflexiones_sobre_las_ermitas_de_la_provincia_de_sevilla_ph33.pdf

indígenas la doctrina, enseñanza y propagación de la fe católica “...en lengua española, por no usarse en ellas la del Inca, en la de Caloto, cuyos indios no tienen lengua conocida por hablar solamente la materna del País, la que con más facilidad aprendieron”. (AHLT., fondo notaría 1, caja 5, sf. 1669).

En el caso de Buga, la necesidad del Colegio fue una preocupación de los habitantes y religiosos de esta Ciudad. Lo anterior demarca el carácter confesional que debía cumplir la educación en este territorio de encuentro para el Suro En Guadalajara de Buga se impulsa la escuela de artes y oficios, que inicialmente fue implementada por Manuel Antonio Sanclemente, a finales del siglo XIX, “cuando termina el gobierno del general Mosquera, regresa a su tierra nativa. Se radica en la hacienda pichichi lugar donde establece un renombrado colegio que es celebre por los personajes que allí se educan.... Pedro A. Molina, Monseñor Maximiliano, Felipe Crespo, entre otros” (Montaño, 2012, p. 99).

Esta idea de un espacio para la formación en el trabajo, fue retomada por el Concejo municipal en 1903 quien “...en uso de sus facultades legales acuerda: Artículo 1. Destinarse de una manera especial al establecimiento en Buga de una escuela de Artes y oficios manuales sobre los valores que comprendan al distrito” (AHLT. Proyecto de Acuerdo, Fondo Cabildo Tomo 97, Buga, 1903).

En este sentido, reafirma lo planteado en la Ley Uribe de 1903, conocida como Ley orgánica de instrucción pública dada por la Ley 39, que se implementó bajo la administración del Presidente José Manuel Marroquín, y que sirvió de marco legal al sistema educativo en las primeras décadas del siglo XX. Esta siguió conservando los niveles educativos de primaria, secundaria, y profesional con la innovación de industrial.

En 1976 se expidió el Decreto 088, con el propósito de mejorar la calidad y eficiencia del sistema educativo. Este sistema educativo se estructuró en cuatro niveles: educación preescolar, educación básica, primaria y secundaria, educación media e intermedia y educación superior (Herrera, 1992, pp. 77–78).

En el Acuerdo Municipal No. 032 de 1994 se creó en el municipio de Guadalajara la Secretaría de Educación. Que en el numeral 6.1.2 del artículo 6 de la Ley 715 de 2001, dispone que las entidades territoriales deben administrar y responder por el funcionamiento, oportunidad y calidad de la información educativa, y suministrar la información a la Nación en las condiciones requeridas por el gobierno central. Es un proceso básico en las instituciones educativas, el cual ha sufrido modificaciones con los años, particularmente desde el nuevo enfoque promovido por el Ministerio de Educación Nacional a partir del 2003 mediante la Resolución No. 2756. Los lineamientos constitucionales relacionados con el sistema educativo se reglamentan con la expedición de la Ley 60 de 1993 y la Ley 115 de 1994. Con estas normas, el proceso de descentralización se consolidó al otorgar

mayor autonomía a las autoridades locales y regionales para administrar los recursos físicos, humanos y financieros del sector.

La idea de una educación integral se estructura desde el Instituto Municipal del Deporte y la Recreación de Guadalajara de Buga, bajo la dirección del Licenciado John Harold Suarez Vargas. Esta idea nace de la necesidad de estimular desde temprana edad a los estudiantes para que se pueda identificar y potencializar los talentos deportivos, con el propósito de desarrollar la práctica de la educación con un ideal de formación intelectual, psicomotora y social.

El colegio Municipal del Deporte que inició sus labores en septiembre de 2001, prestaba sus servicios de formación académica y deportiva, de 7:00 a.m. a 5:00 p.m. Igualmente se daban apoyos nutricionales como refrigerio y almuerzo.

En este momento histórico emergen en el municipio de Buga, las Ciudadelas Educativas. Son la iniciativa de la Alcaldía Municipal formuladas en el Plan de Gobierno de 2012-2015.

3 CAPITULO II: GENESIS DEL CONCEPTO DE CIUADELA:

“El siglo XIX se sentía orgulloso de las fortalezas que construía en los límites y a veces en el corazón de las ciudades. Le encantaba esta nueva benignidad que remplazaba los patibulos. Se maravillaba de no castigar ya los cuerpos y de saber corregir en adelante las almas. Aquellos muros, aquellos cerrojos, aquellas celdas figuraban una verdadera empresa de ortopedia social” (Foucault, 2003, p. 5).

Con la emergencia de las Ciudadela Educativas en Guadalajara de Buga se hace necesario un importante rastreo del concepto de ciudadela a la luz de diversos autores. Es así como se conoce que la ciudadela es una construcción que de acuerdo con Mellado (1851) se encuentra rodeada de fosos y por lo regular se ubica en un punto ventajoso de la ciudad para permitir la defensa de una plaza de armas. (Cfr. Mellado, 1851. p, 840.) “La ciudadela es una población militar, una fortaleza de segundo orden adherida a una gran fortaleza, aunque no completamente cerrada como estas”. (Mellado, 1851. p, 840)

Estas ciudadelas tienen su propia historia y objetivos. Camara dice lo siguiente: “...El sabio y valeroso rey Alfonso de Aragón, primero rey de Nápoles, y después sus sucesores hasta V. Majestad edificaron castillos en muchas ciudades fuertes del dicho reyno, movidos por tres principales respectos: el primero por tener freno a la ciudad no se revele contra su rey; el segundo que puesto que se revele, se pueda meter gente de guerra por el castillo y recobrar la ciudad; el tercero para ayudar a defender la ciudad quando enemigos la tengan cercada y meterle socorro por el castillo”. Y continua Camara “Esa es la idea de una ciudadela. Primero, y ante todo, defenderse de una ciudad

que puede sublevarse, y solo en tercer lugar poder defender esa ciudad. Lo que ocurrió durante el reinado de Felipe II es que esos castillos en la ciudad adoptaron una forma pentagonal abaluartada, con dos baluartes hacia la ciudad y tres hacia el exterior. Con esos pentágonos que se encajaron en los perímetros fortificados de las ciudades, se identifica normalmente con la palabra ciudadela”. (Cámara A. 1998. p. 159)

Por otro lado, Cassani J. (1705) a inicios del siglo XVIII describe la fortificación como una imitación de la naturaleza, pues esta lebanta montes, funda pantanos y dispone ríos, tanto mas vistosos, quanto mas artificiales, y el hombre, por otro lado en lugar de montes, eleva murallas: por ríos, fosos; y por pantanos, los contrafosos, que se ponen después de las obras exteriores (1705, p, 1, 2).

Para 1705, Cassani define la arquitectura de este tipo de edificaciones como una ciencia que emplea los principios de la geometría y la aritmética para instruir sobre cómo evitar, rechazar y defender de enemigos, de tal manera que pocos puedan resistir a muchos. En este sentido, sobre el arte de fortificar, se puede decir que las ciudadelas y castillos son unas pequeñas fortalezas, desprendidas de la plaza principal, aunque no del todo fuera de ella. Por otro lado, en cuanto al objeto de las ciudadelas. “... el fin principal de las Ciudadelas no es defender la plaza de los enemigos, sino mantener en fidelidad, y lealtad a los vasallos”. (Cassani J. 1705, p, 99).

Así pues, para Maquiavelo la construcción de castillos y fortalezas, era innecesaria, dada la tranquilidad y ausencia de revoluciones para la época, pues estas constituyen defensa ante la sublevación de los súbditos. Sin embargo, expone: “las fortificaciones sirven para guarecerse de los ataques del enemigos, las murallas como los ejércitos, son de grande utilidad para los reyes, porque, si las tropas son necesarias para trabar combates, las murallas son útiles para poner al soldado, en caso de una derrota, bajo el amparo de sus cañones; y si el enemigo emprende un sitio, y el general derrotado sabe rehacerse a tiempo, podrá oponerle una tenaz resistencia, y aun obligarle a abandonar su empresa”. (Maquiavelo, 1854, p. 94).

4 CAPITULO III: CIUDADELA EDUCATIVA. UN DISPOSITIVO CONTRA LOS FLAGELOS DE LA JUVENTUD

Como Territorio de habitancia, la ciudadela, no solo atiende a un entramado de relaciones vitales, con y entre otros, sino también la conservación y el cuidado de la vida. En este sentido la ciudadela educativa protege a la niñez, adolescencia y juventud de situaciones tales como: delincuencia, pandillismo, alcoholismo , drogadicción, embarazos a temprana edad, desnutrición, obesidad, violencia intrafamiliar, exclusión social y

deserción escolar Este territorio de habitancia entendido como protección, articula el trabajo educativo y social permitiendo significativas transformaciones para alcanzar indicadores importantes de desarrollo social, y como espacio de aprendizaje , desarrolla habilidades personales y sociales, forma en autonomía y participación, todo ello a través de los servicios que allí convergen, para participar y vivir mejor.

Comprender las posibilidades transformadoras de la educación a partir de la ciudadela educativa nos aproxima a la ruptura gradual de los viejos esquemas que han caracterizado la escuela tradicional. Y por otra parte puede llegar a despojar, así sea de manera parcial, el significado que como fortificación y espacio de encierro y con ello las prácticas de patrón militar que prevalecieron en la ciudadela en sus orígenes y que aún permean, de alguna manera y con otras características, la ciudadela actual.

Las prácticas pedagógicas, en la ciudadela educativa, bajo una mirada transformadora, como la que se aspira ir introduciendo, supondrían el replanteamiento de lo que Foucault denomina relaciones de dominación: la reglamentación del tiempo, relaciones de subordinación entre alumno y maestro, sanción normalizadora, el castigo, el silencio, uso del espacio escolar, entre otras. hacer otras cosas en la educación, aprovechando la implementación de la estrategia pública “JORNADA UNICA” la cual es asumida por el municipio, como una oportunidad que ofrece el sistema para garantizar a los niños, niñas, adolescente y jóvenes un abanico amplio de experiencias educativas que amplían el sentido y significado de sus vida.

En Guadalajara de Buga, las ciudadelas educativas están pensadas para que los niños y niñas del municipio vivan un ambiente de verdadera formación, donde interioricen sus conocimientos con interés, alegría y habiten en ellas e interactúen a partir de espacios pedagógicos con formas de aprendizaje distintas a las cotidianas. Esto ha de obligar a pensar maneras diferentes de asumir el quehacer educativo para hacerlo más significativo y por lo tanto más gratificante para los estudiantes.

En este sentido, el concepto de ciudadela educativa conduce a tres grandes líneas estratégicas: Un modo diferente de educar, que implica al individuo de forma cognitiva, emocional, mental, social, física, cultural y artísticamente, a través de experiencias pedagógicas vitales, en un contexto físico que ofrece las condiciones técnicas para habitar cómodamente en extensas jornadas de tiempo. Es decir, se articula enseñanza, aprendizaje e infraestructura locativa, para posibilitar el conocimiento a partir de ambientes de aprendizaje motivadores usando herramientas provistas por las tecnologías.

Desde el punto de vista físico, el concepto de aula de clase, en las ciudadelas, trasciende las cuatro paredes de un edificio para instalarse en una espacialidad que permite la movilidad, iluminación, ventilación, con mobiliario escolar que provee todas las

comodidades y las exigencias de la tecnología actual, en condiciones de accesibilidad, para que los niños en situación de discapacidad tengan la posibilidad de poder moverse por toda la ciudadela. Además de deconstruir los espacios de encierro disciplinares.

Desde esta perspectiva “El rasgo fundamental del habitar es este cuidar (custodiar, velar por)” [Heidegger, 1951, p. 3] “Por otra parte, sin embargo, aquellas construcciones que no son viviendas no dejan de estar determinadas a partir del habitar en la medida en que sirven al habitar de los hombres. Así pues, el habitar sería, en cada caso, un fin que persigue todo construir. Habitar y construir están, el uno con respecto al otro, en la relación de fin a medio”. [Heidegger, 1951, p. 1]

La propuesta pedagógica a desarrollar en las ciudadelas educativas, se ejecutará bajo una estructura que le otorga una coherencia determinada a las actividades curriculares. Se tiene una atractiva ruta metodológica que alterna las áreas académicas fundamentales con los componentes deportivo, artístico, cultural, áreas de emprendimiento, profundización y talleres para el desarrollo de competencias laborales. Las estrategias metodológicas permiten en los procesos pedagógicos la utilización de periodos de tiempo flexibles, alternando lo académico y lo lúdico, teniendo en cuenta los componentes didácticos de las diferentes competencias.

En este orden de ideas la ciudadela educativa se concibe como un escenario educativo con claras convergencias de acciones sinérgicas soportadas en el reconocimiento de derechos educativos de calidad, sociales, deportivos, artísticos y culturales, derecho a la salud, a la alimentación sana, a la participación, para vivir en PAZ.

5 CONCLUSIONES

1. La ciudadela educativa se concibe como un escenario educativo con claras convergencias de acciones sinérgicas soportadas en el reconocimiento de derechos educativos de calidad, sociales, deportivos, artísticos y culturales, derecho a la salud, a la alimentación sana, a la participación y a vivir mejor.
2. La oportunidad de una política (jornada Única) que extiende el tiempo en educación, es para la ciudadela educativa oportunidad de dar cabida a otras actividades no solamente académicas, que readecúa los espacios para la realización de acciones que anuncian la posibilidad de nuevos y mejores escenarios para el desarrollo humano. En este sentido la ciudadela es considerada también como espacio de implementación y de focalización de una política pública; para convertirla en espacio vital o “Ethos”, como ya se dijo antes, donde los estudiantes pueden llegar a ser.

3. De esta forma se plantea, en Guadalajara de Buga, darle significado a las ciudadelas educativas en el marco de la jornada escolar extendida y de la emergencia de un nuevo concepto de ciudadela educativa, donde convergen variedad de servicios que articulados en acciones pedagógicas, en un tiempo y en un espacio, posibilitan a los estudiantes habitar, participar, cuestionar, mirarse y vivir mejor.
4. El modelo de ciudadela educativa debe ser entendido como un dispositivo, que permita integrar las acciones aisladas del gobierno local para la construcción de la política pública y de esta manera contribuir hacia la formación integral del educando como un ciudadano acorde con el Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Academia de Historia. 1743. Fondo del cabildo. (Tomo III, folio. P. 92-94.)

Diccionario enciclopédico ESPASA. (8va ed.). (1981). Espasa Calpe. 4, p. 91.

Foucault M. (1977-1978). Seguridad, territorio y población. (p. 150-151).

Mellado F. Enciclopedia moderna, Diccionario universal de literatura, ciencias y artes, tomo VIII. España. 1851. p, 840.

Trujillo G, Suarez J H 2017.Revista Redipe, Ciudadelas educativas –Ethos para llegar a ser- P 102-108. Colombia .

Trujillo G, Suarez J H 2017.Coleccion internacional de investigación educativa, contrato y estrategia didáctica. Educación en contexto, tomo IX, Capitulo 4 -p. 87-94 editorial Redipe, Colombia.

WEBGRAFIA

CÁMARA MUÑOZ A. (1998). Fortificación y ciudad en los reinos de Felipe II. Ed. Nerea disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=d9NA4cFrXIUC&pg=PA159&dq=archivo+general+de+simancas+valladolid,+ciudadelas&hl=es&sa=X&ei=JxqJVouNLIidNv2pgsAN&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=archivo%20general%20de%20simancas%20valladolid%2C%20ciudadelas&f=false>

CASSANI J. (1705). Escuela militar.Disponible en: <https://books.google.com.co/books?id=JnBUAAA-AYAAJ&q=cassani+1705&dq=cassani+1705&hl=es&sa=X&ei=9ZziVNC8J4HnggSqs4GYBQ&ved=-0CBwQ6AEwAA>

MAQUIAVELO N. (1854) el príncipe de Maquiavelo. Imprenta de D. José Trujillo hijo. España. Disponible en: http://books.google.com.co/books/download/EI_Pr%C3%ADncipe_de_Maquiavelo_precedido_de.pdf?id=lapXAAAACAAJ&hl=es&capid=AFLRE70Y35IExuiL4dfq7hLdSLW1dBluem-P50Vruxij9MRyjy5dJDteHxuhBER2ZVmTdLEFzZl_x2ch6GeeOoiLpJ2bUXVrdw&continue=http://books.google.com.co/books/download/EI_Pr%25C3%25ADncipe_de_Maquiavelo_precedido_de.pdf%3Fid%3DlapXAAAACAAJ%26hl%3Des%26output%3Dpdf

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÃO À IDENTIDADE DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Data de submissão: 22/10/2021

Data de aceite: 01/11/2021

Marilene de Melo Vieira

Universidade Federal de Viçosa

Viçosa – Minas Gerais Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7433058984960790>

RESUMO: Não é decerto possível pensar a identidade da disciplina de Filosofia da Educação sem se remeter à história da Filosofia e às elaborações que os filósofos produziram sobre educação. A relação entre Filosofia e Educação remonta à antiguidade grega e é instituída com a criação da própria Filosofia, que se refere à preocupação com a formação do homem – *paideia*. Tributária da Filosofia, a disciplina Filosofia da Educação também está instituída, faz parte do currículo de formação dos pedagogos, desde a criação do seu curso, e presentifica-se também em alguns cursos de licenciatura. Interrogar-se sobre o que é Filosofia da Educação pressupõe pensar na sua identidade como criação da realidade social-histórica, designando algo ou alguém e o que lhe é próprio. Instituída pelo social-histórico, pelo coletivo de atores que atuaram na educação, a disciplina Filosofia da

Educação tem sido objeto de questionamentos sobre sua identidade e sobre seus conteúdos. Essas interrogações, ao que historicamente foi instituído, podem e devem ser propositura de outra identidade, de outros conteúdos, que se instituirá no social-histórico, se ele os assimilar. A contribuição à identidade da Filosofia da Educação que apresenta-se, apóia-se na perspectiva desenvolvida por Lillian do Valle, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir da obra de Cornelius Castoriadis e no próprio autor.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Filosofia da Educação. Dimensão imaginária.

CONTRIBUTION TO THE IDENTITY OF PHILOSOPHY OF EDUCATION DISCIPLINARY FIEL

ABSTRACT: One cannot think the identity of Philosophy of Education as a disciplinary field without addressing the history of Philosophy and philosophers' elaborations on education. The relation between Philosophy and Education goes back to Ancient Greece, instituted with the creation of Philosophy itself, in what concerns the education of man: *Paideia*. Tributary to Philosophy, the Philosophy of Education discipline is also instituted, comprising educators' curriculum since the creation of this undergraduate program, also found in other programs concerning teachers' education. To question what Philosophy of Education is assumes thinking its identity

as the creation of socio-historical reality, naming something or someone and what is inherent to them. Instituted by socio-historicity, by the collective of actors performing in education, Philosophy of Education as a discipline has been the object of questionings on its identity and contents. These questionings to what was historically instituted can and should be proposition to other identities and contents, instituting in socio-historicity, if it comes to assimilate them. The contribution to the identity of Philosophy of Education here presented has support on the perspective developed by Lillian do Valle, a professor at the Rio de Janeiro State University, from Cornelius Castoriadis' work and with his own contribution as well.

KEYWORDS: Identity. Philosophy of Education. Imaginary dimension.

Ao constituir uma prática social, a educação se faz inerente a toda realidade social-histórica, desenvolve-se sempre condicionada às significações imaginárias, com finalidades explícitas ou implícitas de autoconservação do instituído, embora conviva com a possibilidade de ruptura pela interrogação do instituído e pela criação do novo, seja na prática social política ou educativa, seja pela instituição de novas significações sociais. Assim, a educação é instituída e instituinte, isto é, autoconservação e autopropetuação das significações imaginárias do social-histórico, mas pode ser também possibilidade de um futuro diferente, se os indivíduos o quiserem e o fizerem ser. Essa possibilidade pode concretizar-se em nível coletivo, como interrogação: no exercício político, na participação de todos na discussão e deliberação dos negócios comuns – *res publica* – e no exercício da educação. Ressalta-se, todavia, que o que é o contexto social-histórico é o que potencialmente seus membros serão; se ele for justo e democrático, seus membros tenderão a sê-lo, pela socialização; se ele for injusto e autoritário, assim se tornarão seus membros e vice-versa.

Ao longo da história da humanidade, nos diversos social-históricos, embora os filósofos tenham produzido ideias para responder às perguntas filosóficas: o que é educação? Com que finalidade se educa? – elas só vieram a se instituir como uma disciplina escolar no século XX. E o que é Filosofia da Educação? O que ela é como disciplina curricular? Qual o seu espaço?

Não é decerto possível pensar a identidade da disciplina de Filosofia da Educação sem se remeter à história da Filosofia e às elaborações que os filósofos produziram sobre educação. A relação entre Filosofia e Educação remonta à antiguidade grega e é instituída com a criação da própria Filosofia, que se refere à preocupação com a formação do homem – *paidéia*. Tributária da Filosofia, a disciplina Filosofia da Educação também está instituída, faz parte do currículo de formação dos pedagogos, desde a criação do seu curso, e presentifica-se também em alguns cursos de licenciatura.

Interrogar-se sobre o que é Filosofia da Educação pressupõe pensar na sua identidade como criação da realidade social-histórica, designando algo ou alguém e o que lhe é próprio.

Instituída pelo social-histórico, pelo coletivo de atores que atuaram na educação, a disciplina Filosofia da Educação tem sido objeto de questionamentos sobre sua identidade e sobre seus conteúdos. Essas interrogações, ao que historicamente foi instituído, podem e devem ser propositura de outra identidade, de outros conteúdos, que se instituirá no social-histórico, se ele os assimilar.

Assim, podem-se compreender os trabalhos de Albuquerque (1996 e 2002), Quillici Neto (2001), Tomazetti (2000a), Pereira Silva (2000), Severino (1993a, 1996, 2000a, 2000b, 2001 e 2006) e Valle.

A contribuição à identidade da Filosofia da Educação que apresenta-se, apóia-se na perspectiva desenvolvida por Lílian do Valle, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir da obra de Cornelius Castoriadis e no próprio autor:

[...] filósofo da indeterminidade: do novo. O que é que se destina? Nas teias do labirinto humano, ao incessante desvelamento das condições de emancipação humana que tem, em seu vocabulário, um nome: autonomia. Declinado como atividade teórica, este “poder fazer” é filosofia; atividade política, este “dever deliberar” é democracia.

Castoriadis acreditava que a psicanálise e a educação, tanto quanto a política, sendo terrenos onde se obra pela emancipação humana, são, no entanto, tarefas impossíveis. Impossíveis por dever, a fim de fazer surgir a autonomia, apoiar-se numa autonomia que, paradoxalmente, ainda não existe (VALLE *apud* CASTORIADIS, 1999, p. 9-10).

Para pensar a formação humana, Valle busca em Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômaco*, a exigência “de que o objeto visado pela reflexão possa efetivamente concernir à prática e ao uso humano”. Objeto da reflexão e sua justificativa, a prática humana e, em especial, a prática social da educação, deve ser continuamente buscada, para que se possa construir-lhe o sentido.

Ao compreender Castoriadis e sua atividade filosófica como a concretização de um compromisso de interrogação ilimitada sobre o que se é e se vive no espaço social-histórico, para fundamentar ação consciente e deliberada do humano, ela reafirma sua coerência com a definição que ele apresenta de filosofia: “[...] compromisso com a totalidade do pensável” (p. 17), que se expressa na “[...] atitude de levar a sério a convicção que fez nascer a filosofia: a de que tudo o que vivemos e concebemos pode e deve ser objeto de nossa interrogação.” (VALLE, 2008, p. 495-496).

Assim, verifica-se, em Castoriadis, a filosofia como *interrogação aberta e incessante, como criadora dos sentidos que erigem o mundo próprio do sujeito e o mundo*

coletivo do social-histórico; “[...] como possibilidade de exame crítico da atividade de instituição das crenças, valores, aspirações, hábitos que definem o modo de ser coletivo e o modo de ser particular de cada um” (VALLE, 2008, p. 496); como atividade consciente e deliberada, que só pode se concretizar no espaço democrático, motivo pelo qual filosofia e democracia são intimamente ligadas; como “[...] exercício de *continua* busca e aquisição de uma disposição que se trata, a partir daí, de *tentar* tornar durável” (VALLE, 2008, p. 497); disposição adquirida para a interrogação.

E o que é necessário para que ela se concretize?

Antes tudo, a atitude de que as certezas, os hábitos, as crenças e os valores, que constituem o mundo próprio, podem e devem ser continuamente colocados em questão.

O que levaria a construir tal disposição para a interrogação se é muito mais cômodo, menos angustiante, submeter-se ao mundo instituído?

Castoriadis (1999) afirma que se filosofa para “[...] salvar nosso pensamento e nossa coerência” (p. 15). Assim, a frase de Sócrates – “*o anexetastos bios ou biotos*, vida sem exame, a vida sem reflexão, não é vivível, eu prefiro morrer” (p. 54), é reescrita por Castoriadis e por Valle: faz-se filosofia, porque é pelo exame que se constrói, de forma coerente, o sentido cotidiano da prática. Isto significa que tal atividade pode e deve ser realizada por cada um que o desejar e buscar romper com a submissão e conformismo ao que recebeu da psique, da história e das instituições do social-histórico.

Podem-se, assim, apontar as contribuições de Castoriadis à educação, no que diz respeito à teoria: crítica à filosofia como uma função reservada aos *experts* e, conseqüentemente, a divisão teoria e prática, o caráter alienante da teoria, que se transforma em dogma, impedindo a interrogação.

Sua maior contribuição é, contudo, a sua reflexão ontológica, que serve de base todo o resto:

Dizemos: há uma reflexão/elucidação que se preocupa com o ser/ente e se pergunta sobre o que lhe *pertence* de próprio e o que lhe *pertence* na medida em que ele é para nós – isso é, pelo fato de refletirmos sobre ele. Esta formulação afirma que é impossível separar reflexão sobre o ser e reflexão sobre os entes, como é impossível separar reflexão sobre o ser e “teoria do conhecimento” [...] (CASTORIADIS, 1999, p. 16).

Em sua reflexão sobre o que cada ser tem de próprio, Castoriadis explicita o diferencial de sua produção teórica – o poder de criação. Presente nos viventes em geral, esse poder de criar sentido é determinado pela funcionalidade. Presente no humano, esse poder de criação dá existência às significações sociais que constituem o magma, sustentáculo da existência individual e coletiva.

Mas, o que é o humano? O que dele se pode dizer? Qual o seu modo de ser?

Para Valle (2008), ele se nos apresenta como “complexo” e “enigmático”. Para compreendê-lo e elucidá-lo mister se faz tomar-se da dimensão lógico-ontológica e da dimensão imaginária.

Na dimensão lógico-ontológica:

O fato de que uma vida social tenha podido existir mostra que esta lógica identitária ou conjuntista tem apoio no que existe – não somente no mundo natural no qual a sociedade surge, mas na própria sociedade, que não pode representar e se representar, dizer e se dizer, fazer e se fazer sem colocar em ação também esta lógica identitária ou conjuntista, que só pode instituir e se instituir instituindo também o *legein* e o *teukhein*. [...] Porque a lógica identitária é lógica da determinação, se especifica segundo os casos como relação de causa e efeito, de meio a fim ou de implicação lógica. (CASTORIADIS, 1982, p. 210).

Ao utilizar essa dimensão e os princípios que ela comporta – identidade, não-contradição, terceiro excluído, equivalência entre propriedade e classe – são possíveis o representar, o dizer e o fazer humanos e explicá-los. Tal dimensão é intrínseca ao humano, mas está longe de exauri-lo. Outra dimensão, especificamente humana, rompe com a determinidade: é a dimensão imaginária, criadora, que só existe porque o humano, para além de pura composição biológica, é psique.

As duas dimensões – lógica conjuntista-identitária e imaginária – permitem o conhecimento e a compreensão do humano. A primeira, no âmbito da determinidade, a segunda, no âmbito da criação individual e coletiva.

É a dimensão imaginária, criadora, a grande contribuição de Castoriadis à educação. Ele não formalizou uma teoria pronta, acabada, uma vez por todas. Para Valle (2008), ele tomou como objeto de reflexão as

[...] duas extremidades que definem a auto-alteração: a aprendizagem – que, entendida como categoria biológica, demarca no *fenômeno mais amplo da adaptação animal* o lugar do humano (1999, p. 40-42) – e a *paidéia*, o processo de formação desse ser que é, em toda a natureza, o único a quem é dada a possibilidade de autonomia. (p. 510).

Mas, o respeito à Castoriadis, à sua produção teórica e à compreensão da possibilidade de apoiar-se nele, para elucidar a educação, levou Valle a:

Entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado “estendido entre as flores, voltado para o céu”. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar (CASTORIADIS, 1987, p. 10).

Ela presta prestar honras ao Mestre Filósofo, ao tomar sua teoria não como dogma, mas como criação de interrogações que alimentam o pensamento. É o que faz

a autora, ao explicitar algumas contribuições do filósofo. Uma delas remete à própria definição do que é Filosofia e sua finalidade: “[...] compromisso com a totalidade do pensável” (CASTORIADIS, 1999, p. 17), “[...] para salvar nosso pensamento e nossa coerência” (idem, p. 15). A encarnação dessa definição torna objeto de interrogação tudo o que se vive e se concebe, para a construção refletida, consciente e deliberada de sentidos do mundo coletivo e individual. Tal concepção traz implícito que a filosofia é uma disposição que não é pura, nem espontânea, mas que deve ser criada pelo *nomos* e pela *paidéia* e preservada continuamente. Portanto, embora não encarnada por todos, nem todos filosofam e interrogam-se, ela existe como possibilidade. Ela não é também, disposição/atribuição específica dos *experts*, produtores de teoria, que refletem sobre os outros e sua prática e não sobre si próprio. Ainda que:

Não existe teoria como “visão” do que é nem como constituição ou construção sistemática e exaustiva do pensável, de uma vez por todas, ou gradual e progressivamente desenvolvida. [...]

Há um fazer teórico, que só emerge em um dado momento da história. Uma atividade, uma empresa humana, um *projeto* social-histórico: o projeto de teoria. Dar conta e razão – *logon didonai* – de tudo: do mundo, dos objetos que nos cercam, das suas “leis”, de nós mesmos, desta própria atividade. E dizer isso é ainda estar na teoria – nesse projeto e prosseguir nele. Perguntar-se: o que quer dizer dar conta e razão – é ainda querer dar conta e razão [...]. (CASTORIADIS, 1987, p. 19).

Assim, a teoria, que pode ter caráter alienante, em atitude cientificista ou dogmática, o que impede a interrogação, é um empreendimento humano, uma criação, uma necessidade.

Na educação, as interrogações seriam:

Quem é esse ser (sempre encarnado e particular) que tenho diante de mim, e o que ele me revela sobre o modo de ser (racional, mas também estético e afetivo) desse que eu chamo correntemente de *aluno*?: mas também: “O que é, de onde veio, para onde vai essa sociedade que tenho diante de mim, e o que isso me revela sobre o que posso e desejo chamar de *educação, professor, aluno*?” (e aí, por exemplo: Até onde, em nossa experiência formativa contemporânea, a idéia de *natureza humana* foi criticada, ou permanece intacta, justificando algumas das ações correntemente adotadas?) (VALLE, 2008, p. 499).

Tais questionamentos sobre a sociedade e a concepção de educação, de aluno, de professor, enfim, sobre a própria natureza do humano, em que todo professor deveria se colocar, não é o que acontece. Imerso no cotidiano da prática, com dupla ou tripla jornada de trabalho, esse que assume, hoje, a função de professor, em consequência do seu próprio processo formativo, da dicotomia entre teoria e prática, mas também do seu conformismo e submissão, pediu demissão daquilo que é mais caro ao humano – a atividade do pensamento. Como tornar essas interrogações permanentemente abertas e presentes no cotidiano educacional?

Pensa-se que essas interrogações são concernentes ao coletivo da educação, mas não exclusivamente. Elas têm implicações, mas, são também ressonância do social-histórico. Por isso, a realidade da educação pode e deve ser objeto de interrogação de todos, principalmente daqueles que a vivem cotidianamente.

De acordo com essas interrogações, Valle (2008) admite que a filosofia só pode ser entendida “*como uma ontologia*” (p. 499): “[...] possibilidade de se interrogar sobre a própria existência e sobre seus sentidos” e “[...] interrogar também as teorias de que lançamos mão para pensar os seres em suas diferenças” (p. 500).

É na reflexão ontológica que a autora sustenta outra contribuição: a impossibilidade de se explicar totalmente a realidade humana e social, utilizando conceitos e teorias das ciências (naturais, físicas, biológicas e matemáticas), não pelo fato de o indivíduo ser um incognoscível absoluto, mas “[...] dos termos primeiros e últimos, há compreensão direta e não conhecimento discursivo” (ARISTÓTELES *apud* CASTORIADIS, 1987, p. 55). Para compreender o humano, o autor explicita as dimensões da lógica conjuntista-identitária, cujo princípio é a determinidade, e a dimensão imaginária, cujo princípio é a criação. Na dimensão da lógica conjuntista-identitária, destacam-se a técnica e a ciência, esta definida:

[...] como produção e reprodução dos fenômenos na experimentação e observação, como inferência formalizável (...) dos enunciados, como correspondência unívoca de uns e outros; constitui os seus resultados como verificáveis e acessíveis [...] (p. 41).

Marcada pela verificabilidade/comunicabilidade e pela temporalidade cumulativa, a ciência moderna tornou-se espaço de aplicação da divisão do trabalho, de acumulação de resultados e conhecimentos efetivos. Mas, e a dimensão imaginária? Para além do projeto de instaurar uma ciência da sociedade e dos homens, a dimensão imaginária, instauradora de sentidos, não se permite formalizar, pois não é possível eliminar do conhecimento a “[...] subjetividade de uma experiência intransferível e singular”, e nem tentar explicar o homem, tomando apenas um de seus aspectos – a especialização da ciência. Assim, “[...] no que se refere à existência humana, não há “ciência” que permita explicar ou formalizar essa criação ininterrupta de sentidos, não há *ciência do sentido* [...]” (VALLE, 2008, p. 505), embora existam teorias, que lhe sejam próprias e que permitem elucidá-la.

Castoriadis (1987) ainda denuncia que o magma de significações imaginárias sociais da sociedade capitalista transformou o “[...] pensamento em Razão – ou seja, finalmente, em “teoria” submetida ao identitário-conjuntista [...]” (p. 134-135), ocultando a historicidade e a socialidade do pensamento e do indivíduo, ocultando a práxis e a poiésis, ocultando a criação do imaginário radical, do imaginário social, além da própria “lógica” e da Razão.

Para o Filósofo da imaginação social e psicanalista:

Pensar: *elucidar*; não “teorizar”. A teoria é somente um momento da elucidação, sempre lacunar e fragmentaria. (...) Mas lógica e teorização, sem serem simples “instrumentos”, só adquirem sentido quando mergulhadas numa *atividade de elucidação* que as ultrapassa e não poderiam ficar simplesmente submetidas a seus critérios. Mas também: *fazer* (o que, convém lembrar, não quer dizer “passar ao ato”) – e *fazer com* um outro (p. 136).

A frase “Pensar: elucidar; não teorizar” dá o que pensar. Muitas vezes, os termos elucidar, pensar, teorizar e cogitar são confundidos. No Novo Dicionário Eletrônico Aurélio – versão 5.0 (2004) – elucidar: esclarecer, explicar; pensar: refletir, raciocinar; cogitar: pensar, refletir e teorizar: ação de contemplar, examinar. Para o autor,

O mundo histórico é o mundo do *fazer* humano. Esse fazer está sempre em relação com o saber, mas esta relação precisa ser elucidada” (90), o que consiste no “[...] trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam. (CASTORIADIS, 1982, p. 14).

E é a elucidação, o pensamento, que deve ser concretizado, quando se toma como “objeto” a atividade da educação:

Educar uma criança (quer como pai ou como pedagogo) pode ser feito com uma consciência e uma lucidez mais ou menos grandes, mas é por definição impossível que isso possa ser feito a partir de uma elucidação total do ser da criança e da relação pedagógica (CASTORIADIS, 1982, p. 92).

Para o filósofo, o essencial da educação é a própria relação que se estabelecerá entre a criança e o educador, e a evolução desta relação, dependerá do que um e outro farão. Considerando que o mesmo ocorre na psicanálise, também atividade práxico-poietica “[...] definida por um objetivo de transformação e não por um objetivo de saber” (1987a, p. 50), pode-se pensar como o autor, que a teoria que se lhe é específica, também corresponde à educação, bem como ao próprio humano:

Assim como não procede do desejo de saber do analista, a atividade analítica não consiste na aplicação desse saber. Não é somente que o conhecimento da teoria não basta para ser analista; é que a maneira com que ela intervém no processo analítico não tem alhures modelo nem equivalente e nenhuma fórmula simples permite definir a sua função. Pode-se abordá-la dizendo que o analista tem principalmente necessidade do seu saber para não lançar mão dele, ou melhor, para saber o que não deve ser feito para atribuir-lhe o papel do demônio de Sócrates: a injunção negativa. Como nas equações diferenciais, nenhum método geral permite, nesse caso, achar a solução, que é preciso descobrir cada vez (sem nem mesmo haver garantia de que a solução existe). A teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e de impossíveis, mas não pode prever nem produzir a solução (CASTORIADIS, 1987^a, p. 51).

Segundo Valle (2000), a educação é, para Castoriadis, uma atividade práxico-poietica, cujo objetivo é a formação humana, a autotransformação, que pode se realizar

na psicanálise, na educação e na política. Em *Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado* (1992), no texto *Psicanálise e Política*, o autor, ao falar da psicanálise, explicita o que é a atividade prático-poiética:

[...] os dois participantes são agentes. O paciente é o principal agente do desenvolvimento da sua própria atividade. Eu a chamo de poiética, pois ela é criadora; seu êxito é (deve ser) a auto-alteração do analisando, isto é, falando com todo rigor, o aparecimento de um outro ser. E eu a chamo de práxis, pois chamo de práxis a atividade lúcida, cujo objeto é a autonomia humana, e pela qual o único “meio” de atingir esse fim é essa própria autonomia (p. 156).

Da citação, poder-se-ia entender que a psicanálise é atividade prática-criadora. Retornando a divisão aristotélica, as atividades humanas classificam-se em *práxis* e *poiésis*. As primeiras têm o fim em si mesmas e implicam a realização dos fins da existência. São a política e a *theoria*. As segundas são atividades de produção de meios para fins que lhe são exteriores. Diferente de Aristóteles, Castoriadis (1999) concebe a *práxis* como

[...] uma *modalidade* do fazer humano. [...] É a atividade que considera o outro como podendo ser autônomo, e tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia. [...] ela é o próprio, não dos seres humanos em geral, mas da subjetividade reflexiva e deliberante (p. 62).

Portanto, as atividades que visam a certa transformação do humano – psicanálise, educação e política – são *práxis*. Para o próprio autor (1992), “[...] a subjetividade, como instância reflexiva e deliberante (como pensamento e vontade) é *projeto* social-histórico cuja origem [...] é datável e localizável” (p. 121). Mas ela é uma virtualidade, uma possibilidade e pode ser um projeto. Como atividade consciente, realiza-se numa lucidez “relativa”, pois o seu objeto é o novo e o “[...] seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele *faz*, mas que o *faz* também” (1982, p. 96). Para Valle (2008), “[...] a impossibilidade de discernir estas duas dimensões é, pois, o que caracteriza as atividades voltadas para a criação da prática, mas também das condições e modos de autonomia humana” (p. 511 – nota 5) e define as atividades prático-poiéticas.

Eis por que a educação é prático-poiética, para Castoriadis:

[...] a educação é *poiésis*, porque visa a uma finalidade que lhe é exterior, porque deve constituir-se em atividade criadora de algo que não estava lá, inicialmente, e que é precisamente a liberdade – a autonomia humana. Porém, como essa finalidade não está determinada *a priori*, como ela é um *poder poder ser*, a *poiésis* educativa jamais poderia ser assimilada a uma *téchne*. Assim, a educação é *práxis*, porque, atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício dessa lucidez e dessa deliberação. Na educação, portanto, o *fim* corresponde à própria atividade que o produz: a autocriação. (VALLE, 2002, p. 271).

Assim, a filosofia da educação é compromisso de interrogação incessante para a construção da autonomia.

Outras contribuições de Castoriadis para a educação estão na crítica às concepções que a entendem como atualização de potencialidades preexistentes no indivíduo, como “resultados objetiváveis” e como aprendizagem, categoria biológica.

Ressalte-se que, na obra do filósofo, a reflexão sobre a *paidéia* é fundamental e,

[...] sempre tematizada em sua íntima relação com a política e a psicanálise – o que, sem dúvida, permite elucidar o caráter político da educação, tanto quanto sua responsabilidade na criação de subjetividades reflexivas e deliberantes (VALLE, 2008, p. 510),

ainda, que ela não se concretize em obra explícita.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

_____. **Trilhas e temas da disciplina filosofia da educação a partir da PUC-SP.** 2002. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTIAGO, Joelciléa de Lima Ayres. **Filosofia da educação: produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPED.** Belém: EDUEPA-UEPA, 2006.

BONTEMPI JÚNIOR, B. **A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa.** 2001. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, 1939.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto I.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **As encruzilhadas do labirinto 2: os domínios do homem.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **As encruzilhadas do labirinto 3: o mundo fragmentado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de filosofia da educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

_____. A filosofia da educação: buscando o sentido histórico e social da educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 67-75, jul./dez. 1996.

_____. **A educação, o sujeito e a história: identidade e tarefas da filosofia da educação**. 2000a. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006a.

_____. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). **O que é filosofia da educação?** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006b.

_____. A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação. In: ROCHA, D. (Org.). **Filosofia da educação: diferentes abordagens**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. Proposta de um universo temático para a investigação em Filosofia da Educação: as implicações da historicidade. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 11, n. 19, p. 11-27, 1993a.

_____. Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 176, p. 131-153, jan./abr. 1993b.

_____. A contribuição da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 45, p. 19-25, jan./mar. 1990.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação**: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional. 2000a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP.

VALLE, Lilian Aragão B. do. A educação como enigma e como atividade prático-poética: implicações para o ensino da Filosofia da Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 33-47, jul./dez. 2000c.

_____. **Os enigmas da educação**: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Teoria, determinação, complexidade: desafios da reflexão sobre educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 9-25, 2003.

_____. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.

VIEIRA, Marilene de M. **Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR MOÇAMBICANA: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA UMA BREVE REFLEXÃO

Data de submissão: 29/09/2021

Data de aceite: 10/11/2021

António Ali

Director do Instituto Técnico
Lugenda de Ciências de Saúde
Delegação de Nampula
Moçambique
Antonioali452@gmail.com
CV

RESUMO: O presente artigo traz uma breve reflexão sobre a Educação Básica Escolar moçambicana: Aquisição de Competências para a Vida, onde abordamos de forma sintética a evolução da Educação em Moçambique a partir de 1975 até 2015. Objectivo geral: analisar se a Educação Básica moçambicana oferece competências para a vida às crianças que completam as sete classes. O estudo teve a metodologia qualitativa, paradigma interpretativo, tendo-se recorrido como técnicas de colecta dos dados a pesquisa bibliográfica. Os resultados permitiram-nos uma percepção de que para aquisição de competências básicas para a vida, pressupõe o desenvolvimento de modelo de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz

de possibilitar-lhe o desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade crítica, ajudando-o deste modo na participação activa no processo social, político, cultural e económico da sua sociedade. A educação em Moçambique, como qualquer outro país passou por processos de transformações ao longo dos tempos, sendo que a educação básica obrigatória e gratuita em Moçambique é um dos grandes desafios que ainda não está ao alcance de todos os necessitados, ainda há muitas crianças que não completam o Ensino Primário de sete anos, apesar do crescimento do número de crianças que frequentam a escola primária. Com a privatização e liberalização, mesmo que parcial do sistema de ensino moçambicano, abriu-se caminho a duas novas tendências. Por um lado, escolas para os privilegiados e por outro, escolas para a maioria e, como consequência, um espaço de divisão do sistema educativo para o mesmo povo, onde uns aprendem com qualidade desejada, isto é, boa qualidade e outros com qualidade muito baixa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Competência. Ensino primário. Moçambique. Qualidade de ensino.

MOZAMBICAN BASIC EDUCATION AND ACQUISITION OF LIFE SKILLS - A BRIEF REFLECTION

ABSTRACT: This article brings a brief reflection on Mozambican basic school education. The acquirement of life skills, where we approach

in synthetic way the evolution of the education in Mozambique from 1975 to 2015. The geral objective of this study is to analyze whether the Mozambican basic education offers life skills to the children that finish primary education. The study used qualitative methodology, bibliographical paradigm, having resorted to bibliographical research as data collection technique. The results of the study allowed us to understand that the acquirement of life skills presupposes the development of education model that aims not only at the integration of the students into society, but at their integral training as citizens and transformative agents of the continuous process, capable of enabling the development of their creativity and critical capacity, helping in such a way in the active participation in the social, political, cultural and economical process in their society. The education in Mozambique as in any other countries went through a transformative process along the time, therefore, the compulsory and free basic education in Mozambique is one of the greatest challenges that are not yet available for all those in need, yet there are many children that do not finish primary education, although the increase number of children attending primary school. With privatization and liberalization, even with the partial system of Mozambican education, two new trends have opened up. On the other hand, schools for the privileged children and other schools for the majority (public schools) and, as consequence, there is a space for dividing the educational system for the same people, where some learn with desired quality, that is, good quality and others with low quality or poor quality.

KEYWORDS: Basic education. Skills. Primary education. Mozambique. Teaching quality.

1 INTRODUÇÃO

Num olhar histórico do desenvolvimento da humanidade, a educação constitui um dos instrumentos fundamentais de construção de uma sociedade, na medida em que procura sistematizar o saber e universalizá-lo, aspecto que se considera necessário e imprescindível para o exercício da cidadania.

Esse pressuposto requer o desenvolvimento de uma concepção de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade crítica, ajudando-o deste modo na participação activa no processo social, político, cultural e económico da sua sociedade no geral e da comunidade, em particular.

Efectivamente, os modelos actuais de desenvolvimento implicam também uma fortíssima exigência sobre a qualificação dos indivíduos, base de desenvolvimento de competências para a vida, criando deste modo novas responsabilidades sobre os sistemas educativos (Morgado, 2004).

Durante a dominação colonial em Moçambique, a educação visava a reprodução da exploração e da opressão, sendo deste modo, um instrumento de continuidade das estruturas da dominação colonial. Após a independência em 1975, a Educação passou a constituir como uma das prioridades do Governo. Deste então, Moçambique encara a

Educação como um direito humano e instrumento fundamental para a consolidação da unidade nacional, o desenvolvimento político, económico, social e cultural do país através da formação de cidadãos com elevado sentido patriótico (MEC, 2012). Obviamente, fica claro de que, a passagem da educação para o indivíduo, para a família e a nação em geral tem estado nas agendas políticas de desenvolvimento nacional e internacional, facto que motiva os pais e as famílias no envio dos seus filhos para a escola.

A educação em Moçambique, como qualquer outro país passou e passa necessariamente por processos de transformações ao longo dos tempos como forma de adaptá-la aos contextos nacionais, regionais e internacionais, com intuito de proporcionar aos cidadãos uma formação com competências que permitam a inserção no mundo globalizado onde o mercado de trabalho é cada vez mais exigente. Na perspectiva de um profissional competente, Barbosa, Correia, Ibraimo, Nascimento e Laita (2016) referem que no contexto empresarial e do mercado de trabalho, encontramos a expressão competência profissional, que indica um conjunto de características que um indivíduo adquire para realizar as suas funções ou tarefas a nível laboral.

Este capítulo traz uma reflexão sobre Educação Escolar Obrigatória: Aquisição de competências para a vida, numa perspectiva filosófica do Sistema de Educação de Moçambique e o seu enquadramento nas políticas internacionais. No primeiro ponto, reflecte-se sobre a educação no período 1975-1992, os processos decorrentes, sobretudo no ensino básico para as crianças e, no segundo ponto, educação no período 1993 – 2015, questões ligadas ao processo de transição, educação orientada para o sistema da ideologia socialista ao neoliberalismo e o seu impacto nos dias de hoje.

2 EDUCAÇÃO NO PERÍODO 1975 – 1992

Os visionários da Frente de Libertação de Moçambique afirmam que a educação colonial era elástica, estava assente na separação entre o trabalho manual e o intelectual, e visava difundir um ethos colonial, e recusou a nossa sociedade, a nossa cultura e a nossa personalidade (Moçambique, 1976, p. 2, cit. em Parafino, 2011, p. 100).

Ainda sobre a educação colonial, Viera (1979, cit. em Parafino, 2011), refere que o Homem colonizado era aquele que tendo sido educado nos princípios do colonialismo, permaneceu conformado com o mesmo, sem a possibilidade do sentido de autocritica. Portanto, não possuía referências culturais enraizadas na sua tradição, mas sim, da metrópole e, como consequência, não localizava historicamente a sua Sociedade (p. 100).

Buendia Gómez (1999, cit. em Parafino, 2011) observa que, apesar da educação colonial possuir aspectos bastante negativos, existe do lado dos dirigentes educacionais

uma ausência duma leitura dialética sobre a mesma (p. 101). Na leitura do autor, a educação colonial situada dentro dos objectivos coloniais, a mesma proporcionou a que alguns moçambicanos compreendessem as contradições do colonialismo, tendo-o criticado. Ela possibilitou o acesso aos códigos ocidentais, condição fundamental para a saída da “marginalidade cultural” e perceber o *ethos*¹ colonial e ocidental, podendo tomar uma posição crítica perante o mesmo.

Gadotti (1978, cit. em Piletti, 2005, p. 118) ainda observa que a ideologia nunca consegue dominar inteiramente o educando no processo educativo, sempre fica um espaço. E é justamente esse canteiro que deve ser cultivado, esse espaço livre que o educador deve alargar, mesmo numa educação que decorre num sistema de dominação guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a possibilidade de plantar nesse espaço a semente de libertação.

Como se pode perceber, apesar da educação colonial ter sido duma pedagogia opressiva, de carácter exclusivo ou discriminatório, ela proporcionou a alguns moçambicanos visão que possibilitou a compreensão destes sobre *ethos* colonial e ocidental, criando deste modo uma ampla cultura nacionalista dos mesmos que, em 1962 sob liderança do Doutor Eduardo Mondlane funda-se a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e, em 1964 desencadeia-se a luta armada de libertação de Moçambique que culmina com a independência nacional em 25 de Junho de 1975.

Para Golias (1993), “a verdadeira natureza das intenções de um país pode-se descobrir seguramente através do conhecimento do que ele realiza no campo de instrução e da educação (p. 63).

Depois da independência em 1975, os primeiros anos de liberdade, de 1975 a 1977, considerou-se como anos de afirmação do poder em quase todos os níveis. Apesar de ser compreendida de forma diferente pelas elites dirigentes da FRELIMO e pelas populações, em geral Mazula (1995). O autor enfatiza ainda que houve abertura de escolas, postos de saúde e, a retomada de terras férteis, outrora apropriadas por colonos. A educação implantava-se pela mobilização popular, a FRELIMO servia-se dela para mobilizar as populações para o seu projecto global de construção nacional. Assim, segundo o autor, a iniciativa popular de abertura de escolas provocou uma explosão escolar sem precedentes, apesar do sistema de planificação centralizado, adaptado em 1977.

Golias (1993), explica que devido a uma política séria conduzida pela FRELIMO em prol da educação, o período 1975 – 1985 foi caracterizado por um aumento escolar sem

¹ *Ethos* é uma palavra com origem grega, que significa *caráter moral*. É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. No âmbito da sociologia e antropologia, o *ethos* são os costumes e os traços comportamentais que distinguem um povo. Neste sentido por exemplo, referimo-nos aos *ethos* dos portugueses.

precedentes na história de educação em Moçambique. Mais adiante, o autor observa que o aumento do efectivo escolar antes referenciado foi acompanhado por modificações da estrutura do sistema educativo moçambicano. Ora, a educação foi assumida desde a independência nacional como uma conquista popular, por exemplo, um em cada seis moçambicanos, estuda.

Reconhece-se que o sistema de educação é um processo organizado por cada sociedade para transmitir às gerações as suas experiências, conhecimentos e valores éticos e culturais, para desta forma desenvolver as capacidades e aptidões dos indivíduos para assegurar a reprodução da ideologia e das suas instituições económicas e sociais. Em 1981, no cumprimento das orientações do Partido Frelimo, o MINED submete, na 9ª Sessão da Assembleia Popular, um documento contendo as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação, documento que viria a ser amplamente debatido durante 1982 e no início de 1983 (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 83). Os autores enfatizam ainda que a orientação estava clara de que o novo sistema deveria eliminar os problemas verificados até então.

Como resultado, a Lei sobre Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83 é aprovada a 23 de Março de 1983 pela Assembleia popular em Maputo. No entanto, nota-se que a estrutura do sistema manteve-se inalterada, no seu essencial.

No documento ora aprovado, lê-se que no período em referência, subsiste a contradição entre a função social que o sistema tem e a sua contribuição real ao desenvolvimento económico, social e cultural do país. Destacam-se para além de outros aspectos a inexistência de uma escolaridade obrigatória. A título de exemplo, apenas cerca de 40% das crianças em idade escolar (6 a 14 anos) frequentam a escola primária, a classe pré-primária é facultativa, alto índice de reprovações, desistências nas escolas primárias e, grande dispersão e fraca extensão da rede escolar.

Ahmed et al. (1991, cit. em Lemmer, 2005) referem que em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, define a educação básica como:

... a educação destinada a fazer face a necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução de primeiro nível ou nível básico, na qual se pode basear o ensino subsequente; abrange a primeira infância e a educação infantil e a educação infantil primária (ou básica), bem como a alfabetização, os conhecimentos gerais e as competências de vida para jovens e adultos; pode ser alargada à educação secundária nalguns países (p. 98).

No nosso caso, observa-se ainda que, nos professores primários existentes após a Independência Nacional, o seu grau de qualificação era muito baixo, principalmente no ensino primário do 1º grau, onde a maioria dos professores tinha só a 4ª classe e pouca ou nenhuma formação profissional. Para o efeito, até 1983, a formação de professores

primários do 1º grau era de 6ª classe mais um ano de formação profissional. A partir de então, a duração aumentou para 3 anos (Golias, 1993).

Horace Mann (1848, cit em Teixeira, 1977) considera a escola pública aquela escola comum para todos, a maior invenção humana de todos os tempos (p. 53). O autor observa ainda que:

A educação é mais do que se pensa, instrumento de orientação humana, ela é grande igualadora das condições entre os homens, o eixo de equilíbrio da maquinaria social, pois dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens, faz mais do que desarmar os pobres da sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres (p.53).

Como se pode depreender, a educação básica obrigatória e gratuita em Moçambique, no período acima em referência, era uma utopia, ainda não estava ao alcance de todos os necessitados, numa sociedade que se pretendia que fosse igualitária, se tomarmos em conta de que o direito à educação obrigatória e gratuita, apresentado nos documentos internacionais promulgados pela Organização das Nações Unidas é um dos aspectos fundamentais da realização dos direitos humanos (Parafino, 2011).

Dada a necessidade de adequar a educação aos novos contextos e no atendimento às discussões solicitadas pelas teses do V Congresso do Partido, O Conselho de Ministros elaborou e submeteu, à Assembleia da República, o projecto da revisão da Lei 4/83 de 23 de Março, tendo sido discutido pelo Parlamento moçambicano, ainda no regime de partido único em Dezembro de 1991 e aprovado sob forma de Lei em 1992 (Lei 6/92 de 6 de Maio), (Parafino, 2011, p. 119).

Ainda para Parafino (2011) a nova Lei, Lei 6/92 de 6 de Maio foi elaborada numa forma de Estado orientado ao neoliberalismo, legaliza e abre espaço para a oferta da educação nos moldes privados. O autor observa ainda que existe desde então uma tendência para a demissão do Estado moçambicano da responsabilidade para com a educação (p. 119). Lê-se no documento, o Estado no quadro da Lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas, nos termos da Constituição da República (Lei 6/92 de 6 de Maio). Lê-se ainda no documento, o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos da Constituição da República (p. 8).

Assim, observa-se a transição da educação moçambicana no contexto da ideologia socialista, onde o Estado Moçambicano assumia a direcção e o controle da educação no seu todo para “modernidade”. No novo contexto, da liberalização económica e política, o Estado afirma que somente organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos da Constituição da República o que demonstra que o Estado se preocuparia a partir de então, por parte da instrução das crianças e jovens, deixando os

aspectos educacionais para outros agentes a quem o Estado pedia para se envolverem no processo de formação e de socialização dos cidadãos (Parafino, 2011).

Como se pode perceber, a educação escolar pública centraria apenas a sua atenção sobre um dos aspectos de educação, ao de instrução, reduzindo a educação à instrução. O tal descompromisso do Estado para com a educação, contraria os fundamentos do direito à educação. O direito à educação, obrigatória e gratuita que é apresentado nos documentos internacionais, promulgados pela Organização das Nações Unidas como um dos aspectos fundamentais da realização dos direitos humanos.

3 EDUCAÇÃO NO PERÍODO 1993 – 2015

Em Maio de 1992 o parlamento moçambicano aprova a Lei 6/92, Lei do Sistema Nacional de Educação com o fundamento de “adaptar” o sistema educativo moçambicano a novas condições sociais e económicas que o país enfrentava, revogando deste modo a Lei 4/83 de 23 de Março (Castiano & Ngoenha, 2013). Os autores referem ainda que a Lei de 6/92 de 6 de Maio reformula os fundamentos filosóficos e a estrutura do sistema nacional de educação. Por exemplo, as expressões “homem novo”, “educação socialista”, etc. são literalmente retiradas do texto desta nova lei. A educação continua a ser considerada como direito e dever de todos os moçambicanos.

Ainda para os mesmos autores, o colapso do sistema de educação só podia terminar com uma viragem sem precedentes na orientação educacional, se tomarmos em conta o sistema da política educacional concebida nos primeiros anos depois da Independência. Explicam ainda que o surgimento de estabelecimentos de ensino privado, a nova estrutura do sistema escolar moçambicano e as respectivas transformações viriam a ser consequência das crises que se verificavam durante a vigência do sistema educativo socialista no nosso país.

Ora, as disposições legais para o surgimento de estabelecimentos de ensino privado em Moçambique são definidas a 1 de Junho de 1990 através do Decreto nº 11/90 do Conselho de Ministros, que autoriza a actividade do ensino privado e revoga o anterior, Decreto nº 12/75 que proíbe as actividades do ensino privado.

Segundo Levin (2001, cit em Belfied e Levin, 2004):

a privatização muitas vezes é vista como uma “liberalização”, quando os agentes são libertados dos regulamentos governamentais e uma” mercantilização, quando são criados novos mercados que proporcionam alternativas aos serviços do governo ou aos sistemas de distribuição estatal (p. 32).

Para Teixeira (1977), a escola obrigatória, gratuita e universal, só poderia ser ministrada pelo Estado, impossível deixá-la confiada a particulares pois estes somente

podiam oferecê-la aos que tivessem posses ou “protegidos” e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais. Explica ainda que a escola pública comum a todos, não seria assim, um instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo...

O Estado Moçambicano ratificou a Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948 e é signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração do Milénio das Nações Unidas. Desta feita, explica-se que o Estado, em princípio comprometia-se ao nível internacional a garantir a educação gratuita e obrigatória (ensino básico) para todos moçambicanos, porém não é o que acontece nos dias de hoje.

Como antes foi referido, o Estado moçambicano ao ratificar e assinar os documentos internacionais, em princípio comprometia-se ao nível do fórum internacional a garantir a educação gratuita e obrigatória (ensino básico) para todos os moçambicanos, de acordo com o plasmado naqueles documentos. Porém, não é o que se observa hoje no nosso país. Castiano e Ngoenha (2013) observam que com a privatização e liberalização mesmo que parcial do sistema de ensino, abriu-se caminho a duas novas tendências. Por um lado, elas vêm “institucionalizar” e por outro lado, legalizar o processo de criação de escolas de elites económicas, políticas e intelectuais moçambicanas. Para isso, encontramos uma espécie de “linha” de separação, oficial entre escolas para os privilegiados e escolas para a maioria.

Desta feita, no nosso entender, com a liberalização abre-se o espaço de divisão do sistema educativo educativo: um sistema onde alguns aprendem com qualidade desejada, isto é, muito boa e outros com qualidade muito baixa.

Em 2015, foi feita uma análise para se avaliar do trabalho realizado pelo sector de educação, no período 2000 e 2014, no concernente ao alcance dos 6 objectivos da EPT, cuja finalidade é assegurar que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação básica de qualidade, até 2015 (Exame Nacional 2015 da Educação Para Todos. Moçambique).

Lê-se no documento antes referenciado que em 2000, altura em que Moçambique adopta a Declaração de Dakar², o país encontrava-se numa situação económica difícil, apesar do crescimento económico que rendava aos 7%. Explica-se ainda no documento que, o sector de educação em Moçambique estava no processo de reposição da rede escolar destruída pela guerra civil, terminada em 1992.

O país realizou reformas importantes no que concerne ao Ensino Pré-Escolar tendo aprovado a estratégia para atender a este nível, até então pouco activo, observa-se no documento, para além da introdução dum novo currículo para o Ensino Primário,

² No contexto da lei da Educação de 1992, as crianças atingem a idade escolar ao completarem os 6 anos, devendo frequentar o ensino primário. Antes dessa idade, as crianças são consideradas como estando em idade pré-escolar e podem frequentar, facultativamente, as creches e jardins-de-infância.

aboliu-se as Taxas de Matrícula para este nível e introduziu o Apoio Directo às Escolas, reforçou o programa de distribuição gratuita do livro escolar, apresentou novos modelos de formação de professores para o ensino primário e, realizou campanhas de sensibilização para a matrícula das crianças aos 6 anos na 1ª classe do Ensino Primário.

Ora, no nosso entender, estas e outras acções em certa medida, tiveram efeitos positivos sobre o aumento do acesso e equidade de género em todos os níveis de ensino. Porém, questiona-se em que medida, o Estado moçambicano cumpre com o compromisso de Dakar, fornecer a Educação Básica de qualidade Para Todos, num país onde temos dois tipos de ensino escolar, o público e o privado e este último com maior incidência nas zonas urbanas, grande dispersão da rede escolar (crianças sobretudo do ensino básico percorrem grandes distâncias para chegar à escola), sem falar das infraestruturas escolares inadequadas existentes em muitas zonas rurais do nosso país.

O SNE estrutura-se em Ensino Pré-Escolar que abrange as crianças dos zero aos 6 anos, o Ensino Primário composto pelo Ensino Primário do 1º Grau (EP1) que vai da 1ª à 5ª classe, o Ensino Primário do 2º Grau (EP2) que abarca a 6ª e a 7ª classes. As crianças devem ingressar no Ensino Primário no ano em que completam os 6 anos de idade (Lei 6/92 de 6 de Maio).

Em Moçambique, ainda há muitas crianças que não completam um Ensino Primário de sete anos, apesar do crescimento do número de crianças que frequentam a escola primária. De igual modo, persiste um longo caminho a percorrer, ou seja, apenas menos de metade das crianças que entram na primeira classe conseguem concluir o Ensino Primário de sete anos (CEPE & FCEP, 2016). O documento explica ainda que de acordo com os dados estatísticos do sector de educação, comparado com as projeções demográficas do Instituto Nacional de Estatística, estima-se que entre 250.000 a 350.000 crianças do grupo etário 6 - 12 anos não frequentam a escola primária e grande parte das crianças fora da escola (cerca de 140.000) têm entre 6 e 7 anos.

Relativamente aos estudos realizados conduzidos por vários organismos, no caso em apresso, pelo Banco Mundial³, comparando os níveis de renda e riqueza no período 2003 e 2008, mostraram que a educação é a base fundamental para a redução da dependência da família, da produção agrícola e para aumento do nível de renda⁴. Lê-se do documento: “o impacto é mais significativo e directo para as pessoas que têm concluído o Ensino Primário do que para os outros níveis de ensino” (Plano Estratégico da Educação, 2012 – 2016, p. 4)

³ Primary Educational Reform in Mozambique: feedback from the Ground, Lucrecia Santibanez e Louise Fox, Maio 2011, Word Bank.

⁴ Uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial em 2003, mostra que ter completado algumas classes do Ensino Primário contribuiu para o aumento do nível de consumo per capita nas zonas rurais em 6% e nas zonas urbanas em 12%, enquanto a conclusão do EP1 fez duplicar este efeito.

Como se pode observar, apesar do Ensino Primário constituir base fundamental para o desenvolvimento económico, social e cultural, ainda em Moçambique persistem grandes desafios na cobertura da rede escolar e na retenção das crianças no sistema educativo. Daí, urge a necessidade de redefinição de políticas claras do Sistema Nacional de Educação, de modo a reverter o cenário.

4 CONCLUSÕES

A aquisição de competências para a vida, enquadra-se nos objectivos de Desenvolvimento de Milénio que advogam a necessidade de se ter no mundo pessoas formadas com competências para desenvolver o país (Piedade, 2014). Nesse pressuposto, requer o desenvolvimento de uma concepção de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade crítica, ajudando-o deste modo na participação activa no processo social, político, cultural e económico da sua sociedade.

A educação em Moçambique, como em qualquer outro país passou por processos de transformações ao longo dos tempos como forma de adaptá-la aos contextos nacionais, regionais e internacionais, com intuito de proporcionar aos cidadãos uma formação com competências que permitam a inserção no mundo globalizado onde o mercado de trabalho é cada vez mais exigente

A educação básica obrigatória e gratuita em Moçambique é um dos grandes desafios que ainda não está ao alcance de todos os necessitados, numa sociedade que se pretende que seja igualitária, se tomarmos em conta de que o direito à educação obrigatória e gratuita é um dos aspectos fundamentais da realização dos direitos humanos. Em Moçambique, ainda há muitas crianças que não completam um Ensino Primário de sete anos, apesar do crescimento do número de crianças que frequentam a escola primária.

Com a privatização e liberalização mesmo que parcial do sistema de ensino moçambicano, abriu-se caminho a duas novas tendências. Por um lado, elas vêm “institucionalizar” e por outro lado, legalizar o processo de criação de escolas de elites económicas, políticas e intelectuais (Castiano & Ngoenha, 2013). Com existência da “linha” de separação, encontramos escolas para os privilegiados e escolas para a maioria e, como consequência, um espaço de divisão do sistema educativo para o mesmo povo, onde uns aprendem com qualidade desejada, isto é, boa qualidade e outros com qualidade muito baixa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, A. G., Correia, H., Ibraimo, N. M., Nascimento, S. & Laita, M. S. V. (2016). **A Percepção das Competências nos Professores do Ensino Superior**. Revista de Investigação em Educação, Comunicação e Desenvolvimento, 1, 115 – 128.

Belfied, C. & Levin, H. (2004). **A Privatização da Educação – Causas e Implicações**. Lisboa, Portugal:SA Editores, S.A.

Castiano, P. J. & Ngoenha, S. E. (2013). **A Longa Marcha duma “Educação Para Todos” em Moçambique (3ª. ed)**. Maputo, Moçambique: Publifix, Lda.

CEPE & FACEP. (2016). **Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade**. Maputo, Moçambique: EDUCAR – UP.

Golias, M. (1993). **Sistema de Educação em Moçambique**. Maputo, Moçambique: Editora Escolar.

Lemmer, L. (2005). **Educação Contemporânea. Questões e Tendências Globais**. Maputo, Moçambique: Textos Editores, Lda.

Lei 6/92 de 6 de Maio. Faz o reajuste da Lei 4/83 de 23 de Marco.

Lei 4/83 de 23 de Marco, Aprova a Lei do Sistema Nacional da Educação.

Mazula, B. (1975). **Educação, Cultura e Ideologia. Filosofia em Moçambique**. Maputo, Moçambique.

MINED (2015). **Relatório sobre os Seis Objectivos da Educação Para Todos: Moçambique**. Maputo, Moçambique.

MINED (2012). **Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016**. Maputo, Moçambique.

Parafino, A. C. (2011). **Educação, modernidade e crise ética em Moçambique**. Maputo, Moçambique: Dondza Editora.

Pilette, C. & Pilette, N. (1997). **Filosofia e História de Educação**. São Paulo, Brasil: Editor.

Teixeira, A. (1977). **Educação não é privilégio (4ª. ed.)**. São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.

CAPÍTULO 6

EDUCACIÓN AMBIENTAL DE ESTUDIANTES EN PREPARATORIA AGRÍCOLA, UACH

Data de submissão: 24/09/2021

Data de aceite: 11/10/2021

Martha Castillo Beltrán

Preparatoria Agrícola
Universidad Autónoma Chapingo
México
Casbel4@hotmail.com

RESUMEN: El trabajo analiza el contexto de la educación ambiental en el nivel medio superior, en la Universidad Autónoma Chapingo, incluye 11 estados de la República Mexicana, la investigación es de carácter exploratorio que combina el método cuantitativo y cualitativo para diagnosticar la cultura y educación ambiental que reciben los estudiantes de preparatoria. Los resultados indican que los estudiantes poseen un nivel de cultura ambiental bajo y carecen de habilidades, destrezas, valores y conocimientos, que favorezca una cultura de respeto al medio ambiente. El 46% de los estudiantes, regularmente no han recibido formación que los estimule a resolver problemas del medio ambiente. No obstante, el 41% de los estudiantes casi siempre se les ha orientado acerca de la educación ambiental con acciones como son plantar árboles, reciclar, reutilizar, ahorrar energía eléctrica, pero

pocas veces las han llevado a la práctica. El 66% piensa que es importante inculcar valores desde la perspectiva educativa, transformar el comportamiento y prácticas que favorezcan al medio ambiente (degradación, contaminación, abuso de los recursos naturales, etc.) que respondan a los problemas ambientales; el 46% cree que depende del individuo para conseguir mayor implicación social en la pro-ambientalidad. Si bien, los estudiantes manifiestan interés por la temática ambiental, los desalienta el contexto institucional y el bajo nivel de habilitación de los profesores en la cultura y educación ambiental. Los resultados permiten identificar que la educación media superior establece el espacio formativo responsable en el que los jóvenes empiezan a ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, adquieran los conocimientos y habilidades que les permita tomar decisiones informadas y responsables para integrarse de una manera satisfactoria al desarrollo del país.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental. Cultura ambiental. Sustentabilidad.

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS AT THE AGRICULTURAL HIGH SCHOOL OF THE UACH, MEXICO

ABSTRACT: The work analyzes the context of environmental education at the upper middle level, at the Autonomous University of Chapingo, includes 11 states of the Mexican Republic, the research is exploratory in

nature that combines the quantitative and qualitative method to diagnose the culture and environmental education that High school students receive. The results indicate that students have a low level of environmental culture and lack skills, abilities, values and knowledge, which favors a culture of respect for the environment. 46% of students have not regularly received training that encourages them to solve environmental problems. However, 41% of students have almost always been guided about environmental education with actions such as planting trees, recycling, reusing, saving electricity, but rarely have they put them into practice. 66% think it is important to instill values from an educational perspective, to transform behavior and practices that favor the environment (degradation, pollution, abuse of natural resources, etc.) that respond to environmental problems; 46% believe that it depends on the individual to achieve greater social involvement in pro-environmentality. Although students express interest in environmental issues, they are discouraged by the institutional context and the low level of qualification of teachers in environmental culture and education. The results allow us to identify that high school education establishes the responsible training space in which young people begin to exercise their rights and obligations as citizens, acquire the knowledge and skills that allow them to make informed and responsible decisions to integrate in a satisfactory way to development from the country.

KEYWORDS: Environmental education. Environmental culture. Sustainability.

1 INTRODUCCIÓN

Actualmente, se observa en el planeta una situación ambiental deteriorada, la actividad humana genera daños severos, muchos de ellos irreversibles. Una solución a los problemas ambientales es la educación ambiental en todos los niveles y sectores de la sociedad, vista como una serie de procesos destinado a la toma de conciencia sobre la problemática ambiental y la formación de valores, conceptos y desarrollo de habilidades, así como las actitudes necesarias para la convivencia armónica entre los seres humanos y su medio ambiente. Esta formación incluye conocimientos de las áreas relacionadas con la solución de problemas ambientales y enfocada a la sustentabilidad (Fernández, 2018).

El trabajo analiza el contexto de la educación ambiental en el nivel medio superior, en la Universidad Autónoma Chapingo, incluye 12 estados de la República Mexicana, la investigación es de carácter exploratorio que combina el método cuantitativo y cualitativo para diagnosticar la cultura y educación ambiental que reciben los estudiantes de preparatoria.

Los resultados indican que los estudiantes poseen un nivel de cultura ambiental bajo y carecen de habilidades, destrezas, valores y conocimientos, que favorezca una cultura de respeto al medio ambiente. El 46% de los estudiantes, regularmente no han recibido formación que los estimule a resolver problemas del medio ambiente. No obstante, el 41% de los estudiantes casi siempre se les ha orientado acerca de la educación ambiental

con acciones como son plantar árboles, reciclar, reutilizar, ahorrar energía eléctrica, pero pocas veces las han llevado a la práctica. Al 68%, le preocupa la contaminación ambiental, sólo el 43% “siempre” sabe dónde colocar la basura clasificada; el 66% piensa que es importante inculcar valores desde la perspectiva educativa, transformar el comportamiento y prácticas que favorezcan al medio ambiente (degradación, contaminación, abuso de los recursos naturales, etc.) que respondan a los problemas ambientales; el 46% cree que depende del individuo para conseguir mayor implicación social en la pro-ambientalidad.

Si bien, los estudiantes manifiestan interés por la temática ambiental, los desalienta el contexto institucional y el bajo nivel de habilitación de los profesores en la cultura y educación ambiental. Los resultados permiten identificar que la educación media superior establece el espacio formativo responsable en el que los jóvenes empiezan a ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, adquieran los conocimientos y habilidades que les permita tomar decisiones informadas y responsables para integrarse de una manera satisfactoria al desarrollo del país.

2 IMPORTANCIA

Hoy en día la importancia del Medio Ambiente (MA), ha crecido abruptamente, nos dirige de forma inevitable a la educación ambiental (EA), que desarrolle el pensamiento crítico, que permita no sólo tener conocimiento, sino la capacidad de analizar críticamente los problemas del MA, y proponer soluciones conscientes y posibles.

En este sentido, la EA en México es pobre todavía, en 2014, la organización de las Naciones Unidas para la educación en Ciencias y la Cultura, señalo la debilidad de la EA en México, es lamentable, ya que los estudiantes no crecerán con la preparación adecuada para enfrentar un futuro con la presencia del cambio climático, la pobreza extrema y otros males derivados. Se necesitan propuestas innovadoras, ideas de producción sostenible, actos comunitarios fuertes, personas concientes de que nuestro planeta es finito, pero las posibilidades humanas no (Hombre naturaleza, 2019).

La Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992, derivó en la Declaración de Río, que constituye un reconocimiento formal del derecho de las generaciones futuras a disfrutar de un MA adecuado, y por lo tanto de las obligaciones presentes de los Estados de protegerlo (Luaces, 2010).

Hace más de 25 años las Naciones Unidas insta para que se incluya la EA en los currículums escolares, siendo fragmentada y fundamentalmente para la educación básica, ya que es la solución de la crisis ambiental de las generaciones futuras. No obstante, la EA debe ser para todos los ámbitos y edades, debe formar profesionales con conciencia ambiental (Anzolín, 2014).

3 JUSTIFICACIÓN

El planeta necesita urgentemente de ciudadanos con EA y a su vez, una cultura de las generaciones para la conservación de los recursos, uso sostenible del agua, aire, suelo, flora y fauna, por medio de la formación de hábitos ecológicos y actitudes que permitan detener la actual problemática socioambiental, que el mismo hombre ha generado por sus actividades insostenibles con su entorno natural.

La EA para la sustentabilidad es un proceso social continuo, dinámico, multidireccional y multirreferenciado, donde se lleva a cabo una transferencia de elementos culturales, valores, costumbres, formas de pensar, conocimientos, información, contenidos y prácticas educativas en relación con las formas en que nos vinculamos con el ambiente y donde se da, conjuntamente, un proceso de análisis, crítica y reconstrucción de los mismos, a fin de generar nuevos discursos, conocimientos, posturas, entendimientos, lecturas acciones, et., que brinden nuevas posibilidades de futuro y relación entre los seres humanos y medio ambiente (Arias, 2017).

En lo que respecta a los estudiantes de Preparatoria Agrícola (PA), provienen en su mayoría de zonas rurales de la República Mexicana con diferentes culturas, costumbres, valores y formas de pensar, en este sentido se trato de conocer sus experiencias y sus saberes sobre su educación ambiental, cultura en Medio Ambiente y conciencia MA.

Algunas generalidades de los estudiantes de PA (internado), se encuentran en la adolescencia en el proceso de formación y desarrollo, la universidad les ofrece alimentación, habitación, servicios asistenciales mínimos, debido a su condición económica social cultural en que viven, proviene de diferentes poblaciones de la república, cada uno con su propia cultura y lenguaje diferente (48 idiomas), 25.1% son indígenas (servicios escolares, 2016).

Es preciso señalar, que cerca de la tercera parte del ingreso tanto a preparatoria, 32.1%, como a propedéutico, 32.3%, vine de Chiapas, Guerrero y Oaxaca, en estas zonas el grado de marginación es muy alto (Pérez S. M., Livera M. R. y Carranza A. E., 2010), muestra considerable desigualdad en los niveles de desarrollo entre los estados, es evidente el nivel de carencias en que viven sus habitantes en cuanto a falta de acceso a la educación, habitan en viviendas inadecuadas, perciben ingresos insuficientes y residen en localidades pequeñas. Entidades de procedencia de marginación alta, 23.4% del ingreso a preparatoria 32.4%, procedió de entidades con grado de marginación alto. Estas entidades: San Luis Potosí, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Veracruz, Campeche, Tabasco y Yucatán. (Pérez S. M., Livera M. R. y Carranza A. E., 2010), la desigualdad de oportunidades y participación en el proceso de desarrollo y el disfrute de sus beneficios puso en clara situación de desventaja social a proporciones significativas de sus habitantes (CONAPO, 2010).

Los estudiantes de PA manifiestan su vida cotidiana bajo múltiples expresiones: costumbres, rituales, creencias, imágenes y prácticas, que éste asume con relación a la institución, tanto en lo relacionado con la vida institucional, como con su misión profesional fuera de ella.

4 OBJETIVO

Diagnosticar la cultura y educación ambiental que reciben los estudiantes de preparatoria agrícola y su conciencia ambiental.

4.1 MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se realizó en Mayo de 2019, de forma exploratorio, combinando el método cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de: *Diagnosticar la cultura y educación ambiental que reciben los estudiantes de preparatoria agrícola y su conciencia ambiental.*

Entendiendo, la *educación ambiental* como una serie de procesos destinados a la toma de conciencia sobre la problemática ambiental y la formación de valores, conceptos y desarrollo de habilidades, así como actitudes necesarias para la convivencia armónica entre los seres humanos y su medio ambiente. Esta formación incluye conocimientos de las áreas relacionadas con la solución de problemas ambientales (ecología, biología, ética, sociología, economía, historia, psicología, computación, etc. La educación ambiental siempre debe enfocarse en la sustentabilidad (Fernández, 2018). La cultura como una forma de vida y convivencia social de todos los pueblos, incluyente de todas las disciplinas. A diferentes culturas se refiere a diferentes creencias, hábitos, usos, costumbres y tradiciones Hernández (2012).

4.2 MÉTODO

El área donde se desarrollo el estudio fue la Universidad Autónoma Chapingo ubicada Texcoco, México. La población estudiantil es de 10, 462 estudiantes (media superior, licenciatura y posgrado), matriculados en PA 4316 (41%).

1. Se diseño un cuestionario - entrevista de acuerdo a la definición anterior de educación ambiental, cuestionandolos, si ¿saben a que se refiere el término de educación ambiental?, si ¿han recibido entrenamiento o cursos que incorpore la educación ambiental?, ¿qué problemas pueden evitarse gracias a la educación ambiental?, ¿porqué es tan importante la educación ambiental?. El cuestionario se divide en 3 apartados.

- a. Datos generales: sexo, edad, lugar de origen, cursos sobre medio ambiente.

- b. El cuestionario consta de 12 preguntas, en una escala de likert (nunca, casi nunca, regular, casi siempre, siempre). En 2 partes: *Educación ambiental* 1. ¿Has recibido formación (entrenamiento) que te estimule y recomiende procedimientos para resolver problemas sobre el medio ambiente?; 2. ¿Se te ha orientado acerca de la educación ambiental con acciones (plantar árboles, reciclar, reutilización, ahorro eléctrico?; 3. ¿Piensas que las etiquetas ecológicas en los productos garantizan respeto al medio ambiente?; 4. ¿Vigilas el entorno escolar que haya o no basura tirada?; 5. ¿Sabes colocar la basura en los botes de la universidad verde, azul y gris?; 6. ¿Es importante inculcar valores desde la perspectiva educativa que respondan a los problemas ambientales?.
- Cultural ambiental* 7. ¿Alguna vez has pensado como ayudar a tu comunidad en su desarrollo económico y protección medioambiental, propias y de los espacios naturales protegidos?; 8. ¿Consumirías productos ecológicos, si con ello estuvieras seguro de favorecer al medio ambiente?; 9. ¿Vetarias (no consumir) un producto que daña al medio ambiente?; 10. ¿Te preocupa la contaminación ambiental?; 11. ¿Crees que depende del individuo para conseguir mayor implicación social en la pro-ambientalidad (mantenimiento de los recursos naturales, sociodemográficas, etc,)?. 12. ¿Crees que nos estamos aproximando al límite que la tierra no pueda sostenerse?.
- c. Entrevista de preguntas abiertas: ¿Qué implicaciones puede tener el modificar el medio ambiente para satisfacer nuestras necesidades para el estilo de vida y valores compartidos?; ¿Qué problemas medio ambientales crees que hay en la universidad, qué solución le darías?; ¿Escribe en 30 segundos, 6 palabras que tengan algo que ver con tu ciudad?; ¿Qué echas “de menos” (extrañas): más arboles, más calles mas amplitud de las calles, qué otros?; ¿Qué echas “de mas” (no extrañas): Tráfico, calles estrechas, edificios demasiado altos, luz natural, qué otros?; ¿Cuando llegas al algún salón de clase conectas tu celular, cuanto tiempo al día lo conectas?; ¿Cuántas horas al día ocupas las redes sociales, Internet, video juegos?.

2. Se aplicó un cuestionario-entrevista al 5 % de estudiantes de primer año (61) y 5% de estudiantes de tercer año (48). Los estudiantes fueron seleccionados al azar.

5 RESULTADOS

El 93% de los estudiantes encuestados provienen de zonas rurales de la República Mexicana (Aguas calientes, Chiapas, Estado de México, Guadalajara, Guerrero, Hidalgo,

Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla y Veracruz) y el 7% de zonas urbanas de la Ciudad de México. El 39% son Mujeres y 61% Hombres, ningún estudiante ha recibido curso sobre EA.

Tabla 1. Resultados de ITEM a estudiantes de primer año de P.A.

PRIMER AÑO DE PREPARATORIA AGRÍCOLA					
ITEM	Nunca	Casi nunca	Regular	Casi siempre	Siempre
1. Formación MA		24%	47%	18%	
2. Acciones MA		16%	32%	39%	
3. Etiquetas ecológicas		26%	39%	13%	
4. Vigila entorno		24%	37%	26%	
5. Basura botes V-A-G			13%	42%	42%
6. Inculcar valores			13%	26%	61%
7. Ayuda comunitaria		13%	32%	24%	26%
8. Consumo ecológico		18%	42%	24%	
9. Vetar productos daño MA			34%	16%	34%
10. Te preocupa la CA			13%	18%	66%
11. Implicación social pro-MA			18%	32%	45%
12. Limite tierra			18%	32%	50%

En la tabla se muestra el porcentaje total de las respuestas del ITEM aplicada a los estudiantes de primer año de la preparatoria agrícola (autoría propia).

El 47% de los estudiantes encuestados, regularmente han recibido formación sobre Medio Ambiente que los estimula a resolver problemas sobre el mismo, el 24% casi nunca; 39% casi siempre se les ha orientado a la Educación Ambiental con acciones como plantando árboles, reciclando, reutilizando materiales, además creen que las etiquetas ecológicas en los productos garantizan menor daño al MA; menos de la mitad de estudiantes (37%) regularmente vigila que en el entorno escolar no haya basura; 42% siempre y casi siempre sabe donde colocar la basura (orgánica, inorgánica, reciclada). Poco más de la mitad de estudiantes, menciona que es importante inculcar valores en la escuela que ayuden a los problemas ambientales, además creen que depende del individuo para conseguir mayor implicación social en la pro-ambientalidad y están concientes de que nos estamos aproximando al límite que la tierra no pueda sostenerse. Sin embargo un tercio de estudiantes regularmente ha pensado como ayudar a su comunidad en desarrollo económico y protección al MA.

Tabla 2. Resultados de ITEM a estudiantes de tercer año de P.A.

TERCER AÑO DE PREPARATORIA AGRÍCOLA					
ITEM	Nunca	Casi nunca	Regular	Casi siempre	Siempre
1. Formación MA	17%	17%	44%	22%	
2. Acciones MA			33%	44%	
3. Etiquetas ecológicas		17%	50%	17%	
4. Vigila entorno	17%	17%	39%		
5. Basura botes V-A-G				39%	44%
6. Inculcar valores				22%	78%
7. Ayuda comunitaria		33%		50%	
8. Consumo ecológico		18%	42%	24%	
9. Vetar productos daño MA				22%	72%
10. Te preocupa la CA				28%	72%
11. Implicación social pro-MA				44%	50%
12. Limite tierra				28%	67%

En la tabla se muestra el porcentaje total de las respuestas del ITEM aplicada a los estudiantes de tercer año de la preparatoria agrícola (autoría propia).

El 44% de los encuestados regularmente han recibido formación que los estimule a resolver problemas sobre el MA, 17% casi nunca y nunca. Menos de la mitad de estudiantes se le ha orientado a la EA realizando labores como: plantar árboles, reciclando, reutilizando. Más del 70 % no consumiría un producto que daña al MA y piensan que depende del individuo para conseguir mayor implicación social en la pro-ambientalidad; menos de la mitad regularmente vigila el entorno escolar que no haya basura, y saben donde colocar la basura (orgánica, inorgánica, reciclada). El 78 % dice que es importante inculcar valores en la escuela que respondan a los problemas ambientales.

Tabla 3. Resultados de la entrevista de primer año y tercer año.

	PRIMER AÑO	TERCER AÑO
1. ¿Qué implicaciones puede tener el modificar el medio ambiente para satisfacer nuestras necesidades para el estilo de vida y valores compartidos?	<p>90 % cree que se agoten los recursos naturales y los ecosistemas (flora y fauna).</p> <p>1% desequilibrio ambiental, enfermedades, cambio climático, calentamiento global.</p>	<p>60% daños irreparables y perdida de la naturaleza.</p> <p>50% enfermedades y perdida de la flora, fauna, los recursos naturales y calentamiento global.</p>
2. ¿Qué problemas medio ambientales crees que hay en la universidad, qué solución le darías	<p>75% basura en las áreas verdes y despendicio del agua</p> <p>1% los fumadores contaminan.</p> <p>Soluciones</p> <p>20% multar al que tiene basura, la basura como composta.</p> <p>20% campañas de limpieza.</p> <p>80% depositar la basura en su lugar.</p>	<p>50% basura, árboles enfermos, áreas verdes descuidadas, erosión del suelo.</p> <p>10% contaminación del agua y aire, uso de unice en desechable.</p> <p>Solución</p> <p>10% composta de cultivo, Deforestación, solvatación</p> <p>50% campaña de limpieza,</p>

	PRIMER AÑO	TERCER AÑO
3. ¿Escribe en 30 segundos, 6 palabras que tengan algo que ver con tu ciudad?	<p>55% rocas, iglesias, florista, ferrocarril, árboles, tacos en la calle, cerro, agua, cultivos, caballos, aves de rapiña, tezontle, mina, aire limpio, armonía.</p> <p>45% Globalización, tráfico, política corrupta, humo de coches y fabricas, calor, basura, comercios</p> <p>50% tranquilidad, luz natural y seguridad.</p>	<p>50% Falta de agua, calor, semidesértico, mezquite, ganadería</p> <p>20% Paisaje lindo</p> <p>50% Inundaciones, tráfico, inseguridad.</p> <p>25% carreteras, mucha gente, basura, turismo, templado.</p> <p>60% sobrepoblación, poco conocimiento.</p>
4. ¿Qué echas “de menos” (extrañas): más arboles, más calles mas amplitud de las calles, qué otros?	<p>80 % los árboles.</p> <p>50% limpieza, libertad, silencio, poca población, rio y montañas.</p>	<p>70% árboles y áreas verdes, limpieza, aire puero, las estrellas, pocos vehiculos.</p>
5. ¿Qué echas “de mas” (no extrañas): Tráfico, calles estrechas, edificios demasiado altos, luz natural, qué otros?	<p>60% estudiante no extrañan el tráfico</p> <p>2% calles estrechas</p> <p>2% sobrepoblacion y deforestacion.</p> <p>2% la luz natural y cosas electricas</p>	<p>3% tráfico</p> <p>4% calles estrechas, demasiados edificios, la urbanización, las grandes industrial, delincuencia, edificios altos, contingencia.</p>
6. ¿Cuando llegas al algún salón de clase conectas tu celular, cuanto tiempo al día lo conectas?	<p>38% conectan celular clase</p>	<p>32% conectan celular clase</p>
7. ¿Cuántas horas al día ocupas las redes sociales, Internet, video juegos?	<p>7 horas promedio diario.</p> <p>1 persona solamente para hacer tarea</p>	<p>6 horas promedio diaria</p>

En la tabla se muestra el porcentaje de las respuestas de entrevista de preguntas abiertas a los estudiantes de primero y tercer año de la Preparatoria Agrícola (autoría propia).

6 CONCLUSIÓN

En general los estudiantes poseen un nivel de cultura ambiental bajo, carecen de habilidades, destrezas, valores y conocimientos que favorezca una cultura de respeto al medio ambiente; menos de la mitad de estudiantes han pensando en ayudar a su comunidad en el desarrollo y protección al MA, ignorando que una cultura surge cuando una comunidad humana conserva, el cambio inicia con el conocimiento de quiénes somos, siendo una reproducción generacional de hábitos, costumbres, tradiciones, normas y valores, siendo la educación parte esencial de la cultura. Aunado a que los estudiantes, regularmente no han recibido formación que los estimule a resolver problemas del medio ambiente y pasan 7 y 8 horas diarias a redes sociales, internet y video juegos. Sin embargo, los estudiantes casi siempre se les ha orientado acerca de la educación ambiental con acciones como son plantar árboles, reciclar, reutilizar, ahorrar energía eléctrica, pero

pocas veces las han llevado a la práctica, depende de cada individuo para conseguir mayor implicación social en la pro-ambientalidad.

Si bien, los estudiantes manifiestan interés por la temática ambiental, los desalienta el contexto institucional y el bajo nivel de habilitación de los profesores en la cultura y educación ambiental. Los resultados permiten identificar que la educación media superior establece el espacio formativo responsable en el que los jóvenes empiezan a ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, adquieran los conocimientos y habilidades que les permita tomar decisiones informadas y responsables para integrarse de una manera satisfactoria al desarrollo del país.

La EA esta dirigida a promover la adopción de un modo de vida compatible con la sustentabilidad y para lograr esta aspiración, es imprescindible elevar el nivel de conocimiento e información, de sensibilización y concienciación de los ciudadanos, científicos, investigadores, gobiernos, la sociedad civil, instituciones y organizaciones. Cultura de prevención y responsabilidad ambiental.

En general, cualquier persona puede poner en práctica la EA una vez que tome conciencia y cambie su actitud para la conservación del medio ambiente, se pueden utilizar varias estrategias en la EA, principalmente las que respondan a las necesidades propias del problema ambiental a resolver y a la comunidad que van dirigidas en su contexto cultural, valores y costumbres (Fernández, 2018).

7 AGRADECIMIENTOS

La investigación fue realizada con financiamiento de la Universidad Autónoma Chapingo, a través del Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas y Humanísticas para el Medio Rural (IISEHMER). Se agradece la colaboración ferviente de los estudiantes de Preparatoria Agrícola de la Universidad, sin su participación no se hubiera sido posible realizar la investigación.

REFERENCIAS

ANZOLIN, A. (2006). *Lazos verdes: nuestra relación con la naturaleza*. Ed. Maipue. Buenos Aires, Argentina, 320 pp.

ARIAS, M. A. (2017). Formación ambiental y prácticas pedagógicas: una perspectiva desde los egresados de la UACM. *Revista Diálogo Educativo*, vol. 17, núm.55, octubre-diciembre, 2017, pp 1502-1529 Pontificia Universidad Católica do Paraná, Brasil.

Consejo Nacional de Población, CONAPO (2010). Boletín no. 21/2010. Indicadores sobre condiciones de vida de jóvenes indígenas. En: www.conapo.gob.mx/prensa/2010/bolo20.2010.pdf

Educación ambiental en México *Hombre Naturaleza*, 2019. <https://hombrenaturaleza.org.mx>

FERNÁNDEZ, G. D. (2018). *Ecología y medio ambiente*. Pearson. México, 154 pp.

HERNÁNDEZ, J. L. (2013), *Informe del departamento de Preparatoria Agrícola de la UACH*. México, Universidad Autónoma Chapingo, 55 pp.

La Educación Ambiental desde la perspectiva de la Universidad Autónoma de Nayarit. Libro PDF. [www.eumed.net libros gratis](http://www.eumed.net/libros/gratis).

LUACES, M., P. (2010). *Educación medioambiental*. Ed. De la U, Bogotá, Colombia, 109 pp.

PÉREZ, S. M., LIVERA M. R. Y CARRANZA A. E. (2010), *Perfil de Ingreso 2010*. 1ª. Ed. 2017. México, Universidad Autónoma Chapingo. 164 pp.

CAPÍTULO 7

EL TRASCENDENTALISMO LITERARIO ENTRE CUBA, REPÚBLICA DOMINICANA Y PUERTO RICO

Data de submissão: 21/08/2021

Data de aceite: 14/09/2021

Iván Segarra – Báez

Universidad Católica de Puerto Rico

Recinto de Ponce, Puerto Rico

Colegio de Artes y Humanidades

Catedrático Asociado

Departamento de Estudios Hispánicos

<https://orcid.org/0000-0001-5820-5859>

RESUMEN: Este artículo intenta establecer el desarrollo del trascendentalismo literario y cómo se manifiesta entre las islas de Cuba, República Dominicana y Puerto Rico desde los años de 1927 hasta mediados de 1950. El trascendentalismo literario fue una manifestación que contempló diversas ideologías y posturas entre nuestras islas caribeñas. A pesar de que este movimiento literario fue uno breve no dejó de sentar las bases para que los escritores del sesenta y setenta crearan diversas visiones del mundo en su contexto ideológico y social de finales de siglo XX. El estudio de este movimiento debe estar presente entre las generaciones venideras por sus repercusiones trasatlánticas dentro de la cuenca caribeña y la creación de mejores marcadores literarios del archipiélago caribeño en su contexto social y humanitario del siglo XXI. El trascendentalismo involucra

un trabajo mayor que no se ha realizado todavía dentro de la literatura caribeña.

PALABRAS CLAVES: Trascendentalismo. Literatura. Islas. Movimientos. Cultura. Archipiélago.

TRANSCENDENTALISMO LITERÁRIO ENTRE CUBA, REPÚBLICA DOMINICANA E PORTO RICO

RESUMO: Este artigo tenta estabelecer o desenvolvimento do transcendentalismo literário e como ele se manifesta entre as ilhas de Cuba, República Dominicana e Porto Rico dos anos 1927 a meados da década de 1950. O transcendentalismo literário foi uma manifestação que contemplou as várias ideologias e posições entre os nossos. Ilhas do Caribe. Apesar de esse movimento literário ter sido breve, ele não deixou de lançar as bases para que os escritores dos anos 60 e 70 criassem diversas visões do mundo em seu contexto ideológico e social do final do século XX. O estudo desse movimento deve estar presente entre as gerações futuras devido às suas repercussões transatlânticas na bacia do Caribe e a criação dos melhores marcos literários do arquipélago caribenho em seu contexto social e humanitário do século XXI. O transcendentalismo envolve um trabalho importante que ainda não foi feito na literatura caribenha.

PALAVRAS-CHAVES: Trascendentalismo. Literatura. Ilhas. Movimentos. Cultura. Arquipélago.

LITERARY TRANSCENDENTALISM BETWEEN CUBA, THE DOMINICAN REPUBLIC AND PUERTO RICO

ABSTRACT: This article attempts to establish the development of literature transcendentalism and how it manifests itself between the islands of Cuba, the Dominican Republic and Puerto Rico from the years 1927 to the mid-1950s. Literary transcendentalism was a manifestation that contemplated various ideologies and positions among our Caribbean islands. Even though this literary movement was a brief one, it did not fail to lay the foundations for the writers of the sixties and seventies to create diverse visions of the world in their ideological and social context of the late twentieth century. The study of this movement must be present among future generations due to its transatlantic repercussions within the Caribbean basin and the creation of better literary markers of the Caribbean archipelago in its social and humanitarian context of the 21st century. Transcendentalism involves a major work that has not yet been done within Caribbean literature.

KEYWORDS: Transcendentalism. Literature. Islands. Movements. Culture. Archipelago.

1 INTRODUCCIÓN

El tema del “Manifiesto Trascendentalista”, su visión mística – religiosa y espiritual, siempre – por alguna razón – nos atrae poderosamente. Varios motivos recurrentes nos sumergen en el análisis de este movimiento poético desde sus inicios en el 1948 mediante el “Manifiesto Trascendentalista” de Félix Franco Oppenheimer, Francisco Lluch Mora y Eugenio Rentas Lucas en la consabida revista *Alma Latina* en aquel 3 de julio de 1948 cuando se publica el Manifiesto Trascendentalista y, luego, surge un grupo de seguidores o de voces de nuestra literatura puertorriqueña que los respaldan y realizan diversas obras literarias.¹

Más adelante en el tiempo – treinta y cinco años después – es cuando Luis O. Zayas Micheli publica *Trascendentalismo e ideología en Puerto Rico* (1983)², un complejo y amplio estudio sobre este movimiento que vendrá a ampliar el concepto que se tiene del trascendentalismo puertorriqueño, además de los prólogos y ensayos que han tratado el tema, por aquí y por allá.

Nuestro punto de vista desde el estudio que hemos realizado en la tesis doctoral aun inédita *Existencialismo, trascendentalismo y dolor en la poesía de Adrián Santos Tirado* (2016)³ es que el trascendentalismo puertorriqueño del 1948 se difundió a otras latitudes del Caribe inmediato como lo prueban los hallazgos de dos textos emblemáticos: *La poesía contemporánea en Cuba* (1927-1953)⁴ de Roberto Fernández Retamar (tesis doctoral), la cual fue publicada en las Ediciones *Orígenes* por petición de José Lezama Lima en 1954 y, luego, se publica con algunas correcciones en forma de libro en el 2008. El otro texto que nos aborda y nos indica que el “Manifiesto Trascendentalista Puertorriqueño” de 1948 se

divulgó por el Caribe parlante es el artículo titulado “El nacimiento del trascendentalismo y su significado” publicado en la revista *Horizontes* en 1996 por Félix Franco Oppenheimer.⁵

Estos textos nos llevan a reflexionar ampliamente, y a inferir, que las raíces del trascendentalismo puertorriqueño como movimiento teológico o espiritual del hombre se expandió, más allá, de lo que se pudo pensar en Puerto Rico –y por eso– Roberto Fernández Retamar en su tesis del 1953 y Félix Franco Oppenheimer en el artículo del 1996 cuando habla de la revista *Surcos* de la hermana República Dominicana; ambos autores –respectivamente en sus obras– dialogan sobre los poetas trascendentalistas.

Este hallazgo, es revelador, porque sostiene, afirma y señala que el Movimiento Trascendentalista Puertorriqueño del 1948 no tan sólo se difundió a las islas vecinas, sino que formó una “Escuela Trascendentalista” en la cuenca caribeña, la cual, aún no se ha estudiado porque ha pasado desapercibida, para muchos intelectuales, durante varias décadas; y máxime, cuando cada uno de sus autores poseen un sello personal y distintivo que lo caracteriza. Además, nos lleva a sostener que el “Manifiesto Trascendentalista” de la revista *Alma Latina* en 1948 es el iniciador del movimiento y, por ello, nos compete a todos los estudiosos puertorriqueños viajar sobre las páginas de la historia y develar hasta la saciedad este importante descubrimiento para las letras de nuestro país.

Cronológicamente hablando, si fuéramos a realizar la ordenación del Movimiento Trascendentalista del Caribe tendríamos que hablar del: “Manifiesto Trascendentalista” de la revista *Alma Latina* en 1948 por Félix Franco Oppenheimer, Francisco Lluch Mora y Eugenio Rentas Lucas; la reproducción del “Manifiesto Trascendentalista” en la revista dominicana *Surcos* en 1949; *La poesía contemporánea en Cuba (1927-1953)* de Roberto Fernández Retamar en 1954 y el libro *Trascendentalismo e ideología en Puerto Rico (1983)* de Luis O. Zayas Micheli. Debemos resaltar que *La poesía contemporánea en Cuba (1927-1953)* de Roberto Fernández Retamar sitúa el trascendentalismo cubano desde 1927 hasta 1953 con sus obras; además de ir en la búsqueda de los poetas que se establecen en dichos textos literarios.

Según lo que se desprende de nuestro estudio de investigación, en términos generales, los grupos trascendentalistas lo conforman los tres grupos de autores dentro de las islas caribeñas, y según se desprende de los textos arriba mencionados.

El tema del trascendentalismo en el Caribe todavía no se ha estudiado a cabalidad. Se entiende que esta investigación inicia una aproximación hacia ese estudio. Cuando se habla del tema en la cuenca del Caribe, se encuentra que para el año de 1948 las tres islas caribeñas (Cuba, República Dominicana y Puerto Rico) tienen un vínculo muy fuerte en torno al estudio del trascendentalismo.

El Movimiento Trascendentalista se presenta en las islas de Cuba, República Dominicana y Puerto Rico de diversas formas. No se ha podido expandir este análisis a las islas de Haití y Jamaica por las diferenciaciones lingüísticas de estas dos últimas islas. Tal vez exista una escasa relación con la producción literaria de las islas de Haití y Jamaica. Se infiere que puedan existir algunas correlaciones literarias entre las cinco islas caribeñas.

Félix Franco Oppenheimer (1996), plantea en la revista *Horizontes* lo siguiente:

Es histórica y críticamente cierto, el influjo que ha tenido el movimiento. Es el de más dilatada existencia y resonancia en nuestro ámbito cultural: influyó en las últimas creaciones del gran don Luis Palés Matos, y en la poesía de entonces, que era, en sentido genérico, insubstancial, de preciosismo vacío y vanidoso, sin una mira ni modelo por alcanzar, no estaba en la vida o solo tocaba un aspecto de ella, quizá el de menos importancia, en su entumecimiento decadentista. La aceptación e influencia no solo se limitó al perímetro isleño ya que, al ser conocido fuera, el Manifiesto tuvo acogida estimulante. Lo reprodujo, en octubre de 1949, la revista dominicana *Surcos*, que dirigía la poetisa Luz Echevarría.⁴⁵ Y un inesperado acicate, entusiasta es el hecho revelador de que, en La Habana, Cuba, surge un grupo con nombre igual a nuestro Movimiento, Los trascendentalistas, que dará luego distinguidos poetas y novelistas.⁶

Desde este punto de vista hay que ver las repercusiones que el Movimiento Trascendentalista generó en las islas caribeñas. No siempre los pueblos valoran al máximo los estudios culturales y, muchas veces, la cultura se pierde porque no se rescata a tiempo. Esta cita de Félix Franco Oppenheimer es importante porque demuestra que el trascendentalismo se dio en las islas. El trascendentalismo en la cuenca del Caribe involucra un estudio más amplio del que se puede plantear en esta investigación aun cuando las creaciones procedan de diversas causas y males socio – políticos.

2 EL TRASCENDENTALISMO EN CUBA

Fernández Retamar en la obra *La poesía contemporánea en Cuba (1927-1953)* ⁷, plantea y describe el surgimiento de la “Poesía Trascendentalista” en Cuba para el año de 1937:

Este nuevo movimiento de nuestra poesía surge en 1937, año en que José Lezama Lima publica su poema *Muerte de Narciso*. Ya que hablamos de cómo Virgilio Piñera señaló, a propósito de esta obra, la aparición entre nosotros de una nueva actitud frente a la poesía: de una nueva generación. El mismo año en que publica su importante poema, Lezama edita *Verbum*, la primera de las revistas en que se manifestaría la generación; la más importante de aquellas fue, antes de *Orígenes*, *Espuela de Plata*. El propio Lezama ha hablado de la «generación de *Espuela de Plata*», dando así a entender la relevancia de esta publicación en que ya colaboraron Virgilio Piñera, Gastón Baquero, Ángel Gaztelu, Justo Rodríguez Santos y Cintio Vitier. En 1941 Lezama publica su libro *Enemigo rumor*, obra esencial por la influencia que tuvo en los restantes poetas de este movimiento. La generación se consolida – recordemos la importancia que prestó Petersen a las revistas – al aparecer en 1944 *Orígenes*,

la más importante revista literaria cubana desde la *Revista de Avance*. En 1948, aparecidas ya obras definitivas dentro de esta tendencia, Cito Vitier realiza su antología (de que hablamos al principio del capítulo), en que muestra los más altos logros «de un trabajo poético que representa, junto al vigoroso movimiento pictórico que lo acompaña, la más secreta y penetradora señal de nuestra cultura en los últimos diez años». De entonces a la fecha, han aparecido libros que enriquecen esa labor, como *La fijeza* (1949) y *Analecta del reloj* (1953), de Lezama; *Sustancia* (1950), *Conjeturas* (1951) y *Visperas, 1938-1953* (1953), de Vitier; *En la Calzada de Jesús del Monte* (1949), de Diego, y *Las miradas perdidas* (1951), de Fina García Marruz.⁸

Roberto Fernández Retamar (1953), habla de las características esenciales de esta poesía en Cuba y señala: “Poesía la suya trascendente – en cuanto no se detiene morosamente en el deleite verbal, o considera al poema como intermediario de una exposición afectivo–conceptual, sino como «posible apoderamientos de lo desconocido», creemos que esta cualidad es la señal más definida de tal poesía, y la utilizamos para designarla”. Indica además las relaciones directas e indirectas con “el vocablo trascendental”, según lo plantea Kant, sin ignorar la “inmanencia de la literatura” según la postula Alfonso Reyes en el libro *El deslinde* (1944).

Por otro lado, Gastón Baquero en el ensayo “Tendencias actuales de nuestra literatura” (1944)⁹, la define como: “obra de creación que se asoma y alimenta en fuentes de metafísica, de religiosidad, de búsqueda penetrante en las zonas más ocultas de la vida espiritual. [...] obra casi hermética, casi críptica, pues tanto es lo que precisan recorrer e iluminar en lo oscuro”.

Guillermo Torre (1951), indica al estudiar la poesía trascendentalista en Cuba que:

...no se conforma ya con ser pura, con ser canto o plegaria, no le basta con ser antianecdótica, olvida uno de sus elementos capitales, la metáfora – hace dos décadas tan justamente traída a primer plano –; ahora quiere ser, cuando menos, trascendente, metafísica; quiere convertirse en una «actividad del espíritu» y hasta en un método de conocimiento.¹⁰

3 EL TRASCENDENTALISMO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Por otro lado, el estudio de la “poesía trascendentalista” en la República Dominicana parte de los poetas que constituyen los siguientes movimientos literarios: *Independientes del 40*, la *Poesía Sorprendida* (1943-1947), los poetas *Cuarentiochistas* y los poetas *Independientes del 48*; los cuales son los escritores obligados de los grupos poéticos de la época del 1948. Estos escritores influirán, más adelante, en las producciones literarias de los escritores de la Generación del cincuenta (1950) y la *Generación del 1960* en la República Dominicana. Entre los poetas representativos de estos movimientos encontramos a Pedro Mir (1912) con “Hay un país en el mundo”, Héctor Incháustegui

Cabral (1912-1979) con “Diario de la guerra”; Manuel Rueda (1921) con “Plegaria de Caín”, Antonio Fernández Spencer con “Voy a escribir mis penas”; Abelardo Vicioso (1930) con “Génesis”, Máximo Avilés Blonda (1931-1988) con “Memoria de Dios en el Sur”; y Juan Sánchez Lamouth (1929-1968) con “Los gritos y los tiempos”.

Franklin Gutiérrez (2004)¹¹ plantea que la “Generación del 1948 en la República Dominicana” se caracterizó por la creación de un poesía testimonial, esencialmente política, la cual recrea la historia. Es poesía para buscar y redescubrir el paisaje nacional. Esta poesía canta al hombre y a su destino transmutado en las dimensiones humanas y universales.

Afirma Gutiérrez en el estudio sobre la Generación del ‘48 en la República Dominicana, que desde el origen, el grupo de poetas que lo conformaba no tiene un nombre claro, puesto que cada uno la llamó de diversa forma. Por ejemplo, el poeta Avilés Blonda la llamó *Generación del 48*, al ser cuestionado por el poeta español Leopoldo Panero. Por otra parte, Víctor Villegas, prefirió el calificativo de *Generación Integradora* debido a que el objetivo de este grupo era integrar lo dominicano a lo universal. Valera Benítez sugirió el nombre de *Generación de post-guerra*, en referencia a la Segunda Guerra Mundial. Mientras que Diógenes Céspedes y Alberto Baeza Flores coinciden en llamarlo *Grupo del 48*. Indistintamente de cómo se llamó al grupo de poetas, todos durante el año de 1948 produjeron una poesía testimonial, esencialmente política, que recrea la historia, busca las raíces sociológicas, redescubre y afianza el paisaje nacional. Según Franklin Gutiérrez (2004), el grupo estaba constituido por los poetas Máximo Avilés, Ramón Cifré Navarro, Abel Fernández Mejía, Lupo Hernández Rueda, Juan Carlos Jiménez, Rafael Valera Benítez, Luis Alfredo Torres, Abelardo Vicioso y Víctor Villegas.

Algunos de los postulados que destaca Franklin Gutiérrez del *Grupo del 48* son los siguientes: “Se recogen aquellos productos del pensamiento dominicano que puedan situarse dentro de las exigencias del arte y de la ciencia”, “Esto debe alcanzarse mediante la búsqueda e identificación con nuestras más pasibles esencias, como único medio para arribar a la expresión de las dimensiones universales del ser dominicano”, “el hombre es el único ser sujeto de destino y la única criatura susceptible de plantearse el problema de su tránsito por el mundo” y “La poesía, «dado el tono humano de su procedencia», aunque sea universal e intemporal, tiene una grave y apasionada función a tono con un tiempo y un espacio dados”.

Por otro lado, un dato importante que destaca Gutiérrez es que:

Los cuarentiochistas no tuvieron una revista literaria propia ni ningún medio de comunicación para difundir su producción, pero, en cambio, crearon la colección *El Silbo vulnerado* y aprovecharon las solapas de los primeros libros publicados para difundir los ideales y las metas del grupo.¹²

El estudio de la poesía trascendentalista en la zona caribeña lleva a pensar que estos poetas son los precursores de los grandes movimientos literarios que se darán en la Generación del 1960 y, de ahí, la importancia del estudio como movimientos y como escuelas literarias. El trascendentalismo literario está presente durante el año de 1948 en la mayoría de las antillas mayores de la zona caribeña. Es un movimiento de breve duración temporal pero de grandes alcances literarios. Tal vez el derrotero mayor de este movimiento fue que no se lograron realizar estudios sobre las diversas contribuciones literarias dentro de un marco histórico-literario de visión diacrónica y caribeña, lo cual por sí podría constituir en un tema de investigación.

4 EL TRASCENDENTALISMO EN PUERTO RICO

El 3 de julio de 1948 en la prestigiosa revista *Alma Latina*, un grupo de tres jóvenes escritores puertorriqueños – Félix Franco Oppenheimer, Eugenio Rentas Lucas y Francisco Lluch Mora – hicieron público para el pueblo puertorriqueño las bases del Manifiesto Trascendentalista.¹³ Los motivó la ideología de la renovación de las letras puertorriqueñas y en contra de los sucesos violentos de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), “el materialismo” y el avance del “cientificismo burgués” de aquella época. Lanzaron el manifiesto donde se declararon los siguientes postulados:

El trascendentalismo “anhela elevar al hombre a un plano de alta espiritualidad”, el trascendentalismo será “integrador de la personalidad humana”, surge como reacción al “materialismo y al cientificismo”, la poesía del trascendentalismo “debe ser algo esencial trascendente que toque al ser en lo diáfano”, están empeñados en “desarrollar una actitud trascendente para el logro de un arte humano”; el arte debe tener una “realidad trascendente, el hombre”; no creen en “un arte ausente o arte por el arte” y tratan de realizar “una obra de ancho aliento universal en que esté presente nuestra agonía”.¹⁴

El panorama histórico al escribir el manifiesto no era muy alentador para las letras, según exponen en la declaración. Rutherford, en 1912 afirma, había descubierto la estructura del átomo y los científicos no habían descansado hasta crear “la bomba atómica”, la cual describen como una “factura perversa y criminal, que a todos nos llena de pesimismo”. Señalan además que hay una crisis de valores. Que el errado juicio de Ernesto Renán ha provocado esta “anormalidad de la ciencia”. Entiende, al igual que Vicente Huidobro, que “el poeta es el puente que une al hombre con el universo” y señala al citar a Mario Abril, que “solo el poeta puede restablecer el equilibrio en el cosmos”.

Muy bien ha resumido Félix Franco Oppenheimer el surgimiento del Movimiento Trascendentalista en los siguientes términos:

Es mayo de 1948. Terminación de cursos. Los amigos poetas Rentas Lucas y Lluch Mora me hacen la visita de costumbre en la Editorial. En esta ocasión,

en vez de quedarnos en la oficina a platicar sobre puntos de vista de nuestra cultura y proponer proyectos, decidimos ir a San Juan. Así lo hicimos, viajando en una guagua.

En San Juan después de recorrer varios pasajes de la ciudad murada se nos ocurrió visitar, en el cementerio, las tumbas de hombres ilustres nuestros. En la parte antigua, donde, frente a la capilla circular se destaca – entre otros – el busto en mármol del poeta José Gautier Benítez, el tal vez más representativo del romanticismo insular, nos detuvimos en reflexiones y simpatías de hondas emotividades. Como tras la blanca piedra se traslucía el semblante del cantor apasionado, se nos vino la idea de crear un movimiento sustentado en la postura y levantado espíritu de afirmación del hombre, en lugar de origen. Y así quedamos, moral e intelectualmente comprometidos, señalando las causas y finalidades específicas que, juramentamos, procuramos cumplir, atenidos a la realidad del instante de crisis en que vivía Puerto Rico y el mundo.¹⁵

Como filosofía de vida establecen que “se hace imperativo un reajuste de la vida puertorriqueña”. Creen en una filosofía ecléctica, la cual “no sea extremista, ni pragmática, ni totalizante, ni concluyentemente idealista, sino que tenga equilibrio: el hombre”. Más bien creen en la “metafísica de Aristóteles”, “una ciencia del ser” en donde el hombre sea el eje central de todos los problemas de la vida, “de la representación, de la intuición y de la acción”. Esta filosofía, sostienen los poetas, debe basarse en “la fe en el individuo” y argumentan además que:

Debe negar el pesimismo de Jean Paul Sartre que piensa que el hombre no puede realizarse y que el encontrarse a sí mismo, significaría el desengaño de que nada existe y que con su muerte todo terminará.¹⁶

Finalmente, concluyen en la nueva filosofía que la finalidad última está basada en “el sentir agónico del hombre” y que el poeta es el “poseedor de la visión trascendente, y es además el que intuye, el que comunica, creen que es él, el llamado a realizar esta obra suprema”.

En el manifiesto, los tres poetas, realizan un apretado recuento de los diversos movimientos literarios en Puerto Rico hasta entonces: las corrientes modernistas, movimiento Pancalista de Lloréns Torres, el Diepalismo, exaltan el “Canto al tornillo” como embrión de la poesía negroide, movimiento poético surrealista de Salvador Dalí, el Noísmo de Vicente y Gustavo Palés Matos, hablan de la revista Índice, *Alma Latina*, *Brújula*, la *Atalaya de los dioses*, el Integralismo y termina con el trascendentalismo poético que es el movimiento que proponen.

Dentro del trascendentalismo poético se alejan del movimiento trascendentalista de Ralph Waldo Emerson, ya que entiende que el de ellos es un trascendentalismo que tiene “algunas tangencias ideológicas con el de Emerson”. Pues el trascendentalismo puertorriqueño tiene una visión integradora de la personalidad y tiene cierto “humanismo romántico”, el cual conciben como “un estado permanente del espíritu humano”. Están

de acuerdo en que aceptan el romanticismo inglés y el alemán, pero afirman que el trascendentalismo poético que proponen, “debe despertar en el hombre actual una inquietud superior”.

La poética de este trascendentalismo puertorriqueño se presenta como una que sirva al hombre. Señalando que Ortega y Gasset ha dicho, “la poesía y todo arte versa sobre lo humano y sólo sobre lo humano”. Afirman que “la poesía está en la intimidad de los seres y las cosas”. Según Novalis, “la poesía es la esencia más íntima de la realidad”. Indican además que:

La poesía no es la alegría brillante, estéril. La poesía es más bien un deslumbramiento interior, una angustia gozosa; es hasta cierto punto, dolor... Y la gracia, sólo la poseen los que saben de la infinita dimensión del dolor y el imposible, que late en la insondable perspectiva del espíritu... No podía ser de otro modo ya que como nos dice Antonio Machado “la poesía es la palabra esencial en el tiempo”.¹⁷

Por otro lado, José Emilio González (1955), afirma en el ensayo “La poesía puertorriqueña 1930-1954” que “hay serias razones para dudar de que se trate de un nuevo movimiento, propiamente, en nuestra poesía”.

En este año un grupo de poetas jóvenes – Félix Franco Oppenheimer, Eugenio Rentas Lucas y Francisco Lluch Mora – fundan otro “movimiento” que bautizan con el nombre de “trascendentalismo”. En su manifiesto inicial proclaman que el trascendentalismo “anhela elevar al hombre a un plano de alta espiritualidad, sin olvidar su realidad humana” y aspira a ser “integrador de la personalidad”. Es una reacción contra el “cientificismo sin entrañas, desolador y burgués” y contra “el materialismo sórdido que estrangula al mundo”. Quieren “crear un arte fuerte en su estructura y en su estética, equilibrado en la condición humana. El arte debe tener una realidad trascendente, el hombre”. Prometen: “Trataremos de realizar una obra de ancho aliento universal en que esté presente nuestra agonía”. Los bardos de este grupo, a los cuales se sumó Ramón Zapata Acosta, han publicado sus libros en la Colección Yaurel. También sacaron una revista, “Pegaso”. Sin embargo, hay serias razones para dudar de que se trate de un nuevo movimiento, propiamente, en nuestra poesía.¹⁸

No tan solo se entiende que el Movimiento Trascendentalista fue un “movimiento literario puertorriqueño”, y valga la redundancia, sino que se opina que fue “una escuela literaria fundacional en la literatura puertorriqueña”, tanto es así, que los hechos y los acontecimientos hablan por sí solos.

Por otra parte, Francisco Lluch Mora en el ensayo “Trascendentalismo y existencialismo” señala que:

Los autores, casi todos jóvenes, cuyo centro de interés era la Universidad para los años del 1945 al 50, unos, poetas, otros, ensayistas, cuentistas, novelistas, etc., cuyo centro de interés era la dinámica humanística, dentro de la filosofía existencial-trascendentalista, son, entre otros, además de los citados fundadores y firmantes del Manifiesto Trascendentalista del 1948: Francisco Matos Paoli, Eugenio Fernández Méndez, Ricardo Alegría, Juan Martínez Capó,

Julio César López, Lilliam Pérez Marchand, Gerald-Paul Marín, Rafael Antonio González Torres, Francisco Rivera Landrón, Laura Gallego, Violeta López Suria, Nimia Vicéns, Monalisa Lina Pérez Marchand, Ana Inés Bonnin Armstrong residente en Barcelona, Miguel A. Quirós, Francisco Rojas Tollinchi, Ramón Zapata Acosta, Jorge Luis Morales, José A. Hernández, Héctor Campos Parsi, José Gil Lamadrid, Héctor Landrón Ubiñas, Noel Colón Martínez, Juan Mari Bras, José Luis González, Abelardo Díaz Alfaro, Luis Miranda Correa, César Andreu Iglesia, Rubén Gotay Montalvo, Héctor Barrera, Juan Enrique Colberg, Ester Feliciano Mendoza, Wilfredo Braschi, Aníbal Díaz Montero, Roberto Díaz Nadal, Néstor A. Rodríguez Escudero, René Marqués, Pedro Juan Soto, Ángel Rigau, Olga Ramírez de Arellano de Nolla, Diana Ramírez de Arellano, Elia Sulsona, Francisco Arriví, Manuel Joglar Cacho, José Luis Marín, etc.¹⁹

No obstante, cuando se sostiene que el movimiento trascendentalista fue una escuela es porque varios conceptos se replicarán más adelante en la literatura puertorriqueña y entre los escritores de las próximas generaciones. Estos conceptos son: “dolor, angustia, agonía, la reflexión religiosa sobre la existencia de Dios y el hombre, el hombre como tema central de la poesía, los temas de lo humano y la deshumanización en la literatura, la muerte y el cuestionarse la existencia misma después de la muerte”. Para probar este planteamiento solo hay que colocar los hechos aislados o separados que nadie ha colocado, juntos hasta ahora, para ver por qué este movimiento trascendentalista es una escuela fundacional de la literatura puertorriqueña.

En primer lugar, desde la década de 1940 se notaron señales del cambio que va tomando la literatura puertorriqueña y los escritores. Surge la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). En la década del 1940, Luis Hernández Aquino publica el poemario *Isla para la angustia: poemas integrales* (1943). Desde ya se adelanta el tema de la angustia en la literatura puertorriqueña. Aunque Hernández Aquino lo hace desde el Movimiento Integralista al cual perteneció, no será hasta los postulados del Movimiento Trascendentalista que se forma la escuela y surgen los primeros seguidores de la escuela en las próximas dos décadas de 1950 y 1960. Será a partir de la publicación de los libros *Mañana en el alba* (1949), de Eugenio Rentas Lucas, *Del asedio y la clausura* (1950), de Francisco Luch Mora y *El hombre y su angustia* (1950) de Félix Franco Oppenheimer¹⁸ cuando se avivan las incursiones en el tema trascendentalista de Puerto Rico.

5 CONCLUSIÓN

A la conclusión que podemos llegar es que el tema de ***El trascendentalismo en el Caribe*** parte desde 1927 en Cuba según la investigación de Roberto Fernández Retamar, quien presenta su tesis doctoral el 23 de noviembre de 1953 en La Habana, Cuba, pero cinco años antes, los poetas puertorriqueños habían publicado el “Manifiesto Trascendentalista” en 1948, y desde ese entonces, se había comenzado a difundir por

todo el Caribe hispánico según lo confirman las revistas: *Alma Latina* y *Surcos*. Queda para los futuros investigadores el estudiar las obras de este movimiento o escuela poética – literaria desde las perspectivas místicas y religiosas de nuestros tiempos. Se debe aclarar que el trascendentalismo fue movimiento poético de múltiples alcances en la poesía caribeña y muy poco estudiado entre los tres las antillas españolas del archipiélago.

OBRAS CITADAS

1. Franco Oppenheimer, F., Rentas Lucas, E. y Lluch Mora, F. “Manifiesto Trascendentalista”. *Alma Latina*. Julio-Agosto. 3 de julio de (1948), pp. 6-7.
2. Zayas Micheli, L. O. (1983). *Trascendentalismo e ideología en Puerto Rico*. Ediciones Mairena, San Juan, PR. (1983), pp.189.
3. Segarra Báez, I. *Existencialismo, trascendentalismo y dolor en la poesía de Adrián Santos Tirado*. Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, San Juan, P.R. Tesis doctoral inédita: recomendada para publicar. (2016), pp. 347.
4. Fernández Retamar, R. *La poesía contemporánea en Cuba (1927-1953)*. La Habana, Cuba. Editorial Instituto Cubano del libro. (2009), pp. 113-114.
5. 5 Franco Oppenheimer, F. “El nacimiento del trascendentalismo y su significado”. Revista *Horizontes*. Universidad Católica de Ponce, Puerto Rico. Año XXXVIII. Núm. 75. Octubre, (1996), pp. 82.
6. Ob. Cit., pág. 82.
7. Fernández Retamar, R. *La poesía contemporánea en Cuba (1927-1953)*. La Habana, Cuba. Editorial Instituto Cubano del libro. (2009), pp. 113-114.
8. Se refiere a la antología *Diez poetas cubanos* de Citio Vitier, La Habana, Cuba. (1948).
9. Gastón. B. “Tendencias actuales de nuestra literatura”. En *Anuario Cultural de Cuba*, 1943. La Habana, Cuba. (1994), pp. 266-267.
10. De Torre, G. *Problemática de la literatura*. Buenos Aires, República Argentina, (1948)
11. Gutiérrez, F. “Generación del 48”. *Diccionario de la literatura dominicana: biográfico y terminológico*. Editora Búho. Santo Domingo, República Dominicana. (2004), pág. 190.
12. Ob. Cit., pág. 191.
13. Franco Oppenheimer, F., Rentas Lucas, E. y Lluch Mora, F. “Manifiesto Trascendentalista”. *Alma Latina*. Julio-Agosto. 3 de julio de (1948), pp. 6-7.
14. *Ibid.*, págs. 6, 7, 10, 16 y 33.
15. Franco Oppenheimer, F. (1996). “El nacimiento del trascendentalismo y su significado”. *Horizontes*. Universidad Católica de Puerto Rico. Año XXXVIII. Núm. 75. Octubre. Ponce, P.R. (1996), pp. 79-80.
16. Op. Cit., págs. 6-7.

17. Op. Cit., pág. 16.
18. González, J. E. "La poesía puertorriqueña de 1930-1954". *Asomante*. Enero-Marzo, Núm. 1, San Juan, P.R. (1995), pp. 86-87.
19. Lluch Mora, F. "Trascendentalismo y existencialismo". Revista *Horizonte*. Universidad Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Año XXXVIII. Núm. 75. Octubre. Ponce, P.R. (1996), pp. 69-70.

CAPÍTULO 8

ESTÃO OS/AS ESTUDANTES DE ENSINO PROFISSIONAL ENVOLVIDOS/AS NA ESCOLA?

Data de submissão: 30/09/2021

Data de aceite: 14/10/2021

Cláudia Candeias

Universidade de Évora
Portugal
CV

Madalena Melo

Universidade de Évora
Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-5096-6036>

RESUMO: Propõe-se, com esta investigação, procurar perceber se, efetivamente, os/as estudantes de ensino profissional estão ou não envolvidos/as na escola. Esta procura deveu-se ao facto de, em Portugal, o ensino profissional ser encarado como estando direcionado para uma população estudantil cujas características vão desde a desmotivação e desinteresse (por um outro percurso académico), como resposta para o abandono escolar, até ao gosto por uma profissão e querer trabalhar após a escolaridade obrigatória. Através do modelo teórico de Lam & Jimerson (2008) procurou-se compreender se a frequência do tipo de escola (profissional e secundária) influenciava o envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional. E, sim, parece influenciar, pois é

encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre ambos os contextos: os/as estudantes que frequentam escolas secundárias mostram-se menos envolvidos/as do que os/as que frequentam escolas profissionais. Este dado torna-se fundamental para uma mudança de paradigma em relação ao ensino profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino profissional. Adolescentes. Envolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Recentemente, tem-se vindo a verificar um aumento do interesse teórico e de investigação em relação à motivação e envolvimento do/a estudante¹ em atividades e contextos escolares, nomeadamente, enquanto (possível) explicação pelas elevadas taxas de abandono escolar e fracos resultados académicos. É preciso, como afirmam Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed e McGregor (2006), envolver os/as estudantes na escola, procurando que todos/as tenham sucesso através de intervenções de amplo

¹ Apesar de, no ensino profissional, se identificarem os/as aluno/as como formandos/as, dada a componente prática deste tipo de ensino, optou-se, neste estudo, pelo uso da terminologia de "estudante" e "aluno/a" como sinónimos entre si e face a "formandos/as", uma vez que, é esta terminologia que é utilizada no contexto de escola, seja ensino profissional ou regular.

espectro (que não seja, simplesmente, aumentar o tempo dos/as alunos/as na tarefa), sendo que, nesta perspetiva, o envolvimento inclui o estar mais interessado/a e ser auto-suficiente em relação a tarefas de aprendizagem e em atividades escolares.

O envolvimento dos/as estudantes na escola é, então, um construto multidimensional que integra as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva (Jimerson, Campos & Greif, 2003) da adaptação à escola. Este tem vindo a despertar, nos últimos anos, um interesse crescente, no campo da Psicologia e da Educação, não só em Portugal mas internacionalmente, sendo encarado como uma (possível) solução para os problemas do baixo desempenho académico e abandono escolar que afetam muitas escolas, uma vez que possibilita uma perspectiva integrada, tanto para a investigação como para a intervenção (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). Neste âmbito, Jimerson (2003) relembra que devem ser desenvolvidos esforços para promover o envolvimento na Escola, ou seja, que os/as estudantes, efetivamente, se envolvam na escola e no processo de aprendizagem, permitindo-lhes, assim, desenvolver, para a vida, estratégias de aprendizagem. Então, como pode o envolvimento dos/as estudantes na escola e a própria escola serem fatores de resiliência para que estes/as se mantenham na escola, gostem e estejam motivados para a aprendizagem, apresentando resultados académicos positivos?

Enquadrado no modelo conceptual do Envolvimento do/a Estudante na Escola de Lam e Jimerson (2008), procurou-se perceber se há diferenças entre o envolvimento de estudantes do ensino profissional que frequentam escolas profissionais e escolas secundárias. Para tal, optou-se pelo uso deste modelo compreensivo do constructo desenvolvido por Lam e Jimerson, um modelo que tem em conta os antecedentes e as consequências, considerando as dimensões cognitiva, comportamental e afectiva do envolvimento (metaconstructo). Assim, optou-se pelo uso do instrumento adaptado para a população portuguesa: Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (versão de investigação (Veiga, 2012)) – EEEE.

Após a recolha de dados e construção da respectiva base de dados no software SPSS, versão 21, a informação foi trabalhada e os dados encontrados serão, com certeza, o início de outros e mais aprofundadas investigações.

Assim, com a apresentação destas conclusões acredita-se estar a contribuir, de forma determinante, para a construção do conhecimento e compreensão do metaconstructo “envolvimento”, pois, como afirma Harris (2008) enquanto esta temática não for encarada seriamente pelos/as profissionais da educação, o conceito *student engagement* pode perder o seu status: “engagement is a widely overused, abused, and misused word” that has “become another trendy ‘in’ word” (p.75).

A presente investigação apresenta um conjunto de pressupostos teóricos relacionados com o constructo do envolvimento. Procura-se compreender o envolvimento do/a estudante na escola através de um dos modelos conceptuais que tem vindo a mostrar maior consenso em termos científicos: o modelo de Lam e Jimerson que inclui a conceptualização do constructo do envolvimento enquanto metaconstructo, constituído por três dimensões (afetiva, comportamental e cognitiva) sem, contudo, serem esquecidos os antecedentes e conseqüências do envolvimento do/a estudante na escola.

Maddox e Prinz (2003) sugerem que o 3º ciclo do ensino básico (acrescentar-se-ia, assim como o ensino secundário), é frutífero em mudanças e, por isso, a percepção que os/as estudantes têm do seu envolvimento ao longo do tempo e quais os fatores associados à escola e sua influência no desenvolvimento ainda não está completamente esclarecido.

No caso deste estudo uma das suas particularidades é a ênfase em estudantes do ensino secundário profissional. A sua importância, do ensino profissional, tem sido mais acentuada nos dias de hoje, seja pelos seus objectivos, a alteração dos conteúdos curriculares, o reforço e valorização da formação geral e as equivalências escolares constituem condições para um reconhecimento social do ensino técnico e profissional.

2 O ADOLESCENTE E A ESCOLA

Uma das características do ensino profissional é o facto de se realizar através de módulos, permitindo, tal como refere Madeira (2006), que o/a jovem desenvolva e invista no seu processo de autonomia e responsabilidade, pois é ao/a estudante que cabe o principal papel no processo de aprendizagem. Sendo os cursos profissionais uma alternativa aos cursos científico-humanísticos, os seus planos curriculares incluem três anos letivos, estando as diversas disciplinas divididas em três componentes: científica; sociocultural; e técnica. Salienta-se, ainda, que outra das características desta tipologia de cursos é o facto de, no último ano, os/as estudantes terem que desenvolver e apresentar uma prova, a Prova de Aptidão Profissional (PAP).

Alguns/mas estudantes optam por esta via de ensino uma vez que é caracterizada pela sua vertente prática, o que permite que alunos/as com maiores dificuldades no seu processo de aprendizagem teórico possam agora ter resultados académicos que correspondem às suas necessidades no sentido em que o seu trabalho prático é valorizado. Por outro lado, as disciplinas teóricas apresentam uma estrutura modular que permite que o/a estudante possa superar dificuldades na consecução dos objectivos de formação, e permite, igualmente, transferir para os/as alunos/as a capacidade de gerirem as suas próprias aprendizagens, através da negociação com o/a professor/a-formador/a,

quando a conclusão do(s) módulo(s) aconselhe soluções diferenciadas. Há, então, uma gestão modular dos conteúdos. Desta forma, os cursos profissionais respondem com qualidade às necessidades de formação e preparam os/as jovens para a sua vida ativa, proporcionando-lhes uma formação mais abrangente. Desta forma, e como refere Madeira (2006), o ensino técnico e profissional ao nível do ensino secundário, como alternativa à via de ensino regular, “poderá levar ao aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (Marques, 1994, p.40, cit. por Madeira, 2006, p.125).

A escola é, assim, o lugar, por excelência, onde múltiplas experiências se vivem e vivenciam, dando-se o confronto com a diversidade social, com múltiplas atitudes e comportamentos acerca dos papéis sociais, dos diversos grupos étnicos, que irão moldar, de forma mais ou menos durável, crenças, convicções, sentimentos e os próprios comportamentos. É, neste contexto, que as palavras de Veiga (2009) fazem todo o sentido: “o envolvimento dos alunos nas escolas é um factor protector contra o mau desempenho e o desajustamento escolar” (p.4276). É, por isso, que conceitos como o envolvimento é tão importante, quer do ponto de vista afetivo, como do ponto de vista comportamental, e até mesmo cognitivo. Tal como afirma Ramos (2012) a escola para além de ser um local de aprendizagem, é, também, um espaço onde os/as alunos/as se devem sentir bem, enfim devem sentir-se felizes. É, por isso, que nas últimas décadas, diversos/as autores/as têm refletido acerca do domínio do envolvimento e motivação dos/as alunos/as de hoje (Valente, 1995).

O envolvimento do/as estudantes revela-se fundamental para que na escola os/as alunos/as reflitam sobre os seus próprios valores, favorecendo a aquisição de espírito crítico, a interiorização e clarificação de valores, e a discussão de dilemas. Constituindo-se como um espaço de *consciência crítica da sociedade* que se deve pautar pelos valores humanistas de exigência, rigor, competência e aprendizagem para a vida, repercutindo-se na construção de uma cidadania responsável e participativa (Martins, 2004).

De acordo com algumas investigações, por exemplo, Huebner e McCullough (2000, ref. por Fernandes, 2007) e Natvig e colegas (2003, ref. por Fernandes, 2007), concluíram que quem gosta da escola tem maior probabilidade de se sentir melhor consigo próprio/a e revela níveis mais elevados de bem-estar subjetivo. Ou seja, a escola é um contexto fundamental na vida quotidiana dos/as jovens, que a encaram como essencial para o seu bem-estar a longo prazo, refletindo-se esta crença na participação em atividades académicas e não-académicas, uma vez que tais alunos/as tendem a ter boas relações com a comunidade escolar – sentem que *pertencem* à escola (Willms, 2003), envolvem-se. A partir destas propostas pode-se enquadrar o que, actualmente, em Portugal existe

em termos de sistema educativo, mas também o modelo de escola implementado (Fontes, 2008). Ou seja, as escolas sofrem, de acordo com Ramos (2012), fortes pressões para melhorar o rendimento dos/as alunos/as e evitar o seu abandono precoce, em particular no ensino secundário. Por isso, Martins (2004) defende que deve existir uma profunda reestruturação do sistema de ensino português, sendo necessária uma política educativa que garanta as melhores medidas, provavelmente uma efetiva aproximação do modelo de escola construtivista em que o processo de aprendizagem seja interiorizado, como afirma Martins (2000), cabe ao *saber fazer* ir ao encontro dos/as estudantes. Nesta sequência salientam-se as principais conclusões do estudo de Dunleavy e Milton (2009): os/as adolescentes não apresentam comportamentos claros de envolvimento na escola porque procuram responder a determinadas necessidades a que a Escola não responde, ou seja, resolver problemas reais, envolver-se com o conhecimento, fazer a diferença (no mundo), ser respeitado/a, aprender com os outros (comunidade escolar).

É, então, possível verificar, tal como diz Ramos (2012), que os/as alunos/as que optam e frequentam o ensino profissional são jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar, ou que já o abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos. Esta problemática associa-se ao facto de, nos dias que correm e na sociedade portuguesa, se assistir a uma mudança de paradigma sócio-económico, com implicações na organização do mundo do trabalho e das carreiras dos indivíduos (Savickas, 2008).

Veja-se que, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (2012), no período de 2010/2011 encontravam-se inscritos no Ensino Secundário 440 895 inscritos, dos quais, 344 621 jovens e 96 274 adultos, o que, no caso dos/as jovens, corresponde à mais elevada taxa de escolarização atingida até ao momento neste nível de ensino (72,5%). De acordo com os dados apresentados no relatório do Conselho Nacional de Educação (2012), em 2011 e no escalão etário dos 20-24 anos, só 64,4% desta população tinha completado o Ensino Secundário (comparando com os 74% da UE27), havendo, no entanto, entre 2000/2001 e 2010/2011, um aumento de 6,6% no número de inscritos no ensino secundário. Ainda a partir deste relatório, verifica-se que já é maioritária a opção pela dupla certificação – ensino profissional – (com excepção das regiões autónomas) se considerada a totalidade da oferta de jovens e adultos (sendo, no ensino secundário, a presença das mulheres, globalmente, maioritária).

Verifica-se que tem havido um progresso no acesso ao ensino secundário. Todavia, acrescenta-se que além destes factores, o facto de terem interesses diferentes contribui, igualmente, para a escolha de um outro percurso escolar. Uma vez que se sabe que a exposição a uma estratégia clara de exploração da carreira é uma forma de promover

o envolvimento da escola, especialmente para os/as alunos/as em risco de insucesso escolar. Isto porque os/as alunos/as que *vêm* as ligações entre o que aprendem na escola e a possível carreira e oportunidades de trabalho para além do 3º ciclo são mais propensos/as a participar nas aulas e trabalhos escolares (mantendo-se na escola), e constroem uma imagem positiva dos seus futuros (Hoyt, 2005, ref. por Orthner e colegas, 2010). O envolvimento dos/as alunos/as na escola tornou-se, assim, parte integrante da conversa sobre prevenção do abandono escolar e de conclusão do ensino (Christenson, Sinclair, Lehr & Hurley, 2000; Doll & Hess, 2001; Grannis, 1994; ref. por Sinclair & colegas, 2003), pois como verificado também é um contexto fulcral para o desenvolvimento da própria identidade.

Os/As educadores/as estão preocupados/as com o não-envolvimento do/a estudante na escola e aprendizagem, sendo o abandono escolar precoce uma das principais causas do comportamento desviante na escola e baixo desempenho académico (Carrington, 2002; Cordeiro, Walstab, Tesse, Vickers & Rumberger, 2004, ref. por Harris, 2008). A comunidade escolar está, particularmente, preocupada com a correlação não-envolvimento/abandono precoce da escola (Finn & Rock, 1997; Willms, 2003). Segundo Harris (2008) a maioria da investigação no âmbito do envolvimento foi solicitada e promovida por organizações governamentais, com o intuito de saber quais os problemas relacionados com a retenção e comportamento dos/as alunos/as.

Quando se reflete sobre o contexto físico, este caracteriza-se pelo tamanho da escola, número de estudantes, salas de aula e estrutura, encontrando-se na generalidade dos estudos uma relação entre escolas de tamanho médio e maiores níveis de envolvimento (Finn & Voelkl, 1993), em escolas pequenas maior sentimento de pertença à escola (Lindsay, 1982; Newmann, Rutter, & Smith, 1989; ref. por Furlong & colegas, 2003) e maior assiduidade por parte dos/as estudantes (Lindsay, 1982, ref. por Furlong & colegas, 2003). McNeely e colegas (2002, ref. por Furlong & colegas, 2003) concluíram que uma escola secundária com um corpo de 600 a 1.200 estudantes será um valor óptimo para o envolvimento e sucesso académico. Outras variáveis foram neste âmbito consideradas, como a etnia e o nível socio-económico mas é necessário, para que os dados sejam representativos da realidade, continuarem os estudos a este nível (Furlong & colegas, 2003). Todavia, seja em que escola for, é no ensino secundário que os/as estudantes necessitam, segundo Martins (2003) e a teoria do investimento pessoal, de incentivos pessoais, de exprimir as percepções pessoais, de ter consciência das capacidades e limitações e, ainda, de aplicar a experiência às situações, por forma a sentirem que estão integrados e a desenvolverem um sentimento de pertença.

3 MÉTODO

Os critérios de inclusão dos/as participantes neste estudo foi a frequência do ensino profissional, e aptidão para a leitura e escrita autónoma, uma vez que os instrumentos foram aplicados em versão de papel. Como critério de exclusão considerou-se serem alunos/as referenciados/as com algum tipo de necessidade educativa especial que dificultasse a compreensão e/ou preenchimento dos instrumentos. Os participantes incluídos no estudo foram selecionados por método não probabilístico (Maroco, 2007) por conveniência (Almeida & Freire, 2003). São estudantes de escolas do ensino público (escolas secundárias) e particular/cooperativo (escolas profissionais) que frequentam o ensino profissional. Foram distribuídos e recolhidos 514 protocolos, não tendo sido nenhum anulado.

O estudo envolveu, então, 514 estudantes de escolas secundárias e profissionais da região do Alentejo, sendo 332 do género feminino (64,6%) e 182 do género masculino (35,4%). O leque de idades varia entre os 16 e os 23 anos de idade (*Mdn*=18 anos). Dos 514 participantes, 286 frequentam o 10º ano de escolaridade (55,6%), 48 o 11º ano (9,3%) e 180 o 12º ano (35%). No que respeita à tipologia de escola (escola profissional ou escola secundária), verifica-se que 248 (48,2%) participantes frequentam uma escola profissional e 266 (51,8%) uma escola secundária. Relativamente ao número de reprovações, 162 (31,5%) estudantes não reprovaram em nenhum ano de escolaridade, enquanto 352 (68,5%) já reprovaram pelo menos uma vez, tendo 114 participantes reprovado no 2º ciclo do ensino básico.

No que respeita aos instrumentos utilizados, além de um questionário demográfico foi, também, aplicada a Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola - EEEE (versão 2012). Esta escala é a versão portuguesa do questionário internacional Student Engagement in School (Veiga, 2012a) que se baseia no modelo proposto por Lam e Jimerson (2008) no âmbito do envolvimento dos/as estudantes na escola. Como já foi referido, segundo estes autores devem ser considerados no modelo os antecedentes (factores contextuais - evidenciados no instrumento através do contexto de instrução e do contexto de relações pessoais -, e os factores pessoais reflectidos nas crenças motivacionais), o envolvimento (incluindo as três dimensões, afectiva, cognitiva e comportamental) e os resultados (evidenciados pelo desempenho académico). Esta é uma escala multidimensional, com respostas de auto-relato, numa escala tipo Likert, com seis opções de resposta acerca da ocorrência de comportamentos de envolvimento específicos, e que vai desde o “total desacordo” a “total acordo”, variando as respostas entre 1 e 6. A escala utilizada encontra-se adaptada para a população portuguesa (adolescentes) tendo sido apresentados

resultados semelhantes aos obtidos na versão original e os mesmos 3 fatores, cognitivo, afetivo e comportamental (Veiga et al., 2010). Ou seja, no que respeita ao Alpha de Cronbach da escala total o valor era de .90, variando entre .67 e .89 nas dimensões (.67, dimensão comportamental, .89, dimensão cognitiva e .84, dimensão afectiva) e a variância total explicada foi de 60,76%. A média de resposta da escala foi de 3,58 (M= 3,58) (Veiga et al., 2010). Pode-se, então, afirmar que a escala de avaliação do envolvimento dos/as alunos/as na escola apresenta boas qualidades psicométricas. Uma vez que os participantes no estudo de Veiga e colegas (2010) apresenta idades diferentes dos/as participantes no presente estudo, optou-se por realizar nova análise fatorial exploratória.

Em relação ao questionário sociodemográfico, este permitiu recolher informações acerca dos participantes: idade, género, classificações das disciplinas, disciplinas frequentadas e ano de escolaridade.

Assim, foram seguidos alguns procedimentos de recolha de dados, nomeadamente, preparação antecipada, tendo sido utilizada a sala de aula onde os/as estudantes se encontravam a ter aulas e se ter mantido em sala o/a professor/a da disciplina enquanto os/as estudantes respondiam aos instrumentos. Procurou-se, então, que o *rapport* mostrado pela examinadora procurasse despertar o interesse dos/as estudantes pelos instrumentos por forma a encorajar a sua participação e colaboração durante o período de aplicação dos mesmos. Inicialmente, foi dada instrução aos/às jovens sobre o correto preenchimento dos instrumentos, sendo, igualmente, garantida a liberdade em não participarem, a confidencialidade e o anonimato das suas respostas seguindo os critérios éticos da *American Psychological Association* (APA).

Foram, igualmente, seguidos os princípios gerais éticos e deontológicos da profissão explicitados no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, destacando-se, respeito pela dignidade humana e direitos da pessoa, competência, responsabilidade, integridade e beneficência e não-maleficência. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas, bem como o uso da informação para fins exclusivos da investigação, com tratamento global dos dados.

Após obtida a autorização formal dos estabelecimentos de ensino (e prestados todos os esclarecimentos sobre os objetivos e metodologia da investigação em curso), e o consentimento informado dos/as encarregados/as de educação e dos/as alunos/as, procedeu-se à aplicação dos instrumentos, em contexto de sala de aula, no período da manhã de modo a evitar a interferência de fatores externos, como o cansaço ou a fome. O tempo utilizado pelos/as participantes variou de grupo para grupo, mas manteve-se entre os 30 minutos, no mínimo, e os 50 minutos, no máximo. Isto apesar de como a tarefa

ocorreu durante as horas regulares das aulas, estes disponham de 90 minutos (tempo letivo) para o devido preenchimento dos questionários.

Salienta-se que os/as estudantes foram alertados/as para o facto de não estarem a ser avaliados/as e não existirem respostas certas ou erradas, sendo esclarecidos/as de que a cotação e análise seria feita em termos globais e em regime de anonimato.

Nesta investigação foi, então, administrado um protocolo de investigação a adolescentes que frequentam o ensino profissional em escolas secundárias e profisionais, constituído por um questionário demográfico e pelas medidas de avaliação anteriormente descritas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados recolhidos foram processados através da utilização do software *Statiscal Package for the Social Sciences - SPSS*, versão 21, tendo sido desenvolvidas estatísticas descritivas e análises multivariadas de dados, por forma a obter conclusões com sentido empírico (Field, 2009).

Procurando assegurar (e confirmar) a qualidade psicométrica das escalas foram realizadas análises estatísticas de validade e fidelidade. Foi, também, realizada uma análise de dados em termos descritivos, tendo sido utilizadas as medidas apropriadas à natureza das variáveis, ou seja, frequências, percentagens, medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio-padrão).

Iniciou-se o estudo pela análise fatorial exploratória da EEEE – validade. Em relação à EEEE, relativamente aos estudos feitos, anteriormente, foi realizada nova análise fatorial uma vez que os/as participantes são diferentes (alunos/as que frequentam o ensino profissional). Face à estrutura factorial anterior (Veiga, 2011), verificou-se a existência de um quarto factor que reúne itens inversos relacionados com o “não-envolvimento”. Nesta análise houve necessidade de serem retirados alguns itens (9, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32, 33, ou seja, 11 itens que de alguma forma evidenciavam a participação em atividades de escola (fora do contexto de sala de aula) e trabalhos para casa que praticamente não existem ao nível dos cursos profissionais) uma vez que se mostravam “pouco explicativos”, dado saturarem em mais do que um factor de forma pouco clara (Maroco, 2007). Com tal retirada de itens obteve-se uma matriz factorial com 4 factores explicativos de 66,39% da variância total. Os resultados apresentados no Teste de Esfericidade de Bartlet ($\chi^2 \approx 7446,631$; $gl=231$; $p<0,001$) e na Medida de Adequação da Amostra ($KMO= .857$) revelam que as variáveis não são apenas correlacionáveis mas que a sua factorabilidade da matriz de correlações apresenta, de acordo com os parâmetros de Maroco (2007) um excelente índice.

A estrutura fatorial apresenta uma distribuição dos itens que sugere que estes se agrupam segundo os pressupostos teóricos que se encontram na base da construção desta escala. O primeiro fator (explica 23,94% da variância) inclui os itens relacionados com as estratégias cognitivas utilizadas pelos/as alunos/as na aprendizagem; o segundo fator (explica 15,76% da variância) comporta os itens relacionados com os afetos dirigidos à escola; o terceiro fator (explica 15,74% da variância) estão agrupados itens que reflectem a persistência do/a aluno/a nas tarefas escolares; e por fim, o quarto fator (explica 11,95% da variância) que inclui os itens com pesos fatoriais elevados no âmbito do “não-envolvimento”. Logo, pode-se concluir, a partir do modelo teórico, que o fator 1 diz respeito à dimensão cognitiva, o fator 2 à dimensão afetiva e o fator 3 à dimensão comportamental. O fator 4 reflete uma nova dimensão, que apesar de não descrita no modelo teórico de Lam e Jimerson, se revelou, neste estudo, como relevante, o “não-envolvimento”. rfgbAs médias dos resultados dos/as estudantes nas diferentes dimensões foram: na dimensão cognitiva, média de 4,19 (DP = ,92), na dimensão afetiva, média de 4,44 (DP = ,83), na dimensão comportamental, média de 4,43 (DP = ,74) e na dimensão não-envolvimento, média de 3,22 (DP = 1,15). Já em relação à análise de consistência interna dos instrumentos, fidelidade, foi constatado que todas as dimensões da EEEE, à exceção da dimensão “não-envolvimento” que apresentou uma consistência mais baixa mas ainda assim aceitável ($\alpha = .792$), apresentaram bons indicativos de consistência interna, ou seja, $\alpha = .855$ (dimensão afetiva), $\alpha = .830$ (dimensão comportamental), assim como o próprio instrumento, $\alpha = .87$ (escala global), tendo a dimensão cognitiva apresentado um excelente valor ($\alpha = .943$). No que respeita aos valores mínimos e máximos são, , 2,94 e 4,80, sendo a média 4,19.

Posteriormente, foi feito um estudo sobre as diferenças de médias em relação ao tipo de escola. No que respeita ao uso da EEEE, comparando estudantes de escolas secundárias e profissionais, apenas se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nas dimensões do “envolvimento afetivo” e “não-envolvimento”. Os/as estudantes das escolas profissionais mostraram maior envolvimento afetivo do que os/as estudantes das escolas secundárias (média, respectivamente, de 4,52 e 4,37), sendo a diferença estatisticamente significativa ($t = 2,087$, $p = 0,037$). Em relação ao “não-envolvimento” os/as estudantes do ensino profissional mostram, igualmente, uma média superior ($t = 3,131$, $p = 0,02$). Os resultados obtidos devem, então, ser enquadrados no design experimental do estudo, ou seja, um estudo exploratório, de carácter descritivo. Esta opção por ser um estudo exploratório justifica-se pelo facto de se abordar uma temática ainda pouco explorada em termos conceptuais e práticos (Sampieri, Fernández-Collado & Lúcio, 2006). Afinal, o constructo de envolvimento dos/as estudantes na escola

é, ainda, um tema, relativamente, recente na investigação (Appleton & colegas, 2008). Mais ainda pelo facto de incluir estudantes do ensino profissional. Trata-se, então, de um estudo descritivo, pois como Almeida e Freire (2003, p.25) dizem, visa relatar “características num determinado grupo”, logo, descrever características de estudantes do ensino profissional, dos géneros feminino e masculino e que frequentam escolas secundárias e profissionais possibilitando, assim, estimar eventuais diferenças entre si. A análise factorial da EEEE ao nível da validade mostrou que se mantém a existência de 3 factores conforme o modelo original (Lam & Jimerson, 2008; Veiga, 2011). Todavia, foi encontrada, tal como no estudo de Veiga (2013) que encontrou uma nova dimensão, a dimensão agenciativa do envolvimento, uma dimensão não contemplada, o “não-envolvimento” (que pode contribuir para o estudo da multidimensionalidade do constructo). Esta nova dimensão revelou-se, nesta amostra, fundamental para a explicação dos dados em termos sistémicos, ou seja, a realidade do ensino profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo este estudo inovador pretende-se que o seu impacto social se enquadre no apresentado em Ruivo e colegas (2004), uma vez que o conhecimento aprofundado da qualidade dos contextos de socialização é fundamental no âmbito da formação inicial e contínua de profissionais ligados à educação. Isto porque os/as participantes são adolescentes que frequentam o ensino secundário nas escolas profissionais e secundárias, tornando-se, deste modo, esta variável determinante.

Actualmente, as turmas do ensino profissional são mais pequenas que no ensino regular, assim como as escolas profissionais são maioritariamente mais pequenas do que as escolas secundárias. Tais factos poderiam estar na base de algumas hipóteses, nomeadamente, em termos de envolvimento afectivo (pois a relação com a escola seria diferente, assim como o contexto de sala de aula). Esta diferença foi efectivamente significativa, ou seja, os/as alunos/as de escolas profissionais mostram maior envolvimento afectivo, o que pode ser explicado pelo facto de conhecerem toda a comunidade escolar e se sentirem mais seguros nas relações que estabelecem. Este facto reflecte-se igualmente em os/as estudantes terem percepção de maior suporte social e apoio social do que os/as seus/suas colegas das escolas secundárias. Uma vez que conhecem toda a comunidade escolar é possível que as suas auto-verbalização sejam determinantes como facilitadoras de respostas adaptativas dos/as jovens.

Para que tais resultados e conclusões sejam generalizados é necessário que se continue a estudar a multidimensionalidade do constructo do envolvimento. Logo, estudar

populações diversificadas (por exemplo, de diferentes regiões geográficas) e tamanhos de amostra diversificados permite compreender se tais conclusões são representativas da população em geral ou se são específicas desta amostra.

Outra proposta para futuras investigações prende-se com a metodologia. Também neste estudo, assim como nos anteriores, nacionais e internacionais, foi utilizada uma metodologia quantitativa. Será, então, interessante investigar através de métodos qualitativos, que permita compreender a visão dos participantes em relação ao envolvimento. Assim, sugere-se a continuação destes estudos exploratórios, e ampliar o número de alunos envolvidos com mais turmas dos diferentes cursos do ensino profissional e com outras escolas/instituições de diferentes regiões do país onde a realidade e as ofertas formativas sofrem alterações, assim como continuar a explorar a multidimensionalidade do constructo do envolvimento, pois tal permitirá a comparação entre os dados obtidos com outros estudos na mesma área, permitindo confirmar ou infirmar os resultados alcançados. Espera-se, assim, que este estudo figure como um contributo motivador para a existência de outras investigações sobre o envolvimento dos/as alunos/as na escola num tipo de ensino ainda pouco estudado, procurando solidificar as ideias abordadas ao longo deste estudo e acrescentar algum contributo valorativo, ao desafio lançado pela presente investigação (nomeadamente, no uso de uma metodologia qualitativa).

Por outro lado, este estudo tem as limitações inerentes aos estudos transversais, podendo e devendo as conclusões ser aprofundadas em posteriores estudos longitudinais; bem como no que respeita à adequabilidade dos instrumentos utilizados (considerando as particularidades do ensino profissional).

Por fim, quanto ao impacto do estudo, os resultados esperados permitirão: comparações internacionais e nacionais do envolvimento dos/as estudantes na escola em várias culturas e países; um conhecimento mais aprofundado do envolvimento na escola dos/as estudantes portugueses/as, do ensino profissional. Além do exposto salienta-se a necessidade de o ensino profissional ser encarado como um contexto que implica desafios à própria investigação, veja-se que no último livro publicado em Outubro de 2014, sob a coordenação do Prof.Dr. Feliciano Veiga (“Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação” apresentado no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola, em Lisboa) não apresenta qualquer referência ao ensino profissional. Importante é também a problematização do próprio modelo que surge a partir deste estudo, nomeadamente, o aparecimento da dimensão “não-envolvimento”, ou seja, compreender a dimensão “não-envolvimento” (não pensada no estudo original dos autores), será característica esta do ensino profissional? Este estudo apresenta-se, então, como um importante contributo para compreensão

do constructo do envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional na escola. Isto porque, em Portugal, apesar de o caminho profissional ser uma opção para os/as jovens que concluem o 9º ano de escolaridade, é um percurso pouco estudado, encarado apenas como resposta para o abandono escolar precoce. Procurou-se, assim, contribuir, não só em termos teóricos mas igualmente práticos, para o desbravar da investigação portuguesa dirigida aos/às alunos/as que optam pelo ensino profissional.

Termina-se citando Fernando Pessoa, “Se não sei quem sou, como saberei para onde ir?”, se não compreendermos o envolvimento como se pode reflectir sobre possíveis intervenções globais que visem promover o envolvimento dos/as estudantes?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, S. & Feire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.

Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 369-386.

Conselho Nacional de Educação (2013). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Dunleavy, J., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Exploring the concept of student engagement and its implications for teaching and learning in Canada*. Toronto: Canadian Education Association.

Fernandes, H. (2007). *O Bem-Estar Psicológico em Adolescentes: Uma Abordagem Centrada no Florescimento Humano*. Tese de Doutoramento em psicologia. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Field, A. (2009). *Descobrimo a Estatística usando o SPSS*. São Paulo: ArtMed.

Fontes, C. (2008). *Modelos Organizativos de Escolas e Métodos Pedagógicos* (online). Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm#conducionista> (10.10.2010).

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). Student engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Furlong, M.J., Whipple, A.D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, Vol. 8, pp. 99-113.

Harris, L.R. (2008). A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning. *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, nº1, 57-79. DOI: 10.1007/BF03216877.

Jimerson, S. (2003). The California School Psychologist Provides Valuable Information Regarding School Engagement, Youth Development, and School Success. *The California School Psychologist*, Vol. 8, 3-6.

Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.

Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring Student Engagement in School Internationally. The International School Psychology Survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13, July.

Maddox, S.J. & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 6, 31-49.

Madeira, M.H. (2006). Ensino Profissional de Jovens: Um Percurso Escolar Diferente para a (Re) Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3ªed.). Lisboa: Ed. Sílabo.

Martins, E.C. (2000). Entre o provável e o desejável: A educação no novo milénio. *Educare-Educere* (1), 1, 7-20.

Martins, E.C. (2003). Caminho e (des)Caminhos do Ensino Secundário. Tendências e contributos. *Educare-Educere* (2), 2, 15-40.

Martins, E.C. (2004). Nov(a)idade na (Re)Configuração do Sistema Educativo. Reflexão sobre a lei de bases. *Educare-Educere* (1), 2, 19-35.

Orthner, D.K.; Akos, P.; Rose, R.; Jones-Sanpei, H.; Mercado, M. & Woolley, M.E. (2010). CareerStart: A Middle School Student Engagement and Academic Achievement Program. *Children & Schools*, Vol.32, nº 4, 223-234.

Ramos, M.Z. (2012). *Envolvimento dos Alunos na Escola - um Estudo no Ensino Secundário*. Dissertação de ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação, Área de especialização em Formação Pessoal e Social. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ruivo, J.; Pinto, A.; Aguiar, C.; Nóbrega, M. & Cruz, O. (2004). *Estudo longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança* (2005-2008). Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Lúcio, P. (2006). *Metodología de La Investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

Savickas, M. (2008). Helping People Choose Jobs: A History of the Guidance Profession. In J.A. Athanassou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). Springer Science + Business Media, B.V.

Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C. & Anderson, A. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, Vol. 8, pp. 29-41.

Valente, O. (1995). A educação, Os Valores e a Formação de Professores. *Revista da Educação*, vol.V (1), pp.21-26.

Veiga, F.H. (2011). Implementação de um projecto de envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Students Engagement in schools, Differentiation and Promotion. In J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (orgs.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4627-4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Veiga, F. (2012). *Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola*. Versão para Investigação, não publicada.

Veiga, F.H. (2013). Envolvimento do alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of developmental and Education Psychology*, 1(1), 441-450.

Veiga, F.H., Pavlovic, Z., Garcia, F. & Ochoa, M. (2010). Escala de envolvimento dos alunos na escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da "Student Engagement in School Scale". *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.

Willms, J.D. (2003). *Student Engagement at School a Sense of Belonging and Participation Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A. & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.

CAPÍTULO 9

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DISCURSO DA AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DA HETERONOMIA

Data de submissão: 20/10/2021

Data de aceite: 01/11/2021

Marilene de Melo Vieira

Universidade Federal de Viçosa

Viçosa – Minas Gerais Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7433058984960790>

RESUMO: Ao nascer em uma sociedade, os homens são apenas viventes, que têm na sua biologia o seu substrato, o seu para si, o seu mundo próprio. Mas o vivente homem não é só composição biológica, ele tem em si um outro para si, um outro mundo próprio, sua psique. E é sobre o para si da psique que agem as instituições da sociedade, para que a psique internalize o mundo, que está instituído naquela sociedade e que constituem o magma de suas significações sociais. Assim, o vivente homem, portador de uma psique, à medida que é fabricado socialmente, internalizando o mundo instituído, torna-se indivíduo social. Conseqüência da fabricação social, a clausura cognitiva – faz com que cada um sempre julgue e escolha não apenas no seio, mas com a ajuda da instituição sócio-histórica particular – a cultura, a tradição – que o formou, e, sem isso, seria incapaz de julgar e escolher o que

quer que seja. Herdeiros da filosofia greco-ocidental, mas ao mesmo tempo denegando no sócio-histórico a efetivação da filosofia como a interrogação ilimitada sobre o mundo instituído e da política como o questionamento explícito da instituição efetiva da sociedade buscando formar uma perspectiva lúcida da instituição social na dependência do *nomos*, os homens se apresentam como heterônomos. Pensar nesse sócio-histórico um conceito de educação só é possível percorrendo-se duas vertentes: uma que implique apenas na socialização da psique, para internalização do espetacular instituído e outra que implique a socialização da psique, comportando minimamente a inibição de sua imaginação radical e o desenvolvimento máximo de sua reflexividade. Dessa forma, a filosofia e a política se colocam como atitudes a serem criadas através da educação, pois ambas são interrogações sobre o instituído.

PALAVRAS-CHAVE: Fabricação social. Clausura cognitiva. Educação. Filosofia.

PHILOSOPHY OF EDUCATION IN EDUCATORS' UNDERGRADUATE PROGRAMS: AUTONOMY DISCOURSE AND CONSTRUCTION OF HETERONOMY

ABSTRACT: When a society arises, men are simply living beings, with their biological features containing their substrate, their own and for themselves, their own world. But the living man is not only a biological composition;

he has in himself another one, also for himself, another world of his own: his psyche. It is on what is for himself from the psyche where institutions in society act, in order for the psyche to internalize the world, instituted in that society, constituting the magma of social meanings. Thus, the living man, bearer of a psyche, as he is socially made, internalizing the instituted world, becomes a social individual. As a consequence of social making, cognitive closure makes each one always judge and chose not only in their bosom, but with the help of their particular socio-historical institution: culture, tradition, forming them; without it, one would be incapable of judging and choosing anything. Heirs to Greek-Western Philosophy, but also denying in socio-historicity the effectuation of Philosophy as a limitless questioning on the instituted world and politics, as the explicit questioning of the effective institution seeking to form a lucid perspective of the social institution in the dependency on *nomos*, men present themselves as heteronomous. Thinking in socio-historicity, a concept of education is only possibly through two lines of thought: one implying only the socialization of the psyche to internalize the instituted spectacular; and the other implying the socialization of the psyche minimally bearing the inhibition of its root imagination and the maximal development of its reflexivity. Thus, Philosophy and politics are posited as attitudes to be creating by means of education, as both are interrogations on the instituted.

KEYWORDS: Social making. Cognitive closure. Education. Philosophy.

A sociedade em sua gênese é autocriação, é instituinte, é fazer vir à cena algo até então não existente como instituição, leis, objetos, cultura etc. Segundo CASTORIADIS (1992) a sociedade se auto-institui e auto-oculta sua criação. Posteriormente à sua autocriação e consolidação, a sociedade fecha-se sobre si mesma e esconde sua própria gênese, buscando explicações para sua origem, fora de si própria. Essa auto-ocultação da auto-instituição constitui sua manifestação heterônoma, na qual os indivíduos buscam a gênese fora de si e dos outros com os quais mantêm relações sociais, sem compreenderem que ela é resultante do seu próprio poder fazer coletivo.

Isto significa que o sócio-histórico é criação dos homens, que também criam, instituem a linguagem, as leis, o conjunto de instituições e estruturas sociais, a religião, a cultura, as significações imaginárias sociais que dão sustentação e cimentam o social-histórico, criam enfim, o próprio indivíduo social. A criação é portanto a constituição do novo. Para ele,

A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade. Esta autonomização da instituição exprime-se e encarna-se na materialidade da vida social, mas supõe sempre também que a sociedade vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições seu próprio produto. (CASTORIADIS, 1995:159-60)

Criação do coletivo anônimo, do imaginário social, a instituição é a instituição das significações imaginárias sociais, constituição de um mundo de sentidos, que unifica e dá a identidade singular àquele sócio-histórico, Esse conjunto de significações imaginárias sociais, denominado de magma, tem o papel de estruturar as representações do mundo em geral que serão internalizadas pelo psiquismo humano, na sua fabricação, designando as finalidades da ação, impondo o que se pode fazer e não fazer. Todavia, todo esse processo de instituição do coletivo anônimo, pelo imaginário social, só existe concretamente pela encarnação e incorporação, fragmentaria e complementar, pelos indivíduos da instituição e suas significações imaginárias, o qual é denegado pelos próprios indivíduos, e constitui um dos mecanismos de conservação do para si do social-histórico. O social-histórico é portanto autocriação, obra do imaginário social como instituinte, que se faz ser como sociedade instituída. Portanto,

A sociedade é obra do imaginário *instituinte*. Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez instituída: num sentido, eles são a sociedade. Os dois pólos irreduzíveis são o imaginário radical instituinte – o campo de criação social-histórico – de um lado, e a psique singular de outro. A partir da psique, a sociedade instituída faz a cada vez indivíduos – que, como tais, não podem fazer mais nada a não ser a sociedade que os faz. Somente assim a imaginação radical da psique chega a transpirar através dos extratos sucessivos da couraça social que é o indivíduo que a recobre e a penetra até um ponto – limite insondável, que há retroação do ser humano singular sobre a sociedade.” (CASTORIADIS, 1992: 123)

A instituição dos indivíduos é uma atividade social, é o processo de socialização da psique ou de fabricação social, mediatizado por indivíduos já socializados.

Ao nascer, os homens são apenas viventes, que têm na sua biologia o seu substrato, o seu para si, o seu mundo próprio. Mas o vivente homem não é só composição biológica, ele tem em si outro para si, outro mundo próprio, sua psique. E é sobre o para si da psique que agem as instituições da sociedade, para que a psique internalize o mundo, que está instituído naquele sócio-histórico e que constituem o magma de suas significações sociais. Tal processo se efetiva através das relações com a mãe, mas não exclusivamente ela, primeiro porta voz do mundo que, utilizando a linguagem, outra instituição social, atua na internalização do mundo instituído. Assim, o vivente homem, portador de uma psique, à medida que é fabricado socialmente, internalizando o mundo instituído, torna-se indivíduo social, isto é, “a psique torna-se indivíduo unicamente na medida em ela sofre um processo de socialização.” (CASTORIADIS, 1992: 57). Assim, “a psique é irreduzível à sociedade... Mas não pode sobreviver, a menos que sofra o processo de socialização o qual lhe impõe, ou constrói ao redor dela as camadas sucessivas do que será, na sua face externa, o indivíduo. (CASTORIADIS, 1992: 274)

Constituindo um para si, a psique de cada vivente da espécie humana é um mundo próprio, que sofre por parte de indivíduos já socializados, no geral, a mãe, mas não apenas ela, uma ação coercitiva, uma violência, para que invista e torne sensatas para si as significações imaginárias sociais do sócio-histórico em que vive, renunciando ao mero prazer de órgão, ao mero prazer da representação privada e investindo objetos que só têm existência e valor sociais. Isto é a socialização e é educação.

Tal processo, para Castoriadis (1997) é a fabricação social dos indivíduos, a partir de um material primeiro, a psique, que consiste na capacidade que possui qualquer instância (pessoal ou impessoal) de levar os outros a fazer ou a não fazer o que, entregue a si mesmo, ele não faria necessariamente, ou faria talvez.

Todavia, conceito chave na elaboração teórica de Castoriadis, a socialização é um processo que permite ao sócio-histórico sua autoconservação e autocentrismo e que se apresenta:

Do ponto de vista psíquico: a fabricação social do indivíduo é um processo histórico, mediante o qual a psique é obrigada (seja suave ou brutalmente, trata-se sempre de uma violência feita à sua natureza própria) a abandonar (nunca total, mas suficientemente quanto à necessidade/uso social) seus objetos e seu mundo iniciais e investir objetos, um mundo, regras que são socialmente instituídas. Aqui está o verdadeiro sentido do processo de sublimação. O requisito mínimo para que o processo possa desenvolver-se é que a instituição ofereça à psique sentido – um outro tipo de sentido que não o proto-sentido da mônada psíquica. O indivíduo social constitui-se assim interiorizando explicitamente fragmentos importantes desse mundo, e implicitamente sua totalidade virtual pelas repercussões intermináveis que ligam magmáticamente cada fragmento desse mundo aos outros.

A vertente social desse processo é o conjunto das instituições, de que está impregnado o ser humano, desde o seu nascimento (CASTORIADIS, 1992: 125-6)

A fabricação social dos indivíduos apresenta-se em duas vertentes: do ponto de vista psíquico é um processo histórico, mediante o qual a psique é socializada e investe objetos, o mundo e regras que são socialmente instituídas, sublimando seus objetos e seu mundo iniciais; do ponto de vista sócio-histórico, trata-se do conjunto das instituições que visam à escolaridade, à criação, à educação dos recém-vindos – o que os gregos chamavam Paidéia: família, classes de idade, ritos, escola, costumes, leis etc. Assim, a fabricação social dos indivíduos só se efetiva à medida que este interioriza as instituições. Em outras palavras, o mundo sócio-histórico é mundo de sentidos que se sustenta por formas instituídas e que penetra até ao âmago do psiquismo humano, modelando-o de forma decisiva, na quase totalidade de suas manifestações identificáveis.

Assim, pensa-se o indivíduo como instituição, como sendo fabricado por sua própria sociedade e atuando para também criá-la, embora ele não tenha conhecimento/compreensão e lucidez em relação a tal processo.

Para CASTORIADIS (1997), a instituição da sociedade exerce poder sobre todos os indivíduos produzidos por ela, o que faz com que os sujeitos submetidos a sua formação, ao mesmo tempo corpo social, a tenham com a aparência da mais completa “espontaneidade” e a realidade da mais total heteronomia. Tal fato se concretiza pela fabricação social como exercício do poder:

Capacidade para qualquer instância que seja (pessoal ou impessoal), de levar alguém (ou vários) a fazer (ou a não fazer) o que, entregue a si mesmo, ele não faria necessariamente (ou faria talvez), e é imediato que o maior poder concebível é o de pré-formar alguém, de tal modo que por si mesmo ela faça o que queremos que fizesse, sem nenhuma necessidade de dominação ou de poder explícito para levá-lo a. (CASTORIADIS, 1992: 126)

Dessa forma, a partir do nascimento, os indivíduos são pré-formados, passando a agir, pensar e sentir por si mesmos, sem terem consciência de que, à medida que interiorizaram as instituições da sua sociedade, eles passam a fazer o que se queria que eles fizessem, sem nenhuma necessidade de dominação. Pelo contrário, para os indivíduos, sua sociedade e tudo o que internalizou assume a aparência da mais completa “espontaneidade” e a realidade da mais total heteronomia. A ação que sofrem os indivíduos efetiva-se pelo infrapoder – que contempla o poder instituinte, que é ao mesmo tempo, o do imaginário instituinte, da sociedade e de toda a história que nela encontra seu final passageiro. Este é o poder do próprio campo sócio-histórico.

O exercício do poder da instituição da sociedade, sobre os indivíduos por ela produzidos, efetiva-se através do conjunto de instituições que visam à escolaridade e que se realiza na família, na escola, nas leis, nos costumes, na religião, na cultura, e cujo conteúdo, ou seja, as significações imaginárias sociais, depois de internalizadas pelos indivíduos, constituem para os mesmos a sua matriz de referência, que será assumida como verdade, e na qual se fundamentará seu pensar, sentir e agir. É o assumir o internalizado como natural e verdadeiro, que prende o indivíduo em clausura cognitiva.

Todavia, o exercício do infrapoder exercido sobre a psique de cada um pelo sócio-histórico (sociedade instituída) no processo de socialização nunca o é de forma absoluta. Uma série de fatores impede a fabricação do indivíduo social de modo total e absoluto. Dentre eles, destacamos:

o mundo, enquanto “mundo pré-social – limite do pensamento -, ainda que não “significando nada em si mesmo, está sempre presente, como provisão inexaurível de alteridade, como risco sempre iminente de rasgadura no tecido das significações, com que a sociedade o vestiu. (CASTORIADIS, 1992, 128-9),

isto é, o a-sentido do mundo que ameaça sempre o sentido instaurado pela sociedade, a capacidade invencível da psique de preservar seu núcleo monádico e sua imaginação

radical que nunca poderá ser completamente socializada e transformada exaustivamente conforme o que as instituições lhe pedem; as outras sociedades e suas significações imaginárias sociais que põem em perigo o sentido instaurado pela sociedade considerada e o próprio imaginário radical da sociedade, isto é, o imaginário instituinte, pois a sociedade contém sempre, em sua instituição e suas significações imaginárias, um avanço em direção ao futuro, e o futuro exclui uma codificação prévia e exaustiva das decisões a serem tomadas.

Para preservar seu mundo próprio, seu para si, o sócio-histórico utiliza a catolicidade e a virtual onipotência de seu magma de significações imaginárias, a interpretação e a exorcização das irrupções do mundo bruto, do sonho e da doença, a denegação e a ocultação da dimensão instituinte da sociedade, a imputação da origem e do fundamento da sociedade instituída e das significações a uma fonte extra-social e a instituição do poder explícito.

Para CASTORIADIS (2002) há em toda sociedade, necessariamente, o político:

a dimensão explícita, implícita, às vezes inalcançável – que diz respeito ao poder, ou seja, a instância (ou as instâncias) instituída que pode emitir imposições sancionáveis e que deve sempre compreender, explicitamente, pelo menos um poder judiciário e um poder governamental. (p.256).

Esse poder que se efetiva na interiorização pelos indivíduos das significações imaginárias sociais e também exercido pela coerção tem como função “restabelecer a ordem, garantir a vida e a operação da sociedade contra todos e contra tudo o que, atual ou potencialmente, a coloca em perigo.” (CASTORIADIS, 1992: 130). Ainda é este poder explícito que garante o monopólio das significações legítimas do sócio-histórico considerado, pois, “para cima do monopólio da violência legítima, há o monopólio da palavra legítima; e este, por sua vez, é ordenado pelo monopólio da significação válida.” (CASTORIADIS, 1992: 132) Encontramos portanto, nas significações imaginárias sociais e no processo de sua internalização pela psique – fabricação dos indivíduos sociais - o rochedo para a questão central da pesquisa: **Pode o indivíduo deixar de ser só produto de sua psique, de sua história e da instituição que o formou, isto é, tornar-se uma subjetividade reflexiva e deliberante? Como falar de autonomia individual e social, se não tomarmos como ponto de partida e de chegada o projeto de autonomia?**

Para CASTORIADIS (1992),

a subjetividade, como instância reflexiva e deliberante (como pensamento e vontade) é projeto social-histórico cuja origem (duas vezes repetidas, na Grécia e na Europa ocidental, sob modalidades diferentes é datável e localizável.” (p. 121) Assim, a subjetividade reflexiva deliberante é uma virtualidade, uma possibilidade e pode ser um projeto e um querer para as sociedades à

jusante da herança grego-ocidental e que não possuam livro sagrado como determinante de suas significações imaginárias sociais, pois, a subjetividade reflexiva deliberante é uma criação social-histórica, onde o ser humano pode questionar-se e considerar-se como origem, certamente parcial, da sua história passada, como também querer uma história que está por vir e querer ser seu co-autor. (p. 236)

Nesse sentido, considerando o efetivo exercício do infrapoder sobre a psique no processo de socialização, o exercício do poder explícito e o processo de auto-ocultação de criação da sociedade a possibilidade de reflexividade e de vontade própria dos seres humanos são reduzidas a zero.

Isso possibilita interrogar: Quem são os indivíduos sociais e porque não resistem a internalização da representação da origem de sua sociedade, posta fora da própria sociedade, e quais as conseqüências de tal fato, interrogando-se?

Para CASTORIADIS (1992), a instituição da sociedade exerce poder sobre todos os indivíduos produzidos por ela, o que faz com que os sujeitos submetidos a sua formação, ao mesmo tempo corpo social, a tenham com a aparência da mais completa “espontaneidade” e a realidade da mais total heteronomia. Tal fato se concretiza pela fabricação social como exercício do poder:

Capacidade para qualquer instância que seja (pessoal ou impessoal), de levar alguém (ou vários) a fazer (ou a não fazer) o que, entregue a si mesmo, ele não faria necessariamente (ou faria talvez), e é imediato que o maior poder concebível é o de pré-formar alguém, de tal modo que por si mesmo ela faça o que queríamos que fizesse, sem nenhuma necessidade de dominação ou de poder explícito para levá-lo a. (p. 126).

Dessa forma, a partir do nascimento, os indivíduos são pré-formados, passando a agir, pensar e sentir por si mesmos, sem terem consciência de que, à medida que interiorizaram as instituições da sua sociedade, eles passam a fazer o que se queria que eles fizessem, sem nenhuma necessidade de dominação. Pelo contrário, para os indivíduos, sua sociedade e tudo o que internalizou assume a aparência da mais completa “espontaneidade” e a realidade da mais total heteronomia. A ação que sofrem os indivíduos efetiva-se pelo infrapoder – que contempla o poder instituinte, que é ao mesmo tempo, o do imaginário instituinte, da sociedade e de toda a história que nela encontra seu final passageiro. Este é o poder do próprio campo sócio-histórico.

O exercício do poder da instituição da sociedade, sobre os indivíduos por ela produzidos, efetiva-se através do conjunto de instituições que visam à escolaridade e que se realiza na família, na escola, nas leis, nos costumes, na religião, na cultura, e cujo conteúdo, ou seja, as significações imaginárias sociais, depois de internalizadas pelos indivíduos, constituem para os mesmos a sua matriz de referência, que será assumida

como verdade, e na qual se fundamentará seu pensar, sentir e agir. É o assumir o internalizado como natural e verdadeiro, que prende o indivíduo em clausura cognitiva.

Conseqüência da fabricação social, a clausura cognitiva faz com que cada um sempre julgue e escolha não apenas no seio da instituição que o criou, mas com a ajuda da instituição sócio-histórica particular – a cultura, a tradição – que o formou. Sem isso, ele seria incapaz de julgar e escolher o que quer que seja. Ressalta-se ainda que:

Julgar e escolher, no seu sentido mais radical foram atitudes criadas na Grécia; é este um dos sentidos da criação grega da política e da filosofia. Dentre as criações da nossa história, enquanto herdeiros da filosofia greco-ocidental, destaca-se o questionamento, a crítica, o logon didonai, o dar conta e razão, que é a pressuposição ao mesmo tempo da filosofia e da política. (CASTORIADIS, 1992,)

Herdeiros da filosofia greco-ocidental, mas ao mesmo tempo denegando no sócio-histórico a efetivação da filosofia como a interrogação ilimitada sobre o mundo instituído e da política como o questionamento explícito da instituição efetiva da sociedade buscando formar uma perspectiva lúcida da instituição social na dependência do *nomos*, os homens se apresentam como heterônomos.

A ruptura da heteronomia individual e/ou social permite uma verdadeira individuação do indivíduo, na qual a imaginação radical da psique singular pode ao mesmo tempo achar ou criar os meios sociais de uma expressão pública original e contribuir nomeadamente para auto-alteração do mundo social, criando novos *eidos* que poderão alterar o sócio-histórico e os indivíduos reciprocamente. Mas como pensar a construção da autonomia individual e social encontrando-se imerso numa sociedade que denega a filosofia e a política na acepção grega?

Pensar nesse sócio-histórico um conceito de educação só é possível percorrendo-se duas vertentes: uma que implique apenas na socialização da psique, para internalização do espetacular instituído e cujo resultado são reprodução da sociedade espetacular/heterônoma e fabricação de indivíduos heterônomos, que desconhecem e alienam o poder criador em si mesmo e outra que implique a socialização da psique, comportando minimamente a inibição de sua imaginação radical e o desenvolvimento máximo de sua reflexividade, isto é, uma relação social – uma prática poiética - que deve fazer com que o sujeito interiorize e faça, portanto, muito mais do que aceitar as instituições existentes, quaisquer que sejam. É nesse sentido, que são pertinentes as colocações de CASTORIADIS (1992):

A criação pelos gregos da política e da filosofia é a primeira emergência histórica do projeto de autonomia coletiva e individual. Se quisermos ser livres devemos fazer nosso *nomos*. Se quisermos ser livres, ninguém deve poder dizer-nos o que devemos pensar. (p. 138).

Dessa forma, a filosofia e a política se colocam como atitudes a serem criadas através da educação, pois ambas são interrogações sobre o instituído. Mas, sendo toda e qualquer sociedade uma construção, uma criação de um mundo, de seu próprio mundo, que existe e só pode existir na clausura, isto é, na sacralização de suas regras, representações e significações imaginárias, como pensar a possibilidade de se realizar o desafio da filosofia e da política-democracia, se elas parecem ser um perigo mortal, um ataque ao sistema de interpretação, à identidade e à própria sociedade.

No que concerne, a “filosofia, que cria a subjetividade com capacidade de refletir, é o projeto de romper a clausura a nível de pensamento.” (CASTORIADIS, 1992: 247)

Embora o Brasil seja herdeiro da cultura grega, no que tange a idéia de filosofia, de política e de democracia, é também herdeiro da cultura portuguesa, através principalmente do *Ratio Studiorum* – primeiro projeto educacional brasileiro levado a termo pelos jesuítas e seus sucessores. Vive-se aqui uma encruzilhada ou o caminho já escolhido e exercido pelo infrapoder?

Como sujeito da sociedade brasileira, pode-se proceder à ruptura com a clausura cognitiva, interrogando-se sobre a validade de instituições, normas, leis, representações, enfim, sobre a maneira de conceber, pensar e agir na sociedade, na condição de herdeiros da educação humanista tradicional dos jesuítas, que resultou na criação de um “sentido”; na instituição de representantes reais ou simbólicos deste “sentido perene” e de uma “imortalidade imaginária”, nos quais, de diversas maneiras, considera-se que todos participam, uma vez que são impostas e internalizadas por todos os membros da sociedade? Se são difíceis a ruptura da clausura cognitiva e a abertura à interrogação sem limites, tal dificuldade acresce-se de uma dificuldade maior, se não única, a de que “os seres humanos têm em aceitar “a mortalidade do indivíduo, da coletividade e mesmo de suas obras.” (CASTORIADIS, 1992:164).

Pensa-se a prática educativa com a finalidade de formar sujeitos autônomos, como algo que pode contribuir, ainda que não isolada, para o processo de individuação dos sujeitos, no sentido de desenvolver ao máximo sua reflexividade e a construção de novas significações sociais, que ultrapassem e superem o internalizado no processo de socialização em diversas instituições sociais. Para tal processo, é mister que o pedagogo/educador tenha também que se auto-alterar, ampliando ao máximo sua reflexividade sobre a sociedade em que está inserido, sobre a educação, sobre a escola, suas idéias, seus valores, enfim sobre o que nele está internalizado como resultado da ação do infrapoder social.

Assim, será na prática educativa, em seu processo de formação, que o pedagogo poderá vir a construir uma atitude de interrogação sobre si, sua existência, o mundo e os

outros, desenvolvendo seu interesse ou paixão por aquilo que escolheu como prática de trabalho, como sua contribuição à sua sociedade Tal atitude de paixão, sob o exercício da vontade, constitui um alicerce para a afirmação do direito ao livre pensamento sobre si e sobre o instituído socialmente.

Dessa forma, será com a efetivação da atitude filosófica e da reflexão filosófica que o indivíduo fundamentará teórica e criticamente seus conhecimentos e suas práticas, buscando conhecer/compreender os fatos, as coisas, as situações, as idéias, os comportamentos, os valores. Para isso, deverá investigar, conhecer, compreender, antes de aceitá-los ou escolhê-los ou deliberar sobre os mesmos, e buscar responder no concreto, se aquilo que ele pensa que sabe sobre as coisas, os fatos, as situações, as idéias, os comportamentos, os valores e sobre si mesmo, ele realmente sabe. Deverá, ainda, buscar substituir os estereótipos, os pré-conceitos, os pré-juízos, o conhecimento de senso comum e as crenças por conhecimentos mais consistentes e coerentes. Também, na reflexão filosófica, o indivíduo poderá buscar conhecer-se, construindo de forma explícita e lúcida os motivos, os sentidos e as finalidades dos seus atos.

No que concerne à política, CASTORIADIS (1992) a define como

a atividade que visa à transformação das instituições da sociedade, para torná-las conformes à norma da autonomia da coletividade (isto é, tais quais permitem a auto-instituição e autogoverno explícitos, refletidos e deliberados, desta mesma coletividade.” (p. 71-2)

A política, tal como os gregos a conceberam, “foi o questionamento explícito da instituição estabelecida da sociedade.” (p. 135)

Pensa-se ser ela vital para a institucionalização da participação dos indivíduos, não apenas na participação formal, mas por meio de participação real, que enseja também a paixão pelas questões comuns.

Mas, o que se observa na sociedade brasileira, que vive uma democracia representativa é o exercício do político, como poder explícito e não a política, como na acepção grega, em que se interroga num movimento interminável do pensamento reflexivo as representações e normas da tribo, e até a própria noção de verdade. Essa dicotomia entre a dimensão do poder explícito – o político e a política, foi rompida na Grécia Antiga, quando da criação da política e consistia em:

a) Uma parte do poder instituinte foi explicitado e formalizado (concretamente, a que se relaciona com a legislação no sentido próprio, público – “constitucional” -, bem como privado);

b) instituições foram criadas para tornar a parte explícita do poder (inclusive o “poder político”, no sentido definido anteriormente) participável. Onde a igual participação de todos os membros do corpo político na determinação do *nomos*, da *diké* e do *télos* – da legislação, da jurisdição, do governo (...).(CASTORIADIS, 1992, 144)

o que implicou a absorção do político - poder explícito – pela política, isto é, a estrutura e o exercício do poder explícito tornaram-se objeto de deliberação e decisões coletivas do corpo político e a discussão da instituição efetivou-se radical e ilimitada, pois “a política é projeto de autonomia: atividade coletiva, refletida e lúcida visando à instituição global da sociedade como tal.” (CASTORIADIS, 1992: 145)

A política constitui portanto, uma atividade coletiva, refletida e deliberada cujo objeto e finalidade é a instituição da sociedade. A política, ao contrário do poder explícito cuja finalidade é a preservação do sócio-histórico, é uma atividade instituinte, é uma atividade de criação dos seres humanos.

Assim, as significações sociais – liberdade e autonomia, remetem a questão da política e não do político e à nossa herança grega como gérmen, uma vez que

a criação pelos gregos da política e da filosofia é a primeira emergência histórica do projeto de autonomia coletiva e individual. Se quisermos ser livres devemos fazer nosso *nomos*. Se quisermos ser livres, ninguém deve poder dizer-nos o que devemos pensar. (CASTORIADIS, 1992: 138)

Mas, até que ponto as significações sociais de liberdade e autonomia estão presentes, vivas e constituem um querer da sócio-histórico? Até que ponto essas significações não foram esvaziadas do seu verdadeiro conteúdo e transvestidas no desejo e no gozo? Constituem-nas vetores que ainda mobilizam o coletivo?

Pensa-se que não e isso é conseqüência, pois:

A denegação da dimensão instituinte da sociedade, a recuperação do imaginário instituído, condiz com a criação de indivíduos absolutamente conformes, que vivem e se pensam, na repetição (aliás, ainda que possam fazer, fazem muito pouco) cuja imaginação radical é reprimida o mais possível; indivíduos que quase não são verdadeiramente individuados. (CASTORIADIS, 1992, 139)

A autonomia significa o dar-se a si próprio as suas leis, isto é, que os indivíduos devem participar da proposição, da discussão, da deliberação e da decisão sobre as leis que o regem, ou até mesmo, aceitar aquelas leis propostas e mesmo já instituídas, que após interrogação, eles pensem serem necessárias ao sócio-histórico. Assim, a efetivação, sempre parcial, do projeto de autonomia pressupõe interrogações no plano social – nossas leis são boas? Elas são justas? Que leis devemos fazer? – e no plano individual – O que eu penso é certo? Posso saber se é certo, e como? E nesse sentido que se pode falar de autonomia e liberdade, pois:

A autonomia surge, como germe, assim que a interrogação explícita e ilimitada se manifesta, incidindo não sobre “fatos” mas sobre as significações imaginárias sociais e seu fundamento possível. Momento de criação, que inaugura não só outro tipo de sociedade, mas também outro tipo de indivíduos. Eu falo exatamente de *germe*, pois a autonomia, tanto social como individual, é

um projeto. O surgimento da interrogação ilimitada cria um *eidós* histórico novo, - a reflexividade no sentido pleno, ou auto-reflexividade, como o indivíduo que a encarna e as instituições onde ela se instrumenta. (CASTORIADIS, 1992, 139)

Pensar e querer autonomia é um projeto individual e social, pois não se pode ser autônomo sozinho e imerso num sócio-histórico heterônomo. Pensar e querer autonomia implica a criação de um novo tipo de homem e de sociedade e a criação da subjetividade reflexiva e deliberante. Pensar e querer autonomia, pressupõe a política, reabsorvendo o político como poder explícito e como:

atividade lúcida e deliberada tendo por objeto a instituição explícita da sociedade (por conseguinte também, de todo poder explícito) e sua operação como *nomos*, *diké* e *telos* – legislação, jurisdição, governo -, tendo em vista fins comuns e obras públicas que a sociedade se propôs deliberadamente. (CASTORIADIS, 1992: 148-9)

Assim, uma sociedade livre e autônoma é aquela que se dá efetiva e reflexivamente as suas próprias leis e cujos cidadãos, nelas se reconhecem e participam, tanto da formação das leis, bem como do exercício do poder, isto é:

Uma sociedade autônoma, uma sociedade verdadeiramente democrática, é uma sociedade que questiona qualquer sentido pré-dado, e na qual, por isso mesmo, está liberada a *criação de novas significações*. E, numa tal sociedade, cada indivíduo é livre para criar para a sua vida o sentido que quiser (e puder). Mas seria absurdo pensar que ele pode fazer isso fora de todo contexto e de todo condicionamento sócio-histórico. ...

O indivíduo individualizado cria um sentido para sua vida ao participar das significações criadas por sua sociedade, ao participar de sua criação, seja como "autor", seja como "receptor" (público dessas significações. E sempre insisti sobre o fato de que a verdadeira "recepção" de uma obra nova é tão criadora quanto a sua criação. (CASTORIADIS, 2002: 73)

Essa pode ser a sociedade de nossos sonhos, nosso projeto, nosso querer. Mas, aí se abrem as questões: Qual é a capacidade e o desejo das pessoas de se organizarem coletivamente, participando ativamente e responsabilmente da direção de suas atividades e do enfrentamento da instituição global da sociedade? Será que o sócio-histórico aceitaria a incerteza, o questionamento, com tudo o que isso comporta de risco de angústia? Será que queremos e aceitaríamos uma grande transformação em nosso modo de ser, de viver e de pensar, nos constituindo em novo homem e em nova sociedade?

A essas questões à resposta não pode ser individual, é social-histórica. Mas, o sócio-histórico brasileiro se apresenta em condições de respondê-las? Penso que não, mas ainda que o imaginário instituinte encontre-se alhures, a possibilidade existe sempre. **O problema é o que podemos fazer no cotidiano para que o povo participe politicamente, e se abra às interrogações no plano social e individual.**

Acredita-se que a resposta às interrogações acima é uma e apenas uma: **a educação**. Se historicamente a educação vem se constituindo em um espaço instituído para a fabricação social dos indivíduos, indivíduos conformes, subordinados, incompetentes e heterônomos, que devem se submeter ao instituído, ao processo de trabalho, ao mercado, esta educação pode, se houver vontade política individual e social, transformar-se numa prática institucional que atue na formação dos indivíduos, na acepção de Aristóteles, de formação na arte de governar e de ser governados, enfim, de uma formação que deseje e tenha como finalidade a formação de indivíduos autônomos, apaixonados e engajados nas questões comuns, que efetivem interrogações sobre as instituições de sua sociedade, para torná-las espaços de e para a autonomia, isto é, para a cidadania.

Para CASTORIADIS (1987)

Apenas a educação (*paidéia*) dos cidadãos enquanto tal pode dotar o “espaço público” de um autêntico e verdadeiro conteúdo....Ela consiste, antes de mais nada e acima de tudo, na tomada de consciência, pelas pessoas, do fato de que a *polis* é também cada uma delas, e de que o destino da *polis* depende também do que elas pensam, fazem e decidem: em outras palavras: a educação é participação na vida política” (CASTORIADIS, 1987: 302)

A prática educativa se efetiva como participação política e pelo sócio-histórico. Ressalta-se que tomando como referência a Grécia, onde não existia instituição específica, e muito menos democracia representativa, a educação dos cidadãos se fazia pela própria *polis*. Todavia, podemos tomar como gémem, a idéia de que a *polis* é o que pensam, fazem e decidem os cidadãos, e de que “o ser humano será o que farão dele os *nomoi* da *polis*. Eles sabem, portanto, que não há ser humano que valha sem um *polis* que valha, que seja regida pelo *nomos* apropriado.” (CASTORIADIS, 1992: 137)

Considerando o processo de socialização que fabrica os indivíduos em conformidade com as significações imaginárias do sócio-histórico considerado, mesmo que se tenha instituído a escola com a função precípua de educar, não se pode desconsiderar que ela é atravessada pelas significações imaginárias sociais vigentes. Assim, se na modernidade criou-se a escola, esta não realiza sua função educativa descolada dos condicionantes sócio-históricos. Embora componha com outros agentes, a família, classes de idade, ritos, costumes, leis, etc., a escola, sua criação e finalidade pressupõe uma atividade intencionalizada e sistematizada.

Contudo cabe aqui a interrogação: - Se o infrapoder exercido pelo campo sócio-histórico tem como finalidade a formação de indivíduos, de modo a reproduzirem eternamente o regime que os produziu, é possível proceder à ruptura ao continuísmo? Que papel desempenha a educação escolar nos processos de manutenção e ruptura?

Partindo do pressuposto de que as ciências da educação nunca terão nem a primeira e nem a última palavra sobre o fenômeno educativo, ainda que se ressaltem suas contribuições teóricas para compreendê-lo, pensa-se que a prática social da educação é tributária da filosofia da educação. Assim, este trabalho caminha para refletir sobre a importância e o significado da disciplina de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia – formação dos pedagogos.

Uma das questões em que a Filosofia se faz imprescindível, é a própria construção do sentido do que é educar. Tal construção, não é e nem pode ser a opção de um conceito escolhido por qualquer razão, no leque de conceitos com que se depara ao longo da própria história da educação. Construir um sentido de educação envolve atividade de pensamento, de interrogação sobre o próprio fazer, o para que fazer e com quem fazer.

Por isso, a importância das disciplinas de Filosofia e da Filosofia da Educação, pois são elas que nos permitem a atitude de interrogação do instituído, de pensar para além do já pensado. Nesse sentido, pode-se pensar uma *ágora* virtual na qual se busca conhecer, debater e criticar os filósofos em suas idéias sobre a educação. Mas tal atividade não pode fechar-se aí. Torna-se mister que se elabore o que pensa ser a educação, sua finalidade, seu sentido.

Acredita-se que o problema do curso de Pedagogia, em relação à disciplina de Filosofia da Educação, está em assumi-la como mais uma das disciplinas da grade curricular, que compõe a área de Fundamentos. Não se quer dizer com isso, que ela seja mais importante do que as outras, mas é ela que permite interrogar sobre a educação, articulando, numa postura interdisciplinar, a contribuição das outras ciências da educação – Antropologia, Biologia, Economia, História Psicologia e Sociologia da Educação.

Daí, as interrogações sobre a pertinência e a contribuição da Filosofia da Educação na formação dos pedagogos: Pensar e efetivar a educação como socialização possibilita a internalização do mundo instituído e a auto-alteração do sujeito? É mister no processo de formação provocar nos discentes o desejo de querer interrogar-se e ao instituído? Qual a contribuição da Filosofia da Educação no processo de formação do pedagogo?

Nesta pesquisa histórica, através de procedimentos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, em que se toma as disciplinas de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, busca-se uma interpretação de como foram construídas e reconstruídas historicamente, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes nas concepções dos atores do processo.

Ainda, interroga-se: É possível uma formação filosófica do educador? Como efetivar este desafio?

Partindo da idéia de CASTORIADIS (1992):

A psicanálise é uma atividade prático-poética, onde os dois participantes são agentes. O paciente é o principal agente do desenvolvimento da sua própria atividade. Eu a chamo de poiética, pois ela é criadora; seu êxito é (deve ser) a auto-alteração do analisando, isto é, falando com todo rigor, o aparecimento de outro ser. (p. 156)

e concebendo a educação escolar nesta mesma perspectiva, pensa-se que o desafio da formação filosófica do educador poderá se concretizar, com base nos seguintes pressupostos:

1. Crise
2. Vontade de autonomia/cidadania/democracia
3. Domínio do conhecimento da história da filosofia da educação
4. Cooperação do docente com o discente: que projeto penso para os meus discentes
5. Dar conta e razão de tudo o que dizemos e fazemos publicamente: sentido do nosso fazer educativo
6. Interrogação ilimitada sobre si e o sócio-histórico.

BIBLIOGRAFIA

- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto I**. 2ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Paz e Terra. 1987.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- _____. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. **Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto VI**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- VALLE, Lillian A. B. do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.
- _____. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Letras & Letras, 1997b.
- _____. **Imaginário e Filosofia: a educação como emancipação**. In: VIEIRA, M. de M. (Org.). **Filosofia, educação e imaginário social**. Viçosa: UFFV; Belo Horizonte: FAPEMIG, 1998.
- _____. (Org.). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. Cidadania e escola pública. In: VALLE, L.A. do (Org.). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. A educação como enigma e como atividade prático-poética: implicações para o ensino da Filosofia da Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 33-47, jul./dez. 2000c.

_____. Modelos de cidadania e discursos sobre a educação. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). **Filosofia, educação e cidadania**. Campinas: Alínea, 2001.

_____. **Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Teoria, determinação, complexidade: desafios da reflexão sobre educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 9-25, 2003.

_____. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.

_____. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 175-196, 2001.

VIEIRA, Marilene de M. **Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP.

CAPÍTULO 10

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CATALISADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR

Data de submissão: 15/10/2021

Data de aceite: 22/10/2021

Mónica Simão Mandlate

Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

Departamento de Formação de

Professores e Estudos Curriculares

<https://orcid.org/0000-0001-8325-6295>

RESUMO: A formação de professores como catalisador de inclusão escolar fortalece competências e habilidades, convicções e atitudes educativas que resgatam o papel e a missão da escola atual. A formação equilibra os objetivos educacionais e as competências profissionais, evitando assim, o colapso das reformas e as inovações curriculares pregadas e não praticadas. A pesquisa quant-qualitativa que integrou o estudo de caso com uma amostra global de (N=369) participantes dos quais (N=285) professores questionados; (N=35) formadores entrevistados e 50 professores observados suas aulas. Trata-se de uma reflexão no quadro de integração de crianças marcadas por situações graves de exclusão escolar. Mudanças radicais nas políticas educativas e o compromisso educacional para Moçambique são um imperativo incontornável para combater a exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Professores. Inclusão. NEE.

TEACHER TRAINING AS A CATALYST FOR SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT: The training of teachers as a catalyst for school inclusion strengthens skills and abilities, convictions and educational attitudes that rescue the role and mission of the current school. Training balances educational goals and professional skills, thus avoiding the collapse of reforms and curricular innovations preached and not practiced. The quantqualitative research that integrated the case study with a global sample of (N = 369) participants of which (N = 285) teachers questioned; (N = 35) trainers interviewed and 50 teachers observed their classes. It is a reflection on the integration of children marked by serious situations of school exclusion. Radical changes in education policies and the educational commitment to Mozambique are an imperative to combat social exclusion.

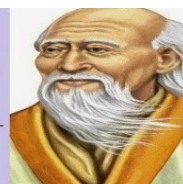
KEYWORDS: Formation. Teachers. Inclusion. SEM.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

"Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia.
Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida."

Lao Tzé

Peixe Pintura & Música



O que as pessoas com deficiência precisam não são donativos mas sim educação e instrução para viver sem depender de terceiros. De acordo com o relatório mundial sobre deficiência (2011, p.21) “muitas pessoas com deficiência não têm acesso igualitário à assistência médica, educação, e oportunidades de emprego, não recebem os serviços correspondentes à deficiência de que precisam, e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana”. Guiomar de Mello (2005) defende que a escola de qualidade é aquela que todos entram e todos aprendem, o que não acontece na escola moçambicana.

“Não escolha ser professor,
até que você esteja
preparado para isso”
(Angela Merkel)

O papel do professor tem criado tensões em torno das questões técnicas, pedagógicas e políticas Sponholz (2003). No seguimento dos escritos do José Pacheco (2012) sobre os estudos curriculares, o paradigma da modernidade e pós-modernidade, o currículo está associado à inovação. A mudança que se pretende sucessiva e permanente está relacionada com a formação de professores que é apontada como uma das principais razões do fracasso educacional. Sponholz (Ibid.) refere que a negligência está na origem do desenvolvimento das qualidades que o professor precisa para que possa se tornar um verdadeiro ator curricular. Acrescentando ainda que o ensino é muito mais que uma profissão. Uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os professores (Ibid.). Este artigo traz uma reflexão do impacto da formação de professores como atores catalisadores na perspetiva da educação inclusiva.

2 PROFESSÃO DOCENTE: ENTRE AUTONOMIA PROFISSIONAL E PRESTÍGIO SOCIAL

Diz-me e eu esquecerei!
Ensina-me e eu lembrar-me-ei!
Envolve-me e eu aprender-ei!
(Provérbio Chinês)

A profissão docente constituiu-se graças à intervenção e o enquadramento do Estado que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino António Nóvoa (1992). As escolas são instituições de afirmação profissional criadas pelo Estado para controlar o corpo docente que conquista uma importância acrescida para a escolarização de massas. As escolas legitimam o saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma conceção dos professores centrada na reflexão, na difusão e na transmissão do conhecimento como produtores do saber, saber fazer, saber estar e saber ser (Ibid.).

Mudanças ocorrem em vários níveis de formação de professores desde “a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconómico do corpo docente”. Período caracterizado pelos mecanismos de controlo dos professores, mas também uma maior afirmação autónoma da profissão docente. “Formar o Homem novo” permitiu aos professores maior prestígio, qualificação e autonomia na profissão docente (Ibid., p.3).

O controlo administrativo e ideológico ilustra claramente a presença do Estado no campo educativo. “O poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora” (Ibid., p.4). No diálogo com Adolfo Lima, (1915, pp. 360-361) “o recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino, de igual forma que o recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais” (Nóvoa, 2003, p. 4).

No dizer de Eusébio Tamagnini, (1930, p. 94) “Se o currículo deve indiscutivelmente considerado da competência do Estado, o mesmo não se pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes”. A organização do plano do estudo, quer dizer a formação dos objetivos é da inteira competência do Estado mas a seleção dos métodos, materiais e a sua concretização cabe exclusivamente aos professores (Nóvoa, 2003, p. 4).

Analisando os discursos pode-se entender que ambos têm perspectivas educativas e ideologias diferentes mais coincidem na necessidade de delimitar o espaço de autonomia da profissão docente com base na especialização adquirida em instituições de formação. Adolfo Lima fala da necessidade da descentralização do poder – atribuindo competências aos órgãos legitimados para fazer o recrutamento de professores, atividade que deve ser realizada por entidades credenciadas e com experiências comprovada. Eusébio Tamagnini fundamenta a concretização pedagógica do ensino. É aqui onde se produz a profissão docente. Mas do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da consolidação e da configuração profissional (Eusébio Tamagnini, 1930).

No entender da Dulce Almeida (2007, p.336) “formar professor é muito mais que informar e repassar conceitos. É prepará-lo para o outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”. Para (Carlos Libanêo, s/d) a profissão de professores combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Para o didático é difícil pensar em educar fora de casos concretos e da realidade definida.

Eusébio Tamagnini (1930) defende o princípio do equilíbrio entre as três dimensões essenciais na formação de qualquer professor: “preparação académica, preparação profissional e prática profissional” (Nóvoa, 2003, p. 6). A formação de professores tem gerado conflitos e debate nos últimos anos no concernente às competências exigidas tanto do corpo docente quanto dos graduados de todos os níveis de ensino. No olhar do Nóvoa (2002, p.23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Mas a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútuo onde cada professor exerce a função de formador e de formando simultaneamente (Nóvoa, 1997).

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo (Nóvoa, 1995) pois, ser professor para diversidade escolar exige muito mais do professor, porque a deficiência não é um obstáculo para o sucesso escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo de natureza quanti-qualitativo, que integrou o inquérito por questionário com perguntas fechadas e por entrevista semiestruturada com perguntas fechadas e abertas, coadjuvado com a observação de aulas aos professores do ensino básico e formadores de professores, teve uma amostra global de (N=369) indivíduos, dos quais (n=285) professores que responderam ao questionário, (n=34) formadores responderam a entrevista e (n=50) professores cujas suas aulas foram observadas. Em anexo encontra-se o quadro resumo dos procedimentos metodológicos.

Quadro n.º1 Resumo do Itinerário Metodológico.

Tipo de Estudo	Natureza do estudo	Método do estudo	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de Análise de Dados	População alvo	Delimitação da amostra	Amostra
Empírico	Quanti- Qualitativo	Estudo de casos Múltiplos do tipo descritivo	Questionário e Entrevista Semiestruturada Observação de aulas	Inquérito por: Procedimentos estatísticos e análise de conteúdo	Professores do EB e Formadores dos IFP Moçambique	Zona: Norte: Nampula Centro: TETE Sul; Gaza	Questionário 285 Entrevistas: 34 Observação de aula: 50
Ética investigativa	Primamos pela honestidade, estabelecemos acordos, explicando a nossa responsabilidade como investigadores e solicitando a livre e espontânea colaboração dos intervenientes no processo, antes de iniciar a investigação. Garantiu-se igualmente a confidencialidade e o anonimato da informação que obtivemos e solicitou-se a autorização das instituições a quem pertencem os participantes e conteúdo do estudo. Para além destes princípios, respeitou-se ainda as regras fundamentais de toda a investigação científica, a fidelidade, confidencialidade aos dados recolhidos e aos resultados a que se chegou. Os questionários decorreram num ambiente satisfatório se considerarmos que as dificuldades de contato, compreensão do próprio questionário fazem parte do processo investigativo.						

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Constituição da República de Moçambique

(20 de Junho de 1975 - artigo 15; 2 de Novembro de 1990 – artigo 52; 16 de Novembro de 2004 – artigo - 88)

Cruzando os vários instrumentos usados na recolha de dados concluímos que desde a proclamação da Independência Nacional em 1975, vigora o único princípio constitucional que coloca a educação como um direito fundamental de cada cidadão. Este preceito está traduzido nas políticas educativas, onde a educação é considerada um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social e económica. É nesta linha que o ensino básico desempenha um papel importante no processo da socialização das crianças, na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. Esta afirmação é também fundamentada por Seepe (1994), para que “as crianças do amanhã devem não só estar preparadas ao mundo em mudança, mas também devem preparar-se para criar novas mudanças em benefício da humanidade”.

Lei 4/83 de 23 de Março; Lei 6/92 de 6 de Maio; ambas do Sistema Nacional de Educação

Com vista a acomodar os princípios constitucionais, o Ministério de Educação publicou a Lei 6/92 de 6 de maio do Sistema Nacional de Educação (SNE), no seu artigo 29, que define o Ensino Especial como sendo “a educação de crianças e jovens com deficiência física e mentais ou de difícil enquadramento social que se realiza de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares”. Enquanto a Lei 4/83 de 23 de março do SNE, que no seu artigo 18, define Ensino Especial como sendo “a educação de crianças e jovens com deficiência física e mentais ou de difícil enquadramento social que se realiza em escolas especiais”.

A nova lei traz uma novidade. Ao invés de o ensino especial continuar nas escolas regulares volta para as instituições do ensino especial como acontecia desde a criação deste tipo de ensino em Moçambique em 1975.

Percebe-se também nesta nova Lei que foi reajustada para permitir adequar o ensino às condições sociais económicas do país. Na medida em que tinha como objetivo “proporcional uma formação que permitisse a integração das crianças e jovens na sociedade e na vida laboral”, o que não acontecia anteriormente. Os pais prefeririam esconder seus filhos com deficiências dentro das suas residências.

Enquanto Portugal a prova através da Portaria n° 1103/97 de 3 de Novembro, a Lei n° 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – que estabelece que a

educação especial deve organizar preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, podendo também processar-se em instituições específicas, quando assim o exigir o tipo e o grau de deficiência do aluno.

A outra leitura que se pode fazer por parte do documento Ministerial de 1992 é que houve uma espécie de manifestação de interesse em integrar crianças com NEE nas escolas regulares, mas que depois fracassou. As razões que ditaram o recuo podem-se presumir que seja talvez a guerra que devastou o país, no período de dezasseis anos e que as escolas do ensino básico nessa altura, não estavam em condições de receber e integrar crianças com NEE, uma vez que o país estava em chamas. Lembrando que está lei foi criada e entrou em vigor antes da assinatura do Acordo Geral de Paz, em 4 de Outubro de 1992.

Mas também, o Ministério de Educação ao tomar esta decisão que se pode considerar drástica na medida em o país só tinha três Escolas Especiais a nível nacional – a Escola Especial nº 1 vocacionada para atender crianças com problemas de surdez; Escola Especial nº 2 preparada para crianças com problemas mentais, todas na cidade de Maputo e a Escola Especial nº 3 especializada para crianças com deficiência visual, situada na província de Sofala.

Portanto, ao incumbir a educação das crianças com NEE para as Escolas Especiais equivale dizer fiquem sem direito à educação. Lesando desta forma os princípios dos Direitos Humanos, no seu artigo 26 que diz “Toda a pessoa tem direito à educação. “Ao nosso ver a educação devia ser a plena expansão da personalidade e o reforço dos direitos do homem”. E aos princípios da Declaração de Salamanca “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem (...)”.

Em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE, a lei não especifica nem adianta qualquer orientação.

Reforma Curricular no Ensino Básico 2004

Em 2004, o Ministério de Educação introduziu o novo currículo do ensino básico com objetivo de tornar o ensino mais relevante e responder as demandas impostas pelas conjunturas socioculturais, económicas e políticas. Um ensino que pudesse formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da família, da comunidade e da sociedade. Todavia os resultados contrariaram a expectativa do governo.

Revisão do Currículo do Ensino Básico, (SACMEO, 2007; INDE, 2010)

As políticas de ensino e de formação de professores são cada vez mais encaradas como um “bem global” que fomentam a colaboração entre os países e adoção de medidas políticas com base em elementos concretos, (Caena, 2014).

Volvido mais de dez anos da implementação do currículo do ensino básico, os resultados da avaliação no âmbito do SACMEO (2007) e da avaliação da implementação dos programas do 1º e 2º ciclo do ensino básico INDE (2010) revelaram que grande parte de alunos do ensino primário termina o 1º ciclo sem saber ler e escrever. O que dá entender que as políticas educativas do país têm lacunas que precisam ser revistas e reajustadas de modo a favorecerem à missão e o papel da escola atual.

De acordo com Dias (2016, p.11) um dos maiores desafios educacionais tem sido a “criação de currículos que sejam adequados a países com muita diversidade cultural e desigualdades socioeconómicas”. Para a autora, um dos maiores desafios educacionais para os “Estados africanos é desenvolver currículo que atendam às necessidades de uma população diversificada e heterogénea, em países pobres” (Ibid. p.11). Estes países, no “período pós-colonial, democratizaram e massificaram a educação, na tentativa de aumentar o acesso à educação para todos” (Ibid. p.11).

Dia (Ibid. p.17) defende que os estudos curriculares devem contribuir para a elevação da qualidade da educação, por meio da introdução de inovações e mudanças curriculares pois para a autora a melhoria da qualidade do ensino terá repercussões muito positivas no crescimento económico e na redução da pobreza nos países africanos.

Viñao (2001 e 2002) para uma reforma ter êxito, é necessário conquistar os professores para as mudanças que se querem introduzir e desenvolver um trabalho continuado com eles. (Hargreaves, 1998) sugere que é necessário ter em conta as culturas docentes no interior da cultura escolar e as formas gerais que estas culturas docentes apresentam, pois, os professores desempenham um papel fulcral na escola.

Plano Estratégico de Educação (PEE) 1999 – 2003;
2006 – 2010/11; 2012/2016

O Plano Estratégico de Educação (1999 – 2003, 2006/2010/11 na área do Ensino Especial tinha como objetivo “promover o direito de todas as crianças frequentar a educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades de aprender ou que sejam portadoras de necessidades educativas”. Para alcançar este objetivo o Ministério de educação traçou como estratégias de implantação a melhoria dos serviços prestados às crianças com NEE baseada no princípio de inclusão com sucesso, quer dizer integrá-las na rede do ensino regular.

Para materialização do princípio de inclusão com sucesso, o Ministério de Educação, definiu como estratégia formar professores, reforçar a gestão das escolas

e a ligação sólida com as comunidades. No mesmo âmbito de inclusão com sucesso foi lançado o programa “Escolas Inclusivas” em 1998.

O Plano Estratégico de Educação 2012/2016, o Ministério de Educação reafirma a necessidade de as crianças com NEE estudarem juntas com as outras no ensino regular, ao invés de serem segredas e separadas e discriminadas, o objetivo de assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de concluir uma educação básica de sete classes com qualidade.

Mas este esforço do Ministério de Educação não foi acompanhado pelas políticas de formação de professores de qualidade, senão vejamos:

Em 1992 a procura de professores disparou, particularmente para o ensino básico. A média de exigência anual de novos professores para este nível era de dez mil professores, (PEE, 2006 – 2010/11). Embora esforços tenham sido feitos para aumentar o número de professores, a expansão ainda era baseada no recrutamento de professores sem formação psicopedagógica. Os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) formavam nessa altura professores de 7^a+ 3 anos, com uma média de graduados anual equivalente a vinte mil professores. E os Institutos de Magistério Primário, com ingresso de 10+ 2 anos, graduavam por ano cerca de três mil professores por anos, na sua maioria de instituições privadas, (PEE, 2006 – 2010/11).

Com as péssimas condições que o emprego de educação oferece para os professores em Moçambique, muitos professores, associado também ao crescimento económico que criou novas oportunidades neste período (PEE, 2006 – 2010/11), muitos professores optaram em deixar a educação por empregos melhor remunerados, agravando desta maneira a situação de crise de professores no país. O número de professores por recrutar está aquém das necessidades do país para garantir os salários e outros serviços escolares.

Consequentemente o rácio professor/aluno aumentou consideravelmente de 62/1 em 1999 para 74/1 em 2005 no ensino primário. Enquanto o rácio/aluno sala aumentou de 83/1 para 90/1 em 2005, (PEE, 2006 – 2010/11). Com a forma de minimizar a situação de falta de recursos, adotou-se o sistema de três turnos que se traduz na redução das horas de lecionação efetiva que os professores podem dar e têm efeitos adversos no desempenho dos alunos. Não se podia falar de qualidade de ensino nestas circunstâncias muito menos olhar para as particularidades das crianças e seus ritmos de aprendizagem. A realidade noutros países que apostam na educação é bem diferente, como por exemplo em Portugal o número de alunos por turma não atinge 30 no ensino básico, como esclarece o artigo 19 do despacho normativo n° 7/2015, no seu ponto quatro:

“As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respectivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.”

Em 2005, a qualidade de ensino continuou com grande preocupação para as autoridades da educação e muito em particular para a sociedade. A educação é a chave para uma vida melhor para todas as crianças e a base de toda sociedade robusta – entretanto, ainda existem grande número de crianças excluídas no processo escolar. Para realizar todos os nossos objetivos de desenvolvimento, é necessário que todas as crianças estejam na escola e aprendendo.

Baixa Qualidade de Ensino e Carências em Moçambique. De quem é a responsabilidade?

A política educativa de Moçambique define a educação básica como um direito universal. Em 1998, o Ministério de Educação iniciou, com o apoio da UNESCO, o Projeto das Escolas Inclusivas para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças.

Apesar do incremento da UNESCO ainda é frequente encontrar em algumas escolas professores sem noções básicas da abordagem inclusiva, no entanto segundo o regulamento geral do ensino básico, artigo 42 no seu ponto quatro recomenda a identificação das crianças especiais logo no ato da formação de turmas, RGEB, (2008) e o Decreto -Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, no seu artigo 6º ponto 5, do governo Português refere que “a avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento de escolar”.

Professores bem formados e motivados são essenciais para o ensino de qualidade. Existe uma variedade de programas para a formação inicial, com administração separada, deferentes níveis de entrada, diferentes durações e varias modalidade. A maior preocupação reside nas implicações óbvias de uma tal diversidade em termos de qualidade, eficiência e custo. Segundo Ingvarson e Rowe (2007), a capacidade da profissão docente para definir, avaliar e certificar um ensino de alta qualidade é fundamental não só para a aprendizagem dos alunos, mas também para a valorização da profissão através da estipulação de salários competitivos ou da criação de percursos profissionais atractivos.

Estes modelos de formação de professores na sua maioria produzem professores de franca qualidade aliás Pacheco (2015) considera que qualidade, eficiência e prestação de contas são termos que alteram por completo as políticas e práticas de formação de professores. Associado também às escassezes de meios e matérias didáticos e a ausência

de apoio pedagógico. Transformando as aulas em um autêntico estudo bíblico, valendo-se pelo método didático centrado no professor, que enfatiza a repetição e a memorização, mas do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Como é fácil a tirar as culpas, o professor é o malvisto nesta situação. Mas a educação é sobretudo a responsabilidade do Estado, tendo em conta que a educação é um bem público que gera importantes benefícios não somente para a pessoa na sua singularidade, mas também para os processos de desenvolvimento de uma noção sã e sustentável social, política economicamente.

Darling-Hammond (2008) sustenta que a qualidade do ensino surge associada a um bom ensino no sentido de fazer com que os alunos aprendam, em função das exigências da disciplina, dos objetivos pedagógicos e das necessidades dos alunos num determinado contexto:

“A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor – conhecimento, destrezas e disposições do professor – mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...) Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...) Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem” (Ibid., p. 4).

O autor ressalta ainda um outro aspeto da qualidade do ensino: as condições em que ele se realiza. Se um professor de qualidade não possuir materiais curriculares relevantes, equipamentos, uma razoável dimensão das turmas e oportunidades para planificar com outros colegas, etc., a qualidade do ensino pode ser menor, apesar de a qualidade do professor ser elevada. Como refere ainda a autora, “Muitas das condições do ensino estão fora do controle dos professores e dependem dos sistemas político e administrativo em que eles trabalham” (Ibid. p.5). E, mais a qualidade dos professores pode aumentar a probabilidade de um ensino de qualidade, mas não o garante por si só, acrescenta:

“As iniciativas para desenvolver um ensino de qualidade devem ter em consideração não só o modo de identificar, recompensar e utilizar as destrezas e competências dos professores, mas também o modo como se podem desenvolver contextos de ensino que permitam aos professores realizar boas práticas. (...) Assim, as políticas que constroem os contextos de ensino devem ser ponderadas a par das qualidades e papéis dos professores” (Ibid. p.5).

Os professores não estão preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema escolar lhes coloca, tais como a realidade de ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes); o ensino em turmas numerosas e sem materiais

didáticos, um ensino com turmas ao ar livre), com alunos de famílias bastante carenciadas. Como isso não bastasse um ensino com professores com baixo moral, traduzidos em salários baixos muitas vezes com meses de atraso e sem habitação condigna e também um ensino com uma diversidade de alunos.

Daí que Lawes (2014) argumenta que novas orientações são precisas na formação de professores, tornando-se imprescindível integrar quer curriculistas, que investigas as práticas escolares, quer professores, que integram nas suas práticas as abordagens teóricas. E sugerem uma ampla discussão internacional com o mapeamento dos problemas que existem em função das políticas transnacionais. Abandonar o ensino e dar prioridade a outras atividades que garantam o seu bem-estar é o que lhes resta. Mas como a educação é o maior empregador e para conseguir um emprego nos dias de hoje não nada fácil os professores vão contraindo depressões e angústias.

A implementação da inclusão escolar em qualquer sociedade é complexa e exige competências e habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos. A educação inclusiva requer um ensino e aprendizagem centrada no aluno. Ao mesmo tempo, que é necessário uma atenção especial às características físicas da própria infra-estrutura da escola, com vista a promover uma melhor participação dos alunos com NEE nas escolas regulares, bem como promover uma melhor integração da abordagem da educação inclusiva para a diversidade nas políticas e regulamentos que orientam a gestão da escola e na formação de professores para os subsistemas e níveis de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor em tempos de inclusão escolar, exige muito mais do que a criatividade do professor. A mudança de atitudes a todos os níveis de decisão político administrativo, a flexibilização do currículo, a avaliação das aprendizagens e de pensar em educação em todos os tempos são uma necessidade de controlo permanente. Neste sentido as instituições de formação de professores precisam se reorganizarem desde a selecção de modelos para formação de professores, a qualidade do material de ensino (módulos e outros equipamentos); a selecção minuciosa dos instrutores e de candidatos a professores. Se tomarmos em conta que formar professor é prepará-lo para o outro modo de educar fora dos parâmetros pré concebidos.

Apesar de existirem documentos normativos que regulam o ensino e o discurso político enfatizar a inclusão de crianças com necessidade educativas especiais, isto não se concretiza na sala de aula. Os dados empíricos revelaram que os professores do ensino

básico não têm conhecimento dos principais documentos que regem o funcionamento da educação inclusiva no país.

Um outro dado não menos importante, que o estudo concluiu é que tanto os formadores quanto os professores envolvidos no estudo, na sua maioria não têm formação psicopedagógica muito menos noções básicas de inclusão. Fato revelado pelas lacunas elementares apresentadas, ao longo das assistências às aulas no que tange às estratégias de ensino e de avaliação de crianças com necessidades educativas especiais.

Os dados empíricos revelam que os professores não conhecem a legislação que rege o ensino inclusivo quer a nível nacional quer das várias convenções internacionais em que Moçambique é signatário. Se consideramos que a legislação normativa é o princípio básico para compreender a necessidade da inclusão escolar e os professores estão fora desta gramática, isso só, já é um sinal da falência.

Ser professor não é tarefa fácil. Exige motivação intrínseca. Mas a realidade dita que estes estão com moral baixa devido a vários factores desde a falta de competências para a nova forma de ensinar e avaliar até aos salários baixos, condições de trabalho inadequadas, falta de prestígio social, afectando sobremaneira o desempenho docente e a qualidade do ensino. Todo o sucesso parte do investimento e na educação não há excepção. Para uma educação de qualidade exige-se um investimento na formação de professores e na infraestrutura e mobiliário, fato que em Moçambique ainda constitui um desafio.

A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais depende dos professores e da sua formação.

O desafio para a formação de professores, consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas. A formação deve ser desenvolvida como um processo dinâmico e permanente, integrada na prática pedagógica de toda comunidade escolar. Os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão. Mas também é preciso mudar os contextos em que o professor intervém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caena, F. **Comparative global perspectives on European teacher education**, 2014. European Journal of Teacher Education, 37, pp.106-122. Mouzinho, A. Caena, F. e Valle, J. M. (2015). Formação de Professores: Tendências e desafios In Questões chaves: Fundação. (Orgs). Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos em 10 de Março de 2018 em <https://www.ffms.pt/FileDownload/9c72c302-c081-4c68-a26fb02de95f745e/livro-a-formacao-de-professores>.

Darling-Hammond, L. **Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide**, 2008. in Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools-policy and practice. Washington, DC. In Flores, A.M (2009). Da Avaliação de Professores: Reflexões Sobre o Caso Português. Revista Ibero americana de Evaluación Educativa 2009 - Volume 2, Número 1 a cessado 10 de Março de 2018 em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>.

Decreito Lei 3/2008. **Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.**

Dias, H. **A Importância dos estudos curriculares em África.** 2016. Ino sétimo livro (e-book) com o título “currículo: entre o comum e o singular” contendo as conferências do colóquio de currículos e também na biblioteca digital da anpa, (orgs). Aárcia Angela da Silva Aguiar, Antônio Flávio Barbosa Moreira e José Augusto de Brito Pacheco. Pp.340. isbn. 8587987-09-7.

Nóvoa, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** 1992. [https://core.ac.uk/download/pdf/12424596 .pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf) a cessado 10 de Junho de 2018.

Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Afragide, Portugal: Publicação Dom Quixote. 2003.

Nóvoa, A. **Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente.**2017. Cad. Pesquisa. Vol.47, nº166, pp. 1106 – 1133. ISSN 0100-1574. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742017000401106&lng=pt&nrm=iso, acessado 12 de junho de 2018.

Sponholz, S. (2003). **O Professor Mediador.** *Rev. Ciências Jurídicas e Social da Unipar.* 2003. V.6, nº 2.p. 205 – 219. file:///C:/Users/Monica%20Mandlate/Downloads/1310-4845-1-PB%20(1) .pdf acessado 10 de junho de 2018.

Tamagnini, E. “**A extinção das Escolas Normais Superiores**”. *Arquivo Pedagógico*, IV (1-4) pp. 101-204. 1930.

Viñao, A. **Sistemas educativos, culturas escolares reformas: continuidades cambios,** Madrid, Morata. 2002. A cessado 09 de Maio de 2018 em https://www.researchgate.net/publication/307719657_RESENA_de_Vinao_Antonio_Sistemas_educativos_culturas_escolares_y_reformas_continuidades_y_cambios_Madri.

Viñao, A. **Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador.** In Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Educação no Brasil. História e historiografia (pp. 21-52). Campinas: Editora Autores Associados / S.B.H.E.2001.

Constituição da Republica de Moçambique de 1975.

Constituição da Republica de Moçambique de 1990.

Constituição da Republica de Moçambique de 1994.

LEI 6/92 do Sistema Nacional de educação de Moçambique.

LEI 4/83 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

Pacheco, J. **Educação, Formação e Conhecimento.** Porto: Porto Editora. 2014.

Pacheco, J. **Curriculum Studies: What is the Field Today?** Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies, v. 8, n. 1, p. 1-25.2012.

Plano estratégico de Educação (PEE) Moçambique 1999/2003.

Plano estratégico de Educação (PEE) Moçambique, 2006/2010/11.

Plano estratégico de Educação (PEE) Moçambique, 2012/2016.

Regulamento Geral do Ensino Básico, (2008 – Moçambique, 2008.

CAPÍTULO 11

IGUALDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN DESDE UNA VISIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

Data de submissão: 09/09/2021

Data de aceite: 28/09/2021

Denisse Loreth Aguilar Mendez

Máster en Educación

Profesora Ocasional

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-4463-9116>

Iliana María Fernández Fernández

Doctora en Educación

Mención Internacional

Profesora Titular

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-1874-3625>

Francisco Samuel Mendoza-Moreira

Doctor en Educación

Profesor Titular

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-9959-5240>

Montserrat Bergmann

Máster en Educación

Profesora Ocasional

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Ecuador

monserratbe@gmail.com

Jimmy Alberto Calle García

Doctor en Ciencias Pedagógicas

Profesor Ocasional

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Ecuador

jimmycalleg@hotmail.com

RESUMEN: En el trabajo se abordan los elementos conceptuales y metodológicos para la concepción curricular en la Educación Superior en Ecuador desde un enfoque intercultural, equitativo e inclusivo. Se analizan las concepciones actuales del proceso de inclusión, así como las principales barreras que existen en la actualidad en este proceso en el contexto universitario. Se fundamenta un Plan de igualdad para lograr una formación inclusiva en el contexto universitario. Los principales resultados están dados en el fomento de la cultura de inclusión en la universidad, expresado esto en el perfeccionamiento del currículo universitario desde un enfoque inclusivo, la mejora de la infraestructura física y tecnológica, la capacitación permanente de los docentes y la implementación de políticas de acción afirmativa como parte del quehacer universitario.

PALABRAS CLAVE: Inclusión. Equidad.

1 INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales la sociedad demanda una calidad de educación superior basada en la toma de una conciencia

prospectiva, por su importancia fundamental que reviste en el desarrollo sociocultural y económico para la construcción del futuro. La universidad en el siglo XXI reclama las exigencias de una sólida formación cultural, como fundamento de la comprensión global de la época en que se vive. El proceso formativo se ha orientado hacia una amplia y profunda visión determinada por el impetuoso desarrollo de la ciencia y la tecnología, en estrecha interconexión con las diferentes esferas del saber, así como por su repercusión en toda la vida de la sociedad.

El trabajo desarrollado por los autores durante los años comprendidos entre el 2014 y el 2015 en la Universidad Ecuatoriana, así como la continuidad dada a los estudios de posgrados efectuados, han permitido constatar que el profesor universitario presenta limitaciones para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, dado en lo fundamental por limitaciones en el dominio de los contenidos relacionados con esta problemática, la presencia de mitos y prejuicios en el enfrentamiento de su labor, la falta, en muchos casos, de las herramientas que le permitan una organización, ejecución y control del proceso pedagógico, con la consiguiente influencia en la elaboración y puesta en práctica de estrategias interventivas que propicien el desarrollo del estudiante con necesidades educativas especiales. Resulta necesario destacar en este sentido, que dentro de los aspectos que no han sido tratados suficientemente en esta área se encuentran los referidos a la preparación metodológica del personal docente para la dirección del proceso de educar a las personas con necesidades educativas especiales y el de la capacitación teórica en los contenidos relacionados con estas áreas.

A partir de estos fundamentos, se determinó como **objetivo**:

- Elaborar el Plan de igualdad basado en las políticas de acción afirmativas contempladas en la Educación Superior Ecuatoriana, que permitan guiar el trabajo teórico y metodológico de la concepción curricular desde un enfoque intercultural, equitativo e inclusivo.

En el desarrollo del trabajo fueron utilizados distintos métodos y técnicas de investigación, así como procedimientos que sirvieron de soporte a la aplicación de cada uno de ellos, dentro de los que se encuentran los relacionados con la estadística, histórico lógico, análisis, síntesis y generalización, la modelación, talleres de opinión crítica, entre otros. Este estudio se sustenta en el método general de la ciencia, bajo el enfoque histórico - dialéctico - materialista, lo cual permitió revelar las relaciones causales y funcionales que interactúan en el objeto de estudio, así como penetrar en su dinámica para descubrir los nexos que se establecen en su funcionamiento. Como contribución a la teoría se destaca la fundamentación y sistematización de las posiciones teóricas y metodológicas a asumir en la organización del proceso curricular desde un

enfoque intercultural, equitativo e inclusivo, sobre la base del enfoque humanista crítico y la comprensión alternativa, participativa y desarrolladora de la educación inclusiva, logrando la coherencia entre los fundamentos teóricos, los metodológicos y la práctica pedagógica que permiten la potenciación de la preparación del docente universitario para el enfrentamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre la base del enfoque sistémico de la concepción histórico cultural con un carácter optimista del desarrollo.

2 DESARROLLO

En Ecuador, la educación superior se encuentra inmersa en profundos cambios para lograr la transformación de todos los procesos sustantivos universitarios a partir de lo establecido en la Constitución de la República del Ecuador (2008), el Plan Nacional para el Buen Vivir (2008) y la Ley Orgánica de Educación Superior (Loes, 2010), donde los estudiantes deben asumir una posición activa, transformadora, productiva, que se involucre en la tarea, que adopte posiciones reflexivas en su actuación y se respete la diversidad.

El estudiante con necesidades educativas especiales (NEE), al comenzar una carrera universitaria se introduce en una dinámica totalmente nueva e incierta para él, porque emerge de un modelo donde en la práctica no están incluidos en un sistema todos los componentes de su formación, que comprende su edad de estudio y formación profesional, ya que en el modelo que se aplica se armonizan de forma coherente diferentes modalidades de aprendizaje, con el empleo de las nuevas tecnologías y la presencia de los profesores que dirigen el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante situaciones de aprendizaje desarrollador, que tienen como centro el educando.

Esto sustenta la necesidad de estar más cerca de ese estudiante con NEE, conocer a fondo sus necesidades, intereses y motivos, así como la búsqueda de métodos que le permitan asimilar el contenido en todas sus dimensiones y potenciar al máximo el desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales, que lo preparan para asumir los retos, como futuros egresados de la educación superior.

Desde esta perspectiva, es importante asumir que los cambios educativos son necesarios para competir en el mundo del siglo XXI. Hay que romper con las ataduras que aún quedan de la enseñanza tradicionalista cuando se habla de un proceso de inclusión, los estudiantes con necesidades educativas diversas no pueden ser considerados sujetos pasivos, reproductivos, a los que no se le ofrecen oportunidades para la reflexión y las interrogantes. Cada estudiante, desde sus fortalezas, motivaciones, aspiraciones, vivencias, experiencias y estilo personal, debe ser capaz de interactuar con todo el colectivo, de expresar sus ideas y vivencias, asumiendo una posición personal desde un conocimiento científico.

Hoy, en todos los ámbitos educativos se discute qué se entiende por calidad de la educación con igualdad de oportunidades. Ese concepto puede ocultar discriminaciones si no se toman en cuenta los diferentes puntos de partida del proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes presentan diferentes saberes previos según lo que afirma Bermudez (2004) acerca de que *es necesario conocer ese marco previo para poder desencadenar procesos socio-educativos que promuevan una verdadera igualdad.*

La necesidad de poner el acento en la calidad y equidad educativa como señala Filmus (2010) evidencia, por una parte, el deterioro que ha atravesado el sistema educativo latinoamericano en las últimas décadas y por otra, que no toda la población ha alcanzado ciertas competencias, conocimientos y valores que la educación promete y de lo cual tanto los docentes, la familia y los miembros de la comunidad son responsables. Entre las perspectivas de alcanzar una mayor calidad educativa para todos, como resultado de la 5ta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de Santiago de Chile en 1993, en síntesis, se incluyeron:

- *Garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo de manera de favorecer el desarrollo equilibrado y la cohesión del cuerpo social en su conjunto.*
- *Determinar los objetivos y contenidos fundamentales de los niveles de enseñanza disponiendo mecanismos dinámicos y participativos para la articulación con las nuevas demandas de la sociedad.*
- *Lograr condiciones para que los ciudadanos y ciudadanas, tengan un desempeño eficaz, dotándolos de las competencias necesarias para participar en diferentes ámbitos y desenvolverse productivamente en la sociedad.*

Por todo ello, para mejorar la calidad de la educación es necesario producir *transformaciones significativas* en el sistema educativo, *profesionalizar* la acción del docente para atender la diversidad en la educación superior, la cual es considerada uno de los pilares que permite alcanzar un desarrollo integral para la sociedad.

En la investigación, los autores, al hacer referencia a la *diversidad académica en la educación superior*, parten del hecho de que todo aprendizaje supone la *interiorización y reelaboración individual de una serie de significados culturales socialmente compartidos.* Esto significa que habrá de producirse un desajuste óptimo entre las competencias y conocimientos previos de los estudiantes con NEE en la universidad y la tarea propuesta, es decir, que esta resulte lo suficientemente difícil como para constituir un desafío pero no tanto que resulte imposible de realizar y además, que los alumnos y alumnas accedan al nuevo conocimiento a través de una tarea que no sea arbitraria, sino que tenga sentido

para ellos y pueda ser asumida intencionalmente, teniendo en cuenta los procedimientos y prácticas sociales que son habituales en cada contexto cultural.

En tal sentido, resulta importante buscar alternativas que den respuestas a estas necesidades, por lo que constituye una prioridad lograr que en el contexto educativo de la Educación Superior Ecuatoriana se atienda la *diversidad*, la cual remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo docente debe conocer para dar respuesta a la diversidad; en algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, ni se cuenta con la preparación de los docentes para asumir este desafío.

2.1 BASES CONCEPTUALES DE LA CONCEPCIÓN CURRICULAR DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL, EQUITATIVO E INCLUSIVO

La propuesta del trabajo se fundamenta desde el paradigma sistémico estructural de investigación. A partir de los fundamentos epistemológicos, se considera la teoría general de los sistemas y el método de investigación sistémico estructural; pues se parte del reconocimiento de que la totalidad constituye una unidad dialéctica de sus componentes, donde las propiedades del sistema son cualitativamente distintas a las propiedades de estos elementos constituyentes por separado, constituyen la integración de las relaciones entre los componentes o subsistemas del todo y sintetizan estos, caracterizando el sistema y su desarrollo.

Los presupuestos teórico-metodológicos que se asumen como referentes para la elaboración de la propuesta, parten de la validación de otras investigaciones pedagógicas similares y en el caso particular, se han fundamentado desde un enfoque intercultural, equitativo e inclusivo: La unidad dialéctica del proceso formativo inclusivo, la formación profesional como un proceso eminentemente comunicativo e inclusivo, el estudiante como centro del proceso formativo inclusivo, congruencia entre lo instructivo y lo educativo, las relaciones teórico-prácticas en el proceso formativo, la equidad e interculturalidad como elemento a tener presente.

Como parte de la propuesta se estructuran sus componentes con su recursividad propia, los cuales se sometieron a consideración de profesionales expertos en la temática y se enlazan mediante relaciones de interdependencia para ser implementados a través de los procedimientos metodológicos estructurados en un mapa de procesos que responde a la realidad de la universidad ecuatoriana.

El componente Incentivo pedagógico inclusivo, constituye el proceso de concientización que tiene lugar en los docentes universitarios para dirigir el proceso formativo de los estudiantes con necesidades educativas diversas desde una visión equitativa e intercultural, donde hagan parte de su accionar pedagógico todas las acciones que permitan estructurar un enfoque curricular inclusivo sin diferencias. Las aspiraciones que interactúan en el proceso formativo de los estudiantes con necesidades educativas diversas, ya sean de orden social o particular, requieren concientizar el incentivo pedagógico inclusivo para alcanzar la cultura inclusiva en los docentes.

Conformar expectativas profesionales sobre el desarrollo de una cultura inclusiva, exige que se realicen una serie de valoraciones que dependen, en primer lugar, de considerar el proceso formativo del estudiante con necesidades educativas diversas como un proceso comunicativo y pertinente para su actuar profesional.

Lo antes planteado exige considerar entonces la unidad que se establece entre lo individual y lo social, que se evidencia mediante las aspiraciones-exigencias de la sociedad inclusiva en armonía con las aspiraciones-exigencias formativas de los estudiantes con necesidades educativas diversas.

Ante las problemáticas suscitadas a partir de los grandes fenómenos que se dan en un proceso de inclusión en la universidad, dentro de una sociedad que no tiene cultura inclusiva, las exigencias sociales adquieren matices más complejas. En consecuencia, se requiere de un docente universitario competente, donde las aspiraciones y exigencias sociales se concreten en la formación integral del estudiante, independientemente de cual sea su necesidad educativa.

El incentivo pedagógico inclusivo del docente se despliega en torno a un ejercicio profesional consciente, lo que implica el conocimiento y aplicación de métodos y medios de enseñanza que conlleven a la apropiación del conocimiento de los estudiantes según sus intereses y necesidades.

La diversidad que existe dentro de un grupo supone la importancia de que el educador conozca a sus educandos, para poderles brindar la atención personalizada que requieren y compartir con ellos el espacio de crecimiento humano que representa el proceso formativo. En este sentido, su atención debe centrarse en la formación educativa de los alumnos como un todo, y mediante la actividad, debe procurar la formación de su personalidad a partir de la identificación de los principales intereses y necesidades de éstos. La empatía se convierte en su principal instrumento para accionar favorablemente en la realización personal de los estudiantes con necesidades educativas diversas. El docente como guía, orientador y mediador del proceso formativo del estudiante, facilita su acercamiento al ideal profesional que aspira y demanda la sociedad. Preparar al

educando para el logro de tales objetivos se convierte también en aspiración y exigencia académica a través del papel que desempeña la Universidad y directamente el docente.

El segundo componente denominado *la actitud comunicativa inclusiva*, se define como un proceso comunicativo incluyente basado en la transición de una comunicación excluyente a la incorporación de actitudes comunicativas en el docente que den respuesta a las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas diversas. Se trata de buscar un proceso de comunicación asertivo, donde prevalezca el respeto a la diferencia para el logro de *la congruencia empática inclusiva*, como tercer componente que se fundamenta. Este componente es de orden superior e irrumpe de la integración de los subsistemas antes descritos, es el más trascendente que caracteriza el modelo como fruto del incentivo pedagógico inclusivo para desarrollar una cultura inclusiva.

La congruencia empática inclusiva alude a una comunicación efectiva que se establece a partir de actitudes comunicativas inclusivas donde tiene lugar un verdadero intercambio, diálogo, en el cual el docente asume un estilo comunicativo flexible, porque de ello depende en gran medida, la congruencia entre lo que se expresa y cómo se expresa y la manera en que se percibe por el estudiante con necesidades educativas diversas. El docente debe propiciar la participación activa de los estudiantes en su diversidad, vistos como sujetos activos implicados en el proceso formativo y de mentalidad abierta al entendimiento. Se debe lograr la plena correspondencia entre el incentivo pedagógico inclusivo y la cultura pedagógica inclusiva, el ser y el pensar, es decir, entre las creencias y valoraciones internas y los comportamientos del sujeto durante el proceso comunicativo inclusivo. Ambos sujetos del proceso formativo (docente-discente) deben desarrollar la empatía, que ha sido considerada como la capacidad que poseen los sujetos de situarse en el lugar del otro ante determinadas situaciones inclusivas.

Esto le permite al individuo anticipar, comprender y experimentar el punto de vista de las personas con las que interactúa, lo cual infiere tener respuestas subjetivas cognitivas relacionadas con la visión del reflejo psicológico interno de la persona con quien se comunica, y de otra parte las afectivas, ya que refleja un reconocimiento de la reacción emocional por parte del individuo que observa las experiencias ajenas.

Los contextos socioculturales el propio sistema educativo y el contexto institucional, determinan el tipo de relación comunicativa a fomentar entre el educador y el educando con necesidades educativas diversas, que sirve de modelo para el resto de las relaciones que se establecen entre los discentes, en dependencia de los contextos en los que interactúan. Estos componentes descritos permiten definir el Plan de igualdad institucional como documento rector del proceso formativo.

2.2 PLAN DE IGUALDAD INSTITUCIONAL

2.2.1 Fundamentación

Los niveles de crecimiento y desarrollo alcanzados por la educación superior exigen, cada vez más, continuar elevando y perfeccionando la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en todas las áreas. La inclusión en el contexto universitario en los últimos tiempos ha pasado de ser un mito, para convertirse en una realidad asumida por los profesionales de este nivel bajo condiciones complejas, situándose como una de las regularidades fundamentales las falencias de los profesores en el o en la provincia de Manabí existen un total de 5821 personas con discapacidad comprendidas entre las edades de 19 a 29 años, según el último censo emitido en febrero 2017 por parte del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades y Dirección de Gestión Técnica. (CONADIS, 2014, pp. 78-79).

De la cifra antes mencionada, solo cursan estudios universitarios aproximadamente un 8% de esa población. Estos datos permiten reflexionar en cuanto a la necesidad que existe de que se produzcan cambios significativos desde el interior de cada uno de los procesos que coadyuvan a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.

La igualdad entre mujeres y hombres es un principio jurídico universal reconocido en diversos textos internacionales sobre derechos humanos, entre los que cabe destacar la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), de la que España es parte. Más recientemente, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, impulsa el compromiso de la comunidad internacional para el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas a través de un objetivo específico, el quinto, y de forma transversal, en los demás objetivos. Se trata, por primera vez, de una agenda global de carácter universal que apela a todas las naciones y tiene prevista su implementación tanto a nivel internacional como nacional.

2.2.2 Principios rectores del plan

Principios para la igualdad de oportunidades.- Para respetar, proteger, garantizar y promover la igualdad de oportunidades, los procesos sustantivos de la Uleam se regirán por los principios de igualdad, equidad y protección, participación y no discriminación, interculturalidad, desarrollo integral e incluyente, progresividad y no regresión, y opción preferencial para todos los actores del sistema. Garantizando sin discriminación el acceso, permanencia, movilidad, egreso y titulación.

Principio de Igualdad.- Consiste en garantizar las mismas posibilidades y condiciones a todos los actores del Sistema de Educación Superior para promover la igualdad de trato y el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales. La igualdad plantea la adopción de medidas afirmativas tendientes a superar formas sociales, económicas, culturales y políticas excluyentes y discriminatorias, e involucra la apertura de oportunidades en respuesta a condiciones de desigualdad y asimetría estructuralmente generadas.

Principio de Equidad y Protección.- Constituye el conjunto de prácticas y acciones afirmativas tendientes a la superación de condiciones de discriminación, desigualdad y exclusión estructuralmente creadas, principalmente aquellas que incidan en la distribución y redistribución de recursos y la apertura de oportunidades para todas las personas con discapacidad en la Uleam.

Principio de Participación y no discriminación.- En la Uleam se adoptarán políticas y mecanismos específicos para promover y garantizar la participación equitativa y paritaria de todos los actores en todos los niveles de las funciones sustantivas de la educación superior. Están prohibidas las prácticas o normas internas que generen exclusión, restricción, o violencia física, psicológica o moral entre personas en razón de fundamentos arbitrarios o irracionales que restrinjan el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades.

Principio de Interculturalidad.- Es la construcción de relaciones equitativas y paritarias, prácticas institucionales, académicas y culturales que se desarrollan en términos de intercambio y diálogo horizontal entre personas, comunidades, pueblos y nacionalidades, grupos culturales, instituciones, países y culturas que buscan la superación de la exclusión histórica estructural y la construcción de la democracia y la gobernabilidad de sociedades diversas y heterogéneas.

Principio de Desarrollo Integral e Incluyente.- Consiste en la generación de condiciones para que todas las personas, con énfasis en aquellas que por razones asociadas o no a la discapacidad han sufrido exclusión y marginación del sistema de educación superior, puedan desarrollar sus potencialidades, aporten al bien común y participen plenamente en la vida académica, social, cultural, política y económica que implica la educación superior. Significa que las normas internas de las IES, políticas y prácticas deben diseñarse, planificarse, evaluarse y adaptarse para garantizar el libre, pleno e independiente desarrollo de las personas, con base en el respeto y aceptación de las diferencias.

Principio de Progresividad y no regresión.- Es la adopción de medidas, especialmente pedagógicas, económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos que disponga la Uleam, para lograr progresivamente la plena efectividad de la igualdad,

así como exigir a las instancias institucionales y demás autoridades y actores, el respeto y promoción de los derechos y libertades fundamentales. No se permitirán medidas, políticas o normas que impliquen un retroceso en el avance de los principios y derechos establecidos en este Reglamento, normativa institucional y demás normativa que rige el Sistema de Educación Superior.

Principio de Opción preferencial.- Consiste en la aplicación preferente de medidas especiales, becas no meritocráticas, no competitivas, oportunidades académicas acorde a las necesidades específicas, tutorías, etc., para personas que por motivos de sexo, identidad de género, orientación sexual, discapacidad, origen nacional o étnico, estado de salud y condición socioeconómica no tienen las mismas oportunidades; con el fin de favorecer las trayectorias académicas o profesionales de los actores del Sistema de Educación Superior.

Principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres.- Supone la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo, sirviendo de inspiración y orientación de los objetivos y medidas de este Plan.

Principio de transversalidad de género.- Implica la integración del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la totalidad de las políticas públicas. La incorporación de la perspectiva de género es una de las estrategias para lograr la igualdad de género. Implica la integración de la perspectiva de género en la preparación, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas, medidas normativas y programas presupuestarios, con el objetivo de promover la igualdad entre mujeres y hombres y combatir la discriminación.

2.3 OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Objetivo 1: Implementar un plan de capacitación docente sobre el proceso de inclusión en el contexto universitario.

Objetivo 2: Definir políticas curriculares inclusivas que garanticen el desarrollo del proceso formativo desde un enfoque inclusivo.

Objetivo 3: Incorporar reformas en la reglamentación interna de los procesos académicos que garanticen el cumplimiento de las políticas curriculares inclusivas.

Una de las herramientas fundamentales de las que un centro dispone, para atender las características individuales y diversas de sus alumnos, es la planificación de la enseñanza. La definición que sobre el currículo nos ofrece la LOGSE (1990b, art. 4.1.) así lo corrobora: “se entiende por currículo el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.

2.4 DIRECTRICES METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO FORMATIVO DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO Y PARTICIPATIVO COMO EJES TRANSVERSALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

2.4.1 Directrices para la planificación académica

1. Los estudiantes con discapacidad que ingresen a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí contarán con un currículo funcional que les permitirá acceder al proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque inclusivo, intercultural y de género desde su ingreso a la nivelación.
2. El currículo funcional se define como un currículo abierto y participativo que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de nuestros alumnos. Una comunidad de personas no presionadas sino interesadas por construir y mejorar desde dentro su propia misión educativa. Personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el curriculum hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales. Sin olvidar, asimismo, las coordenadas sociales, ideológicas y políticas del momento y de nuestra historia democrática.
3. El desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad debe ser planificado a partir de las adaptaciones curriculares.
4. La adaptación curricular se define como una estrategia de planificación y actuación docente que trata de responder a las necesidades de formación que plantean determinados estudiantes, previa identificación y valoración de las mismas.
5. La adaptación curricular sirve de guía a los docentes para la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el estudiante debe aprender, cómo y cuándo lo aprenderá, y cómo se evaluará su proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Se entiende por adaptaciones curriculares individuales al conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un determinado alumno, con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales y que no pueden ser compartidas por el resto de sus compañeros.
7. Los docentes para realizar las adaptaciones curriculares individuales deben:

Identificar los contenidos a través de los cuales el estudiante puede alcanzar los objetivos establecidos en el programa de una determinada asignatura.

- Articular los medios materiales y humanos para que el estudiante pueda participar en las actividades generales.
 - Determinar cómo enseñar a partir del análisis de los estilos de aprendizaje de cada estudiante.
8. Se consideran adaptaciones de acceso al currículo a las modificaciones o provisión de recursos en los medios personales, espaciales, materiales y su organización, así como en la comunicación que facilitan que el estudiante pueda desarrollar el currículum ordinario o en su caso el adaptado.
 9. Las adaptaciones de acceso al currículo se realizan con el objetivo de crear condiciones físicas (sonoridad, iluminación y accesibilidad) en los espacios y mobiliario, el aprovechamiento de los recursos personales existentes en la institución correspondiente (en nuestro caso en la universidad), la adecuación de los materiales y el mayor grado posible de interacción y comunicación.
 10. Las adaptaciones relacionadas con **el qué y cuándo enseñar y evaluar** son modificaciones individuales que se efectúan desde la programación común de objetivos, contenidos y procedimientos e instrumentos de evaluación de una determinada materia. A través de estas adaptaciones de puede:
 - *Adecuar contenidos y procedimientos e instrumentos de evaluación.*
 - *Proporcionar más tiempo para la adquisición de determinados objetivos.*
 - *Eliminar contenidos y procedimientos de evaluación.*

3 CONCLUSIONES

El trabajo se presenta un modelo que permite la preparación del personal docente de la universidad ecuatoriana en función de dirigir el proceso de educación inclusiva. Este modelo posee características muy particulares, pues aborda por primera vez, en el contexto ecuatoriano, un área muy sensible en el accionar con estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, así como que todas las acciones propuestas como parte del modelo se insertan armónicamente dentro del sistema de trabajo de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change. *Journal of Educational Change*, 6: 109-124.

- Baker, B. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104: 663-703.
- Bell Rodríguez, R y López Machín, R. Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación, 2002.
- Bermudes Morris, R y Pérez Martín, L. Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Editorial Pueblo y Educación, 2004.
- Consejo de Educación Superior (2013). Reglamento de Régimen Académico. Registro Oficial. Filmus D. Revista de Trabajo “200 años de trabajo” Artículo “La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes” Año 6 - Número 8 - Nueva época - enero/julio 2010.
- Pérez M. La personalidad su diagnóstico y su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, 2004. Infante, M., P. Ortega, M. Rodríguez, C. Fonseca, C. Matus y V.
- Ramírez (2008). (Co)Construcción de los discursos sobre diversidad. Trabajo presentado en Primer Congreso Internacional La Universidad y la Atención a la Diversidad cultural. De la discriminación a la inclusión, noviembre, Santiago, Chile.
- Tedesco, Juan Carlos (2003). “Los pilares de la educación del futuro”. En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 04/11/2015]. <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>
- Tregaskis, C. (2006). Developing inclusive practice through connections between home, community and school. En S. Danforth y S. Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 201-235), NY, New York: Peter Lang.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, París: UNESCO.

CAPÍTULO 12

KA-A E A MATA ME CHAMA: A IMPROVISAÇÃO COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA PARA O ENSINO DA DANÇA

Data de submissão: 10/09/2021

Data de aceite: 28/09/2021

Mariana Marques Kellermann

Universidade Federal do Pará

Escola de Teatro e Dança

Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/0761270162072977>

Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues

Universidade Federal do Pará

Escola de Teatro e Dança

Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/7505098170786939>

RESUMO: Com origem Tupi-Guarani, que significa, CAA, CAÁ, KA'A, KAÁ, mata, mato, folha, planta, Ka'agwy, mata, bosques, floresta. Reflexões feitas em um laboratório de sala de aula, denominado "Improvisação e Ludicidade", considerando ser a improvisação o encadeamento de ações e conexões compositivas surgidas do imprevisto. A discussão fez parte da primeira unidade de estudo do Plano de Ensino da disciplina improvisação, ministrada para alunos do segundo ano do Curso Técnico em Dança, Intérprete/Criador da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, no primeiro semestre de

2016. A experiência transpôs o espaço da sala de aula e foi realizada no Museu Emilio Goeldi, A metodologia da pesquisa utilizada consiste em uma abordagem qualitativa com intuítos exploratórios. A pesquisa teve como resultado a produção de vários trabalhos acadêmicos dos discentes da turma e professores envolvidos. Nas considerações finais chegamos a percepção de que falar de improvisação é reportar-se à imprevisibilidade, todavia, sem esquecer que improvisar é também uma forma de compor dança.

PALAVRAS-CHAVE: Improvisação. Ludicidade. Dança-jogo. Atividades lúdica.

KA-A EA THE FOREST CALL ME: THE IMPROVISATION AS A PATHWAY OF RESISTANCE TO TEACHING DANCE

ABSTRACT: With Tupi-Guarani origin, which means, CAA, CAÁ, KA'A, KAÁ, forest, bush, leaf, plant, Ka'agwy, forest, woods, jungle. Considerations made in a classroom laboratory, called "Improvisation and Playfulness", considering that improvisation is the chain of actions and compositional connections arising from the unexpected. The discussion was part of the first unit of study of the Teaching Plan of the improvisation discipline, taught to second-year students of the Technical Course in Dance, Performer/Creator at the Theater and Dance School of the Federal University of Pará, in the first semester of 2016. The experience transposed the classroom space

and was held at the Emilio Goeldi Museum. The research methodology used consists in a qualitative approach with exploratory purposes. The research resulted in the production of several academic works elaborated by the students of the class and teachers involved. In the final considerations, we reach to the perception that talking about improvisation is referring to unpredictability, however, without forgetting that improvising is also a way of composing dance.

KEYWORDS: Improvisation. Playfulness. Dance-game. Playful activities.

1 NUM REMEXER DE GAVETAS

O presente trabalho traz vivências do processo de ensino aprendizagem da disciplina Improvisação na Dança do curso Técnico em Dança Intérprete-Criador da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará. Todavia, foi num remexer de gavetas que a professora da disciplina encontrou guardado escritos com ideias e documentos do ano de 2013, que estavam ali fechados, totalmente esquecidos e ainda outros que talvez não tivessem totalmente compreendidos, simplesmente desordenados como foi o caso dos estudos das atividades lúdicas, que recebeu a denominação para as investigações futuras, de jogo/dança e considerando a proposta da referida disciplina a professora ousou experienciar uma metodologia de ensino fundamentada na ludicidade abordando o jogo/dança, que foi para dentro da sala de aula tornando-se o fio condutor da trama dos caminhos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem possibilitando descobertas de novos fazeres.

Neste sentido, com intuito de pesquisar como a ludicidade entrelaça os seus efeitos com o ato de improvisar, os caminhos metodológicos dessa pesquisa seguiram uma abordagem qualitativa com intuítos exploratórios por compreender que esta forma de pesquisar “busca [...] levantar informações sobre um determinado objeto pesquisado, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto” (SEVERINO, 2016 p.132).

A técnica de pesquisa utilizada foi a observação com registro em diário de campo que de acordo com Gerhardt & Silveira (2009) é “uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo”. Os sujeitos da pesquisa eram os discentes da turma de 2016 do curso Técnico de Nível Médio em Dança Intérprete/Criador da disciplina Improvisação na Dança, em que um dos espaços, para além da sala de aula, selecionado para a investigação, foi o Museu Emilio Goeldi que é uma reserva da fauna e flora amazônica, situada na cidade de Belém do Pará.

Como aporte teórico foram feitos estudos sobre as concepções de improvisação, Segundo Guerreiro (2008), a improvisação se caracteriza pela imprevisibilidade, pois o processo é desvelado como forma de apresentação sem um produto final pré-elaborado, possibilitando o aluno utilizar sua liberdade para criar, produzir novos olhares sobre o movimentar e consequentemente o modo de pensar em dança.

A acepção de Ryngaert (2009) para esta discussão, é a de que o praticante da improvisação, flexibiliza sua imaginação, não se deixando sistematizar informando ainda que “por sua ancoragem na afetividade, a improvisação, não nega qualquer conduta racional, mas estimula no contexto de uma formação a tomar consciência do papel do inconsciente, do sensível, na relação do indivíduo com o mundo” (2009, p. 97). Fundamentando-nos nas concepções dos autores citados foi que surgiu a intenção de realização dessa pesquisa.

2 O LÚDICO E A IMPROVISAÇÃO: A TESSITURA DO PERCURSO METODOLÓGICO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Para a pesquisa ser desenvolvida em sala de aula, foi elaborado um Plano de Ensino estruturado em três unidades, com os conhecimentos abordados da seguinte forma: unidade I: O conceito de Improvisação, para tanto foram selecionados artigos acadêmicos que discorrem acerca do conceito; unidade II: A Percepção Corporal e a Improvisação, trabalhados em formas de laboratórios, tais como: Laboratório do respirar; Laboratório de jogos teatrais; Laboratório de análise do movimento (espaço, tempo, peso, fluido); Laboratório de dança e criação; unidade III: Percepção de outros espaços educacionais com foco na ludicidade espacial oferecida pelo local de execução, como também, atrelando a teoria vista na primeira unidade somada ao aprendizado prático da segunda unidade que se transformaram por suas travessias de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na disciplina de Improvisação na Dança resultando numa extensão da sala de aula para outro espaço que recebeu o nome de KA-A E A MATA ME CHAMA.

As aulas fora do espaço formal de sala de aula, foram realizadas no horário da manhã, de 8:00 as 13:00, em duas sextas-feiras, contemplando uma carga horária de 10 horas de pesquisa, organizando descobertas e aprendizado em dois módulos em que o primeiro se denominou Conhecendo o Espaço: o que nos restou do passado... e o segundo módulo Improvisando em Tempo Real: floresta e seu povo, o cortejo da criação. A citada experiência externa a sala de aula, teve como local de exploração histórico/cultural/espaço o Museu Paraense Emilio Goeldi, que é uma das reservas florestais encontrada na cidade de Belém do Pará.

O referido local, guarda histórias de pesquisadores que se dedicaram aos estudos da fauna, flora e situações climática da Amazônia, tendo se destacado entre os pesquisadores o Zoológico suíço Emilio Goeldi que chamou a atenção do governador do Estado do Pará, Lauro Sodré (1858-1944) quando este tomou conhecimento sobre o naturalista, através de seus estudos, as Aves do Brasil (1894), motivo impulsionador que não tardou em virar um convite do governador a ilustre estudioso para que viesse promover uma reformulação no antigo Museu Paraense.

3 REVISITANDO O PASSADO: UM CORTEJO NAS TRILHAS SERPENTEADAS DO MUSEU EMILÍO GOELDI

Num cortejo, o grupo de discentes caminhava pela reserva cercada de árvores, animais e envolto por um clima de umidade característico da Amazônia. Na Casa do Índio, participaram de uma exposição sobre o povo *Ka'apor* que surge na região entre os rios Tocanti e Xingu, mas, que letamente foram migrando, através dos idos anos de 1870 do Pará, pelo rio Gurupí, para o Maranhão, significando o homem da floresta. Ao percorrem as trilhas serpenteadas do local, os discentes praticantes da pesquisa tomaram conhecimento de como surgiu o Museu Paraense Emilio Goeldi, que foi instalado oficialmente, no dia 25 de março de 1871, pelo governador do estado, Domingo Soares Ferreira Pena.

Todavia, com sua morte, a reserva foi fechada, mas logo teve de voltar seu funcionamento, pois, Justo Chermont, José Verissimo e Lauro Sodré percebendo a importância deste Campus de Pesquisa para cultura da região reabriram suas portas e o gestor da cidade de Belém, que naquele momento era Lauro Sodré, convidou o naturalista suíço Emilio Goeldi, que na ocasião residia na cidade do Rio de Janeiro, para assumir a direção do Museu, citado estudioso aceitou o convite e se acercou imediatamente de equipe competente, que o ajudou a colocar em ordem o grande centro de pesquisa sobre a região amazônica, surgindo desta forma, em 1895, o Parque Zoobotânico, mostra da fauna e flora regionais para pesquisa, educação e lazer da população e hoje é um Campus de Pesquisa vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação, o museu possui acervos para conhecimentos nas áreas de ciências naturais e humanas relacionados a Amazônia.

O breve esclarecimento sobre o surgimento desta reserva, acompanhado do *cortejo* de alunos, influenciou muito a composição do estudo para o segundo módulo que realizou em forma de improvisação do acaso ou sem combinação prévia coreografias em que os alunos escolheram lugares que para eles ao longo da caminhada pela reserva se tornaram significativo.

4 A FLORESTA COMO PALCO PARA O PROCESSO DE CRIAÇÃO: O JOGO LÚDICO DO IMPROVISAR

Conhecendo sobre a história e a geografia do Museu Emílio Goeldi, o improvisador foi induzido a pensar em um personagem, uma história para as *cenas do acaso*, selecionando objetos cênicos, como também, lugares dos espaços observados na execução do cortejo. De acordo com Krischke e Sousa (2004),

a improvisação está entre as formas elevadas do jogo, o que nos leva a explicitar e relacionar diretamente a improvisação em dança com as formas lúdicas da arte. O jogo da improvisação é dela e para ela, não se constituindo, a priori, nenhuma produção que possa ser desvinculada de sua ação.

Desta feita foram organizados também laboratórios para que naquele momento, os alunos pudessem entregar seus corpos acordados e em prontidão para o processo criativo e performance e focando esta situação, subsistiram escolhidos os lugares mais largos do ambiente, quase que encobertos pelas árvores para que também, pudéssemos nos proteger do forte sol amazônico, visto que as aulas externas aconteceram no período em que o estado do Pará encontrava-se no verão amazônico.

Gratificante foi observar que os que praticavam o improvisar, procuravam uma identidade com o ambiente, demonstrando as transformações de seus corpos e expressão, dando dramaturgia para seus movimentos, o que fazia com que experimentassem estados corporais sem congelar com uma só ideia e sim adaptando-se as possibilidades que no momento se faziam presente. De acordo com Mundim, Meyer & Weber (2013, p. 5):

a improvisação em dança como processo de composição em tempo real pressupõe estado de ação, proposição, posicionamento e ao mesmo tempo escuta, generosidade e altruísmo. É expor o corpo para que ele exponha discussões políticas, sociais e culturais. É bater, rebater, debater, reagir, sentir, inserir, descobrir, contar, falar, explorar. É experienciar.

Assim, os discentes se lançaram no jogo, tecendo trocas de olhares entre eles, experimentando movimentos, até mesmo selecionando indumentária para compor o processo de criação, visto que ali se apresentou o índio, o mascarado, figurinos criados de improviso pelos praticantes compondo seus personagens, para as *cenas do acaso*, enfim, a performance.

5 A IMPROVISAZÃO COMO RESISTÊNCIA PARA O ENSINO ARTÍSTICO: AS TRAMAS CONFECCIONADAS POR MEIO DAS EXPERIMENTAÇÕES

A realização dessa pesquisa permitiu o alcance de resultados gratificantes como a elaboração de trabalhos acadêmicos, por exemplo, os resumos das experiências

redigidos pelos discentes que tornaram-se foco de discussão sobre o assunto na classe, em forma de seminário e entrega de resumos expandidos. Permitiu ainda a composição de células coreográficas com base na improvisação combinada, o uso do objeto cênico, a construção da cena com a improvisação em processo de criação e na improvisação com roteiro, houve a produção do vídeo dança “KA-A E A MATA ME CHAMA”.

Para além, os trabalhos desenvolvidos primaram enquanto metodologia compreender de que forma teoria e prática foram organizadas para discorrer sobre o processo criativo, desenvolvido de forma lúdica na disciplina Improvisação na Dança, as autoras Krischke e Sousa (2004) nos dizem que:

Muitas vezes a improvisação, ao assumir o estatuto de “lúdica”, é encarada como perfumaria ou adereço, quando na verdade e exatamente por ser lúdica, avança nos limites da dança e de seu ensino. Há que considerar, no entanto, as imposições sociais refletidas no cotidiano da prática pedagógica. Ao lidarmos com a improvisação, mudanças nesses limites podem ser alavancadas. Isso conseguido pela conscientização em relação ao contexto em que se está inserido socialmente por meio do jogo fundamentado no lúdico.

A tessitura do processo de ensino aprendizagem por meio da ludicidade possibilitou trilhar novos territórios que certamente contribuíram para descobertas metodológicas, pois

a improvisação oportuniza o desenvolvimento da capacidade adaptativa para um evento não planejado, por meio de uma dança não pautada nos modelos estereotipados de movimentos. Assim, na improvisação como dança e jogo, as pessoas envolvem-se em princípios libertadores e não-repressores. Tal noção é consolidada ao salientarmos os princípios da improvisação que podem conduzir a uma prática pedagógica criativa e crítica, e confere à dança a mesma fundamentação de jogo (KRISCHKE E SOUSA, 2004 p. 17).

Logo, um processo de ensino-aprendizagem em dança fundamentado na ludicidade permitirá a formação de sujeitos livres capazes de lidarem com as situações cotidianas que lhes atravessam resistindo a toda e qualquer forma de poder que queiram subjuga-los, nesse sentido, como já citado anteriormente, “na improvisação como dança e jogo, as pessoas envolvem-se em princípios libertadores e não-repressores”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de improvisação é reportar-se à imprevisibilidade, todavia, sem esquecer que improvisar, é também uma forma de compor dança. Chamou a atenção neste experimento, a mudança de hábitos nos alunos, transformações estas vivenciadas por eles, que saíram da sala de aula, e dos muros das escolas que os mantinham a portas fechadas para praticar dança na rua, interagindo com o lugar, com pessoas, animais, situações, focos

que lhes deram a oportunidade de transformar o momento vivido, imprevisivelmente, sem nada de certezas.

Foi o imprevisto, o fomentador dos focos da investigação em relação ao interesse do praticante. Era grande o esforço de variar movimentos, se afastando constantemente daqueles considerados padrões. Sentindo-se livre para criar e contando com a natureza do cenário ao seu redor foram encontrando no caminhar inúmeras possibilidades de espaços para compor.

No ambiente, os improvisadores faziam suas entradas e saídas de histórias, movimentadas pelos ruídos do lugar, araras, papagaios, passarinhos, macacos e do vento que fazia aquelas enormes árvores participarem embalando a emoção do momento, todavia, tiveram que pensar no movimento que faziam, pois, a cada reviravolta, surgia um fato novo, tipo, o aparecimento de uma garça, outra vez alunos de uma escola que terminaram interagindo também na composição improvisada, como também, pessoas que passavam e que paravam para assistir, ou mesmo quando tiveram que dividir a cena com os trabalhadores da instituição, vivendo, certa maneira, situações inusitadas, compreendendo que o improvisador é aquele que vive do instante o que reflete sobre as relações compositivas possíveis numa improvisação em dança.

Portanto, o improvisar em dança é uma busca constante, pois, não existe exercício específico e muito menos caminhos previamente definidos e percorridos, mas, somente o estímulo de conhecer novos corpos, nova preparação corporal, novos movimentos, novos espaços, novos afetos resistindo e militando para que as artes se tornem cada vez mais efetiva na vida das pessoas e na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUERRERO, M. F. (2013). **Sobre as Restrições Compositivas Implicadas na Improvisação em Dança** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANCA). Universidade Federal da Bahia. Bahia.

GUERRERO, M. F. (2008). Formas de Improvisação em Dança. Universidade Federal da Bahia – UFBA. **Dança, improvisação, composição:** sobre a Improvisação na Dança. Paulo José Barata pereira. UNICAMP.

KELLERMANN, M. M. (2013). **Projeto de Pesquisa “Educação Lúdica”**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências das Artes, Escola de Teatro e Dança, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do departamento de pesquisa. Belém/Pa.

KRISCHKE, A. M. A., & Sousa, I. S. (2004). **Dança improvisação, uma relação a ser trilhada com o lúdico**. Motrivivência Ano XVI, N° 23, P. 15-27.

MARQUES, I. (2009). **Os jogos do corpo: do lúdico ao cênico**. In BEVENUTTI, Alice. *O lúdico na prática pedagógica*. Curitiba: IPEX.

MUNDIM, A. C., Meyer, S., & Weber, S. (2013). A Composição em Tempo Real como Estratégia Inventiva. **Revista Cena**. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. N° 13.

RYNGAERT, J. P. (2009). **Jogar representar: prática dramática e formação**. Jean Pierre Ryngaert, Título original: Jouer, représenter. Tradução: Cassia raquel da Silveira. São Paulo, Cosac Naify.

SEVERINO, A. J. (2016). **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo. Cortez.

CAPÍTULO 13

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA FUNCION POLÍTICA DE LA EDUCACION: LAS MACRO POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA, ¿FAVORECEN LA DISCUSIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA?

Data de submissão: 09/09/2021

Data de aceite: 28/09/2021

Carla Bernardoni Pedreira

Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación

Universidad de la República (UdelaR)

Uruguay

Consejo de Formación en Educación (CFE)

Administración Nacional de

Educación Pública (ANEP)

Paysandú. República Oriental del Uruguay

CV

RESUMEN: Las relaciones entre las recientes políticas públicas de memoria vinculadas a las dictaduras de 1960 a 1980 en el cono sur y la renovación curricular disciplinar de los planes y programas de Historia en Uruguay, motivaron este artículo. Los contenidos controvertidos del pasado reciente y la violación a los derechos humanos, responsabilidad del Estado dictatorial (1973-1984) se pusieron en discusión en el aula. El análisis de esos episodios a través de diversas estrategias docentes, mostró que las relaciones de coetaneidad entre la historia vivida y su registro, implicó desafíos y dificultades al docente y al sistema educativo. Desde la inicial renuencia a abordar el pasado reciente

por temor a enfrentar las versiones de las familias o violar la laicidad, hasta estrategias desafiantes, su abordaje reveló un pasado aún traumático para la sociedad uruguaya. Para indagar cómo se enseñó el pasado reciente en Historia de 3° Bachillerato, se utilizó investigación cualitativa, basada en “el estudio de caso”. La observación de clases, el análisis de documentación del profesor y las entrevistas a tres docentes, mostró que estas asumieron el desafío y para ello, seleccionaron y desarrollaron diversidad de estrategias, incorporaron testimonios de las familias, promovieron el debate y la reflexión, con énfasis en la construcción de ciudadanía crítica y fuerte acento en la historia local.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza. Historia reciente. Derechos humanos.

TEACHING RECENT HISTORY IN THE
POLITICAL FUNCTION OF EDUCATION:
THE MACRO PUBLIC POLICIES OF
MEMORY ¿CONTRIBUTE TO DISCUSSION
AND SHAPING CITIZENSHIP?

ABSTRACT: The relationship between recent public policies of Memory related to the dictatorships from 1960 to 1980 in the south cone and the curriculum renewal of subjects in plans and programmes of History in Uruguay, motivated this article. The controversial contents of the Recent Past and the violation of human rights, by the responsibility of the dictator State (1973-1984) were discussed in

the classroom. The analysis of these episodes through a diversity of teaching strategies exhibited challenges and difficulties to both teachers and the education system. From the initial reluctance to face the Recent Past caused by the fear to face the families' versions or to violate laicity, to challenging strategies, its approach revealed a still traumatic past for the Uruguayan society. To research about how that past was taught in History at High School level, a quality investigation was taken, based on the "case study". The observation of classes, the analysis of the teacher's documents and the interviews to three teachers, showed that they had faced the challenge and to do so they selected and developed a diversity of strategies, including the families' testimonies, promoted debates and reflection in which they emphasized the shaping of critical citizenships and strong attention to local history.

KEYWORDS: Teaching. Recent Past. Human rights.

1 INTRODUCCIÓN

En los inicios de la recuperación democrática, las autoridades de la Educación manifestaron la relevancia de incluir la Historia Reciente en los planes de enseñanza. Esto provocó el enfrentamiento de dirigentes políticos y de jefes educativos; los medios de comunicación, la existencia de testigos y de memorias en conflicto complejizó su implementación y aún alienta diferentes polémicas. La recomendación de evitar "temas delicados" que pudieran violar la laicidad, en lo que debería ser una "enseñanza políticamente neutral" (Demasi, 2010, p.50) provino de los sectores disidentes.

La inserción de la también llamada "historia inmediata" se encuadró en un escenario político de cambios institucionales en el Estado en su relación con la sociedad y la educación formal. Un tiempo de expansión de una "cultura de la memoria", vinculada a conmemoraciones y evocaciones de procesos traumáticos de carácter político y de violencia represiva en el cono sur latinoamericano. A partir de estos fundamentos, los debates acerca de la memoria de períodos violentos son planteados como expresión de la necesidad de construir sociedades democráticas, en las que los fines de la educación estén orientados a satisfacer las aspiraciones de la sociedad.

En consecuencia, la memoria es un espacio de lucha, de confrontación que se trasladó al aula y ubicó a los docentes de Historia como protagonistas de un cambio de paradigma: la renovación de sus estrategias, entre la "supuesta" objetividad de la investigación histórica y la subjetividad de la memoria.

Siendo así, el *objetivo general* de este estudio es:

Analizar las estrategias seleccionadas por los docentes para la enseñanza del Pasado Reciente y su vinculación con las políticas públicas de memoria.

Objetivos específicos

Relevar actividades realizadas en las aulas de Bachillerato.

Indagar en la función política de la Educación para conocer cómo se construyeron y circularon los saberes en el aula y el rol del docente en esa configuración.

La configuración de nuevas ciudadanía en las post dictaduras requiere reconocer las dificultades de la democracia para su consolidación en el presente. Los historiadores Marchesi, Markarian y Yaffé (2016) estudiaron el paulatino deterioro de aspectos de la democracia en Uruguay entre 1968 y 1973 “la etapa de mayor represión y violencia estatal en la historia uruguaya, llegando a extremos de terrorismo de Estado y mostrando incluso, por momentos, pretensiones totalitarias” (p. 21).

Un punto de partida lo propone Jelin (2002) al plantear que los debates acerca de las memorias de los períodos de violencia política, deberían orientarse a “construir órdenes democráticos en los que los derechos humanos estén garantizados para toda la población” (p. 11). Desde una perspectiva pedagógica, analizar el Pasado Reciente está orientado a ofrecer explicaciones rigurosas para favorecer la reflexión y la transmisión del valor de la democracia en las aulas.

Esta acentuación de políticas de memoria responden a las reivindicaciones de colectivos (agrupados por sectores o individualmente) que buscan afirmar los derechos de la ciudadanía y fortalecer la democracia como régimen en el presente y en el futuro en el país.

Las nuevas políticas públicas de memoria en Uruguay tienen su origen con la resolución de la Presidencia de la República que creó la Comisión para la Paz en 2000, marcando un hito en el reconocimiento oficial de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura. La recepción de documentos y testimonios enfrentó críticas y divisiones en la sociedad recogidos en un “Informe Final” que reconocía la existencia de desaparecidos en el Uruguay y recomendaba: “se promueva y fomente, a todo nivel, con especial énfasis en los planes de estudio en general y en los procesos de formación de docentes y educadores en particular, un análisis objetivo y global de la triste realidad que vivió el país...”¹.

A partir de 2005, el Estado solicita una investigación a la Universidad de la República para conocer los crímenes cometidos por el Estado bajo régimen dictatorial. El Convenio sobre “Derechos Humanos y Detenidos-desaparecidos” en mayo de 2005² y la presentación de la “Investigación Histórica sobre Detenidos Desaparecidos” (2007) permitió la reconstrucción de los contextos represivos en la región, aportó información para los familiares de las víctimas, investigadores académicos y la sociedad.

¹ República Oriental del Uruguay, Presidencia de la República, 2003.

² Recuperado de: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/Institucional/ddhh-sociedad/pasado-recientefile:///C:/Users/Usuario/Documents/Maestr%C3%ADa%20CFE-Flasco/Convenio%20Presidencia-%20Udelar.pdf>

En este contexto, la adecuación de los programas para abordar la Historia Reciente del Uruguay y la región, tuvieron repercusiones al interior del sistema educativo. Al respecto, la historiadora Ana Frega (2008 p. 28) señala el avance de la reflexión en torno a los derechos humanos y en la profundización de la democracia entrelazado con el análisis de otros procesos de discriminación social que implican nuevas revisiones de grupos “olvidados” e incorporan “nuevos sujetos históricos (trabajadores, mujeres, inmigrantes, etc.)” (p. 28) La función de la Historia es darles visibilidad; abordando los conflictos que emanan de la pluralidad de miradas en un estado de derecho para lograr aprendizajes críticos y reflexivos y ser ciudadanos activos de su presente y su futuro.

En un contexto de confrontación, en el año 2009, la Asamblea General, dio aprobación a la Ley General de Educación N° 18.437³, cuyo primer artículo, declara de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como derecho humano fundamental. El Estado será garantía de la promoción de una educación de calidad para todos sus habitantes, facilitando la continuidad educativa. En sus artículos, registra al goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo de todas las personas, sin discriminación alguna. El ejercicio responsable de la ciudadanía, es factor esencial del desarrollo sostenible; la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones. La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados en el país, como elementos esenciales de las propuestas, programas y acciones educativas.

Las instituciones educativas son los escenarios en que se despliega esta innovación; ellas se abren a las expectativas de los jóvenes para conocer el sentido de la vida colectiva y adquieren centralidad en tiempos de cambios profundos en las relaciones familiares y sociales. ¿Qué hacen los docentes para potenciar el encuentro con “otros”? ¿escuchan sus expectativas de vida ciudadana?, ¿facilitan la participación y el respeto a los derechos humanos en un clima propicio para el debate?

2 MATERIALES Y MÉTODOS

Por todo lo anterior, abordar esta complejidad y buscar la comprensión de los fenómenos en las aulas es lo que se propuso observar en el trabajo de campo. El seleccionar una metodología de carácter cualitativo para investigar cómo abordan los

³ Ley N° 18.437, sobre Educación General, promulgada por el Poder Ejecutivo el 12 de diciembre de 2008.

docentes de Historia la etapa conocida como Historia Reciente implicó la observación de clases de tres profesoras- que serán nombradas con las letras A, B y C-, en los Liceos N° 1 y 7 de la ciudad de Paysandú durante setiembre y octubre de 2017.

Para ello, la investigación indagó en el abordaje del período iniciado con la crisis de los años ´60, el golpe de Estado de 1973, la dictadura y la transición hacia la democracia; cómo los aspectos políticos, económicos y la vida de los actores sociales, fueron trabajados y transmitidos en el aula – tomando como estudio de caso- los liceos de Bachillerato en el departamento de Paysandú.

Tabla 1.

Problema investigado	Objetivos específicos	Preguntas planteadas	Insumos para contestar las preguntas planteadas	Técnicas utilizadas
Cómo se realizó la implementación de la enseñanza de la historia reciente en Bachillerato	Analizar el abordaje en el aula.	Cuáles son las estrategias que seleccionan los docentes.	Seleccionar docentes en el mismo curso para comparar situaciones de aula ante la enseñanza del pasado reciente. Descripción de las situaciones de aula visitadas Análisis de su documentación. Generación de categorías de análisis.	Observación Entrevistas Revisión documental.
	Seleccionar las estrategias para su discusión y difusión.	Cuáles son las implicaciones del docente y los estudiantes al abordar el pasado reciente.	Identificar fortalezas y dificultades en su tratamiento. Establecer vinculaciones con las políticas públicas de memoria.	

Elaboración propia.

A partir de esa observación, se formularon estas categorías de análisis: las estrategias didácticas seleccionadas por los docentes para conocer cómo se enseñó el pasado reciente en esas clases y la relación entre estas prácticas y las nuevas políticas públicas de memoria en el país y la región. El registro de las clases, la información obtenida de la documentación del profesor y el cruzamiento con las entrevistas en profundidad realizadas a las profesoras observadas, complementó lo observado y analizado en las aulas e intentó comprender la selección de tales estrategias, sus dificultades, desafíos y oportunidades, en relación al tema en cuestión.

A partir de una selección de sub categorías dentro de las estrategias generales, se focalizó en la descripción e interpretación de lo observado:

- Presentación y desarrollo del tema por parte del docente
- Participación de los estudiantes
- Uso de los recursos seleccionados por el docente
- Evaluación

Matriz de análisis documental
Libretas docentes de estas clases
Análisis del plan anual
Calificaciones de estudiantes de la asignatura
Lectura del desarrollo del curso

La observación estuvo guiada por la categorización de De la Torre (2000)⁴, quien sostiene que las estrategias son procedimientos abiertos que se concretan en la práctica; ese carácter indeterminado comporta una dosis de ideología y decisión política que refleja una concepción de la disciplina, sus fines y los modos de entender el proceso de aprendizaje de los educandos. La innovación en el uso de recursos y estrategias docentes hace que esos saberes sean significativos, integrados y transferibles.

Cuadro 1.

1. Estrategia: buscar la fuente documental
2. Estrategia de interrogación
3. La estrategia de corrección del error
4. Las entrevistas
5. Estrategia de investigación
6. Consulta a las familias
7. Uso de recursos audiovisuales
8. Estrategia de exposición
9. Búsqueda de testimonios
10. Elaboración de cuadros conceptuales
11. Enseñanza por descubrimiento
12. Diacronía y sincronía

Posteriormente a la observación, la indagación continuó con la realización de entrevistas a los docentes, para comprender la selección de contenidos y recursos que fueron integrados y triangulados con la observación y la documentación puesta a disposición de la autora. A continuación se presentan, las preguntas formuladas:

⁴ Saturnino De la Torre, investigador español.

- ¿Es enseñable el pasado cercano al tiempo del sujeto que lo transmite?
- ¿Ha percibido cambios en relación a su enseñanza en el país? ¿Cuáles?
- ¿Qué estrategias didácticas y recursos selecciona para la enseñanza de la Historia Reciente en el aula?
- ¿Cómo aprehende el estudiante los conocimientos de la dictadura en relación a la información/ comunicación que recibió en otros espacios?

3 RESULTADOS

El análisis de las prácticas observadas, confirmó que las docentes han seguido las orientaciones de las políticas educativas. Para ello, desplegaron una combinación de estrategias; algunas más novedosas y creativas, otras más tradicionales, todas efectivas. El análisis se focalizó en las acciones de las tres profesoras indagadas, conjuntamente con el material de trabajo. Las decisiones y jerarquizaciones tomadas por las docentes revelaron aspectos de sus estilos de enseñanza y su concepción de la Historia. Interrogadas sobre esa selección y sus fundamentos epistemológicos, las docentes mostraron aspectos de sus propias biografías. Otro foco de análisis fue la manera en que se realizaron las diferentes propuestas, si hubo pautas claras, co-establecidas entre la docente y los estudiantes y qué nivel de receptividad tuvieron al ser planteadas. Luego, los resultados obtenidos en el trabajo de los estudiantes (sea grupal o individual) y de qué manera dichos resultados se integraron a los procesos de evaluación.

Tabla 2. Grupos, períodos y estrategias observadas.

Grupo Docente	Tiempo N°. clases	Estrategia de exposición	Estrategia de interrogación	Estrategia de búsqueda de testimonios	Estrategia de trabajo con documentos	Trabajo Investigación	Estrategia de trabajo con recursos Audiovisuales
Lic. 7 Doc. A	Set. 3 módulos	✓	✓	✓	✓		✓
Lic. 1 Doc. B	Set- Oct 5 módulos	✓	✓	✓	✓	✓	
Lic.1 Doc. C	oct. 3 módulos	✓	✓	✓	✓		✓

Elaboración propia.

Culminada la fase de observación, el análisis de las estrategias siguió la clasificación de De la Torre y Barrios (2000) y Carretero et al (1991). Según un criterio de menor a mayor complejidad con estos resultados y en este orden:

1.	Exposición, contextualización e interrogación.
2.	Uso de recursos audiovisuales, documentos y bibliografía.
3.	Realización de entrevistas, búsqueda de testimonios y uso de documentos.
4.	Una investigación.

Luego de finalizar la observación, se complementó con la documentación brindada por las profesoras y las entrevistas.

En primer lugar, las estrategias de interrogación y exposición fueron las más desarrolladas en distintos momentos de la clase; con respecto a la exposición, las docentes coincidieron en su eficacia para la introducción de un tema, su contextualización y continuidad para abordar cambios y permanencias.

En segundo lugar, el respaldo del Estado a la investigación del Pasado Reciente, alentó la producción de material bibliográfico, audio visual y artístico sobre los años previos a la dictadura, su desarrollo y etapas y la recuperación democrática actualmente a disposición de los estudiantes para el estudio, favoreció la incorporación de los temas del presente análisis.

Mediante el uso de los recursos disponibles, el estudio de la Historia Reciente dio entrada a la historia vivida. La exhibición de documentales, fotos o de la audición de canciones podían ser confrontados con los testimonios familiares. El aula habilitaba nuevas formas de conocimiento, más vivencial y con una vitalidad mayor que otros temas de la Historia.

En tercer lugar, una estrategia observada recurrentemente en las clases consistió en la apelación a la memoria de las familias. De manera similar a la conducción de la profesora B, la profesora C, acordó con los estudiantes la realización de entrevistas a familiares, vecinos o amigos para recoger testimonios sobre los orígenes de la dictadura.

En la entrevista realizada a la profesora C, destacó que la estrategia de construir conocimiento por parte de los estudiantes le ha dado muy buenos resultados y mostró cautela con respecto al uso de testimonios de los estudiantes porque constituyen sólo unas miradas, son aportes de la memoria de las familias. Las otras docentes señalaron el valor del testimonio familiar y afirmaron que en el presente, este aflora con mayor libertad. El tiempo transcurrido ha habilitado ese flujo de memorias; podría decirse en clave de lo señalado por Pollak (2006) que ahora hay quienes están dispuestos a escuchar. La opción metodológica escogida brindó elementos que fortalecieron la instancia de campo, es decir las observaciones de aula. Para la docente C, la historia reciente contribuye a la formación de ciudadanos reflexivos, amplía sus miradas de los acontecimientos y procesos, locales o globales para aprehenderlos y tomar decisiones conforme a sus

ideas. En un similar sentido, la docente B recomendó prestar atención a los discursos que pronunciaron los políticos en los '60 y '70 y aprender a decodificar los mensajes implícitos en ellos para practicar una ciudadanía responsable.

En cuarto lugar, interrogada la docente B sobre la estrategia más adecuada refirió a la organización de una investigación sobre el período dictatorial con pluralidad de miradas y libertad en la interpretación de las acciones. Al visibilizar recurrencias y divergencias, extrajeron conclusiones en forma colectiva. Como evaluación final propuso la presentación de la investigación ampliada con la bibliografía disponible.

El análisis de las clases permitió encontrar recurrencias y disidencias entre la selección de actividades y las propuestas didácticas observadas. Dos coincidieron en que la enseñanza de la Historia Reciente mantiene una singularidad por la existencia de testigos que puedan refutar el trabajo docente. La profesora C discrepó y señaló que el documento escrito, el audio visual si está disponible, refuerza la enseñanza de cualquier etapa de la Historia. La necesidad de “cautela” en su tratamiento y la aspiración a lograr la “objetividad”; no fueron impedimento para ejercer el rol docente desde una distancia crítica.

Las docentes observadas coincidieron en haber vivido la dictadura lo cual influyó en su formación, como ciudadanas y como docentes. El rol político de la docencia en un Estado democrático atravesó la indagación: las docentes coincidieron en la relevancia de la formación de ciudadanos; para una de ellas, desde una concepción de la política en detalles de su vida cotidiana y para las otras en la contrastación entre la vida en dictadura y la vigencia de los derechos humanos en democracia.

4 DISCUSIÓN

Una vez finalizada la investigación es posible dar cuenta de algunos caminos recorridos, sin cerrarlos, sino disponerlos a nuevas incorporaciones.

La revelación de una trama que nació en el Estado con la implementación de nuevas políticas públicas de memoria en tiempos de cambios políticos y sociales y en clave regional. En ese ámbito el Estado respaldó la inclusión de la Historia Reciente y amplió las perspectivas de su exploración y se extendió hacia los entornos familiares o cercanos a los estudiantes. Los testimonios enriquecieron las miradas de los procesos estudiados en las aulas de las instituciones públicas y confirmaron que el silencio impuesto no condujo al olvido:

...es la resistencia que una sociedad civil impotente opone al exceso de discursos oficiales... esta sociedad transmite cuidadosamente los recuerdos disidentes en las redes familiares y de amistad, esperando la hora de la verdad y de la redistribución de las cartas políticas e ideológicas (Pollak (2006, p. 20).

A partir de una concepción de educación más flexible, adaptada a los diferentes contextos sociales en ambientes más libres y abiertos, los docentes sintieron confianza en sus desempeños y ofrecieron mayores garantías a los aprendizajes de los futuros ciudadanos. El conocimiento del período en cuestión buscó fortalecer valores propios de un régimen democrático.

La investigación mostró que las macro políticas educativas no son de por sí, generadoras de cambios, sino que requieren del compromiso de sus actores: el papel protagónico de los docentes, liderando un proceso al interior del aula, imbricó a aquellas macro políticas con micro historias en las que la discusión tuvo un peso significativo, como decía Barrán (2008, p.13) “la confrontación con la sociedad es permanente y rigurosa”. El aporte de los testigos generó una construcción más vivencial y anclada al territorio e interpeló a los estudiantes a apreciar la libertad que gozan, el derecho a saber y contar con diversidad de recursos y materiales de estudio. Y aquí radica otra idea clave surgida de la observación: la enseñanza de la Historia fue concebida como una acción transformadora, que provocó efectos en los educandos como la mayor sensibilidad con temas sociales y la participación en actividades colectivas reflejan un nuevo posicionamiento del sujeto de la política.

Asimismo, esta trama se desplegó en el ámbito de la Enseñanza Media pública, cuyas funciones han sido resignificadas para ofrecer una educación inclusiva que propenda a una sociedad más integrada, con equidad, en la que la pluralidad ideológica tenga expresión y donde todos comparten lo común. La función política de la Educación en el marco de sociedades democráticas, es impensable sin su existencia; son lugares de encuentro y de formación de subjetividades, sitios que oficián de apoyo psicológico y son receptores de una diversidad de sujetos de derechos, tratados e integrados como “iguales”. En esas aulas, los alumnos tomaron la palabra, negociaron propuestas, encararon sus búsquedas y sus aportes fueron escuchados y debatidos.

La instalación de estos temas políticos indujo a los estudiantes a reflexionar sobre el valor de la vida, la vulnerabilidad de las personas en un mundo globalizado, conectado o manipulado desde “afuera”. Entre estas tensiones, se suman los cambios en las demandas de las jóvenes generaciones; las exigencias del consumo; el sentido de pertenencia a una ciudadanía escurridiza que altera la identidad, muchas veces vinculada a la posesión de objetos y no en la valoración del sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caetano, G. (comp) (2016) *Uruguay. En busca del desarrollo entre el autoritarismo y la democracia. Tomo III. 1930/2010*” Montevideo, Fundación MAPFRE.

Carretero, M., Pozo, J. I. Asensio, M. (comp) 1989 *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones, 1989. Gráficas Rogar.

Convenio entre la Universidad de la República - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Ministerio del Interior - Secretaría de Derechos Humanos. (2008). Recuperado en 21/12/2017.

De la Torre, Saturnino; Barrios, Oscar (coords) (2000) *Estrategias didácticas innovadoras*. España: 2000, Ed. Octaedro, S.L.

Demasi, C. (2008) 2006: el año de la historia reciente. En Rico, A. *Historia reciente, historia en construcción*. (p.p. 31-32). Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

Educación para todos. (2007) *Educación para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires. II Reunión del Proyecto Regional de Educación para Latino América y el Caribe. Recuperado en 21/12/2017.

Frega, A. (2008) Combates por la "Historia reciente" en Uruguay. En Rico, A. *Historia reciente, historia en construcción*. (p.p.15-17). Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*, Madrid: Siglo veintiuno.

Pollak, Michael (2006) *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.

CAPÍTULO 14

LA FORMACIÓN AXIOLÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL SALVADOR: UN MODELO PEDAGÓGICO

Data de submissão: 07/09/2021

Data de aceite: 28/09/2021

Ms.c Walter Simón Cornejo Salmerón

Universidad de El Salvador

San Miguel, El Salvador

waltercornejo99@hotmail.com

RESUMEN: En esta ponencia el autor muestra un modelo pedagógico dirigido a la formación axiológica en los estudiantes de las Ciencias Jurídicas en El Salvador. Esta constituye una las tareas prioritizadas de las universidades en El Salvador, debido a que ellos son los artífices y portavoces del sistema judicial salvadoreño y están llamados a interpretarlo, reconocerlo y perfeccionarlo en el interés de toda la sociedad; es decir, dondequiera que estos se desempeñen, han de convertirse en un vehículo de transmisión y educación, lo que significa que tienen la obligación de cumplir con el objeto social de su profesión. Este resultado es parte de un proceso de doctorado en el cual participa el ponente con la excelente colaboración de pedagogos y especialistas cubanos de la Universidad de La Habana y de la Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.

PALABRAS CLAVES: Formación axiológica. Modelo pedagógico y Ciencias Jurídicas.

1 INTRODUCCIÓN

La formación axiológica, es decir, el desarrollo de valores y códigos éticos correspondientes con principios de justicia y de humanidad, resulta de vital importancia para todo ser humano. Tal premisa debiera tenerse en cuenta, entre otros ámbitos, en las universidades y debiera ser parte de la formación integral a alcanzar por todo profesional, en sentido general, y, en particular, por todo jurista. Para lo cual se debiera seguir un proceso permanente y continuo, que abarque a todas las esferas de la vida y se inserte en lo inherente a la familia, la comunidad, el centro de estudios y el trabajo; en fin, que esté presente en todo momento de la vida y que propicie su transmisión a las nuevas generaciones, en función de contribuir, cada vez, con una sociedad mejor.

Sobre la base de esta necesidad, la formación en valores de las nuevas generaciones de profesionales constituye un imperativo para toda sociedad que tenga como centro de atención al hombre. Incluso, en aquellas que este constituya un medio y no, un fin. Esta necesidad social ha sido afirmada y referida desde diversas ciencias, entre las que

se encuentran la Filosofía, en sus ramas de la Ética (de la cual forma parte la Axiología y la Estética), la Sociología, Psicología y la Pedagogía. Desde estas, se apoya la urgencia de cumplir con esta demanda social, lo cual debe concretarse, además, en la formación axiológica de las nuevas generaciones de profesionales de las Ciencias Jurídicas en El Salvador, ante los dilemas que impone la situación nacional donde los múltiples hechos delictivos son predominantes influyendo en la conformación de una sociedad más violenta y menos segura.

Dada tal situación social, la formación axiológica de los profesionales de las Ciencias Jurídicas, constituye una de las tareas priorizadas de las universidades en El Salvador, debido a que ellos son los artífices y portavoces del sistema judicial salvadoreño y están llamados a interpretarlo, reconocerlo y perfeccionarlo en el interés de toda la sociedad; es decir, dondequiera que estos se desempeñen, han de convertirse en un vehículo de transmisión y educación, lo que significa que tienen la obligación de cumplir con el objeto social de su profesión.

Entre los componentes de formación necesarios para su cumplimiento, se considera que la formación axiológica en los profesionales de las Ciencias Jurídicas constituye el núcleo esencial, sobre todo en el desarrollo de los valores y códigos éticos normados desde lo jurídico y legal, para que estos futuros profesionales cumplan con la demanda social a la cual deben responder. Es decir, se espera que los egresados de la carrera, se desempeñen con responsabilidad y comprometimiento con la solución de los problemas de su entorno laboral, demostrando competencia en su desempeño y una actuación ciudadana digna de los más altos valores morales que distinguen la sociedad salvadoreña, con solidaridad, responsabilidad, sinceridad, honestidad, altruismo, lealtad, colectivismo y justicia, siempre en función de respaldar el derecho universal del hombre a la justicia y el respeto a su integridad, tal como se establece en la Constitución Nacional en El Salvador.

Por lo cual, la universidad salvadoreña actual aboga por una sólida formación axiológica como fundamento para comprender la situación en que se vive y ha orientado el proceso formativo hacia un enfoque integral para la labor educativa. Este quehacer pedagógico constituye una actividad que no se trabaja solo con la intervención de profesores de distintas cátedras, sino desde las actividades docentes, con el respaldo del trabajo metodológico como herramienta que posibilita la gestión del proceso docente-educativo y con énfasis importante en el trabajo extensionista.

En este sentido, se ha avanzado en la incorporación de aspectos que tributan a la formación axiológica del profesional de las Ciencias Jurídicas al currículo y a las funciones básicas de la Educación Superior. Por lo que la formación axiológica se ubica

curricularmente en los objetivos y contenidos que son objeto del aprendizaje de los estudiantes de las Ciencias jurídicas, como parte de su formación universitaria, lo que justifica que los métodos y los procedimientos que el profesor diseñe para el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura, determinen, en gran medida, la eficiencia en el proceso de formación axiológica; en este sentido se han tenido en cuenta los aportes de Contreras (2000), Ramos (2000), Pérez (2012) y Páez (2015).

La incorporación de los valores al proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades en las Ciencias Jurídicas y la creación de condiciones que posibiliten un escenario altamente estimulante para el aprendizaje, requiere de una clara comprensión sobre el papel del enfoque integral y su instrumentación en el proceso docente-educativo, pasando por el diseño del modelo de formación de valores en la carrera y concretándose en los objetivos formativos, como el subsistema donde se logra la integración de lo instructivo y lo educativo. En este sentido, la Extensión Universitaria desempeña un papel fundamental en la formación y desarrollo de los valores pues emplea como soporte la promoción cultural en su concepción más genérica.

Resulta normal que la formación y asimilación de esos valores se produzca allí donde se generen; o sea, en la construcción cultural misma, en las praxis jurídicas, social y económicas de la reproducción de la vida, mediante los procesos formativos se identifican los contenidos éticos y espirituales de las prácticas cotidianas, como elemento que refuerza y consolida aquellos que logran reproducir la calidad de vida de la persona y permiten a la generación presente dejarlos en herencia digna a la venidera o a los futuros profesionales del derecho.

Sobre la base del estado ideal descrito anteriormente, el autor del artículo considera que, mediante la organización consciente, planificación y ejecución de acciones integradoras, durante la dirección del proceso pedagógico de la institución educativa, se puede propiciar la formación de valores, así como principios y cualidades éticas adecuados a la misión, tanto profesional como social, que debe asumir el profesional en formación.

Sin embargo, este ideal no se hará realidad sino se concreta en acciones y si no se cuenta con un modelo que las organice y posibilite su concreción. Debido a esta necesidad es que el autor de esta ponencia, como aspirante a obtener la categoría de Doctor en Educación con el apoyo incondicional de los excelentes profesores de la Universidad de LA Habana y del Pedagógico “Enrique José Varona”, propone un modelo pedagógico dirigido a la formación axiológica en los estudiantes de las Ciencias Jurídicas en El Salvador.

Por lo que en ponencia, sobre la base de las fortalezas y debilidades valoradas en el estudio del estado actual realizado en la investigación antes mencionada, se pretende

mostrar un primer acercamiento a la construcción de un modelo pedagógico para la formación axiológica de los estudiantes de las Ciencias Jurídicas en El Salvador. Por lo que se expone qué asume el autor como modelo, sus características, sus objetivos generales y específicos, sus contenidos teórico-metodológicos y una metodología mediante la cual este se concreta y se aplica en la práctica.

2 DESARROLLO

2.1 DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL MODELO PEDAGÓGICO PROPUESTO

Para, (Henry, 1995), el modelo “es una representación generalmente simplificada de un fenómeno real” (pág. 46). Con esta definición el autor enuncia que existe una relación evidente entre el modelo y la realidad, pero lo expone de forma muy precisa y concreta. Por su parte, (Kaufman, 1996) lo enuncia, de forma más amplia, al expresar que este consiste en “una representación abstracta y simplificada de un cierto fenómeno real, con ciertas operaciones que traducen situaciones reales (...)” (1996, pág. 17). Como se puede apreciar, los dos autores, referidos anteriormente, coinciden en que el modelo constituye una representación simplificada de la realidad. De todas maneras, el autor de esta investigación considera que (Kaufman, 1996) completa más sus características al expresar que este es abstracto, además de explicitar que se realizan procesos cognitivos.

Aunque, en esta investigación se considera que la definición más completa es la que propone (Miller, 1998), al concebirla como “un sistema concebido mentalmente o realizado de forma material que, reflejando o reproduciendo el objeto de la investigación, es capaz de sustituirlo de modo que su estudio nos dé una nueva información sobre dicho objeto” (1998, pág. 13), ya que trasciende las fronteras de la representación exacta de la realidad y se refiere a que le aporta relaciones y características que reflejan su deber ser.

En el diccionario de la Real Academia Española, se expresa este aspecto al referir que proviene del italiano *modello*, es decir, el prototipo que sirve de referencia, por lo que es una representación que simboliza la perfección de la realidad. Por ejemplo, en el caso específico del derecho o en el campo de las Ciencias Jurídicas, sustentado en la axiología, se aportan modelos o estados ideales de comportamientos que las personas deben seguir al relacionarse con las personas y el estado, lo cual se constituyen en leyes inviolables.

Por otro lado, (Lima, 2015) destaca que los modelos, como resultados científicos, en las investigaciones pedagógicas ocupan un lugar muy importante ya que estos “(...) se convierten en medios y métodos para lograr representaciones simples de fenómenos complejos como los que se presentan en la vida diaria y sobre todo en el área de las ciencias pedagógicas” (2015, pág. 5).

Este destacado investigador declara que el término modelo ha provocado muchas definiciones incongruentes y contradictorias. En función de solucionar tal problemática, plantea que “la palabra modelo proviene del latín *modulus* que significa medida, ritmo, magnitud, y está relacionada con la palabra *modus* que significa copia, imagen” (2015, pág. 5). Además, admite que es aplicable en disímiles esferas del saber y que su método principal lo constituye la modelación.

En esta investigación es importante tener en cuenta esta posibilidad de aplicar este tipo de resultado científico en cualquier ámbito, por la necesidad que siente de realizar una modelación del proceso pedagógico ideal que se debiera seguir en la carrera de Ciencias Jurídicas dirigido a la formación axiológica de los futuros juristas por el valor profesional y social que estos representan en el contexto actual salvadoreño. Por lo que, además, de seguir a (Lima, 2015), se asume el de (Sierra, 2003) quien expresa que el modelo “es una representación ideal del objeto o fenómeno a investigar donde el sujeto abstrae todos aquellos elementos esenciales y las relaciones que conforman al objeto y lo sistematiza a un plano superior” (2003, pág. 9)

Entre los tipos de modelos más empelados en el área de las Ciencias Pedagógicas se encuentran el modelo educativo, pedagógico y didáctico. **Como modelo pedagógico** “se concibe como la representación de aquellos elementos esenciales del proceso para la formación del hombre, o de sus partes, que se caracteriza por ser conscientemente dirigido y organizado (escolarizado o no) a la consecución de objetivos socialmente determinados” (2015, pág. 10).

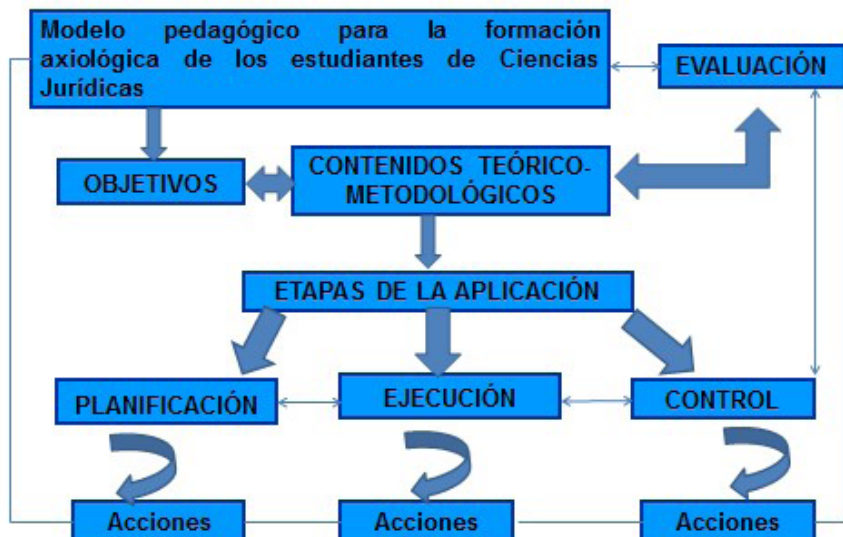
Sobre la base de la definición anterior, el autor de esta investigación, asume **como modelo pedagógico para la formación axiológica en los estudiantes de las Ciencias Jurídicas en El Salvador**, a la representación abstracta del deber ser de aquellos elementos esenciales del proceso para la formación de valores y códigos éticos normados desde lo jurídico y legal, de los futuros abogados, que se caracteriza por ser conscientemente dirigido y organizado a la consecución de objetivos determinados en el diseño curricular de la carrera, lográndose que estos egresados representen la legalidad, honradez y justicia.

Como características que identifican al modelo propuesto se encuentran que es **flexible** en tanto puede adaptarse a las condiciones concretas de cada institución universitaria en la cual se formen futuros juristas; es **pertinente** porque se dirige a la solución de un problema vigente y de urgente solución en la sociedad salvadoreña actual; es **desarrollador** porque el accionar pedagógico que se propone contribuye con la formación axiológica sólida de estos profesionales, quienes aprenden a autorregular su

conducta y concientizan su papel social y es **contextualizado** ya que se adecua a las condiciones de la Universidad y a su contexto sociocultural.

2.2 PRESENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN AXIOLÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL SALVADOR

A continuación, se presenta una modelación del modelo pedagógico propuesto:



El **objetivo general** que se pretende lograr con el modelo consiste en:

Contribuir con la formación axiológica de los estudiantes de Ciencias Jurídicas, mediante la representación abstracta del deber ser de aquellos elementos esenciales del proceso para la formación de valores y códigos éticos normados desde lo jurídico y legal, de los futuros abogados, que se caracteriza por ser conscientemente dirigido y organizado a la consecución de objetivos determinados en el diseño curricular de la carrera, lográndose que estos egresados representen la legalidad, honradez y justicia.

Objetivos específicos

- Capacitar a los docentes y agentes educativos en función del conocimiento de los principios didácticos y pedagógicos, así como de los contenidos teórico-metodológicos que constituyen aspectos esenciales del modelo propuesto.
- Aplicar la metodología que propicia la concreción del modelo en una práctica determinada, a partir de etapas y acciones diseñadas en función de ser ejecutadas por profesores, agentes educativos y los propios estudiantes, en unión mancomunada y de forma protagónica.

2.3 CONTENIDOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

En la siguiente tabla se muestran los contenidos teórico-metodológicos del modelo pedagógico propuesto:

TEMA	Contenidos teóricos
1	Fundamentos esenciales para la formación axiológica en los estudiantes de Ciencias Jurídicas de El Salvador
2	Principios didácticos-pedagógicos establecidos en el modelo para la formación axiológica en los estudiantes de Ciencias Jurídicas de El Salvador
3	Definición asumida en el modelo de la formación axiológica en los estudiantes de Ciencias Jurídicas de El Salvador
4	Valores intelectuales, técnicos y humanos de comportamiento adecuado a la profesión
5	Potencialidades del diseño curricular de la carrera en función del desarrollo de la formación axiológica
Contenidos metodológicos	
6	Metodología a seguir concretada en etapas y acciones para la aplicación del modelo: Consideraciones metodológicas desde lo didáctico y educativo
7	Componentes didácticos de las clases dirigidos al cumplimiento de los principios: Propuesta de ejemplos

A continuación, se profundizará en cada uno de los contenidos teórico-metodológicos del modelo, enunciados anteriormente.

Sobre los contenidos teóricos:

1. Dicha propuesta en su concepción descansa en fundamentos filosóficos generales y de la Filosofía del derecho, legales o normativos y jurídicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos, en correspondencia con los referentes que le sirven de base.

Fundamentos filosóficos generales y de la Filosofía del derecho: Se tienen en cuenta los saberes de la Filosofía que, dentro de sus ramas de la Ética, forma parte la Axiología en la que se evidencia una interna relación con los valores o la razón; lo cual constituye esencial para el modelo que se propone.

Fundamentos legales o normativos y jurídicos: Primeramente, la formación axiológica de los futuros juristas debe estar dirigida al cumplimiento riguroso de lo normado en la Constitución Nacional en El Salvador. Tal como se establece en este mismo, el abogado tiene que respaldar el derecho universal del hombre a la justicia y el respeto a su integridad, ya que el Derecho, en esencia, constituye un conjunto de normas positivas hechas por el hombre y dotadas de la validez que le otorga el Estado.

Se tienen en cuenta los saberes de la Deontología como disciplina que va centrada al análisis de los deberes y valores que rigen la moral. Es importante destacar que en esta se analizan los deberes internos del individuo; es decir, aquello que debe hacer o evitar según lo que dicta su conciencia. Los valores compartidos y aceptados por la ética son recogidos por los códigos deontológicos, por lo que para el autor dicha ciencia constituye un paradigma esencial para resolver tal problemática.

Con mayor particularidad, la Deontología Jurídica se centra en los valores que debe tener un abogado en su ejercicio de la carrera profesional. En primer lugar, este debe salvaguardar los intereses de sus clientes, así como debe proteger el bien jurídico y la intimación de su vida personal siempre respetando todos los parámetros éticos y morales.

Existen conceptos y principios de dicha ciencia que esencialmente, se encuentran unidos a las actividades del proceder ordinario del profesional en derecho. Dentro de estos se encuentran la moral, ética, independencia y libertad profesional, entre otros. Tales aspectos, considera el autor que deben tenerse presente en las situaciones vivenciales que se diseñen y ejecuten, primeramente, de forma grupal, en función de la posterior interiorización gradual de estos y se vayan adhiriendo a los modos de actuación del futuro profesional, de forma sólida y sustentable, logrando coherencia entre lo que dice y lo que hace.

Fundamentos sociológicos: La Sociología estudia, sobre todo, en forma directa y objetiva los fenómenos de la vida humana en sociedad. El jurista debe responder a las particularidades y derechos sociales, así como representa una figura social que debe cumplir con especiales modos de conducta colectivos de una determinada sociedad. Esta, a la vez, necesita de un auténtico servidor de la justicia que sea capaz de defender, con estricta observancia las normas jurídicas y morales, los derechos de su patrocinado. Para lo cual, debe mantener el honor y la dignidad profesional, ya que no solo es un derecho sino, un deber el combatir por todos los medios lícitos y conductas moralmente censurables de los jueces. El abogado debe obrar con honradez y fe, no debe aconsejar actos de fraude, afirmar o negar con falsedad; todo lo que haga debe de ser legal.

Fundamentos psicológicos: De los referentes existentes en Psicología Educativa que sustentan el proceso pedagógico y, en específico, el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentran el enfoque histórico-cultural y el humanista. Del primero, el autor toma partido por la ley genética del desarrollo que consiste en el tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, porque el valor y la ética jurídica se interiorizan desde las diversas vivencias, se comprende por la mediación del grupo, a partir de sus influencias externas, hasta que llegan a formar parte de los modos de actuación del individuo.

Para lo cual se debe tener en cuenta también el papel mediador del profesor, mediante la planificación y ejecución de un sistema de ayudas, con las cuales se conduce

al estudiante a la asimilación de una experiencia histórico-social determinada, sobre la base de situaciones vivenciales, para que, a partir del conocer el deber ser de un jurista, se apropie de los valores esenciales que debe asumir en sus modos de actuación y los principios éticos inviolables en su actuación profesional.

Por lo que se asume el proceso de interiorización o internalización y de interrelación dialéctica entre lo individual y lo social, en función de lograr un fortalecimiento de la formación axiológica del futuro jurista con el propósito de que adquiriera valores y principios adecuados a su profesión y misión, tanto profesional como social. Desde la concepción de la personalidad, se tiene en cuenta la necesidad de desarrollar la autodeterminación y autorregulación constante, ante cada situación profesional a la que se debe enfrentar, siendo estas dos categorías psicológicas imprescindibles que deben tener en cuenta en el proceso pedagógico dirigido a la formación axiológica de los futuros juristas.

Del enfoque humanista se parte porque el ser humano es el centro de atención de la propuesta, es decir, durante el proceso pedagógico el más importante es la propia persona que se está formando, ya que esta tiene necesidades afectivas y emocionales, preocupaciones, ideas, motivaciones y convicciones entre otros elementos importantes a tener en cuenta. Además, se asume de la concepción lo que se aporta sobre la psiquis, al tenerse en cuenta que el sujeto es consciente de sí mismo, capaz de plantearse metas o proyectos de vida, así como de elegir, de manera responsable e intencional, un camino alejado de la corrupción y de los vicios, logrando ser un jurista adecuado a las necesidades de la sociedad, por lo que podrá cumplir con su misión social como profesional.

Fundamentos pedagógico-didácticos: El modelo es eminentemente pedagógico y se dirige a proponer una representación del deber ser en cuanto a qué tener en cuenta y cómo orientar el proceso formativo de los futuros juristas. Este quehacer pedagógico constituye una actividad que no se trabaja solo con la intervención de profesores de distintas cátedras, sino desde las actividades docentes, con el respaldo del trabajo metodológico como herramienta que posibilita la gestión del proceso docente-educativo y con énfasis importante en el trabajo extensionista.

Por lo que la incorporación de los valores, principios y cualidades éticas al proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades en las Ciencias Jurídicas y la creación de condiciones que posibiliten un escenario altamente estimulante para el aprendizaje, requiere de una clara comprensión sobre el papel del enfoque integral y su instrumentación en el proceso docente-educativo, pasando por el diseño del modelo de formación de valores en la carrera y concretándose en los objetivos formativos, como el subsistema donde se logra la integración de lo instructivo y lo educativo. Por lo que las

acciones pedagógicas se deben organizar, de forma consciente, planificar y ejecutar, en función de propiciarles herramientas para alejarse de la corrupción, en cualquier situación en la que se desenvuelva, y, que también sea comprometido con su labor y, en esencia, humano, tanto en sus ideas y sentimientos como en su accionar.

2. Sobre la base de los deberes y derechos de los abogados, referidos en el capítulo I, así como de los diferentes métodos y procedimientos más empleados para educar en valores; el autor de esta investigación propone los siguientes **principios didácticos y pedagógicos a seguir para la formación axiológica de los estudiantes de la carrera de Ciencias Jurídicas**; estos son los siguientes:

- **Principio de acercamiento cognitivo, protagónico y valorativo a los valores y código de la ética:** Los profesores deben propiciar que los estudiantes se acerquen a estos conocimientos desde lo cognitivo; es decir, se deben lograr que estos comprendan sus significados, además de propiciarles vivencias y situaciones protocolares mediante los cuales los asuman, de forma protagónica, en función de dar solución a las situaciones presentadas que simulan realidades a las que se debe enfrentar un abogado. Finalmente, deben valorar lo sucedido y las decisiones tomadas, teniendo en cuenta lo axiológico que debe ser parte inherente a un jurista.
- **Principio del tratamiento sistémico y sistemático de los valores, el código de ética de la profesión, así como de los deberes y derechos del abogado:** En todas las actividades curriculares y extracurriculares, sobre todo las de práctica, de forma diaria, deben trabajarse como componentes interrelacionados que forman parte de la personalidad de un jurista. Para lo cual, se deben aprovechar las potencialidades de los contenidos de las clases y de las diferentes acciones de formación que se realicen.
- **Principio del aprovechamiento pleno de las relaciones del futuro jurista con el contexto, tanto profesional como social:** El diseño y la ejecución de las actividades prácticas que se realicen con los estudiantes en el contexto jurídico y social deben estar dirigidas a la utilización de lo que pueden aportar a la formación axiológica de estos futuros egresados. Será necesario que tengan o presencien vivencias reales, ante las cuales aprehendan comportamientos

adecuados que reflejen valores, el cumplimiento del código de ética y del deber y los derechos del abogado.

3. Después de un proceso sistemático y sistémico de realización de acciones pedagógicas, se asume, en este modelo a la formación axiológica como la apropiación consciente, por parte de los estudiantes, de valores intelectuales, técnicos, humanos y de comportamiento adecuado a la profesión, sustentados en principios y cualidades éticas jurídicas adecuados a la misión, que evidencia en su accionar, tanto profesional como social, como el futuro jurista que la sociedad salvadoreña demanda.
4. Los **valores** que se proponen en el modelo, tomados de operacionalización y enriquecidos a partir del estudio actual son los siguientes:

Valores intelectuales:

- La búsqueda constante de la verdad.
- Construcción de los conocimientos.
- Actualización continua.
- Analizar y comprender correctamente la normativa jurídica.

Valores técnicos

- Capacidad en la toma de decisiones.
- Saber negociar (no importa el rol que cumplas).
- Tener pensamiento estratégico (ver el panorama completo, a mediano y largo plazo).
- Ser un experto en el tema que maneja.
- Tener capacidad de comunicación.

Valores humanos de comportamiento adecuado a la profesión

- Honestidad al enfrentar cada caso.
- Puntualidad, tanto en las llegadas a cada contexto laboral y de desempeño profesional como en la solución y resolución de los casos.
- Responsabilidad ante cada caso a resolver.
- Respeto por los derechos humanos y jurídicos del cliente.
- Optimismo, para enfrentar las adversidades profesionales.
- Defensa de la justicia, porque es capaz de decidir sobre la base de la verdad y de los derechos del ser humano.
- Amor por la profesión y ser humano, lo que le permite entregarse y ser apasionado por hacer el bien.

5. Las **potencialidades** del diseño curricular de la carrera en función del desarrollo de la formación axiológica, entre otros elementos, se encuentran en:
- La asunción del abogado como aquella persona que ejerce profesionalmente la defensa jurídica en un juicio, por lo que su objetivo principal es colaborar con la defensa de la justicia. Además, se destaca que, en su intervención, una función básica y principal que debe cumplir es la preventiva.
 - Dentro de los objetivos generales de la carrera Licenciatura en Ciencias Jurídicas, esta se orienta a la formación de profesionales en el área del derecho, para brindar un aporte positivo a la problemática nacional de El Salvador; dotando a los futuros profesionales con herramientas teóricas, técnicas, prácticas y científicas, con un espíritu de servicio, sensibilidad y comprometimiento en la búsqueda del equilibrio, la paz, la justicia y conciencia social, que contribuyan con la solución de conflictos.
 - La existencia de tres asignaturas que contribuyen, desde sus objetivos y contenidos, de forma explícita e íntegra, con la formación axiológica de los estudiantes de la carrera de Ciencias Jurídicas; estas son: Introducción al estudio del derecho I y II, así como la Filosofía del derecho.

2.4 SOBRE LOS CONTENIDOS METODOLÓGICOS:

6. **Metodología** a seguir concretada en **etapas y acciones** para la aplicación del modelo: **Consideraciones metodológicas** desde lo didáctico y pedagógico

La metodología propuesta, sobre la base del estudio del estado actual realizado y descrito en el epígrafe se concreta en acciones a seguir por los profesores, agentes educativos y los propios estudiantes, las cuales se debe ejecutar siguiendo las siguientes etapas: planificación, ejecución y control; a continuación se explica cada una.

Etapas de planificación

Se propone que se realicen las siguientes acciones:

- Presentación de los objetivos, contenidos teórico-metodológicos del modelo propuesto y de las acciones pedagógicas a realizar, por etapas, por los participantes: profesores, agentes educativos, profesionales y los estudiantes.
- Valoración de las fortalezas y debilidades detectadas en el estudio del estado actual, descritos, en el epígrafe anterior, sobre la formación axiológica de los estudiantes de la carrera y de los egresados.

Etapas de ejecución

En esta etapa de ejecución de los contenidos teórico-metodológicos del modelo se deben cumplir con los objetivos específicos, expuestos anteriormente. Por lo que se divide en dos momentos esenciales:

1. Capacitación

Como principal acción pedagógica que se debe realizar se encuentra la aplicación de talleres de preparación en la que participan los profesores y agentes educativos en función de comprender los contenidos teórico-metodológicos del modelo, expuestos anteriormente.

2. Ayuda didáctico-pedagógica

Entre las acciones que se deben ejecutar para este momento se encuentran:

- Diseño, en conjunto, de actividades docentes y no docentes, mediante las cuales se apliquen los principios didácticos y los contenidos metodológicos del modelo.
- Desarrollo de clases demostrativas en función de mostrar procedimientos de ejecución de las actividades docentes diseñadas, en conjunto, mediante las cuales se apliquen los principios didácticos y los contenidos metodológicos del modelo.

Etapas de control

En la etapa de control se deben ejecutar las siguientes acciones:

- Evaluación del cumplimiento de los objetivos específicos propuestos, por lo que se deben aplicar los instrumentos siguientes:
- Entrevistas dirigidas a los profesores y agentes educativos para conocer sus criterios sobre la aplicación del modelo.
- Observación a clases.
- Observación de actividades de práctica.
- Procesamiento de los datos y triangulación de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, para determinar el nivel de logros alcanzados en cada una de las acciones ejecutadas en las tres etapas.

Este procesamiento se debe dirigir, esencialmente, al establecimiento de una comparación con los resultados obtenidos en cada una de las etapas, mediante la triangulación de fuentes, en cuanto al alcance de un comportamiento más frecuente dirigido hacia lo *“logrado totalmente”*. Con el propósito de controlar la efectividad, se ha

establecido que los resultados son “*muy altos*” si sus por cientos de “*logrado totalmente*” se encuentran *entre 80% y 100%*, como *alto* si se comportan *entre 60% y 79%*, *bajo* si están *entre 59% y 40%* y *muy bajo* si no alcanzan el 40%.

- Aplicación de un taller final dirigido a la valoración de los resultados obtenidos, así como, propuestas de sugerencias y recomendaciones en función de continuar perfeccionando el trabajo sobre la base del contexto real de la Universidad.

En esta etapa se debe evaluar el cumplimiento del objetivo del modelo mediante una triangulación de fuentes y métodos, entre los resultados de la etapa de control, con el propósito de evidenciar la transformación lograda, analizar las posibles causas y establecer otras acciones que retroalimenten los contenido teórico-metodológicos que constituyen la propuesta.

Como **consideraciones desde lo didáctico y pedagógico**, en función de lograr aplicar adecuadamente el modelo, el autor propone que se tenga en cuenta el papel de lo afectivo y emocional. Ante cada contenido axiológico y actividad práctica, el profesor y el agente educativo, deben lograr que el futuro jurista establezca una relación personal comprometida, que lo asimile como propio. Además, se debieran emplear situaciones vivenciales, simuladas o reales, que le exijan al estudiante una actitud a tomar y una solución, teniendo en cuenta las características del grupo, la situación social y el medio familiar de los estudiantes. Es en este sentido, que lograrán darle sentido a lo que estudian; es decir, se les debe propiciar que encuentren conexión entre la teoría que aprenden en la Universidad y la práctica del cotidiano quehacer profesional.

Las actividades que se realicen en función de la formación axiológica de los futuros juristas deben ser organizadas, dirigidas adecuadamente, con un contenido concreto sobre la profesión, donde puedan valorarse sus resultados, que los estudiantes necesiten participar y sientan satisfacción. Además, sus contenidos deben constituir fuentes de vivencias, tanto individuales como colectivas, que les permita aplicar sus conocimientos. Estas se deben realizar en atmósfera emocional positiva, de confianza en sí mismo, a partir de la colaboración mutua.

7. **Componentes didácticos** de las clases dirigidos al cumplimiento de los principios: Propuesta de ejemplos de cómo proceder.

En todas las asignaturas de la carrera dirigidas a la formación del abogado, existen contenidos explícitos o implícitos que contribuyen con el componente axiológico. Por lo que la propuesta que realiza el autor, a continuación, tiene un carácter general, puede contextualizarse a cada disciplina. Primeramente, se debe reorientar el tratamiento

didáctico de los objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios, formas organizativas y evaluación.

Los objetivos y contenidos deben dirigirse, desde lo formativo, al tratamiento del componente axiológico. Por ejemplo, en Derecho constitucional II, el profesor pudiera diseñar su clase de la siguiente manera:

Unidad

El derecho procesal constitucional y protección difusa de la constitución.

Objetivo de la clase

Vivenciar diversas situaciones a las que se pudiera enfrentar un jurista, en cuanto al cumplimiento del control de constitucionalidad, mediante las cuales se evidencie la necesidad de adquirir valores específicos en el cumplimiento de su papel de defensa, acusación o de un juez o jueza.

Contenido

Valoración de las vivencias o situaciones presentadas en cuanto al cumplimiento del control de constitucionalidad, mediante las cuales se evidencie la necesidad de adquirir valores específicos en el cumplimiento de su papel de defensa, acusación o de un juez o jueza.

Reconocimiento de los valores y cualidades tales como la responsabilidad, el respeto, la exigencia, legalidad, honorabilidad, dignidad y el ser justo.

Por otra parte, el **profesor** debe ser mediador, guía y colaborador de sus estudiantes. En todos los momentos de la clase, debe motivar, orientar, brindar niveles de ayuda, modelar o demostrar y controlar, así como, escuchar y respetar las opiniones de estos, involucrarlos activamente, tener en cuenta sus intereses, establecer una atención diferenciada y desarrollar la autoestima. Además, debe ser ejemplo, es decir, que su conducta constituya para el futuro abogado una conducta a seguir. Debe ser capaz de persuadir a los estudiantes con argumentos sólidos, creíbles y actualizados.

Mientras, **los estudiantes** deben ser activos, protagonistas, reflexivos, regulado, consciente y sentirse responsable de su aprendizaje y formación. Se debe lograr que sean estos quienes analicen, reflexionen, se impliquen y accionen. Deben participar de forma consciente en su formación. Deben poseer una elevada participación en análisis y discusión sobre el significado de los diversos modos de actuación de un abogado, tanto como defensor, como juez, fiscal u otro. También pudieran realizar, en equipos, evaluaciones de conductas inadecuadas.

En cuanto a los **métodos** se persigue que, de forma gradual, el maestro utilice aquellos que propicien el desenvolvimiento activo al estudiante en la búsqueda

independiente del conocimiento, del empleo de diferentes fuentes para buscar información, el análisis de los procedimientos a seguir para acometer alguna actividad correspondiente con la profesión. Por ejemplo, en la clase anteriormente mencionada, se puede emplear el método productivo, al analizar las situaciones y determinar los valores y cualidades específicas para cada una, así como el papel a cumplir por el jurista de defensa, acusación o de un juez o jueza.

Los procedimientos son los pasos, las operaciones, las acciones que se desarrollan para lograr un objetivo. Para la formación axiológica, desde las clases, se debe emplear la observación, el análisis y la síntesis, la inducción y deducción, las preguntas y respuestas, la toma de notas. En el caso particular de esta investigación se ha hecho hincapié en la conversación, la reflexión, la demostración y el trabajo con situaciones simuladas o reales. Entre otros, también se debe inducir a sus estudiantes a la búsqueda constante de la verdad y se les debe conducir para que ellos lleguen a la construcción del conocimiento.

Como **medios de enseñanza** esenciales se pueden emplear videos, la pizarra, presentaciones electrónicas y libros. Por ejemplo, se pueden observar videos de tribunales con diferentes casos en los que se hayan violado el cumplimiento del control de constitucionalidad, de acuerdo con la clase anteriormente mencionada.

En cuanto a las **formas de organización**, en función de favorecer el desarrollo de la formación axiológica consciente y sólida, se proponen la grupal (el colectivo del aula), en dúo e individual; en todas estas agrupaciones interviene el profesor como mediador. El trabajo en grupo y por equipos juega un papel esencial en el desarrollo individual del estudiante, ya que el trabajo en conjunto propicia que aprendan a tolerarse, respetarse sus puntos de vistas, así como ofrecer y recibir ayuda. Al organizar el proceso en parejas, se pretende, primero, que los dos juntos valoren y autovaloren sus conductas ante diferentes situaciones.

Se propone seguir, rigurosamente, este orden en su utilización, de forma gradual, en función de lograr que el alumno se vaya apropiando de lo adecuado, desde lo externo hasta que sea capaz de interiorizarlo y aplicarlo, de forma individual, elevando su nivel de autocontrol y autovaloración, así como desarrollando su conciencia, motivación y autoestima como futuro profesional de las Ciencias Jurídicas.

La evaluación debe hacerse desde dos direcciones; una, es la autoevaluación constante del profesor en cuanto a si ha logrado orientar adecuadamente a sus alumnos en la autorregulación y la otra, es la valoración conjunta que debe hacer con el escolar, la cual debe dirigirse, esencialmente, a examinar el desarrollo de las acciones de autocontrol y de autovaloración que ha alcanzado.

3 CONCLUSIONES

- La sociedad salvadoreña actual demanda y exige la formación de juristas que contribuyan con una sociedad justa, humana, pacífica y digna. Este profesional debe significar legalidad, honradez y justicia; este constituye uno de los retos y de las urgencias que se debe cumplir desde las universidades y en el proceso pedagógico que se dirija en toda institución educativa.
- El modelo pedagógico que se muestra, el cual todavía está en proceso de aplicación y remodelación, constituye un resultado que le aportará a la formación de juristas salvadoreños más comprometidos con lo humano y la justicia. con un espíritu de servicio, sensibilidad y comprometimiento en la búsqueda del equilibrio, la paz, la justicia y conciencia social, que contribuyan con la solución de conflictos violentos que, lastimosamente, colorean la vida en El Salvador y América Latina actual.

BIBLIOGRAFÍA

Allende, R. M. (2001). *Recopilación de textos sobre ética Judicial, textos para clases*. San Salvador: Corte suprema de justicia.

Almira, D. C. (s.f.). Modelo didáctico para a formación axiológica a través de la resolución de problemas matemáticos . *Educación e Internet*, 2.

Cabra, M. M. (1985). *Ética del abogado*. Colombia : Jurídicas Wilches.

Castillo, B. P. (2001). *Deontología jurídica. Ética del abogado y del servidor público*. México: Porrúa.

Cruz, E. E. (2002). *Compendio de lecciones básicas de Ética para futuros profesionales*. México: Porrúa.

García, M. O. (2007). *Ética profesional en el ejercicio del derecho*. México: Porrúa.

Henry, P. (1995). *Modelos de investigación*. Valencia: Servicios de publicaciones UPV.

Kaufman, A. (1996). *Modelación*. Barcelona: GECSA.

Lega, C. (2006, segunda edición). *Deontología de la profesión de abogado*. Guatemala: Tierra prometida.

Lima, D. A. (2015). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. La Hbabana: Pueblo y Educación.

Miller, J. (1998). *The psychology mathematical*. Pricenton: University Press.

Pérez, E. B. (2003). *¿Cuándo y cómo educar en valores?* La Habana: Pueblo y Educación.

Pérez, E. B. (2008). Presupuestos teóricos de partida para educar en valores y su evaluación. Los métodos. En H. V. Veloz, *La educación en valores y la relación con la evaluación de su calidad* (pág. 45). La Habana: Editora política.

Perrot, E. (2000). *Ética profesional. El discernimiento en la toma de decisiones*. Costa Rica: Ediciones mensajero.

Pineda, A. M. (2006). *Ética y axiología jurídica*. México: Porrúa.

Rojas, H. M. (2001). *Código moral profesional del abogado*. San José: Instituto costarricense de Ciencias Jurídicas.

Sánchez, S. C. (2008). *La responsabilidad del abogado en la sociedad profesional*. Ediciones Juristas DIJUSA.

Sierra, V. (2003). La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación . En O. Lorenzo, *Metodología de la investigación científica* (pág. Material en soporte magnético). La Habana: ISPEJV.

Torre, F. d. (2000). *Ética y Deontología*. Dickinson.

CAPÍTULO 15

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA, UN RETO DE LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA¹

Data de submissão: 27/09/2021

Data de aceite: 06/10/2021

Dr. Oscar de Loera Díaz

Escuela Normal de Rincón de Romos

“Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”

Romos, Aguascalientes, México

<https://orcid.org/0000-0001-7460-4964>

Dr. Roberto Romo Marín

robertoromo@enrr.edu.mx

Dra. Lluvia Ofelia Palomino Robledo

lluviapalomino@enrr.edu.mx

Mtra. Juana Araceli Marín Cardona

aracelimarin@enrr.edu.mx

Mtra. Erika Yadira Medina Burgos

erikamedina@enrr.edu.mx

Mtro. José Santos Torres Garibay

santostorres@enrr.edu.mx

Mtro. Juan José Palacios Arellano

juanjopalacios@enrr.edu.mx

RESUMEN: Uno de los ejes rectores sobre los cuales se construye el Nuevo Modelo Educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), tiene que ver, siguiendo a Granados (2018), con la formación y el desarrollo profesional docente, lo anterior sustenta la idea de que para la operación de la nueva propuesta curricular 2016 (SEP), es necesario e impostergable resolver el problema de los maestros y su formación (Delval, 2012) y repensar la formación inicial de los docentes que se imparte en las Escuelas Normales de México.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial. Educación Física. Orientaciones curriculares. Perfil de egreso. Trayectos formativos.

1 INTRODUCCIÓN

Este razonamiento se funda sobre la base de que la mejora de la calidad de la educación, pasa ineludiblemente por la calidad de la formación inicial de los docentes, debido a que: en palabras de Eduardo Andere (2012), “el maestro es el factor más importante dentro de los factores escolares”, cuando se trata de alcanzar fines educativos o éxito pedagógico (Pierón, 1988).

En esta inteligencia la transformación curricular de los planes de estudio de la

¹ Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Pedagogía 2019 en el Palacio de las Convenciones de la Habana, Cuba.

Educación Normal, se construye a partir de perfiles de egreso integrados por diversas competencias: Genéricas, Profesionales y Disciplinarias o Específicas, mismas que se edifican a partir de mallas curriculares constituidas por trayectos formativos (SEP, 2018), entre los cuales se encuentra el referido a la Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje; específicamente hablando en la formación de Licenciados para el área de Educación Física, este trayecto comprende “el estudio del saber disciplinario, su pedagogía y didáctica, el análisis del enfoque y procedimientos didácticos del área en cada nivel de la educación obligatoria, lo que implica en el desarrollo de las temáticas una importante integración teórico práctica”. Como se puede apreciar los contenidos de este trayecto abonan en mayor medida a la adquisición de las competencias de tipo específico de la licenciatura.

Este nuevo escenario formativo plantea un reto en la capacitación o habilitación de los docentes que imparten los nuevos cursos de este Programa Educativo, debido a la necesidad de actualizar sus conocimientos, ante el nuevo enfoque, contenidos de enseñanza y aprendizaje, así como la didáctica específica cada uno de estos.

Por otro lado, aunque es claro que se trata de un tema a debate, es preciso discutir la necesidad de definir un perfil de ingreso deseable para los candidatos a esta licenciatura, de manera que ingresen aspirantes idóneos, con cierta vocación e identidad hacia la docencia y un mínimo de cualidades físicas, de manera similar al establecido en las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés o Inclusión Educativa, la evidencia empírica muestra que los maestros en formación a lo largo de su trayecto individual en el área, carecen de algunos requerimientos específicos para ejercer la profesión.

Finalmente, ante el reto o desafío mayor de esta transformación, que consiste en poner en valor los alcances, bondades y valencias arriba explicadas y que requieren de tiempo, Pilato (citado en Juan 19:22) expresó: “lo escrito escrito está”, Guevara Niebla (2018) al respecto comenta: “la reforma educativa ya se hizo, se materializó en normas e iniciativas prácticas que transformaron el saber y el hacer de escuelas, maestros y alumnos, se puede decir sin mentir que la reforma educativa es irreversible.

El presente documento se subdivide para su análisis en cinco rubros: Orientaciones curriculares y énfasis en la formación, perfil de ingreso, perfil de egreso, dimensiones, trayectos formativos. Mismos que a continuación se detallan.

2 ORIENTACIONES CURRICULARES Y ÉNFASIS EN LA FORMACIÓN

El rediseño curricular de los planes de estudio se orienta por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y el enfoque centrado en el aprendizaje. En esta idea se

incorporan elementos de flexibilidad académica característicos de la educación superior que permitirán adaptar o construir trayectos formativos congruentes con el currículo a las necesidades de los estudiantes de acuerdo con los contextos en los que se encuentren situadas las escuelas normales. En los planes y programas de estudio para la formación inicial se asume como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de las capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se presente en los distintos ámbitos de su vivir. Por lo tanto, una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico (SEP, 2012). Por otra parte, el enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente.

El aprendizaje se asume como un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Este enfoque consiste en un acto intelectual, pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales (SEP, 2012, pág. 5).

Entre los rasgos de flexibilidad curricular destaca la diversificación de los cursos optativos que permitirá atender necesidades específicas de la población estudiantil, así como la construcción de trayectos con énfasis en una línea de formación. Posibilita, además, la incorporación de espacios curriculares relacionados con los temas propuestos en el componente de Autonomía curricular de los Aprendizajes Clave, y abre la oportunidad de incorporar cursos semipresenciales y a distancia con el apoyo de las tecnologías. Los planes de estudio se caracterizan por un mayor énfasis en el conocimiento profundo de las disciplinas, su pedagogía y didáctica, además de los recursos tecnológicos aplicables a cada una de ellas. Se armoniza con el currículo de la educación básica en cuanto al tipo de aprendizajes que debe poseer un profesional de la docencia para potenciar las distintas capacidades en cada estudiante, tanto en los campos de formación académica, en las áreas de desarrollo personal y social, como en los ámbitos de autonomía curricular.

En este sentido se prioriza la articulación teoría-práctica en cada uno de los espacios curriculares. Particularmente, en las licenciaturas de preescolar y primaria se fortalece el aprendizaje y enseñanza de la lengua materna español o lengua indígena, matemáticas y ciencias. Del mismo modo se fortalecen las prácticas profesionales y el desarrollo de habilidades investigativas desde el inicio de la formación y hasta su conclusión, y se constituyen como espacios de integración en los que se ejercitan las competencias adquiridas en la formación de manera gradual y sistemática. Desde el

primer semestre cada estudiante aprende los elementos teórico-metodológicos que favorecen los primeros acercamientos al contexto escolar y áulico.

A partir del segundo y hasta el octavo semestre se incorporan, de manera progresiva, espacios de práctica en diversos contextos y situaciones, lo que permite al normalista enfrentarse a los nuevos desafíos de la docencia. En todos los programas educativos se incorporan de manera transversal estrategias para favorecer una educación inclusiva en concordancia con los planteamientos expresados en el Modelo Educativo, de tal manera que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan tener un lugar en la escuela al lado de los demás y con los mismos derechos, independientemente de su origen o condición socio-cultural, étnica y de género.

De la misma manera se integran las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con un sentido fundamentalmente didáctico y pedagógico, que permita la creación de entornos de aprendizaje más eficaces, así como la apropiación de recursos para acceder y generar conocimiento. Entre las innovaciones de los planes de estudio, se impulsa el aprendizaje del inglés como lengua adicional, para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes normalistas. Adicionalmente, con el propósito de articular la formación con los requerimientos de la educación obligatoria, se favorece la apropiación de herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas de la educación socioemocional para su desarrollo en el contexto escolar.

3 PERFIL DE INGRESO

El perfil de ingreso integra el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a cursar cualquiera de los planes de estudios para la formación inicial de docentes, con la finalidad de garantizar su formación profesional y lograr con éxito la conclusión de sus estudios. El aspirante deberá manifestar interés por la enseñanza, satisfacción por el trabajo con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y una preocupación ante los problemas sociales y educativos de su entidad, de México y del mundo. Además, deberá poseer:

1. Capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
2. Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje.
3. Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos.
4. Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

5. Capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.
6. Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
7. Interés por participar con una conciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo.
8. Capacidad para comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características culturales y lingüísticas. Interés por realizar actividades de enseñanza.

4 PERFIL DE EGRESO

El perfil de egreso constituye el elemento referencial para la construcción de los planes y programas de estudio de la formación inicial de docentes. Éste expresa lo que cada persona egresada será capaz de realizar al término del programa educativo. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente.

Está integrado por competencias genéricas, profesionales, disciplinares y específicas. Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que toda persona egresada de las distintas licenciaturas debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales.

Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales y disciplinares o específicas, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares de los planes de estudio.

Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional que permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes de la población de estudiantes, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.

Las competencias disciplinares y específicas ponen de relieve, el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere

adquirir cada docente para tratar los contenidos del currículum, sus avances en campo de la ciencia, la pedagogía y su didáctica. Definen de manera determinada los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos propios de la especialidad, disciplina o ámbito de atención en el que se especializarán los estudiantes. También les permiten ampliar sus ámbitos de incidencia laboral más allá de la educación básica y obligatoria, además mantener interlocución con pares de profesionales egresados de otras IES con los mismos campos disciplinares.

Cada persona egresada de las distintas licenciaturas para la formación inicial contará con estas competencias indispensables para su incorporación a la profesión docente.

Estas competencias se han organizado tomando como referencia el Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes que expresa las cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente, que permitirán precisar el nivel de alcance de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional y conducirán a la definición de un perfil específico para cada uno de los programas de la formación inicial.

5 DIMENSIONES

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

6 LOS TRAYECTOS FORMATIVOS

Finalmente, las mallas curriculares para la formación de docentes en las diferentes licenciaturas están organizadas en trayectos, mismos que agrupan de manera lógica los cursos de acuerdo con sus propósitos y énfasis en los diferentes semestres los que integran el currículo, a saber son:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje
- Práctica profesional
- Optativos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andere, E. (2012). El debate. En G. Guevara. (Ed.), México 2012: La reforma educativa, (p.188). México: Ediciones cal y arena.

Delval, J. (2012). El debate. En G. Guevara. (Ed.), México 2012: La reforma educativa, (p.167). México: Ediciones cal y arena.

Granados, O. (2018). Reforma Educativa. México: Fondo de Cultura Económica.

Guevara, G. (02.11.2018). Reforma educativa: ¿derogar o cambiar?. Milenio Diario. Recuperado de <http://www.milenio.com/opinion/gilberto-guevara-niebla/columna-gilberto-guevara-niebla/reforma-educativa-derogar-o-cambiar>.

Guevara, G. (2012). México 2012: La reforma educativa. México: Ediciones cal y arena.

Pierón, M. (1988). Didáctica de las actividades físicas y deportivas. España: Gymnos.

S.E.P. (1018). Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial. México: Autor.

S.E.P. (2017). Aprendizajes Clave, para la Educación Integral. México: Autor.

S.E.P. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México: Autor.

CAPÍTULO 16

LA FORMACIÓN DE MAESTROS AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS. UNA APORTACIÓN METODOLÓGICA

Data de submissão: 14/09/2021

Data de aceite: 28/09/2021

Dr. Carlos Campo Sánchez

Centro Universitario de Magisterio ESCUNI
Madrid, Espanha

RESUMEN: La actual sociedad de la información, o sociedad del aprendizaje, se caracteriza por los cambios constantes. La necesidad de formar ciudadanos autónomos y críticos se convierte en un reto que la sociedad del conocimiento plantea al mundo universitario. Es necesario desarrollar un nuevo perfil profesional de los estudiantes y los profesores. En esta comunicación se presenta la experiencia de una metodología de trabajo, a la que se denomina Diario del Seminario, que se ha desarrollado desde el curso 2010-2011 hasta la actualidad. Esta metodología se realiza en el Grado de Educación Primaria en la asignatura de Sociología de la Educación. La metodología del diario del seminario es la siguiente. Para cada sesión del seminario se asigna un aspecto del programa. Primeramente se presenta el aspecto a tratar, destacando su importancia. Dependiendo de la temática se ofrece a los grupos diversos

materiales: videos, presentaciones, textos significativos, tablas, cuestionarios... Ese material se trabaja en grupo, aportando cada uno de los miembros sus puntos de vista, sus experiencias y opiniones. Tras la sesión del seminario, cada alumno debe desarrollar dicha temática de forma libre, usando para ello diversos materiales: textos, películas, entrevistas, novelas, canciones, noticias... El conjunto del diario contempla el desarrollo de diez sesiones. Los alumnos, al finalizar el semestre, suben su diario a la plataforma digital. Los elementos más valorados del diario son la riqueza y fiabilidad de las fuentes consultadas, la capacidad de síntesis y organización para obtener lo esencial, la capacidad crítica para poder construir un pensamiento propio sobre los temas estudiados. Se trata de promover una metodología que fomente el trabajo autónomo y que dote al alumnado de unos conocimientos, habilidades y categorías que le permitan extrapolar su saber a situaciones y contextos variables.

PALABRAS CLAVE: Metodología. Sociología. Educación. Sociedad de la información.

THE TRAINING OF AUTONOMOUS TEACHERS AND CRITICS: A METHODOLOGICAL CONTRIBUTION

ABSTRACT: Current information society or learning society is characterized by constant changes. The need to train autonomous and critical citizens has become a challenge to the

knowledge society poses to the academic world. We need to develop a new professional profile of students and teachers. This paper presents the experience of a working methodology, called the Diary of the Seminar, which has been developed since the 2010-2011 academic year until today. This methodology is performed in the Grade of Primary Education in the subject of Sociology of Education. The methodology of the diary event is as follows. For each seminar session an aspect of the program is assigned. Depending on the subject groups are offered different materials: videos, presentations, significant texts, tables, questionnaires ... That material is worked on in groups, each member contributes their views, experiences and opinions. After the seminar session, each student should develop this theme freely, using different materials for it: texts, films, interviews, novels, songs, news ... The whole diary includes the development of ten sessions. At the end of the semester, students upload their diary to the digital platform. The most valued elements of the Diary are the wealth and reliability of the resources, the capacity of synthesis and organization in order to obtain the essential, critical capacity to build their own way of thinking on the topics studied. It is a methodology that fosters the promotion of autonomous task and equips the students with the knowledge, skills and concepts that allow them to extrapolate their knowledge to variable situations and contexts.

KEYWORDS: Methodology. Sociology. Education. Information society.

1 LA FORMACIÓN DE MAESTROS AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS. UNA APORTACIÓN METODOLÓGICA

La actual sociedad del conocimiento, o del aprendizaje, plantea innumerables retos al mundo de la educación. La elaboración y transmisión del saber hoy se mueven en contextos tecnológicos que requieren de unas habilidades y competencias específicas. Estas exigencias que pesan sobre el mundo académico tienen mayor relieve, si cabe, al centrarnos en la formación de maestros y maestras, como elementos claves en la iniciación y acompañamiento de los miembros más jóvenes de la sociedad en el mundo del conocimiento.

Los futuros maestros deben adquirir, durante su formación, un nuevo perfil profesional, coherente con el paradigma contemporáneo. Según Fernández (2006, p.39), "el perfil apropiado del estudiante viene caracterizado por los siguientes elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable".

En esta comunicación se presenta la experiencia de una metodología de trabajo, a la que se denomina Diario del Seminario, que se ha desarrollando desde el curso 2010-2011 hasta la actualidad.

Esta metodología se realiza en el Grado de Educación Primaria en la asignatura de Sociología de la Educación, impartido en la Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI de Madrid, adscrita a la Universidad Complutense de Madrid.

2 MARCO TEÓRICO

Las metodologías activas no son de ahora, y menos en las Escuelas de Magisterio, pero ahora se presentan como requisito imprescindible para integrarse en el proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES. Por metodologías activas entendemos todos aquellos métodos, técnicas, dinámicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación y el trabajo autónomo.

El objetivo es presentar esta metodología como un medio eficaz a la hora de lograr la adquisición de determinadas competencias en el alumnado, tales como el trabajo autónomo, la capacidad de búsqueda de información, la capacidad de síntesis y crítica.

Se trata de promover una metodología que fomente el trabajo autónomo y que dote al alumnado de unos conocimientos, habilidades y categorías que le permitan *extrapolar* su saber a situaciones y contextos variables: “Estamos hablando de un proceso donde se tratará de promover la autonomía responsable del futuro profesional, desarrollar habilidades para localizar, evaluar, gestionar y sintetizar la información, para así afrontar con éxito los cambios de la sociedad del conocimiento” (Romero y Crisol, 2012, p.14).

El método del diario de seminario pretende ayudar al alumnado a desarrollar una serie de competencias recogidas en la descripción de su título. No es la única dinámica de trabajo que se utiliza en la asignatura para la adquisición de dichas competencias, dado que lo más recomendable es la combinación de metodologías. En opinión de Riesco (2008):

El aprendizaje de las competencias requiere la diversidad de métodos combinados y la atención tutorial orientadora, personalizada y aplicada a contextos específicos. No hay que desdeñar la clase magistral, siempre que esté orientada a la consecución de las competencias. De igual modo hay que facilitar los materiales y recursos que faciliten el aprendizaje autónomo. (p. 96)

De forma más precisa, las competencias, generales, transversales y específicas, que directamente se fijan alcanzar serían las siguientes:

CG6. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.

CT11. Adquirir un sentido ético de la profesión.

CT13. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.

CT16. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

CM5.1 Conocer técnicas de recogida de información y de análisis de la misma que permita interpretar resultados de investigación, evaluación o innovación para la toma de decisiones.

CM6.2 Analizar la incidencia de los factores sociales en los procesos educativos.

3 METODOLOGÍA

Se han analizado 150 Diarios de Seminario realizados en los últimos cuatro cursos académicos. Las conclusiones que se exponen provienen de dos fuentes. La primera de ellas es el apartado final del diario en donde deben escribir una valoración final sobre la metodología del diario. La segunda fuente son las cien entrevistas personales realizadas con el alumnado.

Los Diarios de los Seminarios consisten en lo siguiente. Todas las semanas una hora de la asignatura se trabaja en pequeños grupos. Para cada sesión de seminario se asigna un aspecto del programa. Con antelación se comunica lo que se va a tratar en cada sesión del seminario, para de este modo tener el tiempo suficiente para su preparación.

En las sesiones del seminario se valora especialmente:

- La asistencia. Es el requisito imprescindible para un buen aprovechamiento de las sesiones, tanto para el sujeto, como para el grupo.
- La participación. En el seminario la iniciativa es fundamentalmente del alumno, que debe estar dispuesto a participar en las sesiones. Tan importante como la participación es saber escuchar y valorar lo que otros miembros del seminario digan.
- La preparación. Cada sesión del seminario implica previamente trabajar una serie de materiales, de modo que se evite improvisar durante las sesiones del seminario.

Primeramente, se presenta el aspecto a tratar, destacando su importancia y consecuencias. Dependiendo de la temática se oferta a los grupos diversos materiales: videos, presentaciones, textos significativos, tablas o gráficas, cuestionarios... Ese material se trabaja en grupo, aportando cada uno de los miembros sus puntos de vista, su conocimiento o desconocimiento del tema, sus experiencias, opiniones...

La sesión del seminario sirve para adentrarse en la materia, y poder contar con el contraste que supone la opinión de los compañeros.

Una vez realizada la sesión grupal se indican distintas posibles líneas de desarrollo personal. Dependiendo de la temática, se apuntan aspectos a desarrollar y distintas opciones metodológicas a seguir. En algunas ocasiones, el desarrollo de la sesión se

realiza de una forma más pautada. Por ejemplo: se indica que deben ser entrevistadas una serie de personas de determinado perfil, elaborando previamente un guión para ello.

Los aspectos que se ofertan para ser trabajados de forma individual se corresponden con los bloques del temario de la asignatura. Algunos de los aspectos ofertados son los siguientes:

BLOQUE TEMÁTICO	ALGUNOS POSIBLES ASPECTOS A DESARROLLAR	METODOLOGÍAS
Nacimiento de la Sociología	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Algún aspecto del contexto social de la época ✓ Infancia e industrialización ✓ Algún fundador de la sociología en particular ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lecturas científicas o literarias ➤ Documentales ➤ Películas ➤ ...
Proceso socializador	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelos de familia ✓ Series de televisión ✓ Roles de género ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Historias de vida ➤ Autobiografía ➤ Entrevistas ➤ Visionado de series ➤ Lecturas científicas o literarias
Estructura social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estado del Bienestar en España ✓ Conflictos y negociaciones ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lecturas científicas o literarias ➤ Análisis de casos ➤ Tratamiento de tablas / gráficos ➤ ...
Sociología del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivaciones para ser maestro ✓ Valoración social del magisterio ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevistas ➤ Historias de vida ➤ Lecturas científicas o literarias ➤ ...
Igualdad de oportunidades/ Fracaso escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Factores sociales, culturales, económicos de igualdad/desigualdad ✓ Factores que inciden en el fracaso escolar / abandono temprano 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevistas ➤ Lecturas científicas o literarias ➤ Tratamiento de tablas / gráficos ➤ Historias de vida ➤ ...

Los elementos más valorados del Diario son la riqueza, variedad y fiabilidad de las fuentes consultadas; la capacidad de síntesis y organización para saber obtener lo esencial; la capacidad crítica para poder construir un pensamiento propio sobre lo tratado.

Cada alumno y alumna, en la fecha que previamente se anuncia, deberá enviar su diario de las sesiones de seminario, en el que se incluya:

- Día de la sesión, aspecto trabajado, conclusiones más relevantes a las que haya llegado tras participar en la sesión de grupo del seminario. Tras ello, se expone de forma razonada y coherente las reflexiones, consideraciones, lecturas, relaciones establecidas con fuentes audiovisuales o de cualquier tipo, realizadas a partir de lo tratado en el seminario.
- Valoración personal, global, de la metodología utilizada en los seminarios. En dicha valoración se deben incluir los problemas encontrados, las dificultades en la realización, los aspectos más valorados, la utilidad recibida, los elementos a mejorar...

Realizado el diario se sube a la plataforma Moodle en formato PDF.

4 RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES

Las principales dificultades reflejadas por el alumnado son las siguientes:

- ✓ Suelen estar muy desorientados respecto a la tarea a realizar. Es la primera vez que se enfrentan a un trabajo de estas características y se sienten inseguros.
- ✓ Les cuesta adaptarse a una tarea tan abierta. Aunque existen pautas y orientaciones, les sorprende que no haya, en la mayoría de los casos, un tema y una metodología única a utilizar.
- ✓ Consideran que el volumen de trabajo que genera es excesivo.
- ✓ No se consideran preparados para buscar, seleccionar, valorar y exponer tanta información y tan variada.
- ✓ El ritmo de trabajo marcado, semanal, les llega a obsesionar.
- ✓ La cuestión del “tamaño” en el desarrollo de las sesiones les abruma. Insisten en saber “cuántos folios” deben rellenar. El decirles que no hay número fijo de folios, de aplicación general, les genera incertidumbre.

Como cabía esperar la fuente principal de dificultad procede del miedo a lo desconocido, de la inseguridad propia que se siente ante una dinámica de trabajo nueva, en la línea de lo que apunta Huber (2008): “Cuando un profesor prepara situaciones de aprendizaje activo para sus estudiantes, que no disponen ya de destrezas de aprender activamente, meterá a los estudiantes en líos”. (p. 72)

Aspectos más valorados

- ✓ Agradecen seleccionar y desarrollar aquél aspecto concreto que prefieran.
- ✓ Valoran el hecho de ser una dinámica de trabajo que les ayuda a llevar la asignatura al día.

- ✓ Valoran que, gracias a esta dinámica, profundizan y asumen de forma más precisa, lo trabajado en las clases.
- ✓ Sienten reconocido y valorado su estilo y talante de trabajo.
- ✓ Valoran que sea una dinámica que les obliga a razonar, a criticar, a opinar de forma argumentada.
- ✓ Valoran el amplio margen de autonomía en la planificación del trabajo.

5 CONTRIBUCIONES Y SIGNIFICACIÓN CIENTÍFICA DE ESTE TRABAJO

Resulta evidente, a la luz de los resultados expuesto, que la metodología del diario del seminario resulta adecuada para adquirir y consolidar competencias básicas en el futuro profesional del docente. Lo que se hace con esta metodología es “enseñar a los estudiantes a aprender, a buscar información nueva, a utilizarla y evaluar su importancia, a resolver problemas profesionales nuevos, que no aparecen en los libros de texto” (Carpio, 2008, p.16).

El valor de estas metodologías procede de los resultados obtenidos, de la calidad de los elementos incorporados, de su solidez y versatilidad. En palabras de Fernández (2006):

Se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. (p. 42)

Sería útil poder contrastar, los resultados obtenidos con esta metodología para la asignatura de Sociología de la Educación, con los resultados que se obtuvieran en otras materias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carpio, C. (2008). Métodos de enseñanza-aprendizaje aplicables en Magisterio en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Docencia e Investigación*, 18, 1-22.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35 – 56.

Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, núm. Extraord., 59-81.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.

Romero, M^a A. y Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta*, 15, 9-31.

CAPÍTULO 17

LA SUPERACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES EN ANGOLA. UNA PROPUESTA

Data de submissão: 09/09/2021

Data de aceite: 24/09/2021

Bartolomeu José Fontes

Doctorado

Academia de Ciências Sociais y Tecnología

República de Angola

<https://orcid.org/0000-0003-3818-1372>

RESUMEN: El trabajo trata aspectos teórico-metodológicos de la superación profesional pedagógica y su aplicación en la República de Angola en la Academia de Ciências Sociais y Tecnología para contribuir al desempeño profesional pedagógico de sus docentes.

PALABRAS CLAVES: Superación profesional pedagógica. Desempeño profesional. Pedagogía. Didáctica.

1 INTRODUCCIÓN

La Revolución Científico Técnica, imponen las leyes del desarrollo de la humanidad, que no se pueden ignorar y hay que tener en cuenta en el proceso de formación de los profesionales, estructurando la educación en correspondencia con los adelantos y descubrimientos científicos.

La superación profesional pedagógica, a partir de la determinación de la necesidad individual del docente, contribuye al enriquecimiento del nivel científico-metodológico y cultural de los docentes de la educación superior con la consiguiente elevación del desempeño profesional, que permita el desarrollo satisfactorio de su tarea como educador, lo que ratifica su importancia y vigencia en la etapa actual de desarrollo del país.

Hay que aprovechar al máximo los logros de la ciencia para organizar y dirigir el proceso de formación continua de los profesionales.

2 DESARROLLO

La superación y el desarrollo de los recursos humanos, constituyen la plataforma de cambio en las instituciones. Para ello, deben diseñarse planes de superación integral, pertinentes, que respondan a las necesidades reales, para asegurar los resultados previstos y de esta forma garantizar que la inversión realizada en formación sea efectiva.

La superación responde, tanto a las necesidades de aprendizaje de los

profesionales, como a los requerimientos de la sociedad, creando las capacidades necesarias para enfrentar nuevos desafíos productivos, sociales y culturales, teniendo en cuenta que el desarrollo sostenible de la sociedad exige de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimientos y la superación profesional se erige como una vía potenciadora de estos procesos, por lo cual se debe profundizar en el estudio de la superación profesional pedagógica.

García, G. Addine, F. y Elia Mercedes (2016), aseguran que la superación de maestros y profesores es verdaderamente innovadora cuando se introducen nuevos métodos, nuevas ideas y estilos; y con ello se logra un proceso de perfeccionamiento progresivo del trabajo del docente que responda a las necesidades personales, prioridades y reclamos sociales, y se estimula la actualización, la adquisición, y perfeccionamiento de los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a su labor profesional desde una concepción creativa.

Al sustentar teóricamente la superación del docente, es oportuno tener en cuenta que la función profesional, es una función social de la educación, por lo que en el desempeño del rol de educador profesional interviene la preparación especial en disciplinas y enseñanzas específicas y la responsabilidad social asignada.

Desde este punto de vista, la superación profesional pedagógica debe considerar, entre sus contenidos fundamentales, todos aquellos que potencien el desarrollo del docente en concordancia con los problemas, las necesidades, el avance y la transformación de la realidad social en cada momento y en cada lugar.

En ese sentido, es de gran relevancia las ideas de Castro, O (2002), cuando plantea que la institución docente:

- Responde por el diagnóstico continuo de los docentes.
- Elabora la proyección individual de cada uno de ellos, a partir de los resultados de la evaluación sistemática de su desempeño profesional.
- Establece criterios en su nivel para la salida de los docentes a determinadas modalidades y formas de superación.
- Asume determinadas formas de superación según sus potencialidades.
- Garantiza la unidad entre la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica.

El acercamiento al tema de la superación profesional pedagógica desde la unidad entre instrucción y educación, entre conocimiento y sentimiento, requiere el análisis, de sus relaciones e implicaciones en el proceso educativo.

La superación profesional pedagógica, debe conducir al dominio por parte de cada docente:

- De la ciencia que enseña
- De los distintos tipos de actividades de la profesión
- De los requerimientos pedagógicos y didácticos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje
- De un estilo comunicativo asertivo y dialógico
- Del sistema de valores que debe formar en los estudiantes, por medio del ejemplo personal.

De especial significación son las ideas de Berges, M. (2003), que, al investigar sobre la superación profesional pedagógica, destaca que:

- Debe dar respuesta a las necesidades del mejoramiento profesional y humano del personal docente
- Fomentar el empleo más racional y eficiente del personal altamente calificado
- Aunar los esfuerzos de las instituciones docentes, instituciones superiores pedagógicas, otros centros de educación superior, centros de producción, investigación, de servicios que puedan contribuir a la superación del personal docente
- Tener un carácter proyectivo y responde a objetivos concretos, determinados por las necesidades y perspectivas de desarrollo de los profesores, mediante acciones enmarcadas en un intervalo de tiempo definido
- Propiciar la participación periódica de los profesores en estudios que eleven su calificación. (citado en Chilamba Memo. A, 2015:20)

Un programa de superación en el contexto investigado, deberá propiciar las estrategias y alternativas de procesos que conduzcan a la transformación y ampliación de los docentes y las relaciones profesionales actuales (función de estimular el desarrollo y el cambio) mediante la superación profesional pedagógica para mejorar el desempeño profesional.

La superación profesional pedagógica, objeto de investigación asumido, encuentra un referente teórico y metodológico de gran valor que permite:

- Atender insuficiencias en la formación o completar conocimientos y habilidades no adquiridos con anterioridad.
- Propiciar el desarrollo del modo de actuación en correspondencia con las demandas actuales y perspectivas de la sociedad a la educación superior.

La actividad profesional del docente constituye una compleja misión que va mucho más allá de la difusión o transmisión del conocimiento. Desde este punto de vista la superación profesional pedagógica debe considerar, entre sus contenidos

fundamentales, todos aquellos que potencien el desarrollo del docente en concordancia con los problemas, las necesidades, el avance y la transformación de la realidad social de cada contexto.

La necesidad de actualización de los contenidos en la implementación de métodos novedosos, es permanente, en tanto hace posible el ajuste del desempeño profesional a las demandas sociales. De ahí se deriva que la superación profesional pedagógica es una vía que contribuye al mejoramiento del desempeño profesional.

Añorga, J. (2001) define **desempeño profesional** “como el proceso que se desarrolla a través de las relaciones de carácter social que se establecen en la aplicación de métodos para el cumplimiento de su contenido de trabajo; en correspondencia con los objetivos de la actividad pedagógica en que participa y el logro de un resultado que evidencia el mejoramiento profesional, institucional y social alcanzado, la atención a la educación de su competencia laboral y plena comunicación y satisfacción individual al ejercer sus tareas con cuidado, precisión, exactitud, profundidad, organización y rapidez” (citado por Gotay, J.L (2008).

Castro, O (2002), afirma que “la superación del personal docente requiere ser concretada en un modelo que precise los objetivos e intereses estatales para dirigir las acciones necesarias a ejecutar en diferentes instancias: provincias, municipio, escuela hasta el docente individualmente, sobre la base de una sustentación científica” (Castro. O, 2002:3).

Domínguez, A. y Fuentes, O. (2017) consideran que la superación profesional tiene un carácter de proceso pedagógico, este es uno de los rasgos que estratégicamente la identifica y la diferencia de la espontaneidad y la improvisación, de otros procesos.

En la actualidad, atendiendo a las características de los docentes de la Academia de Ciencias Sociales y Tecnología (ACITE) de la República de Angola, para desarrollar la superación profesional pedagógica, se torna más efectivo utilizando como formas organizativas principales: el curso, el entrenamiento en el puesto de trabajo (que se usan en el contexto de Cuba) y los talleres profesionales, porque responden mejor a las particularidades y necesidades de los docentes en la institución de referencia.

Tomando en cuenta, que la extensión y el redimensionamiento universitario en Angola, ha exigido la incorporación de funcionarios de diferentes ramas del saber no docente, para prepararlos como docentes universitarios, se consideró que los contenidos a desarrollar en el curso, el entrenamiento y los talleres profesionales deben responder a la Pedagogía y la Didáctica. Los conocimientos a desarrollar, deben ser relativos a la función del docente.

En la didáctica, ciencia que estudia el proceso de enseñanza aprendizaje, encontramos respuesta a esta interrogante. La didáctica estudia las regularidades generales del proceso de enseñanza–aprendizaje en las instituciones educativas.

La superación de los profesionales de la educación superior, debe incluir la capacidad y posibilidad de reconocer sus propias limitaciones y necesidades, para que los docentes puedan comprender y concientizar las necesidades de los discentes, alrededor de los que gira toda la actividad docente en la universidad o institución de educación superior.

La estrategia de superación profesional pedagógica que se diseña puede ayudar a la asimilación de lo que se plantea acerca de la importancia de la Pedagogía y Didáctica para el desempeño de un docente universitario.

Desde esta lógica de pensamiento y teniendo en cuenta todos los referentes anteriores, se puede señalar que en la época actual la superación profesional pedagógica en la ACITE de la República de Angola, debe desarrollarse en las siguientes áreas:

Trabajo docente – educativo: comprende la labor desarrollada por el profesor desde la unidad entre instrucción y educación, entre conocimientos y sentimientos, para lo cual tiene que dominar el sistema de conocimientos de la ciencia que enseña, los requerimientos pedagógicos y didácticos que explican todo lo relacionado con la educación escolarizada y el proceso de enseñanza aprendizaje, la teoría y la práctica de la educación en valores, entre otros.

El contenido de la superación profesional: se plantea la necesidad de que los docentes de la ACITE de la República de Angola estudien la Pedagogía como ciencia y la Didáctica como una rama de esta, ya que muchos de los profesores angolanos no recibieron el contenido de esta ciencia, durante su formación inicial y continúan con esta carencia.

Los conocimientos didácticos necesarios para el desarrollo de la actividad pedagógica en la educación superior; abarca el dominio de la Didáctica, rama de la Pedagogía que tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: la preparación del hombre para la vida y cuya función es la de formar al hombre de un modo sistémico y eficiente. Este proceso se convierte en el instrumento fundamental para satisfacer el encargo social.

Todo ello nos explica la importancia del estudio de la Didáctica, para el perfeccionamiento de la actividad pedagógica y confirma la pertinencia de superar a los

docentes en lo relacionado con “La Didáctica como ciencia y la interrelación de lo general y lo particular en esta ciencia”.

La Didáctica se apoya en otras ciencias, como la Psicología, que estudia las características y regularidades de la asimilación del contenido por el estudiante, así como la formación de los rasgos de su personalidad, que es de gran valor para la Didáctica. Se apoya asimismo en la Cibernética, dado que el proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso dirigido, con objetivos definidos, que se controla, de manera que se obtiene información parcial que, como retroalimentación, permite rectificar el camino si no se logran los resultados esperados.

A partir de todo lo anterior se plantea como definición operativa de la variable: **la superación profesional pedagógica de los docentes de ACITE.**

Para la caracterización del estado inicial de la superación profesional pedagógica, se tomaron como componentes, las formas organizativas de la superación profesional (referido a todas las que se plantean en el reglamento de Angola y las que se considera del posgrado de Cuba), y los contenidos de la superación profesional (referido como el contenido pedagógico-didáctico que posibilitan a los docentes la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades adquiridas).

El análisis de los instrumentos aplicados para el diagnóstico del estado actual de la superación profesional pedagógica en la ACITE de la República de Angola, permitió conocer que, a pesar de existir un programa de curso corto de agregación pedagógica para los docentes universitarios y candidatos a docencia, no se realizó por razones que carecen de respuestas en ese momento. Además, se evidencia la falta de unidad entre lo que se dice y lo que se hace, la falta de coherencia y la necesidad de que en la práctica pedagógica cotidiana se desarrolle un modo de actuación profesional, en correspondencia con la misión de la academia.

La presente investigación propone una estrategia de superación profesional pedagógica, que a la vez que eleve la profesionalidad del claustro, incida en la transformación del modo de actuar de los docentes.

La estrategia de superación profesional pedagógica se estructura en: Objetivo, etapas y acciones que responden a los dos componentes identificados: las formas organizativas de la superación (curso de posgrado, entrenamiento en el puesto de trabajo y talleres profesionales) y los contenidos de la superación (Pedagogía y Didáctica). La dinámica de estos componentes se da a partir del carácter rector del objetivo, al cual se le subordinan los demás componentes y entre las etapas se establecen relaciones de coordinación. Las etapas son Sensibilización y planificación, Ejecución y Evaluación. En cada etapa se establecen acciones de control.

3 CONCLUSIONES

La superación profesional pedagógica contribuye al desempeño profesional pedagógico de los docentes, esencialmente al desarrollar contenidos de Pedagogía y Didáctica, que son claves para el ejercicio de la profesión. Contribuye al mejoramiento de actuación profesional pedagógico del claustro y va a permitir que tanto docentes, como directivos juntos puedan enfrentar los desafíos de la sociedad y mejorar el modo de actuación.

Los resultados del criterio de especialista, fueron satisfactorios, por lo que constituye en una de las alternativas para la superación profesional pedagógica de los docentes de la ACITE.

Una estrategia de superación profesional pedagógica que permita conjugar formas organizativas de la superación, tales como: el curso de posgrado, el entrenamiento en el puesto de trabajo y los talleres profesionales, con los contenidos de la Pedagogía y la Didáctica puede contribuir al cumplimiento de la misión de la Academia de Ciencias Sociales y Tecnología de la República de Angola.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorga, J. (1995). Teoría de los sistemas de superación. La Habana, Cuba: CENESED.
- Addine, F. (1999). La Pedagogía como ciencia: la epistemología de la educación. La Habana, Cuba: s, n.
- Addine, F. (2003). Principios de la dirección del proceso pedagógico. En: Compendio de Pedagogía. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine, F. (2004). Didáctica: teoría y práctica. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Batista, G y Addine, F. (2000). Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. S, l: s, n.
- Bernaza, G. (2019). Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado.
- Bernaza, G. (2019). Una comprensión pedagógica del posgrado. En Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba.
- Boaventura, J. (2013). Como pensar a formação dos professores em Angola. Casalserugo-PD: Proget Edizioni.
- Castro, O. (2002). La superación de maestro y profesores y su impacto en la escuela. Instituto pedagógico Latinoamericano y caribeño.
- Chilamba, A. (2015). Superación profesional pedagógica de los profesores del instituto superior técnico militar de la República de Angola. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana.
- Conselho de Ministros de Angola. (2015). Plano Nacional do Desenvolvimento da Educação de Angola (PNDE), 2015/2025.

Diário da República de Angola. (2011, Março 30). Curso de Pós-graduação Profissional. Serie (42). Secção IV.

Dominguez, A. y Fuentes, O. (2017). La superación profesional: una necesidad del metodólogo que atiende las relaciones internacionales en las direcciones provinciales de educación.

Garcia, G. Addine, F. y Elia Mercedes (2016). Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI.

Gotay, J.L.(2008). Modelo Pedagógico para el mejoramiento profesional y humano de los profesores a tiempo parcial de la educación infantil. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana.

Leticia, L; Leiva, A y Gonzales, S. (2006). La superación profesional: Transformación permanente. Revista electrónica Luz.

Ministerio de Educación de la República de Angola. (2001). Estrategia integrada para a melhoria do sistema de educação 2001-2015. Luanda, Angola: Editorial Nzinda.

Ministerio de Educación Superior. (2004). Reglamento de Educación de Posgrado. Resolución 132/2004. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2011). Decreto ejecutivo N°. 23/11. Reglamento de posgrado de la República de Angola.

Plano Mestre de Formação de Professores em Angola. (2007). Documento Técnico. Luanda, República de Angola.

República de Angola. (2001). Lei N° 13/01: Lei de bases do sistema de educação. Diário da República de Angola. Luanda, Angola: Editora imprensa Nacional-EP.

CAPÍTULO 18

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE ALUNOS COM NEE¹

Data de submissão: 30/09/2021

Data de aceite: 14/10/2021

Maria Celeste de Sousa Lopes

Instituto Superior de Fafe/ESE
Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-8176-5934>

Alfredo Silva

Ministério da Educação /MEC
Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-2147-4646>

Elsa Paço

Ministério da Educação /MEC
Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-8855-1370>

João Alves

Ministério da Educação /MEC
Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-0427-0588>

RESUMO: Atualmente, o processo de transição para a vida ativa dos alunos com NEE deve ser entendido como um processo

¹ Artigo já publicado na REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 07 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2447>.

que se constrói ao longo do tempo, onde se destaca a relevância do investimento feito por cada um dos agentes sociais (escola, família, sociedade/comunidade) Neste sentido o presente artigo resulta de um estudo que teve por objetivo a análise e reflexão das percepções dos professores sobre o processo de transição para a vida ativa dos alunos com necessidades educativas especiais, na escola inclusiva Assentou numa metodologia quantitativa de caráter exploratório que envolveu, vários agentes educativos.

PALAVRAS CHAVE: TVA. NEE. Percepção. Professores.

TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THE TRANSITION TO THE ACTIVE LIFE OF STUDENTS WITH SEN

ABSTRACT: The process of transition to the active life of the students with special educational needs, in the inclusive school It was Currently, the process of transition to the active life of students with SEN should be understood as a process that is built over time, highlighting the relevance of the investment made by each of the social agents (school, family, society / community) In this sense the present paper results from a study that had as objective the analysis and reflection of the perceptions of the teachers about based on a quantitative methodology of exploratory character that involved, various educational agents.

KEYWORDS: TVA. SEN. Perception. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o processo de transição deve ser entendido como um processo que se constrói ao longo do tempo, onde se destaca a relevância do investimento feito por cada um dos agentes sociais (escola, família, sociedade/comunidade) para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, seja ou não portador de deficiência. Neste sentido, Soriano (2006) considera que os jovens com necessidades educativas especiais (NEE) necessitam de apoio para fazerem uma transição com sucesso para a vida pós escolar, quando adultos. A escola como responsável pela educação de todos os alunos deve adequar o currículo e dar respostas diferenciadas de forma a não criar insucesso escolar. Nesta perspectiva atribui-se à escola a capacidade para desenvolver percursos educativos diversificados de forma a escapar à exclusão social e escolar, subentendendo-se esta como meio de aprendizagem, onde cada um vê o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura e o seu projeto de vida respeitado.

1.1 A TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

O termo transição para a vida pós-escolar, transição da escola para a vida adulta ou emprego, existe em vários documentos (nacionais e internacionais). A Declaração de Salamanca (1994) salienta que na preparação para a vida pós escolar os jovens com necessidades educativas especiais “precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, p. 34). Por conseguinte, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais de Educação refere que «a transição para o emprego surge como parte de um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. “Uma vida boa para todos” bem como “um bom trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem-sucedido. A transição da escola para o

emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego» (AEDNEE, 2006, pp. 8, 9). Ambos os documentos contêm ideias análogas, nas quais a transição para a vida pós escolar corresponde a um processo difícil e bastante longo de transferência, habitualmente da escola para a vida adulta, que requer orientação, colaboração e mudanças. Estas dificuldades conduzem-nos para os vários agentes educativos (Família, Professores, técnicos especializados, serviços de saúde, Empresários, colegas de trabalho, entre outros) e para a urgência em pensar o Processo de Transição para a Vida Pós Escolar no quadro da relação Escola-Família-Comunidade, perfilhando uma cultura de colaboração entre dos diversos agentes, defende Afonso (2005, p. 65) e Mendes (2010, p. 75). Assim, a integração do aluno com NEE na sociedade, na formação em posto de trabalho, ou na obtenção de emprego constitui a última fase de um processo firme no tempo, que se inicia na escola, onde uma equipa multidisciplinar (professores, psicólogos, pais, técnicos) assume responsabilidades em cada uma das fases, tendo um só objetivo, promover a sua dignidade enquanto pessoa social. De acordo com Ferreira (2008, p. 24), «a educação centrada na transição dá ênfase ao desenvolvimento de competências para a vida prática, de forma a assegurar uma participação efetiva na comunidade e centrada nos objetivos de cada aluno, uma vida independente após a saída da escola». Nesta perspetiva de adaptação da oferta educativa aos alunos com NEE e às suas capacidades, surgiu o Plano Individual de Transição (PIT), documento que complementa o Programa Educativo Individual (PEI), e que pretende fazer um resumo do projeto de vida do aluno com NEE, perspetivando uma vida social adequada, inclusão efetiva no meio social, familiar ou institucional, promovendo atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o exercício de uma atividade profissional (DGIDC, 2008). Soriano (2002, p. 10), citando a *European Agency* (2001), diz que “a transição deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego”.

2 MÉTODO

O estudo realizado pretendeu analisar a perceção, atitude e opinião dos professores na transição para a vida pós-escolar (TVPE) dos alunos com necessidades educativas especiais, a partir de uma metodologia quantitativa. A abordagem quantitativa “procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos (Craveiro, 2007, p. 204). Este é um estudo

de caráter exploratório, de tipo descritivo. Coutinho (2014) esclarece que “em todos os planos descritivos o objetivo é recolher dados que permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes e situações” (p. 298).

Com o intuito de verificar como decorre o processo de TVPE dos alunos com necessidades educativas especiais na escola inclusiva de hoje, avançamos algumas hipóteses e questões de investigação que consideramos pertinente analisar no momento educativo atual. Assim, as hipóteses formuladas para o presente estudo foram: Hipótese 1: Os professores do ensino básico e secundário consideram fundamental mas complexa a prática inclusiva de alunos com NEE na sua sala de aula. Hipótese 2: Os professores estão familiarizados com o processo TVPE.

2.1 PARTICIPANTES

Os dados foram recolhidos em dois Agrupamentos de Escolas (AE) no Norte de Portugal. Assim, a amostra é constituída pelos 35 professores de ambos os agrupamentos, que se disponibilizaram a participar no estudo, tratando-se de uma amostra de conveniência, não probabilística, não representativa da população.

2.2 INSTRUMENTOS

No estudo foram utilizados como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário que apresenta itens de escala Likert de 4 pontos (*1-Nada importante/2-Pouco importante/3-Importante/4-Muito importante*) bem como itens de escala likert de 5 pontos (*5-Sempre/4-Muitas Vezes/3-Algumas Vezes/2-Raramene/1-Nunca*).

2.3 PROCEDIMENTOS

Foram estabelecidos contactos com ambas as Direções dos agrupamentos de escolas, procedendo a um pedido de autorização para implementação do estudo, pedido esse formalizado igualmente por escrito. Nesses contactos foi solicitado o acesso aos participantes do estudo para preenchimento dos questionários.

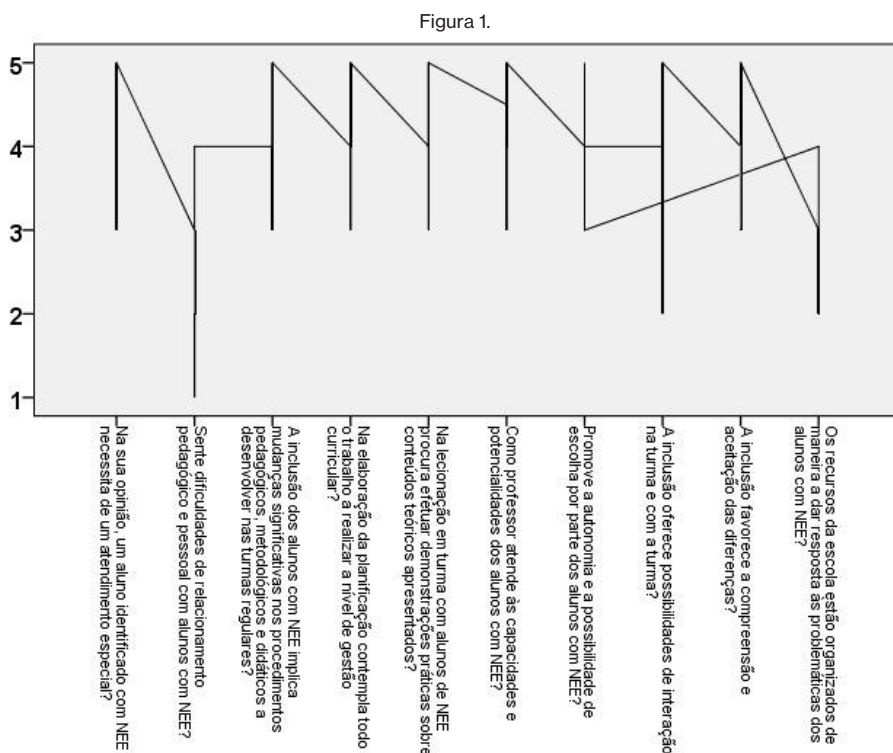
Aos participantes foi pedida colaboração, após explicação dos objetivos do estudo, tendo sido garantidas pelos investigadores a privacidade, confidencialidade da informação recolhida e voluntariedade da participação.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à análise e tratamento estatístico dos dados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20.

3 RESULTADOS

De acordo com questões levantadas e por forma a clarificar, aprofundar e valorizar o nosso estudo foram colocadas algumas questões aos professores. Conforme se pode observar na figura 1.

Os dados recolhidos permitem concluir que, globalmente, os professores da amostra apresentam atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, uma vez que os valores totais obtidos se situam acima do ponto intermédio definido. Por outro lado, corroborando este resultado, pudemos verificar que o número de inquiridos com valores atitudinais positivos corresponde a mais de 85 % em todas as escalas exploradas, o que significa que mais de dois terços revelam atitudes positivas.

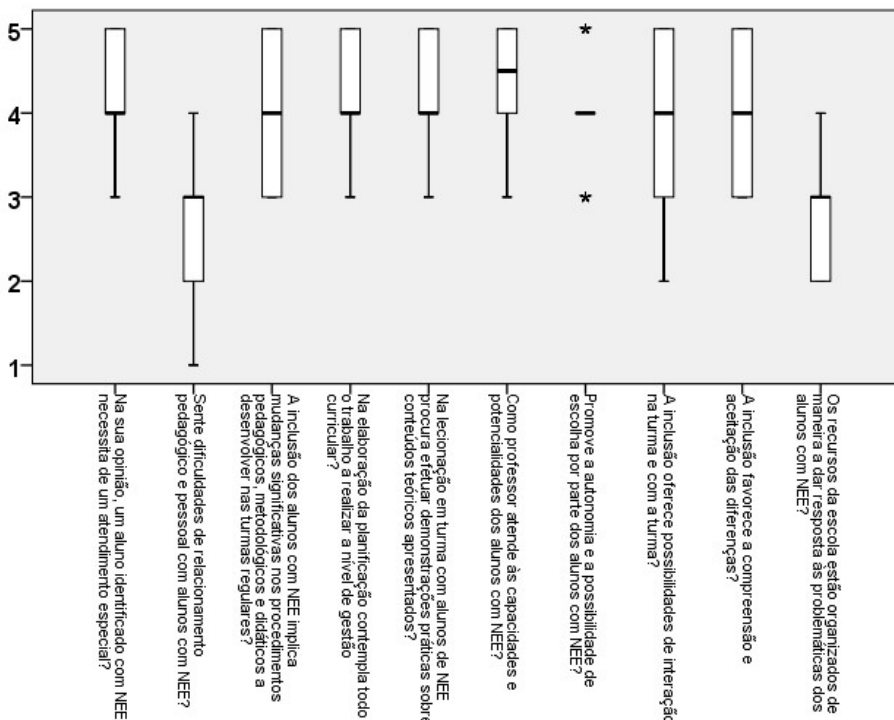


Constamos que 68,% dos docentes considera fundamental no e para o processo de TVPE proporcionar experiências de treino laboral junto da comunidade; 74,3% dos inquiridos considera muito importante delinear um projeto futuro para o aluno com NEE; 67,6% dos docentes questionados acha muito importante desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões e, 71,4% dos professores atenta que é muito importante que a escola ensine aos alunos NEE o uso de conhecimentos

relacionados com os transportes e deslocações a pé; 91,4% dos docentes questionados considera muito importante ensinar atividades de integração na vida da comunidade e 57,1% dos docentes julga muito importante promover atividades de ocupação dos tempos livres; 88,6% dos professores considera ser muito importante ensinar competências sociais ao aluno com NEE; 74,3% dos interrogados considera muito importante desenvolver competências de comunicação entre o aluno e os colegas sem NEE; 54,3% dos inquiridos diz ser muito importante que ao aluno portador de deficiência sejam ensinadas competências académicas funcionais; 74,3% dos docentes diz ser muito importante debater com os pais a importância para a melhoria de competências e atitudes no trabalho/escola; 48,6% diz ser muito importante fazer reuniões com serviços oficiais da comunidade que têm responsabilidade no apoio a jovens adultos com NEE.

Relativamente à hipótese um: *Os professores do ensino básico e secundário consideram fundamental mas complexa a prática inclusiva de alunos com NEE na sua sala de aula*, apresentam-se os dados obtidos junto da amostra global.

Figura 2.

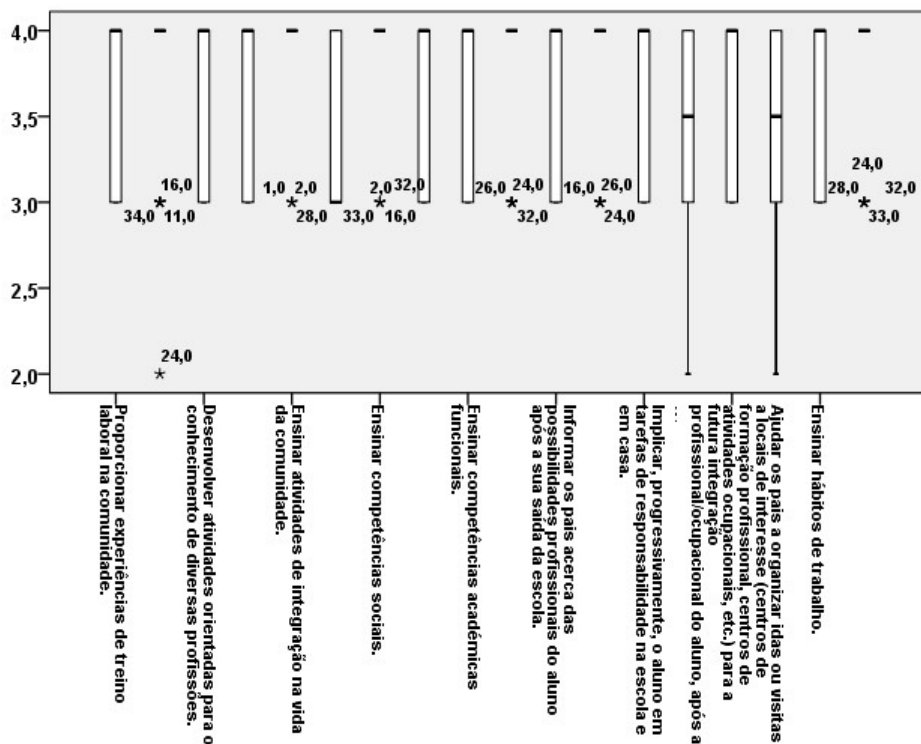


Constatou-se que de acordo com os participantes a hipótese formulada confirma-se, ou seja, os dados referem que, a maioria dos docentes não se sentem seguros

relativamente às suas capacidades e competências para ensinar crianças com NEE. No entanto, estas reservas iniciais por parte dos docentes são facilmente ultrapassadas desde que lhes seja concedida a oportunidade e tenham vontade de trabalhar com estes alunos.

Na análise da hipótese dois: *Estão os professores familiarizados com o processo TVPE*, apresentam-se os dados obtidos junto da amostra global.

Figura 3.



Foi possível apurar que a maioria dos professores inquiridos está a par do processo de Transição para a vida pós escolar.

4 DISCUSSÃO

A análise dos dados permite mencionar que os docentes consideram dispor de mais material do que pessoal e serviços de apoio, sendo no entanto ambos os recursos insuficientes para o sucesso da inclusão. Pelo que, a aceitação de estudantes portadores de deficiência, depende em grande medida do apoio fornecido aos professores. Assim, é necessário e urgente que o Estado reflita sobre estes dados, e invistam mais na inclusão destes alunos, equipando melhor as escolas e disponibilizando técnicos e professores da educação especial. Corroboramos com Costa (2004), quando declara que numa primeira

fase o processo TVPE implica o delinear e o planear de um projeto de vida em que devem estar envolvidos os alunos, a família e a escola.

Assim, a obrigatoriedade da implementação de um PIT, é uma resposta positiva, na organização do processo educativo do aluno e de integração, mas é importante assegurar medidas concretas para a sua efetiva implementação, visto a realidade das escolas serem diferentes e também os jovens com NEE, não constarem como um grupo homogéneo, havendo necessidade de adequar as propostas e medidas adequadas ao seu perfil de funcionalidade para uma eficaz inclusão profissional.

Uma das condições apoiada pelos investigadores é que as escolas juntamente com os professores, coordenadores dos projetos de TVPE sejam dotadas de meios humanos, financeiros e materiais, para promoverem os projetos TVPE. Por sua vez, os jovens com NEE precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, pelo que a TVPE “deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego” (EADSNE, 2002, p. 10). Tal necessidade conduziu-nos ao facto de os inquiridos considerarem ser muito importante responsabilizar o aluno na escola e em casa, encorajar os pais a contactar outros pais com problemas semelhantes e ensinar hábitos de trabalho.

Estudos recentes (Martinez et al., 2012; Wehman, 2013) apontam para a necessidade de se escutarem pais e alunos e de ambos participarem e intervirem no processo de transição pós-secundário, se se pretende que obtenham sucesso. De acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, os professores consideram ser muito importante que exista um trabalho colaborativo e de cooperação entre a escola e o aluno e entre escola e os seus pais ou família para a consecução da TVPE, peça observada vital no processo de transição (EADSNE, 2002; Afonso, 2005; Correia, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados recolhidos permitem destacar que todos os docentes participantes no estudo, consideram que os professores têm uma atitude positiva face à inclusão e ao processo de TVPE dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular. Aludem que os professores fazem um esforço colossal para que a inclusão, bem como, o processo de TVPE se realize com sucesso, mas identificam algumas coerções, sendo de destacar, a escassez de recursos físicos, humanos e materiais dos estabelecimentos de ensino e os reduzidos apoios por parte das entidades competentes e responsáveis por todo este processo. Ao mesmo tempo verificámos que os principais obstáculos se encontram

na relação entre escola e comunidade, elencando-se as seguintes dificuldades: falta de emprego protegido, Centros de Atividades Ocupacionais ou outras alternativas ao emprego normal; falta de oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas e entidades locais. Seria utópico considerar que vivemos num processo de TVPE real. O que é importante é que cada um de nós, enquanto profissionais de Educação e enquanto pessoas, sejamos indivíduos desprovidos de preconceitos e aceitantes dos outros com todas as suas qualidades e imperfeições, encarando o facto de que um ser humano não é perfeito mas pode ser extraordinário.

REFERÊNCIAS

Afonso, C. M. P. (2005). Inclusão e mercado de trabalho: papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 10, 53-66. Recuperado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/26/SeE10_InclusaoCarlosAfonso.pdf?sequence=1.

Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais [AEDNEE] (2006). *Planos Individuais de Transição Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Victoria Soriano, European Agency for Development in Special Needs Education. [Versão Eletrónica] – Acedido em 03 de novembro de 2016. Disponível em http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_pt.pdf.

Alves, F. (2009). *Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada*. Dissertação para grau de Mestre, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

Bairrão, J. (Coord.). (1998). Perspectiva histórica e Conceptual da Educação Especial” In: Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema educativo. Lisboa, Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério de Educação, pp. 15-53.

Blacher, J. (2001). Transition to Adulthood: Mental Retardation, Families, and Culture. *American Journal on Mental Retardation*, 106(2).

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol, Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), University of Manchester.

Canastra, G. (2009). Transição para a Vida Activa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: para uma cultura de autodeterminação. *Itinerários*, 2.ª Série, (9), 11-23.

Carvalho, O. & Peixoto, L.M. (2000). *A escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2014b). Relatório Técnico – Políticas Públicas de Educação Especial. Lisboa. [Em linha]. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_EE.pdf>. [Consultado em 21/01/2017].

Correia, L.M. (1997) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (1997). Colaboração: *Um Pressuposto Para o Êxito da Inclusão*. O Docente, Edição especial, pp. 9-11.

- Correia, L.M. & Martins, A.P.L. (2000). *Uma Escola Para Todos: Atitudes dos Professores Perante a Inclusão*.
- Correia, L.M. (2003a). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão quer Dizer Exclusão. IN L.M. Correia (Org) Fonseca. V. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto, Porto Editora, pp. 11-39.
- Correia, L.M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE*. Um Guia para Educadores e professores. Porto, Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2.ª ed). Porto, Porto Editora, p. 47.
- Correia, M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Um Guia Para Educadores e Professores. Porto, Porto Editora.
- Costa, A. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa, Ministério da Educação. Disponível em <http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio_transicao.pdf>. [Consultado em 20/01/2017].
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 46 (Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE), de 14 de outubro do Ministério da educação* Diário da República: I série, nº 237 (1986). (artigo 7º) Acedido a 19 nov. 2016. Disponível em www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 319, de 23 de agosto do Ministério da educação*, Diário da República: I série, nº 193 (1991). Acedido a 19 nov. 2016. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 3, de 7 de janeiro do Ministério da educação*, Diário da República: I série, nº 4 (2008). Acedido a 19 nov. 2016. Disponível em www.dre.pt.
- Direção Geral De Inovação E De Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Ferreira, S. S. (2008). *Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psicossoma.
- Fonseca. V. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Henriques, I. (2010). *Avaliação do impacto de um software educativo na aprendizagem de uma criança com necessidades educativas especiais*. Tese em Multimédia em Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Jiménez, R.B. (1997a) Educação Especial e Reforma Educativa. IN R. Batista (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dina Livro
- Lopes, M.C. (2012). Lopes, M.C. (2012). Decisões na educação especial. In Alves e Neto (Org), *Decisão percursos e contextos* (pp.217- 218). Porto: JSAMED, Medicina e Formação Lda.

Madureira, I. (2005). Avaliação Pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In: *Sim-Sim (Coord.). Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores, pp. 27- 46.

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martinez, D.C. et alii. (2012). *Parent Involvement in the Transition Process of Children with Intellectual Disabilities: The Influence of Inclusion on Parent Desires and Expectations for Postsecondary Education*, The Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities Vol. 9. N. 4, pp. 279-288, [Em linha]. Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jppi.12000/pdf>>. [Consultado em 30/01/2017].

Mendes, M. da C. R. (2010). *Transição Para a Vida Adulta dos Jovens com Deficiência Mental – Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2.º e 3.º ciclo*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais De Educação: Da Exclusão À Inclusão Na Escola Comum*. Lisboa, Instituto De Inovação Educacional.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais Na Sala De Aula: Um Guia Para Professores*. Porto, Porto Editora.

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação. (8), pp. 63-83.

Soriano, V. (Ed.). (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Soriano, V. (Ed.). (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

UNESCO. (1994). *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial da Unesco sobre necessidades educativas especiais. Edição do Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Wang, M. (1997). *Atendendo Alunos Com Necessidades Especiais: Equidade E Acesso*. In: M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos Para As Escolas Inclusivas*. Lisboa, Instituto De Inovação Educacional, pp. 49-67.

Wehman, P. (2013). *Career Development and Transition for exceptional Individuals* Hammill Institute on Disabilities, vol. 36, n.º. 1, Maio, pp. 58-66, [Em linha]. Disponível em <http://cde.sagepub.com/content/36/1/58.full.pdf+html>>. [Consultado em 30/01/2017].

CAPÍTULO 19

PERSPETIVAR CONDIÇÕES PROMOTORAS DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Data de submissão: 10/09/2021

Data de aceite: 24/09/2021

Marina Isabel Felizardo Correia Duarte

Politécnico do Porto
Instituto Superior de Engenharia do Porto
Porto, Portugal
Universidade do Porto
CIIE-Centro de Investigação e
Intervenção Educativas da
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação
Porto, Portugal
<http://orcid.org/0000-0002-3153-3251>

RESUMO: Na viragem do século XXI, a Europa procurava fatores diferenciadores na economia global, apostando no conhecimento como meio para se tornar mais competitiva. Isso conduziu ao Processo de Bolonha, à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e à consciencialização da necessidade de uma mudança de paradigma educativo, que deixaria de estar centrado no ensino para passar a estar centrado na aprendizagem e no estudante. Isso requeria uma maior responsabilização do estudante, enfatizando a importância da autonomia na aprendizagem, não só como uma competência a desenvolver, mas também como meio para atingir uma

aprendizagem eficaz, e preparar os estudantes para fazerem frente aos desafios da sociedade atual, em constante e rápida mudança, tornando-os cidadãos ativos, responsáveis e comprometidos. Reconhecendo que este é um processo que se tem revelado longo e de difícil concretização, e que os estudantes têm de ser parte integrante desta mudança, com este estudo procuram-se perspetivar condições promotoras da autonomia na aprendizagem dos estudantes a partir de sentidos e finalidades que estes lhes atribuem. Para isso, recorreram-se a entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo, podendo-se concluir que estes estudantes têm um entendimento implícito das condições necessárias para uma aprendizagem com autonomia mais efetiva, percebendo-se, várias esferas de ação tempo/espaço que se podem configurar como promotoras da autonomia, emergindo a instituição de ensino superior como um espaço privilegiado, com potencial para a criação de um contexto de oportunidades e incentivos.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia na aprendizagem. Ensino superior. Aprendizagem autodirigida. Processo de Bolonha.

PERSPECTING CONDITIONS TO PROMOTE LEARNER AUTONOMY IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: At the turn of the 21st century, Europe was looking for differentiating factors in the global economy, focusing on knowledge

to become more competitive. This led to the Bologna Process, the creation of the European Higher Education Area, and the awareness of the need for an educational paradigm shift, which would no longer be focused on teaching to focus on learning and student. This required greater responsibility of the student, emphasizing the importance of learner autonomy, not only as a competence to be developed, but also to achieve effective learning, and prepare students to face the challenges of today's society, in constant and rapid change, making them active, responsible, and engaged citizens. Recognizing that this is a process that has proved long and difficult to achieve and that students must be an integral part of this change, this study seeks to look at conditions that promote learner autonomy from meanings and purposes attributed by them. For this, semi-structured interviews and content analysis were used, and it can be concluded that these students have an implicit understanding of the conditions necessary for learner autonomy, perceiving several spheres of action time/space that can be configured as promoters of autonomy, emerging the Higher Education Institution as a privileged space, with potential for the creation of a context of opportunities and incentives.

KEYWORDS: Learner autonomy. Higher education. Self-directed learning. Bologna Process.

1 INTRODUÇÃO

Na viragem do século XXI, a Europa procurava fatores diferenciadores na economia global, apostando no conhecimento como meio para se tornar mais competitiva (COMISSÃO EUROPEIA, 2003). Os governos de um número crescente de países europeus participaram em debates regulares, identificando as reformas que era necessário levar a cabo, num processo que ficou conhecido por Processo de Bolonha (COMISSÃO EUROPEIA, [s.d.]). O Processo de Bolonha conduziu à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), um espaço internacional de colaboração no ensino superior, que agrega atualmente 49 países que se comprometeram a implementar as reformas do Processo de Bolonha, criando um sistema de ensino superior compatível, facilitador da mobilidade de estudantes e pessoal docente (COMISSÃO EUROPEIA, [s.d.]). No âmbito destas reformas, o processo ensino/aprendizagem passou a estar focado na aprendizagem e nos estudantes, sendo reforçada a importância da aquisição de competências para a aprendizagem ao longo da vida (COMISSÃO EUROPEIA, 2000; EUROPEAN MINISTERIAL CONFERENCE, 2001; 2003), enunciando-se a autonomia na aprendizagem como uma competência chave a desenvolver no ensino superior (PARLAMENTO EUROPEU; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2006). Mais recentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) também reconheceu a necessidade de preparar os estudantes para fazerem frente aos desafios da sociedade atual, em constante e rápida mudança, tornando-os cidadãos ativos, responsáveis e comprometidos (OECD, 2018). Das competências que identificou para

transformar a nossa sociedade e moldar o futuro, destacam a responsabilização como pré-requisito para lidar com a novidade, mudança, diversidade e ambiguidade e ser capaz de resolver problemas de um modo criativo e igualitário, relacionando-a com conceitos como autorregulação, autocontrolo e autoeficácia. Enquanto construto, a autonomia na aprendizagem assenta fortemente na responsabilização, ainda que em grau variável no que respeita à (in)dependência do estudante face ao professor, dependendo do autor (BENSON, 1997; DAM et al., 1990; DICKINSON, 1987; HOLEC, 1979; LITTLE, 1991), estando por isso alinhada com as orientações da OCDE.

Se por um lado, a autonomia na aprendizagem pode ser encarada como um fim em si mesma, na medida em que o seu exercício remete para o ser capaz e querer responsabilizar-se pela sua aprendizagem (HIGGS, 1988; HU; ZHANG, 2017; LITTLEWOOD, 1996), Little (2003) reforçava a sua importância, ao argumentar que, primeiro, se os aprendentes estiverem reflexivamente comprometidos com a sua própria aprendizagem, é provável que sejam mais eficientes e eficazes, porque estão mais focados e mais envolvidos pessoalmente, segundo, se os aprendentes estiverem proactivamente comprometidos com a sua aprendizagem, o problema da motivação fica consequentemente resolvido. Enquanto agentes da sua própria aprendizagem, os estudantes são uma peça essencial do processo ensino/aprendizagem. Este deve ser entendido como um processo colaborativo, no qual, se por um lado, o estudante se compromete com a aprendizagem, por outro lado, a instituição de ensino superior tem de proporcionar ambientes de aprendizagem que o encorajem, empoderando-o e responsabilizando-o (DUARTE, 2019). Assim sendo, a autonomia na aprendizagem remete para a existência simultânea de capacidade, vontade e oportunidade, sendo mais efetiva quando o contexto e ambiente educativos a apoiam (HIEMSTRA; BROCKETT, 2012).

Reconhecendo que nem sempre é fácil às instituições de ensino superior (IES) operarem as mudanças necessárias, adotando práticas de ensino e aprendizagem inovadoras (EUROPEAN MINISTERIAL CONFERENCE, 2018), e o papel central dos estudantes nesta questão, procura-se com este estudo perspetivar condições promotoras da autonomia na aprendizagem dos estudantes a partir de sentidos e finalidades que estes lhes atribuem.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O termo “autonomia na aprendizagem” surgiu em 1979 como sendo a capacidade para tomar conta da própria aprendizagem (HOLEC, 1979). O autor argumentou sobre a relação entre os conceitos da autonomia do aprendente e da aprendizagem autodirigida,

ao descrever a autonomia como uma capacidade que era aprendida, consciente ou inconscientemente, não nascendo com os indivíduos. Deste modo, o indivíduo que adquire esta capacidade, tendo possibilidade e vontade, e dela fazendo pleno uso, aprende de modo autodirigido. Esta aprendizagem autodirigida subentende um aprendente autónomo, mas um aprendente autónomo pode optar por não usar a sua capacidade de autonomia, envolvendo-se apenas parcialmente na aprendizagem autodirigida. Posteriormente, outros autores alargaram o conceito, que passou a abranger a capacidade e a vontade de agir e fazer escolhas de modo independente e em cooperação com outros, variando no grau de independência e cooperação (BENSON, 1997; DAM et al., 1990; DICKINSON, 1987; LITTLE, 1991). Para Holmes (2018), apesar de haver um entendimento sobre o que é, na generalidade, a autonomia na aprendizagem, não há consenso sobre o que ela é exatamente, o que, segundo Lai (2017), evidencia a multidimensionalidade do conceito.

Crabbe (1999) enfatizou a importância da autonomia na aprendizagem para que o processo ensino/aprendizagem deixasse de estar centrado no ensino e passa-se a estar centrado na aprendizagem e no estudante. Para o autor, isso implicava a mudança da responsabilidade pela aprendizagem dos professores para os estudantes, nomeadamente no que a tomada de decisão dizia respeito. Tradicionalmente, os professores tomavam as decisões sobre os objetivos e os caminhos para os atingir. Assim, o desafio era ter em consideração a capacidade dos estudantes para definirem estes objetivos e para organizar as suas atividades de aprendizagem. Tal seria atingido com maior flexibilidade na prática letiva, e havendo da parte dos estudantes a capacidade para usufruírem dessa flexibilidade. Nesta perspetiva, o professor surgia como o facilitador que proporcionava as condições para o exercício e desenvolvimento da autonomia, competindo ao estudante ser capaz de a exercer. O aprendente autónomo no ensino superior era, assim, aquele que aprendia eficazmente sem a presença ou intervenção constante do professor (BOUD, 1988). Na ausência de autonomia, o estudante estaria totalmente dependente do professor para aprender, levando alguns autores (BOUD, 1988; LITTLE, 1991) a questionar a eficácia dessa aprendizagem. Para Boud (1988), a autonomia na aprendizagem era um requisito vital para os indivíduos poderem funcionar eficazmente na sociedade moderna, sendo pouco provável que os estudantes que fossem dependentes dos seus professores viessem a ser tão eficazes no desempenho de uma profissão quanto os estudantes que desenvolvessem estratégias que lhes permitissem encontrar e usar os seus próprios recursos educativos. Se fossem recusadas aos estudantes as oportunidades para participarem na tomada de decisão sobre as suas aprendizagens, seria menos provável que eles desenvolvessem as capacidades que necessitariam para planear e organizar a aprendizagem ao longo da vida.

Este tipo de argumentação antecede o Processo de Bolonha, que só em 2007 e 2009 referia uma mudança de paradigma educativo, em direção a um ensino superior centrado no estudante, por oposição a um paradigma determinado pelo professor (EUROPEAN MINISTERIAL CONFERENCE, 2007; 2009). Os apelos para esta mudança e para a inovação pedagógica foram-se sucedendo (EUROPEAN MINISTERIAL CONFERENCE, 2010; 2012; 2015; 2018), evidenciando que este é um processo longo e de difícil concretização (LOPES; MENEZES, 2016; VEIGA; AMARAL, 2010).

3 METODOLOGIA

Os participantes são estudantes do curso de engenharia mecânica de uma IES portuguesa. Trata-se de um curso de três anos e 180 unidades de crédito, correspondente ao 1.º ciclo de graduação. Os participantes foram selecionados com base no seu grau de autonomia e desempenho académico, que foram medidos previamente no âmbito de um estudo mais abrangente do qual este faz parte (DUARTE, 2014; 2019; STOCKDALE; BROCKETT, 2011). Na determinação do número de participantes a selecionar, optou-se pela amostragem intencional de variação máxima (FLICK, 2009) considerando a variação dos critérios utilizados. Foram assim selecionados aleatoriamente cinco participantes com um baixo grau de autonomia e desempenho académico baixo, médio e elevado (comparativamente à média das classificações finais de curso) e cinco participantes com um elevado grau de autonomia e desempenho académico médio e elevado (não havia participantes com elevada autonomia e baixo desempenho académico). A seleção aleatória garantiu a inclusão dos três anos curriculares (1º ano, 2º ano e 3º ano), mas não de todos os horários de frequência das aulas (diurno e pós-laboral), nem do género (masculino e feminino). Por esse motivo, selecionaram-se aleatoriamente mais dois participantes, um a frequentar o curso em horário pós-laboral, e outro do sexo feminino, independentemente do seu grau de autonomia. Dos 12 participantes selecionados, 10 aceitaram participar no estudo.

O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, por se considerar que esta enriquece a investigação através da concessão ao entrevistado de liberdade para mobilizar aspetos não previstos pelo investigador, mas permitindo também ao entrevistador orientar o entrevistado de acordo com o enfoque teórico previamente definido (KVALE, 2008). Na entrevista, as respostas dos entrevistados refletem as suas perceções e interesses, permitindo a emergência de um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno que é propiciador da sua interpretação (TUCKMAN, 1994). Procedeu-se à elaboração do guião da entrevista

acautelando os doze aspetos destacados por Kvale (2008), adotando-se, quanto à estrutura, as recomendações de Amado e Ferreira (2017).

Os participantes foram entrevistados presencialmente, acautelando-se o seu consentimento informado. As entrevistas foram gravadas, e as gravações foram transcritas posteriormente.

Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, por ser uma técnica que permite avaliar de forma sistemática um corpo de texto por forma a desvendar e identificar a presença e tendência de ocorrência de expressões/frases/temas considerados «chave» e que possibilitem uma comparação posterior (COUTINHO, 2011). A análise organizou-se em torno de três polos cronológicos, respeitando as regras indicadas por Bardin (2011). De seguida, procedeu-se à codificação do corpo de texto, considerando, para este estudo, as seguintes categorias: (1) Características que definem a autonomia na aprendizagem, e que são (i) a capacidade de ser responsável pela própria aprendizagem, tendo iniciativa para fazer escolhas e decidir sobre aspetos da sua aprendizagem, e tendo auto-organização para levar a cabo estas escolhas e decisões, (ii) a vontade e a importância de se ser responsável pela própria aprendizagem, manifestando vontade para escolher, tomar decisões e implementar ações que conduzem a aprendizagens bem-sucedidas, valorizando a autonomia na aprendizagem, e questionando criticamente o quê, porquê, como e com que sucesso está a decorrer a aprendizagem, e (iii) o ajustamento entre a auto percepção da autonomia na aprendizagem e o seu exercício; (2) Papel do contexto formal de ensino superior, que agrega tópicos relativos ao papel da instituição de ensino superior, do curso e das unidades curriculares, dos docentes e dos pares, enquanto promotores de um ambiente que suporta, cria oportunidades, incentiva e valoriza o exercício da autonomia na aprendizagem. Na escolha das categorias teve-se em atenção as qualidades mencionadas por Bardin (2011). A fiabilidade da codificação foi avaliada com o alfa de Krippendorff (2011).

4 RESULTADOS

No que respeita à categoria “características da autonomia na aprendizagem”, nomeadamente quanto à capacidade para serem responsáveis pela própria aprendizagem, seis dos entrevistados referiram serem capazes de pesquisar autonomamente, sozinhos ou com colegas, encontrando materiais de estudo que complementam os fornecidos pelo professor. Foram também mencionados outros comportamentos que evidenciam a capacidade de ser autónomo, tais como: tomar a iniciativa de aprender mais e de aprofundar determinados tópicos; esclarecer as dúvidas com os professores fora das

aulas, pedindo-lhes auxílio quando necessário; identificar estratégias para resolver os problemas da aprendizagem, colocando-as em prática com sucesso; decidir sobre aspetos da sua aprendizagem, tendo auto-organização para levar a cabo estas decisões, estabelecendo objetivos e planificando as ações necessárias para a sua concretização.

Ainda sobre as características da autonomia na aprendizagem, mas quanto à vontade para serem responsáveis pela própria aprendizagem, apenas 3 dos 10 entrevistados a identificaram como uma característica importante, mencionando que a capacidade para a autonomia é necessária, mas não é suficiente, porque é preciso vontade, e até que nem sempre se trata só de vontade, mas de força de vontade, ou seja, de perseverança. Relativamente à importância da autonomia na aprendizagem, os entrevistados manifestaram-se positivamente. Para alguns, esta importância relaciona-se com a qualidade da própria aprendizagem, que é mais efetiva quando existe um certo grau de autonomia, havendo outros para os quais a importância da autonomia transcende a própria aprendizagem, por ser necessária no exercício da profissão e essencial na vida futura.

Quanto à perceção sobre a própria autonomia na aprendizagem, todos os entrevistados, exceto um, declararam considerar-se estudantes autónomos. Os motivos apresentados relacionam-se com a pesquisa e uso de recursos educativos para complementar ou substituir o ensino em contexto formal; com o uso dos recursos educativos disponibilizados em contexto formal de ensino para aprender autonomamente; com o estudo que fazem em grupo, em interdependência com os colegas, que permite avançar nas aprendizagens e esclarecer as dúvidas sem recorrer aos professores. Contudo, três dos entrevistados que se consideraram autónomos, condicionaram esta autonomia, mencionando que o grau de autonomia depende da unidade curricular, o exercício da autonomia depende da preferência pessoal e o exercício da autonomia depende da vontade.

Quanto à categoria “papel do contexto formal de ensino superior” e à importância do contexto académico para o exercício da autonomia na aprendizagem, todos os entrevistados estabeleceram uma relação positiva entre o contexto e o desenvolvimento da autonomia. Sobre o papel do curso, as respostas enfatizaram o aspeto “ensino superior” e o facto da frequência deste nível de ensino promover, e exigir, autonomia na aprendizagem, comparativamente com o ensino secundário, nomeadamente pela menor dependência do professor. A relação entre a autonomia e a frequência do curso foi associada a uma mudança de “mentalidade” que leva o estudante a procurar “desenrascar-se” pelos seus próprios meios. Para seis dos entrevistados, a autonomia é claramente promovida em unidades curriculares específicas. Os exemplos mais mencionados foram os das unidades curriculares que exigem muito trabalho fora das aulas e com grande

variedade dos tópicos e temas abordados. Também referiram unidades curriculares com exercícios menos repetitivos ou com exercícios disponíveis para serem resolvidos fora das aulas e trabalhos para realizar. Um aspeto a salientar nos discursos de alguns estudantes é que não são as unidades curriculares que promovem a autonomia, mas o tipo de atividades que nelas são propostas.

Quanto ao contributo dos professores para a autonomia na aprendizagem dos estudantes, a opinião dos entrevistados dividiu-se pelas seguintes ideias: há aqueles para os quais os professores reconhecem, valorizam, incentivam e validam a autonomia, pelos comentários que fazem nas aulas e pelo acompanhamento mais personalizado das aprendizagens dos estudantes; outros entrevistados discordam, referindo que o número elevado de estudantes na sala de aula não o permite, que não há meios para verdadeiramente valorizar a autonomia na aprendizagem e que uma certa “infantilização” dos estudantes do ensino superior dificulta a sua responsabilização por parte dos professores. Alguns entrevistados mencionaram a importância que a orientação dada pelos professores tem para a autonomia dos estudantes. Todavia, também referiram que esta orientação está sempre dependente da vontade do estudante, ou seja, os professores só podem acompanhar e orientar os estudantes que querem ser acompanhados e orientados.

Um dos aspetos relacionados com o contexto académico é a importância da própria instituição de ensino superior. As menções feitas pelos entrevistados referiram o papel da instituição enquanto “micro-sociedade” que agrega um conjunto de pessoas que contribuem para o desenvolvimento e formação dos estudantes e o conjunto de regras e regulamentos que orientam a instituição e que podem ser mais ou menos incentivadores do exercício da autonomia.

5 CONCLUSÕES

Os resultados apresentados permitem concluir que, não obstante o grau variável da autonomia na aprendizagem com base no qual os entrevistados foram selecionados, a quase maioria se considera autónoma nas suas aprendizagens. Contudo, as entrevistas mostram que existe uma perceção muito instrumental e utilitária da autonomia, que privilegia a pesquisa, a planificação, a gestão do tempo, o encontrar estratégias para aprender o que é necessário, e não propriamente aprofundar ou aprender mais do que o suficiente. Deste modo, nota-se que a perceção que mostram ter da sua própria autonomia, quando questionados diretamente, está algo inflacionada por uma visão que a restringe, comparativamente com a multidimensionalidade do constructo.

Consegue-se notar, nas palavras destes estudantes, um entendimento implícito das condições necessárias para uma aprendizagem com autonomia mais efetiva, tal

como enunciadas por Hiemstra e Brockett (2012), nomeadamente, em aspetos do próprio estudante, do processo ensino-aprendizagem, e do clima de aprendizagem veiculado pelo contexto e ambiente educativos. Considera-se assim, a existência de evidências tangíveis de autonomia na aprendizagem, nomeadamente, pela interação dos três aspetos que, segundo Bouchard (2011), devem estar presentes, e que remetem para a capacidade, vontade e oportunidade.

É possível concluir que, na opinião dos entrevistados, o curso que frequentam combina alguns elementos que propiciam condições favorecedoras da promoção da autonomia na aprendizagem, e que aqui se elencam: (1) A prática pedagógica de alguns professores, menos diretiva e mais orientadora; (2) Algumas atividades curriculares propostas em sala de aula, que incentivam os estudantes a participarem ativamente na sua aprendizagem, não se limitando a ser apenas recetores passivos do ensino; (3) Algumas unidades curriculares que requerem muito trabalho autónomo fora da aula; (4) Outras unidades curriculares que, pelas suas práticas de avaliação, exigem a elaboração de trabalhos, remetendo também para o uso de muito trabalho autónomo extra-aula; (5) Um conjunto de regras e procedimentos institucionais que influenciam o modo como os estudantes frequentam o curso, dando-lhes a oportunidade de fazer algumas escolhas. Ou seja, estes estudantes percecionam condições para a promoção da autonomia que decorrem: (1) No tempo das aulas e dentro da IES, pelas práticas pedagógicas e atividades propostas em sala de aula; (2) No tempo extra-aulas, dentro e fora da IES, durante o estudo e realização de tarefas para as aulas e de trabalhos para avaliação, e no esclarecimento de dúvidas com os professores; (3) Dentro da IES, pelas oportunidades de tomada de decisão que regulamentos e procedimentos proporcionam. Pela ênfase com que relataram as diferentes condições, nota-se que é no tempo da aula que reconhecem mais frequentemente oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, e que, apesar do potencial das condições relacionadas com o trabalho e estudo extra-aula, estas surgem com menos frequência, estando circunscritas a um número reduzido de unidades curriculares.

Percebem-se, deste modo, várias esferas de ação tempo/espaço que se podem configurar como promotoras da autonomia, emergindo a IES como um espaço privilegiado, com potencial para a criação de um contexto de oportunidades e incentivos. Não obstante os entrevistados serem estudantes de engenharia portugueses, o que pode ser entendido como uma limitação do estudo, as condições por eles identificadas não se restringem, nem são específicas desta área científica ou do contexto cultural no qual estão inseridos.

6 AUTORIZAÇÕES/RECONHECIMENTO

O trabalho aqui reportado constitui uma parte de um estudo mais alargado no âmbito de um programa de doutorado concluído pela autora em 2019.

À Doutora Susan Stockdale, que permitiu a utilização do instrumento PRO-SDLS.

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do financiamento plurianual 2020-2023 atribuído ao CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas [ref.^a UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020].

REFERÊNCIAS

AMADO, J.; FERREIRA, S. **A entrevista na investigação em educação**. In: AMADO, J. (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3ª ed. [s.l.]: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 209–234. ISBN: 978-989-26-1389-5.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. In: RETO, L. A.; PINHEIRO, A. (trans.). Lisboa: Edições 70, 2011.

BENSON, P. **Philosophy and practise: introduction**. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.). *Autonomy and Independence in language learning*. London: Longman, 1997. p. 13–17.

BOUCHARD, P. **Self-directed learning and learner autonomy**. In: NORBERT, S. (Org.). *The Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer Science and Business Media, 2011. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6_1781.

BOUD, D. **Introduction to the second edition**. In: BOUD, D. (Org.). *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page, 1988. p. 7–16.

COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: [s.n.], 2000. Disponível em: <<https://infoeuropa.eu/ocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>>.

_____. **Para uma Europa do Conhecimento: a União Europeia e a Sociedade da Informação**. Luxemburgo: Comissão Europeia, 2003. Disponível em: <http://publications.europa.eu/resource/cellar/3a0f5454-1c91-46a6-aed1-fd3ca5dd8c64.0003.02/DOC_2>. Acesso em: 09/set./21. ISBN: 92-894-4426-6.

_____. **European Higher Education Area and Bologna Process**. [s.d.]. Disponível em: <<https://ehea.info/>>. Acesso em: 09/set./21a.

_____. **The Bologna Process and the European Higher Education Area**. [s.d.]. Disponível em: <https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt>. Acesso em: 09/set./21b.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Coimbra: Edições Almedina, 2011. ISBN: 978-972-40-4487-3.

CRABBE, D. **Defining the field**. In: COTTERALL, S.; CRABBE, D. (Orgs.). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt: Peter Lang, 1999. p. 3–9.

- DAM, L. et al. **Towards a definition of autonomy**. In: TREBBI, T. (Org.). *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. [s.l.]: [s.n.], 1990.
- DICKINSON, L. **Self Instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DUARTE, M. **Learner Autonomy of Engineering Students: Validating the PRO-SDLS scale in a Portuguese context**. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, [s.l.], v. 4, nº 5, p. 62–67, 2014. ISSN: 2192-4880.
- _____. **Processo de Bolonha, autonomia na aprendizagem e carga de trabalho: um estudo com estudantes de engenharia**. Tese de doutoramento, Universidade do Porto - Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/119653>, 2019.
- EUROPEAN MINISTERIAL CONFERENCE. **Prague Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2001. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf>.
- _____. **Berlin Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf>.
- _____. **London Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf>.
- _____. **Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf>.
- _____. **Budapest-Vienna Declaration**. [s.l.]: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf>.
- _____. **Bucharest Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf>.
- _____. **Yerevan Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2015. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf>.
- _____. **Paris Communiqué**. [s.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf>.
- FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. In: COSTA, J. E. (trad.). 3ª edição ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN: 978-85-363-1711-3.
- HIEMSTRA, R.; BROCKETT, R. G. **Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model**. In: *Adult Education Research Conference Proceedings*. New York: [s.n.], 2012. Disponível em: <<https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=3070&context=aerc>>. Acesso em: 23/jul./18.
- HIGGS, J. **Planning learning experiences to promote autonomous learning**. In: BOUD, D. (Org.). *Developing student autonomy in learning*. [s.l.]: Kogan Page, 1988. p. 40–58.
- HOLEC, H. **Autonomie et apprentissages des langues étrangères**. Strasburgo: Conseil de L'Europe, 1979.

HOLMES, A. G. **Problems With Assessing Student Autonomy in Higher Education, an Alternative Perspective and a Role For Mentoring.** *Educational Process International Journal*, [s.l.], v. 7, nº 1, p. 24–38, 2018. DOI: 10.22521/edupij.2018.71.2.

HU, P.; ZHANG, J. **A pathway to learner autonomy: a self-determination theory perspective.** *Asia Pacific Education Review*, [s.l.], v. 18, nº 1, p. 147–157, 2017. DOI: 10.1007/s12564-016-9468-z.

KVALE, S. **Doing interviews.** London: Sage Publications, 2008. ISBN: 978-0-7619-4977-0.

LAI, C. **Autonomous language learning with technology: beyond the classroom.** London: Bloomsbury Publishing, 2017. ISBN: 1474240429.

LITTLE, D. **Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.** Dublin: Authentik, 1991.

_____. **Learner autonomy and second/foreign language learning.** In: CIEL LANGUAGE SUPPORT NETWORK (Org.). *The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies.* Southampton: [s.n.], 2003.

LITTLEWOOD, W. **“Autonomy”: An anatomy and a framework.** *System*, [s.l.], v. 24, nº 4, p. 427–435, 1996.

LOPES, H.; MENEZES, I. **Transição para o processo de bolonha: Significações de docentes e estudantes da Universidade do Porto.** *Educação, Sociedade & Culturas*, [s.l.], v. 48, p. 93–125, 2016.

OECD. **The future of education and skills Education 2030: the future we want.** [s.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: <[https://www.oecd.org/education/2030/E2030PositionPaper\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030PositionPaper(05.04.2018).pdf)>. Acesso em: 09/set./21.

PARLAMENTO EUROPEU; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.** *Jornal Oficial da União Europeia*, [s.l.], v. 49, nº L394, p. 10–18, 2006.

STOCKDALE, S. L.; BROCKETT, R. G. **Development of the PRO-SDLS: A Measure of Self-Direction in Learning Based on the Personal Responsibility Orientation Model.** *Adult Education Quarterly*, [s.l.], v. 61, nº 2, p. 161–180, 2011. ISBN: 0741-7136/1552-3047, ISSN: 0741-7136, DOI: 10.1177/0741713610380447.

TUCKMAN, B. W. **Manual de investigação em educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

VEIGA, A.; AMARAL, A. **Uma interpretação do olhar da História sobre Bolonha.** *História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, [s.l.], v. 1, p. 29–40, 2010.

CAPÍTULO 20

PROCESOS DE ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE TALLER¹

Data de submissão: 30/09/2021

Data de aceite: 13/10/2021

Marcela Fabiana Melana

Universidad Nacional de Villa María
Mgter. en Cultura y Literaturas Comparadas
Villa María-Córdoba-Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-3069-0458>

Gabriela Carnevale

Universidad Nacional de Villa María
Prof. en Lengua Castellana
Villa María-Córdoba-Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-8126-0354>

RESUMEN: Esta comunicación tiene como objetivo analizar un proyecto de escritura que se desarrolló en el Taller de Producción de Textos, asignatura del primer año del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. La propuesta se orientó hacia la escritura de textos de ficción y de las denominadas narrativas del Yo, sustentada en lecturas de literatura que se destacan por

¹ Artículo presentado en el Congreso Latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel superior” organizado por la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.

condensar rasgos en torno a la memoria y la identidad. El enfoque asumido responde a las líneas de investigación que sostienen que la escritura es una herramienta intelectual. Esto supone destacar que la escritura promueve un distanciamiento que hace posible la revisión crítica de las propias ideas y, consecuentemente, su reelaboración o transformación. En ese juego de alejamiento-acercamiento, el texto se expande, crece, al mismo tiempo que se construye el pensamiento. Asumimos que las consignas de escritura coadyuvan con la reflexión sobre la identidad como construcción narrativa y como proceso signado por la memoria. En relación con este enfoque, la evaluación formativa promueve la comprensión del propio proceso mediante un apoyo y refuerzo que contribuyen a autorregular los mecanismos de aprendizaje. Se utiliza la metodología de taller de escritura en tanto se constituye en una modalidad de trabajo con la palabra, basada en el proceso inventivo y la experimentación con el lenguaje. La propuesta de taller supone la participación activa de los estudiantes y permite la exploración de la propia palabra a través del juego y la imaginación. De este modo, los talleres instalan la concepción de la escritura como práctica y, al mismo tiempo, la posibilidad de circulación social de los escritos: el intercambio entre autor y lector.

PALABRAS CLAVE: Escritura. Proceso. Memoria. Identidad. Evaluación.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze a writing project, which was part of the first-year subject “Taller de Producción de Textos” (Writing Workshop) from the teacher training course, specializing in Language and Literature from the Universidad Nacional de Villa María (National University of Villa María) in the province of Córdoba, Argentina. The proposal focused on writing fiction texts and so-called self-narratives, based on literary readings that stand out for summarizing characteristics related to memory and identity. The approach adopts the lines of research that consider writing as an intellectual tool. This implies that writing down stories promotes a distance that enables us a critical review of our own ideas and, consequently, reinterprets or transforms them. In this game of distancing and approaching, the text expands, grows, and at the same time, thought is constructed. We assume that the writing topics contribute to the reflection on identity as a narrative construction and as a process marked by memory. In relation to this approach, the formative evaluation fosters the understanding of our own process through support and reinforcement that contribute to self-regulation of our learning mechanisms. This writing workshop methodology is used as a way of working with words, based on the inventive process and experimentation with language. The proposal requires the students’ active participation, and allows an exploration of their own word through play and imagination. In this way, the workshops establish the concept of writing as a practice and, at the same time, the possibility of social circulation of writings: the exchange between author and reader.

KEYWORDS: Writing. Process. Memory. Identity. Assessment.

1 MEMORIA E IDENTIDAD: LAS NARRATIVAS DEL YO

Toda memoria es una reconstrucción que involucra en forma dinámica el recuerdo a través de procesos subjetivos de significación y resignificación. Elizabeth Jelin plantea la complejidad de la temporalidad como un “presente que se tiene que acercar y alejar simultáneamente de esos pasados recogidos en los espacios de experiencia y de los futuros incorporados en horizontes de expectativas. Esos sentidos se construyen y cambian en relación y en diálogo con otros (2002, p. 13).

El proceso memorialista involucra recuerdos y olvidos, es un pasado en el presente que posibilita la construcción de la identidad y la continuidad del sí mismo a lo largo del tiempo. Es una construcción activa que comprende lo individual y lo social: recordar es recuperar acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva (Halbwachs, 1992 en Jelin, 2002, p. 20).

Entre memoria e identidad hay una relación de mutua constitución que se relaciona estrechamente con el discurso: “el acontecimiento rememorado o «memorable» será expresado en una forma narrativa, convirtiéndose en la *manera en que el sujeto construye un sentido del pasado*, una memoria que se expresa en un relato comunicable” (Jelin, 2002, p. 27). La narración es selectiva y ese trabajo de organización se construye en

interacción. “Es el lenguaje y las convenciones sociales asociadas a él lo que nos permite reconstruir el pasado” (Halbwachs, 1992, p. 173 citado en Jelin, 2002, p. 29).

Así entendida, la memoria se caracteriza por ser selectiva, heredada, fluctuante y estructurarse en relación con las preocupaciones presentes (Pollak, 2006). Es un elemento constituyente de la identidad, asumida esta última como “la imagen que una persona adquiere, relativa a sí misma, a lo largo de la vida, la imagen que ella construye y presenta a los otros y a sí misma, para creer en su propia representación, pero también, para ser percibida de la manera en que quiere ser vista por los demás” (Pollak, 2006, p. 38).

Por su parte, las representaciones sociales organizan la formación de subjetividad construida en un contexto cultural, en tanto que establecen “sentidos estables y creativos, permanentes y móviles de las normas que reúnen a los sujetos, de ese mundo simbólico donde encontramos orientaciones para comprender e intervenir en el espacio vital” (Di Franco, 2013, p. 301). La cultura experiencial es una singular configuración de significados y comportamientos elaborados en intercambios sociales: “es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos” (Pérez Gómez, 1998, p. 199, citado en Di Franco, 2013, p. 305).

La literatura, como discurso estético y plurisemántico destinado al placer y los sentidos, aparece, en la contemporaneidad, como medio por el cual la identidad cultural se organiza y manifiesta en tanto experiencia profunda de los sujetos sociales y “diseño simbólico capaz de involucrar un mundo total en movimiento según pautas de percepción, de acción y de conocimiento propios de cada sociedad” (Bong Seo, 2002, párr. 16). En la literatura es donde mejor se da cuenta de la de la imbricación de los saberes individuales con los colectivos.

2 ESCRITURA COMO PROCESO Y EVALUACIÓN FORMATIVA

Nuestro proyecto propone motivar y desarrollar la escritura a partir de ciertas lecturas consideradas de importante potencialidad para el estudiante universitario. Se trata de textos que abordan en sus ficciones literarias distintos aspectos relacionados con identidades, tanto culturales e históricas, como en torno a individuos. En este sentido, los textos escogidos retoman problemáticas recurrentes en las lecturas identitarias: historias de vida, relatos de viajes, inmigrantes y migrantes de todas las épocas, identidades familiares y ciudadanas, entre otras. El estudiante se enfrenta a estos materiales de lectura para iniciar una reflexión sobre la identidad y propiciar, de este modo, sus escrituras.

A partir del aporte de la psicología cognitivista sabemos que la actividad de escritura involucra un conjunto de procesos mentales con estructura jerárquica, es decir,

al redactar participan procesos distintivos del pensamiento organizados jerárquicamente, interactivos, potencialmente simultáneos y orientados hacia un fin (Flower y Hayes, 1996). La experiencia realizada tiene como finalidad fomentar la creciente reflexión en torno al texto que se va produciendo y a la necesidad de orientar el desarrollo de la composición a través de una red de objetivos. Se procura que los alumnos puedan trabajar a distintos niveles -problemas de significado, de expresión, de organización- sin perder el dominio del proceso como un todo (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En relación con lo anterior, Edgar Morin plantea que “conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre (1999, p. 63) y pensar bien “es volverse capaces de elaborar y practicar estrategias” (p. 65). La distinción que propone entre programa –como determinación *a priori* de una secuencia de acciones- y estrategia –como guiones para la acción- permite el establecimiento de relaciones con las nociones de escritura como producto y escritura como proceso. La estrategia también se vincula con la necesidad de educar en tiempos de incertidumbre, en tanto que

Busca sin cesar juntar informaciones y verificarlas, y modifica sus acciones en función de las informaciones recogidas (...). Toda nuestra enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y, si es posible, la serendepia y el arte (Morin, 1999, p. 66).

La superación por parte de los estudiantes de la representación de la escritura como una tarea secuencial habilita el aprovechamiento de la posibilidad epistémica del escribir (Carlino, 2004). Pasar de “decir el conocimiento” a “transmitir el conocimiento” en la composición no es un proceso de crecimiento, sino que es, más bien, la reconstrucción de una estructura cognitiva (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 63).

En tanto es una herramienta intelectual, la escritura promueve la objetivación y el distanciamiento para, en el discurso materializado, evaluar el propio texto. Como refieren Alvarado y Cortés, “ese descentramiento permite la revisión crítica de las propias ideas y su transformación” (2000/2013, p. 175). Para definir la función del taller de escritura en la universidad, las autoras resumen:

El lugar que se concede a la escritura como producción de textos significativos y exigentes es correlativo del tipo de relación que se propicia con el conocimiento y, en última instancia, del perfil de profesional que se privilegia: más o menos reflexivo, más o menos autónomo, más o menos crítico (Alvarado y Cortés, 2000/2013, p. 182).

La escritura literaria abre un espacio de juego para la adopción de variados registros y puntos de vista. Como refieren Alvarado y Pampillo, “conocer esos registros, dominarlos de la manera activa y próxima que la escritura permite es preparar individuos que no estén desarmados frente a los usos que el poder hace del lenguaje” (1986/2013, p. 92).

Entendida la escritura como proceso, su enseñanza debe focalizarse en evaluaciones permanentes y reflexivas que articulen diferentes momentos para monitorear el avance del aprendizaje. La construcción de las propuestas evaluativas forma parte del enfoque didáctico de una cátedra y están impregnadas por los sentidos que se les otorgan a los procesos de enseñar y aprender (Celman et al., 2009). Como cuestiona Perrenoud (2008), “si la evaluación formativa no es otra cosa que una manera de regular la acción pedagógica, ¿por qué no es una práctica corriente?” (p. 14). Las evaluaciones serán educativas en tanto:

Generen oportunidad de aprendizajes, promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento evaluado, posibiliten la articulación de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan la enunciación de dudas, ignorancias e inseguridades, promuevan la participación de los involucrados (Celman et al., 2009, p. 13).

La evaluación debe ser un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje: el sujeto debe aprender *con* ella y *a través de* ella merced a la información crítica que el profesor ofrece (Álvarez Méndez, 2003). El error debe entenderse como parte de un proceso dinámico y del riesgo que corre el pensamiento independiente. El aula es un “banco de pruebas” y el profesor corrige para proporcionar una información argumentada, una orientación para que el estudiante pueda autorregular sus mecanismos de aprendizaje.

3 UNA PROPUESTA DE TALLER

La literatura está hecha de detalles, de miniaturas, sostiene Hebe Uhart en la recopilación de sus clases que realizó Lilita Villanueva (2015). El que escribe tiene que volverse hacia las cosas del mundo, ver el mundo en sus detalles; en las pequeñas cosas hay muchas historias, por lo tanto, es necesario ver en ellas lo que nos interesa como escritores. La mirada que nos propone la escritora se aleja notablemente de la impaciencia, para acercarse a un enfoque minucioso y detenido sobre las cosas y las personas.

En relación con los personajes, Hebe Uhart (Villanueva, 2015) aporta ideas sugerentes, en tanto considera que estos surgen, a menudo, de una imagen. Si los personajes están bien definidos, el escritor empezará a escribir como proponía Chejov, a través de una planificación que parte de mirar, no qué dice el personaje sino cómo lo dice. En este sentido, no interesa tanto el tema del que hablan los personajes o la cuidadosa descripción de las personas que intervienen en el escrito, ya que no es necesario decir todo. Lo importante es dosificar, poner distancia (no todo es interesante), jerarquizar, descartar información, datos y otros aspectos, para construir personajes que sugieren, más que manifiestan, algunas características. El escritor avezado se mete ‘en la piel’ del

personaje y no pregunta por qué tal o cual cosa, solo muestra cómo se mueve ese actor, cómo habla, su tono. Crear un personaje debe estar lejos del juicio ético, es como, dice Uhart, un ‘desenamoramiento’ en el que se debe privilegiar la distancia y la objetivación.

El personaje debe actuar según su sistema de valores; unos valores que no coinciden necesariamente con los del escritor. De alguna manera, el personaje debe ser otro que el Yo del escritor, debe tener su vida, su visión del mundo sujeta al ropaje que le ha asignado quien lo creó. En todos los casos los personajes, sostiene Hebe Uhart (Villanueva, 2015), deben fluir ya que “para armar personajes debo tener en cuenta la forma de moverse y la forma en que hablan, lo que dicen y lo que no dicen, lo que dicen sin convicción y lo que ocultan” (Villanueva, 2015, p. 76). El escritor tiene un compromiso con el personaje; compromiso que no se funda ni en la ira ni en el consentimiento. El personaje es creado para hacer su historia. Es clave que el escritor los cree sin dogmas, sin prejuicios. Para ello el creador debe saber observarse y observar a los otros en el mundo extratextual, del cual saldrán las ideas para los personajes: un vecino, un amigo, pueden ser modelos para la creación.

El proceso creativo, entendido de este modo, debe nacer de hechos y situaciones concretas; es un error idealizar los personajes, eso sólo hace que se alejen del sentido real. Los personajes tienen un carácter, una marca, una tipología “hecha de cosas concretas”, lo que implica poner al personaje en una escena a partir de “observar lo que le pasa a la gente y lo que dice que le pasa” (Villanueva, 2015, p. 81). Escribir supone ir a lo más profundo de los personajes, a sus sentimientos.

A partir de las ideas de la escritora citada, nos propusimos la creación de un personaje. La consigna fue la siguiente:

En primer lugar, pensamos cómo sería ese personaje. Vamos a describir algunas notas distintivas para un personaje que puede ser rápidamente identificable por uno de los cinco sentidos. En este caso, decidimos trabajar con el sentido del oído y la cualidad significativa para nuestro personaje sería la habilidad para silbar. Es decir, les propusimos a los estudiantes que identifiquen en su entorno familiar, de trabajo o en el vecindario a un personaje que pueda ser reconocido por su particular modo de silbar. A continuación, se les solicitó que lo caractericen haciendo especial énfasis en dicha habilidad.

Luego, se les pidió que armen una biografía de su personaje, marcando los momentos más significativos de ese recorrido vital, a lo que se le sumó la exigencia de destacar un hecho que haya sido decisivo para esa vida que se relataba, algo por lo cual ameritaba ser contada, ser rescatada del olvido.

El proceso de elaboración de este relato biográfico implicó, en casi todos los casos, al menos tres borradores, con una versión final acompañada de un breve

cuestionario metacognitivo. La realización de esta tarea metaescritural, como la hemos denominado, les permitió a los estudiantes revisar su propia actividad de escritura, desde una perspectiva valorativa crítica y reconocerse en las fortalezas y debilidades de una práctica concreta. Para repensar el propio proceso de escritura les solicitamos que respondan: ¿cómo hice para construir el personaje que silba? ¿Cómo lo incorporé en su biografía? ¿Qué decisiones tomé para ello? El hecho de conocerlo: ¿me ayudó o dificultó la tarea? ¿Por qué? ¿Qué le falta y qué le sobra a este personaje para que posea «espesor literario» de acuerdo con lo que sostiene Hebe Uhart? ¿Estoy satisfecho/a con el trabajo realizado? ¿Por qué sí o por qué no?

4 CONCLUSIONES

La metodología del taller constituye un espacio de trabajo en el que se valora tanto la práctica misma como la reflexión teórica sobre ella. Al mismo tiempo, propicia el juego con el lenguaje, y ese juego se da dentro de los límites y posibilidades abiertas por la consigna. La actividad de creación del personaje a partir de los lineamientos de Uhart se orientó a la recuperación de la cultura experiencial y la reflexión sobre la identidad como una construcción narrativa, es decir, en el discurso, y como ejercicio signado por la memoria.

Consideramos que esta propuesta permite desarrollar potencialidades que conduzcan a los estudiantes hacia sus propias representaciones de la lectura y la escritura; explorar habilidades y falencias individuales en las prácticas; reconocer las especificidades y funcionalidades de los textos de memorias e identidades; destacar el valor formativo de las correcciones, en tanto proporcionen modos de introducir ajustes necesarios y sucesivos, para el mejoramiento de actuaciones futuras; propiciar el intercambio entre pares y el aprendizaje cooperativo; e impulsar una evaluación educativa que de modo continuo y reflexivo presente andamiajes al proceso de escritura, con vistas al desarrollo de la autocorrección y la autonomía.

El aula se convierte, así, en un sitio de encuentro y debate, un lugar abierto al establecimiento de relaciones y nexos interdisciplinarios que propician el desarrollo del pensamiento divergente y creativo, la aventura y el desafío del pensamiento complejo (Morin, 1990, 1999). La superación de la noción de escritura en etapas, centrada en el resultado, avanza de modo paralelo a la superación de la evaluación centrada exclusivamente en el producto final. De esta manera, el aprendizaje estará orientado al desarrollo de destrezas superiores y el estudiante podrá construir críticamente su pensamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. y Cortés, M. (2000/2013). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. In M. Alvarado, *Escritura e invención en la escuela* (pp. 175-182). Fondo de Cultura Económica.

Alvarado, M. y Pampillo, G. (1986/2013). La escritura en la institución escolar. In M. Alvarado, *Escritura e invención en la escuela* (pp. 81-103). Fondo de Cultura Económica.

Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: Ensayos críticos*. Miño y Dávila.

Bong Seo, Y. (2002). La pregunta por la identidad en el ámbito literario de América Latina: el caso de México. *Revista Sincronía*, 7(25). <http://sincronia.cucsh.udg.mx/yooni02.htm>

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19901>

Celman, S., Galarraga, G., Rafaghelli, M., Martínez, M., Grinóvero, N., Gerard, A., & Osella, J. (2009). Aportes de la Evaluación para la Formación Docente. *Itinerarios Educativos*, 1(3), 8-22. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3911>

Di Franco, M. G. (2014). Evaluación y universidad. Las representaciones docentes. *Revista de Educación*, 5(7), 295-310. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/994

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto 1, Revista Lectura y Vida*, 3, Año III.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno.

Morin, E. (1990/2004). *Introducción al pensamiento complejo*. (M. Pakman, Trad.). Editorial Gedisa.

Morin, E. (1999/2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. (P. Mahler, Trad.). Nueva Visión.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio*. Al Margen.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Villanueva, L. (2015). *Las clases de Hebe Uhart*. Blatt y Ríos.

CAPÍTULO 21

PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTEs (PAPIN): REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE (2015-2020)

Data de submissão: 30/09/2021

Data de aceite: 14/10/2021

Carla Fernanda Figueiredo Felix

Universidade Federal de São Carlos
(UFSCAR)

São Carlos / SP

<http://lattes.cnpq.br/3202939618500381>

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Universidade do Estado de Minas Gerais
(UEMG)

Poços de Caldas / MG

<http://lattes.cnpq.br/6962857951929460>

Caroline Costa Silva Cândido

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)
Itajubá / MG

<http://lattes.cnpq.br/6226418390538078>

RESUMO: No amplo espectro do universo docente, o período de inserção profissional revela as dificuldades, dilemas e desafios dos professores iniciantes – sejam eles pessoais, situacionais ou contextuais. E esses sujeitos, inúmeras vezes, superam suas dificuldades mesmo quando não contam com apoio pedagógico direto. Neste sentido, e visando acompanhar os professores nesse difícil período, foi desenvolvido, junto aos

professores das escolas públicas de Poços de Caldas /MG, entre 2015 e 2020, o Programa de Apoio aos Professores Iniciantes (PAPIN). Ao longo desses anos realizamos inúmeros encontros entre professores da educação básica e discentes/docentes da UEMG, e os conhecimentos teóricos e práticos foram discutidos, articulados e ressignificados, com o objetivo de minimizar os impactos desse período inicial da docência, e prover reflexão contínua sobre as ações docentes e o complexo universo que as envolvem. Neste capítulo discutimos o início da docência, apresentamos o programa nos seus objetivos, trajetória e resultados. Na reflexão, que ora propomos aos leitores, baseamo-nos na premissa freiriana sobre o inacabamento e a inconclusão docente (Freire, 2008), sabedores que somos da inexorabilidade da História. E nós, também professoras, consideramos que a pandemia (e seus profundos impactos na educação escolar pública) nos reafirmou que, sob inúmeros aspectos, somos todos professores iniciantes. Por isso, a reflexão sobre a docência precisa ser intensificada, de forma que nos compreendamos sujeitos de um ato educativo, ainda que de maneira remota, e não apenas técnicos executores de transmissão de conteúdos previamente selecionados por plataformas ou analistas em educação. Com a suspensão das aulas remotas, o PAPIN está também suspenso. Mas tem sido uma boa fonte de reflexão para todos os seus participantes e, ainda que

aparentemente esteja “distante no tempo”, nos proporciona o exercício permanente da necessária reflexão contínua sobre o universo da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Professores Iniciantes. Programa de Inserção Profissional. PAPIN.

SUPPORT PROGRAM FOR BEGINNERS TEACHERS (PAPIN): REFLECTIONS ON THE ACTIONS FOR PROGRAM OF INDUCTION (2015-2020)

ABSTRACT: In the broad spectrum of the teaching universe, the period of professional initiation reveals the difficulties, dilemmas, and challenges of the beginner teachers - whether those are personal, situational, or contextual. And these subjects, many times, overcome their difficulties even when they can't rely on direct pedagogical support. Aiming to accompany teachers in this difficult period, the Support Program for Beginners Teachers (PAPIN) was developed with public school teachers in Poços de Caldas, Minas Gerais, between 2015 and 2020. Throughout these years, in order to minimize the impacts of this initial period of teaching, and also provide a continuous reflection on the teaching actions and the complex universe that involves them, numerous meetings were held between basic education teachers and UEMG students/teachers, so that theoretical and practical knowledge that were discussed were articulated and re-signified. In this chapter, we discuss the beginning of the teaching and also present the program of induction its objectives, trajectory, and results. Along with this reflections, which we propose to the readers, we guide ourselves on Freire's premise about unfinished and inconclusive teaching (Freire, 2008), aware of the inexorability of history. And we, also teachers, consider that the pandemic (and its profound impacts on public school education) reaffirmed that, in many ways, we are all beginner teachers. And, for this reason, the reflection on teaching needs to be intensified in order to understand ourselves as subjects of an educational act, even if remotely, and not just as technicians who transmit content previously selected by platforms or analysts in education. Along with the suspension of the remote classes, PAPIN was also suspended. But it has been a good reflection source for all its participants and, even though it's apparently “distant in time”, it created the exercise of the necessary continuous reflection on the universe of teaching.

KEYWORDS: University. Beginner Teachers. Program of Induction. PAPIN.

1 PAPIN: MOVIMENTO DINÂMICO DE REFLETIR SOBRE O SER PROFESSOR

*“Que é necessário sair da ilha para ver a ilha”
José Saramago, no Conto da Ilha Desconhecida.*

O Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Pública de Ensino (PAPIN) é uma ação articulada entre extensão e pesquisa universitárias que oferece apoio profissional/pedagógico para professores iniciantes da educação básica pública. Este início da docência, que corresponde aos três primeiros anos de exercício em sala de aula, é o período de inserção profissional do professor, e nele se encontra o processo, inúmeras vezes penoso, de superação da transição “aluno-professor”. Para inúmeros

docentes são anos difíceis, surgem dificuldades, dilemas e preocupações que podem levar, inclusive, ao abandono da profissão.

Compreendemos que a universidade pública, seja na formação inicial ou continuada, é um lugar privilegiado de diálogo entre sujeitos das mais diversas e complexas realidades educacionais. Pensando em processos formativos profissionais, no seu inacabamento e incompletude (FREIRE, 2018), propusemos o PAPIN, para contribuir junto aos professores iniciantes da escola pública, reflexões contínuas sobre o amplo universo da docência, que não se fecha em práticas e métodos, mas no reconhecimento das realidades escolares, seus sujeitos e lugares. E, sobretudo, numa reflexão que se faz ação interventora a partir da colaboração entre os participantes dessa ação. Nesse aspecto, vários encontros, durante o desenvolvimento do PAPIN, foram pautados pela discussão sobre os fazeres docentes (e não só em sala de aula), sobre as culturas colaborativas escolares e, sobretudo, os percalços a serem percorridos e superados durante todo o desenvolvimento profissional docente.

O programa foi iniciado em 2015 e se mostrou um instrumento importante para a compreensão das demandas de professores iniciantes da educação básica pública, ampliando o espectro de reflexões e criação de possibilidades na docência. A universidade fez o movimento de aproximação com esses professores iniciantes, e foi criada uma rede importante de sujeitos da educação pública que se reuniam semanalmente para discutir o universo da docência, seus desafios e, sobretudo, as possibilidades que emergiam das reflexões sobre suas próprias práticas docentes.

Entretanto, no ano de 2020, diante do cenário de pandemia e suspensão das aulas presenciais, essas ações, de formação continuada, foram interrompidas. Diante do agravamento da pandemia e escolas fechadas, não foi possível dar sequência ao PAPIN, considerando que os encontros presenciais não mais aconteceriam em curto e médio prazos. E realmente, isso aconteceu. No momento deste relato, as aulas na universidade seguem unicamente no formato remoto emergencial. E as aulas na educação básica pública são retomadas presencialmente, mas não na sua totalidade.

Neste artigo apresentaremos o PAPIN e nossas reflexões sobre a sua importância e, por que não, a sua atualidade, no cenário de ensino remoto emergencial e também de aulas semipresenciais na escola pública. Passados os tempos de perplexidade sobre os efeitos da pandemia sobre a educação pública, é imperativa a reflexão sobre as ações de formação continuada, os (re)fazeres escolares, e a compreensão dos tempos diferentes que o ensino remoto e semipresencial nos apresentam.

A escola pública é lugar de vida - vida nova, abundante, que se (re)nova a cada ação educativa. E assim somos nós, professores. Agora, em tempos de pandemia, todos

iniciantes, porque sabedores que somos seres históricos, e como disse Paulo Freire (2008), condicionados, mas nunca determinados.

Entendemos, inspiradas em José Saramago (2010), que é “necessário sair da ilha para ver a ilha”. Nesse sentido, este artigo nos reafirma a importância de se compreender estes complicados cenários educacionais destes tempos novos e difíceis, com o propósito de seguir adiante nos processos de formação contínua que o próprio PAPIN propicia aos seus participantes.

E, sobretudo, partimos da premissa apresentada por Paulo Freire (2018, p. 18-19) “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso ser capaz de, estando no mundo, saber-se nele”. Um mundo novo, em muitos aspectos, mas que nos aparece como desafiador, e não como fatalismo. É o que apresentaremos a seguir.

2 O INÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA FASE COMPLEXA

O desenvolvimento do PAPIN foi pautado, desde o início, pela discussão sobre as difíceis realidades vividas pelos professores iniciantes e, para isso, pesquisas sobre a temática foram apresentadas em inúmeros encontros presenciais. Nosso propósito era possibilitar a compreensão, por parte dos participantes do PAPIN, que esse período é complexo para a maioria dos docentes, desde há muitos anos, que existem estudos muito importantes na área, e que a reflexão colaborativa sobre as práticas, dificuldades e dilemas, poderia promover novas ações, reflexivas, que minimizariam os impactos da carreira escolhida. Escolhemos alguns autores, em temporalidades distintas, cujos estudos ilustram esse período, de maneira que os participantes não se sentissem “incompetentes” ou “fracassados”. Interessava-nos que a reflexão fosse feita a partir do relato dos próprios professores e seus contextos diferenciados, buscando chegar às dificuldades comuns, e compreendidas como um elemento importante do universo da docência, mas não determinante de toda uma carreira profissional.

Neste sentido, apresentamos aos participantes do PAPIN que há décadas, o início da docência tem sido um assunto discutido pelos pesquisadores em educação. E que esses estudos se referem, sobretudo, às dificuldades, dilemas e desafios que são impostos nessa fase de carreira profissional (Huberman, 2000), marcada pela “sobrevivência” e “descoberta” no universo escolar/docente e tudo que o compõe. Para o autor, o *ciclo de vida profissional dos professores* compreende um processo contínuo que agrega conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo da carreira docente. E, durante os encontros do PAPIN, a maioria dos participantes ressaltou que não

teve em sua formação inicial subsídios teóricos para construção desses saberes sobre a profissão, nem discussões dialógicas de enfrentamento a tais realidades das escolas.

Assim, sobre esse “mundo diferente” que se apresenta aos professores iniciantes, já no ano de 1983, estudos de Johnston e Ryan (1983 citados por MARCELO GARCÍA, 1991, p. 10, tradução nossa) afirmavam que “os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, um mundo que é, ao mesmo tempo, conhecido e desconhecido”. E esse período, permeado por encontros e desencontros, aquisição de saberes e questionamentos constantes sobre a docência, apresenta inúmeras possibilidades para que esses docentes possam se desenvolver na carreira, fazer novas descobertas e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

A vivência nesses primeiros anos pode ser bem difícil, e Venman (1984) a denominou de “choque com a realidade”, expressão bastante utilizada desde então, e que caracteriza as inúmeras dificuldades encontradas pelos professores iniciantes. O autor, em seu estudo já clássico, (1984, p.144, tradução nossa) afirmava, que: “Na verdade, o choque de realidade trata da assimilação de uma realidade complexa que se impõe ininterruptamente sobre o professor iniciante, diariamente”. E, para além disso, afirmamos que o professor (seja iniciante ou experiente) está imerso não apenas em uma, mas em várias realidades, considerando a convivência obrigatória com inúmeros sujeitos da escola, que não se limitam unicamente à sala de aula. A insegurança profissional, a aprovação dos pares, da equipe gestora, da comunidade escolar, a aceitação de si como profissional professor, a gestão da sala de aula, etc., são fatores, dentre outros elementos presentes do universo da docência, que vão influenciando a maneira de ser e estar na profissão.

Vivenciamos realidades sociais, econômicas e culturais que nos são, algumas vezes, distintas. Desenvolvemos nossa profissionalidade a partir do nosso próprio reconhecimento e junto aos nossos pares, em movimento dinâmico, não linear, e que nos faz estar frente a frente com nossos saberes acumulados que vão sendo recriados, readequados. Mas, para além de tudo, estamos na presença cotidiana com nossos alunos, numa relação pautada por humanidades individualizadas e coletivas, permeadas por práticas e reflexões sobre esse mundo que nos apresenta, e, dentro da previsibilidade planejada e talvez desejada, vivenciamos muitas imprevisibilidades.

Vários autores, estudando esse “choque com a realidade”, discutiram as “causas” das dificuldades dessa fase na carreira docente. Neste sentido, Muller-Fohrbrodt et al (1978, citados por VEENMAN, 1984, p. 147) apresentaram motivos de ordem “situacional” e “pessoal”. Considerando, neste artigo, apenas as causas situacionais, elas seriam (1984, p.147, tradução nossa):

[...] formação profissional inadequada, realidades escolares problemáticas (situações de autoritarismo, burocracia, relações pessoais hierarquizadas, estruturas organizacionais rígidas, assistência inadequada, deficiência de condições materiais de trabalho, ausência de objetivos educacionais explícitos, isolamento profissional, a multiplicidade de tarefas que o professor deve cumprir).

Há inúmeros autores que se destacam nos estudos sobre a inserção profissional de professores (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015; GARCÍA, 1999; 2011; MIRA; ROMANOWSK, 2014) e também de políticas públicas que tratam especificamente dessa questão (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). E por meio de estudos e análises de pesquisas realizadas nos âmbitos nacional e internacional, o PAPIN foi se constituindo, alicerçando suas bases, para, posteriormente, junto com os seus participantes, identificar, problematizar e construir novos saberes e práticas através dessas realidades que se constituíam. Pensar nos dilemas, nas dificuldades e nas descobertas dos professores no início de suas carreiras é criar momentos e movimentos para que juntos, dentro de uma perspectiva colaborativa, reflexiva e coletiva, seja possível suportar esse processo com eles, e para eles, no sentido de construir um espaço de acolhimento e, também, de acompanhamento nesses primeiros anos.

Apresentaremos, a seguir, a trajetória desse programa, desenvolvido em parceria entre a Universidade do Estado de Minas (UEMG), a Autarquia Municipal de Ensino e do Centro de Referência do Professor (de Poços de Caldas), contando com o apoio da 31ª Superintendência Regional de Ensino, em Poços de Caldas.

3 TRAJETÓRIAS E PERCURSOS DO PAPIN

A discussão sobre a temática “professores iniciantes”, no Curso de Pedagogia da UEMG (unidade Poços de Caldas) surgiu no ano de 2010, a partir de pesquisa realizada que teve o intuito de identificar quais as dificuldades dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública. Na ocasião, os resultados apontaram novas questões discutidas e analisadas, em parte, por Chaves (2015) em sua tese de doutorado. No ano de 2015, tínhamos um repertório importante de informações que nos levavam a ampliar a discussão sobre o tema.

Entendemos, naquele momento, que para além das discussões acadêmicas, poderíamos atuar efetivamente junto a esses professores, acompanhando o seu processo de inserção profissional, estabelecendo a troca de experiências, auxiliando nos processos formativos, refletindo criticamente sobre as condições reais de existência pessoal e profissional dos professores nos primeiros anos da docência (GARCIA, 1991). Para tal, e visando fundamentalmente minimizar os impactos do início da docência de

nossas egressas (para e com elas), o PAPIN foi então pensado, como um programa de inserção profissional docente.

A primeira turma foi criada em 2015, com profissionais que atuavam no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino. Tivemos a participação de 25 professores e discentes da universidade, que se reuniram semanalmente, durante 55h diluídas em um semestre. O programa teve repercussão e avaliação bem positivas, apontando a necessidade de continuação da proposta. Concomitante à ação extensionista, continuamos com a pesquisa sobre professores iniciantes das escolas públicas.

No primeiro semestre de 2018 estabeleceu-se a segunda turma do PAPIN, estendendo a parceria para a 31ª Superintendência Regional de Ensino, com a abrangência de professores de 17 municípios no sul de Minas Gerais. O programa ampliou as possibilidades de discussão diante de uma turma que possui professores ligados ao sistema municipal de educação e professores pertencentes à rede estadual. Essa oferta teve duração de 60 horas e participaram 25 professores iniciantes, atuantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

Na 3ª edição do PAPIN continuamos avançando em termos de produção de conhecimento na área. Com publicação, em 2019, o edital para a inscrição de vagas não limitou as inscrições somente para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental I de Poços de Caldas, possibilitou a participação de professores dos diferentes níveis de ensino, totalizando 60h de encontros presenciais, contando com a participação de professores iniciantes de diversas áreas, mostrando que, apesar das especificidades que fazem parte de cada contexto e segmento escolar, alguns dilemas são comuns entre os professores nesses primeiros anos. Cumpre salientar, aqui, que o PAPIN foi desenvolvido tanto como pesquisa, quanto extensão na forma institucional de projeto, sendo submetido e aprovado em editais da UEMG, seja PAPq (Programa Institucional de Apoio à Pesquisa) ou PaEX (Programa Institucional de Apoio à Extensão), sendo contemplado com bolsistas de iniciação científica e bolsistas extensionistas.

Percebeu-se, na oferta do programa ao longo dos anos, que o projeto, inicialmente caracterizado como um projeto de pesquisa de iniciação científica, foi ampliando suas possibilidades, tornando-se também projeto de extensão, agregando novos sujeitos e ampliando as possibilidades de estudo.

No olhar panorâmico, a riqueza do PAPIN é saber que pudemos nos descobrir ao longo do processo, descobrir que, na coletividade e na cultura colaborativa (LIMA, 2002), na reflexão e diálogo mútuos, construímos muito, e bem além daquilo que esperávamos com a proposta de pesquisa que idealizamos em 2010.

O PAPIN, nesse cenário, também teve, como objetivo, aprofundar os estudos com professores iniciantes, problematizar as vivências experienciadas por esse grupo, acompanhar e orientar para o enfrentamento dos seus dilemas, sobre a carreira docente, as dificuldades e desafios, visando contribuir para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. E, para tal, proporcionou encontros de reflexão sobre a necessária colaboração entre a escola pública/universidade, de forma a ampliar as ações interventoras nas diferentes realidades escolares, a partir de discussões coletivas entre esses diferentes sujeitos da educação. Outro objetivo do PAPIN foi promover encontros de socialização de experiências no campo da Didática, buscando que os professores participantes compartilhassem estratégias de ensino que facilitariam a prática docente. Neste aspecto, o PAPIN não teve apenas o intuito de atuar nas diferentes facetas da universidade, mas também trabalhar de forma coletiva e colaborativa com os sujeitos de diferentes instituições com um objetivo comum, acompanhar a inserção profissional docente.

Para objetivar todas as ações previstas no escopo do projeto foi necessário organizar uma estrutura que previa temas, textos de estudo, carga horária, cronograma, espaço físico e um grupo de professores que conduzissem esses encontros e as discussões.

Os encontros semanais, realizados na universidade, pautaram-se por em discussão de diversas (e amplas) temáticas sobre os contextos escolares, notadamente o início da docência, as culturas docentes/culturas escolares, didática e metodologias, as condições objetivas da docência e políticas públicas educacionais.

Ao longo do PAPIN, privilegamos os relatos de experiência (promovendo a socialização profissional), apresentação e discussão de situações-problema e o estudo e análise de textos que apresentavam o início da docência não apenas como “dificuldade”, mas, também, como “possibilidade” e fase importante do desenvolvimento profissional que não se encerra em si mesmo.

Por meio das situações problemas, que geravam muita discussão e reflexão, foi possível atender algumas das demandas e dilemas relatados, através da incorporação de novas ideias, que foram capazes de favorecerem a criação de novas práticas, produzindo condições facilitadoras da perspectiva de novos valores, colaborando também para o desenvolvimento de aprendizagens que se vinculam a mudanças de práticas.

Também foram utilizados alguns recursos como filmes, documentários, oficinas de conteúdos e contextos escolares (apresentação de estratégias de ensino). Elencamos, a seguir, alguns temas, que julgamos primordiais, que envolviam as temáticas trabalhadas, independente das estratégias utilizadas nos encontros, com o intuito de discutir, refletir sobre: O início da docência: impasses e superações; Docência e saúde mental; Pesquisa I e II – Relatos de Experiência / Projeto de pesquisa em Educação;

Políticas públicas educacionais na atualidade e desafios professoras/es; Infâncias e juventudes na atualidade; Temas gerais em Didática; Gestão da sala de aula: troca de saberes profissionais; Concepções de Estado, Política e Democracia; Gestão escolar e professores: princípios e processos; Sala de Aula: o espaço da diversidade; Gestão democrática e participativa nas escolas; Estudo e reflexões sobre a BNCC; Projetos inovadores em educação; Sala de aula e as redes sociais; Os desafios da educação inclusiva e ações interventivas; A ética e o desenvolvimento profissional docente.

Dentro do período de ofertas do PAPIN, nas suas três edições, contamos diretamente com a participação dezenas de professores iniciantes, além de discentes e docentes da UEMG. Indiretamente, e considerando que os participantes diretos atuavam em muitas salas de aulas da educação básica pública, o PAPIN atingiu um universo de centenas estudantes da escola pública municipal e estadual de ensino, não só de Poços de Caldas, como também da região.

4 O PAPIN E AS POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DO UNIVERSO DOCENTE

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. (FREIRE, P. 2018, p. 20).

Após essa a breve exposição realizada, pensamos o PAPIN com o distanciamento temporal que a pandemia nos impôs. De fato, compreendemos a docência a partir do olhar freiriano - somos seres históricos, condicionados, que não recusamos os movimentos da História, mas assumimos as possibilidades que ela nos invoca, sobretudo a partir de nossa intervenção na concretude de nossas realidades.

O PAPIN, como um programa de ações diretas e colaborativas entre professores da esfera pública, se renova a cada dia, haja visto que a docência nos traz desafios cotidianos. E, neste sentido, reafirmamos o que já escrevemos aqui: todos somos iniciantes. As ações do PAPIN, se hoje nos parecem distantes, como muito da nossa docência pré-pandemia, revelam-se ainda muito importantes e atuais para o enfrentamento das dificuldades (inúmeras) e dilemas que o ensino remoto emergencial apresentou e também o ensino híbrido. Vamos aprendendo esse novo mundo na prática cotidiana, mas que se faz reflexiva e não apenas reativa, mas também criativa nas ações possíveis para a busca de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

O PAPIN foi e ainda é uma iniciativa que possibilita a aproximação entre a Universidade, os professores da educação básica, particularmente os atuantes da rede

pública de ensino, e o poder público. Representa a materialização da função social da universidade pública, reafirmando seu caráter extensionista, avançando nas ações de formação continuada de professores e fomentando as ações de políticas públicas a partir de demandas reais da comunidade.

O programa, efetivamente, propiciou a ampliação do repertório de metodologias e práticas de ensino, além da construção de experiências significativas que contribuíram para a formação profissional de todos os participantes, seja em sua natureza inicial ou continuada. Nesse aspecto, os temas que foram propostos agregaram conhecimentos e experiências, possibilitando a reflexão sobre a ação docente dos professores participantes, de atitudes frente às diversas concepções apresentadas, projetando então, possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas.

Outra reflexão, que vem à tona, entende que o PAPIN promoveu a inquietude dos sujeitos, de todos os sujeitos envolvidos, professores da educação básica, da Universidade, dos alunos da graduação, da equipe representante do poder público. Esse problematizar constante, radical no seu propósito, sobre docência e como ela ocorre entre os sujeitos por meio da práxis educativa, apresentou-se como uma maneira, dentre várias possibilidades, de tomar consciência que o processo de desenvolvimento profissional é constante, dentro da inconstância dos contextos que nos envolvem como seres humanos e como professores.

O programa constituiu-se em espaço acadêmico para reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica, para a gestão dos dilemas enfrentados por professores em diferentes espaços. Foi um propiciador do pensar, não apenas das dificuldades, mas da gestão dos dilemas que se intensificam na pandemia.

Por fim, mas não menos importante, o PAPIN mostrou a confluência entre as bases nas quais a universidade se sustenta: o ensino, a pesquisa e a extensão. Ao identificar, a partir da pesquisa, os dilemas e as dificuldades presentes no cotidiano escolar desses docentes, a ação extensionista atua na problematização dessas questões, e propicia aportes teóricos e práticos sobre situações complexas, que são compartilhadas e discutidas no coletivo, e sem intermediários. É uma ação direta entre universidade e professores da escola pública, que dessa maneira, desvela realidades às vezes silenciadas na formação inicial docente. Sigamos, pois há muito por ser feito, e faremos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 42, n. 145, jan/abr, 2012, p.112-129.

CHAVES, A. M. B. M.; FELIX, C. F. F. Ações de extensão e pesquisa universitárias na formação continuada de professores iniciantes: Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Pública de Ensino de Poços de Caldas /MG (PAPIN). In: MONTEIRO, S.A.A. (org). **Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. p. 278-288.

CHAVES, Ana Maria B. M.; FELIX, C. F. F.; CANEDO JR, E. Programa de Apoio aos Professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas / MG (PAPIN): subsídios para programa de inserção profissional In: III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, 2018, Criciúma - SC. **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: produção e democratização do conhecimento na Ibero-América**. Criciúma: Ed. UNESCO, 2018. p.51 - 61.

CHAVES, A. M. B. M.; INCROCCI, L. M. M. C.; PAMPLIN, R. C. O. Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas (PAPIN): ação de inserção docente. **CRIAR Educação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESCO, v. 1, 2016, p. 2933-2933. Disponível em <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2933>> Acesso em: 14 mar 2018.

CHAVES, A. M. B. M. **Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas da Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13032017-143307/>> Acesso em: 20 fev 2018.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L. B.; FELDKERCHER, N.. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP. vol. 20, n 1, mar, 2015, p. 73-86. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/yrwCyrhXqxG4Qg4nxfpYmd/>> Acesso em: 12 out 2018.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia**. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Educação e mudança**. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M.E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011. 297 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000. p. 31-46.

MARCELO GARCÍA, C. **Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones Del Ministerio de Educacion y Ciencia: C.I.D.E, 1991.

MARCELO GARCÍA, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, enero-abril/1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe** (PREAL). 2011. Serie Documentos n.52. Disponível em: <<http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PREAL%20DOC52.pdf>>. Acesso em: 24 jun 2014.

MIRA, M. M.; ROMANOWSK, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, out 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf> Acesso em: 05 mar 2018.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**. n. 46. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>>. Acesso em: 18 ago 2019.

SARAMAGO, J. **Conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Cia da Letras, 2010.

SILVA, M. C.. O Primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (org).. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro/00, p. 209-244.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, 1984, p. 143-178. Acesso em: 12 fev 2018.

CAPÍTULO 22

REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

Data de submissão: 10/09/2021

Data de aceite: 28/09/2021

Cátia Marques

Escola de Psicologia, Universidade do Minho
Braga, Portugal

ORCID: 0000-0001-9151-7360

Ana Daniela Silva

Escola de Psicologia, Universidade do Minho
Braga, Portugal

ORCID: 0000-0002-8882-9184

RESUMO: No início do século XXI assistiu-se a transformações dos conceitos de trabalho e de educação e ao surgimento de paradigmas psicológicos, que foram modificando o objeto e o objetivo da intervenção psicológica de carreira. Neste capítulo, apresentamos algumas das teorias psicológicas e de desenvolvimento de carreira que contribuíram para o conceito de reflexividade ética na carreira. Assim foram analisadas: abordagens cognitivo-desenvolvimentistas através da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg; abordagens contextualistas, concretamente o modelo de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner; abordagens desenvolvimentistas, através da teoria da circunscrição/compromisso vocacional de Gottfredson e da teoria do

desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan, assim como do modelo de concepções de escolha de carreira e de realização de Howard e Walsh; abordagens construtivistas, através do modelo construção da vida de Savickas e colaboradores, do modelo “*se faire soi*” de Jean Guichard, e, dos conceitos de reflexividade e metareflexão de Dumora. A partir destes contributos propõe-se um modelo que representa formas de pensamento em relação à carreira, dividido em 3 níveis: o nível 1 denominado pensamento em espelho; o nível 2 denominado pensamento comparativo antecipatório; e, o nível 3 denominado questionamento ético.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexividade ética. Carreira. Jovens.

CAREER ETHICAL REFLEXIVITY:
THEORETICAL AND EMPIRICAL
CONTRIBUTIONS

ABSTRACT: The beginning of the 21st century witnessed transformations in the concepts of work and education and the emergence of psychological paradigms, which changed the object and objective of career psychological intervention. In this chapter, we present some of the psychological and career development theories that have contributed to the concept of career ethical reflexivity. Thus, the following were analyzed: cognitive-developmental approaches through Kohlberg's theory of moral development; contextualist approaches,

specifically Bronfenbrenner's model of ecological systems; developmental approaches, through Gottfredson's vocational constituency/commitment theory and Law and McGowan's career learning development theory, as well as Howard and Walsh's career choice and achievement model; constructivist approaches, through Savickas and collaborators' life construction model, Jean Guichard's "se faire soi" model, and Dumora's concepts of reflexivity and meta-reflection. Based on these contributions, it is proposed a career reflexivity model that represents ways of thinking about the career, divided into 3 levels: level 1, mirror thinking; level 2, anticipatory comparative thinking; and, level 3, ethical questioning.

KEYWORDS: Ethical reflexivity. Moral questioning. Career development.

1 INTRODUÇÃO

O auxílio na escolha de uma ocupação profissional, seja através da identificação de competências ou dando a conhecer as ocupações existentes é um tema que tem vindo a ser estudada por vários autores (e.g., Dumora, 2010; Guichard, 2009; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951; Parsons, 1909; Savickas, 1992; Savickas & colaboradores, 2009; Super, 1957). As mudanças sociais e organizacionais atuais, resultantes da globalização económica, social e cultural (Coutinho, Dam, & Blustein, 2008; Reich, 2010) tem transformado as formas de pensar em relação ao aconselhamento de carreira. Assim, os modelos teóricos e os métodos utilizados durante o século 20 são atualmente considerados desajustados na prática do aconselhamento de carreira (Duarte, 2009). Estas mudanças económico-políticas criaram circunstâncias favoráveis para uma nova forma de pensar a carreira. Neste âmbito, Guichard (2001) defende um aconselhamento de carreira de natureza educacional, a que se denomina de Educação da Carreira. Esta modalidade de intervenção coloca a ênfase na componente educativa do aconselhamento, abrangendo todo o sistema escolar, nomeadamente os estudantes, as famílias e os professores, bem como a relação da comunidade escolar com o meio social envolvente. Implica, considerar a carreira em termos de bem pessoal, mas também social, como um projeto de vida a partilhar com os outros e para os outros, o que exige que os indivíduos se questionem acerca do que é uma sociedade justa na sua trajetória de vida e de carreira.

Nesta perspetiva defende-se que é fundamental esta reflexão ética dos projetos de vida e de carreira quando se têm que tomar decisões vocacionais. Concretamente, os indivíduos devem compreender a importância do seu projeto de vida não só para si, mas também para os outros. Assim, por um lado, é importante que as pessoas escolham uma opção que vá ao encontro dos seus interesses e competências mas também, que reflitam acerca do contributo que poderão dar à sociedade e de que forma isso poderá ter impacto da vida dos outros. Neste sentido, a crença de que aquilo que fazemos é importante, reforça a nossa identidade e dá-lhe um sentido de significação social e de

relações com os outros (Savickas, 2005). Neste capítulo, partindo das contribuições sobre o desenvolvimento moral (e.g., Kohlberg, 1976), e das abordagens contextualistas (e.g., Bronfenbrenner, 1979), desenvolvimentistas (Gottfredson, 1981; Law & McGowan, 1999; Howard & Walsh, 2010) e ainda construtivistas (Dumora, 2010; Guichard, 2009; Savickas *et al.*, 2009) da carreira, pretendemos perceber de que forma estas abordagens podem ajudar a entender como se processa esta reflexividade ética na carreira defendida nas abordagens mais recentes do aconselhamento de carreira (e.g., Savickas, 2013).

2 ABORDAGENS COGNITIVO-DESENVOLVIMENTISTAS: A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

Na abordagem cognitivo-desenvolvimentista a moralidade é entendida como resultado da interação entre as estruturas psicológicas do indivíduo e o meio ambiente no qual está inserido. O desenvolvimento moral surge da equilibração entre as estruturas psicológicas e das interações do indivíduo com o meio (Kohlberg, 1976). Lawrence Kohlberg é um dos autores que mais contribuiu para o estudo do desenvolvimento moral nesta abordagem. Kohlberg (1992) postula que o julgamento moral se desenvolve numa sequência universal e invariante de seis estádios morais, agrupados em três níveis: nível pré-convencional - estádios 1 e 2, nível convencional - estádios 3 e 4, e nível pós-convencional - estádios 5 e 6. Os indivíduos evoluem numa sequência invariante, desde o estádio 1 até ao estádio 6.

O nível pré-convencional contempla os sujeitos que não compreendem ainda normas morais e não as respeitam. É neste nível que se encontram a maioria das crianças com menos de 9 até aos 10 ou 11 anos de idade e alguns adolescentes. O estádio 1 deste nível, denominado orientação para a punição e a obediência, tem como perspetiva um realismo moral, em que a moral se baseia numa qualidade real do ato. Por exemplo, não se deve roubar simplesmente porque é errado roubar, ou seja, o que é moralmente correto tem por base obedecer à autoridade e evitar consequências negativas. O estádio seguinte, denominado de hedonismo instrumental relativista, caracteriza-se por uma perspetiva individualista concreta. Nesse estádio há já a consciência de que cada pessoa tem seus próprios interesses e que estes podem entrar em conflito com os de outras pessoas.

No nível convencional, por sua vez, o indivíduo age em conformidade com as expectativas que o grupo tem, de acordo com as regras e as convenções sociais. Encontram-se neste nível a maioria dos adolescentes e dos jovens adultos das sociedades em geral. Concretamente, no estádio 3, denominado de moralidade da aprovação social e das relações interpessoais, as perspetivas dos indivíduos refletem um conjunto de convenções sociais que são compartilhadas pelo grupo ou pela sociedade em geral, e que

dessa forma guiam as suas ações e os seus pensamentos. No estágio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem, o indivíduo assume a perspectiva de membro da sociedade.

Por último o nível pós-convencional caracteriza-se por uma compreensão e aceitação das regras sociais, sendo que essa aceitação não se baseia em convenções sociais, mas antes em princípios morais. Este nível apenas é atingido por alguns sujeitos, depois dos 20-25 anos. No estágio 5 do nível pós-convencional, denominado de orientação para o contrato social democrático, os indivíduos são caracterizados por compreenderem a necessidade de regras, mas pautam as suas decisões por princípios e não por regras restritas. O estágio 6, denominado de princípios universais de consciência, é o estágio mais elevado. Aqui o indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e tende a agir de acordo com esses princípios.

3 ABORDAGENS CONTEXTUALISTAS: TEORIA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

As influências contextuais no aconselhamento de carreira e na construção do self de carreira podem ser estudadas pelos subsistemas da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979) - o macrosistema, o exossistema e os microsistemas.

Segundo Bronfenbrenner (1994) um macrosistema refere-se às consistências, na forma e conteúdo, de sistemas de ordem inferior (micro, meso e exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências. O macrosistema é o fator que opera a um nível distal no sentido de se moldar a si mesmo (Howard & Solberg, 2006). Assim, o macrosistema integra crenças, hábitos e valores culturais que afetam o desenvolvimento de carreira dos indivíduos. A história cultural, a história do país, os valores que orientam a sociedade e as crenças atuais da sociedade em relação a diversos assuntos são exemplos de macrosistemas (Howard & Solberg, 2006).

Segundo Bronfenbrenner (1979), o exossistema integra contextos com os quais a pessoa não contacta diretamente, mas que influenciam o seu desenvolvimento. O exossistema é definido como fatores que se inserem ao nível do macrosistema e operam mais diretamente nos jovens através de casa e dos recursos da comunidade (Howard & Solberg, 2006). Segundo Bronfenbrenner (1994), um exossistema refere-se a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. O nível socioeconómico, a qualidade da habitação, o ambiente de trabalho dos pais, a qualidade da escola, a segurança comunitária, a descrição dos média, e o racismo comunitário, podem ainda

ser considerados importantes exemplos de exossistemas no desenvolvimento de carreira (Howard & Solberg, 2006).

O microsistema é definido como fatores que estão incluídos, tanto no macrosistema, como no exossistema, e operam mais diretamente nos jovens através de experiências com a família e com o grupo de pares (Howard & Solberg, 2006). O microsistema inclui interações que os indivíduos estabelecem nos seus contextos mais próximos (Bronfenbrenner, 1979). Trata-se de um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelo indivíduo em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. O apego dos pais, a linguagem, a identidade cultural, a participação dos pais na vida dos jovens, ou os relacionamentos com os pares são importantes exemplos de microsistemas (Howard & Solberg, 2006).

4 ABORDAGENS DESENVOLVIMENTISTAS: TEORIA DA CIRCUNSCRIÇÃO/COMPROMISSO VOCACIONAL DE GOTTFREDSON

Gottfredson (1981) advoga que as aspirações se iniciam e se desenvolvem durante a infância resultando de um processo de circunscrição e de compromisso (Gottfredson, 1981). O compromisso é então o processo pelo qual os jovens abandonam as suas alternativas preferidas para adotarem aquelas que consideram mais acessíveis. A circunscrição ocorre quando o jovem, progressivamente, elimina as alternativas ocupacionais consideradas inadequadas para si, através de um processo de comparação entre o autoconceito e as imagens que tem das ocupações possíveis (Gottfredson, 1981, 1996). Gottfredson (1981) define quatro estádios de desenvolvimento das aspirações vocacionais: orientação para o papel sexual, orientação para a avaliação social, e orientação para um *self* singular.

O primeiro estádio de orientação para a força pode ocorrer entre os três e os cinco anos de idade. As crianças começam a reconhecer as ocupações como fazendo parte dos papéis dos adultos. Acompanhando o estádio de inteligência pré-operatória de Piaget (1964), o pensamento da criança caracteriza-se por egocentrismo e irreversibilidade (Lourenço, 1997).

Na segunda etapa, de orientação para o papel sexual, que ocorre entre os 6 e os 8 anos, o trabalho é entendido em termos de papel de género. A criança identifica-se com o cuidador do seu sexo e tende a imita-lo, incluindo nos papéis de trabalho. Este estádio converge com o estádio de inteligência operatória concreta (Piaget, 1964), as características cognitivas mais salientes são a conservação, a classificação e a seriação (Lourenço, 1997).

Na terceira etapa, denominada de orientação para a avaliação social, que ocorre entre os 9 e os 13 anos, as crianças tornando-se conscientes das hierarquias sociais, sendo capazes de organizar as profissões, não só pelo género, mas também pelo nível de prestígio e valor social associados à percepção de capacidade pessoal. Este estágio está associado ao de inteligência operatória formal (Piaget, 1964), em que se destaca o pensamento abstrato e o raciocínio hipotético-dedutivo (Lourenço, 1997).

Na quarta etapa, da orientação para um *self* singular que ocorre a partir dos 14 anos, os jovens envolvem-se numa busca cada vez mais consciente das ocupações integrantes do seu espaço social e das ocupações que seriam para si mais gratificantes, e deste modo que sejam mais compatíveis com o *self*.

4.2 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CARREIRA DE LAW E MCGOWAN

Law e McGowan (1999) apresentaram uma teoria que pretende descrever de que modo a aprendizagem de carreira se desenvolve. Segundo os mesmos autores, o desenvolvimento de carreira envolve uma aprendizagem progressiva e sequencial de capacidades e comportamentos (Law, 1996). A aprendizagem vocacional é semelhante a outro tipo de aprendizagens, começando por ser de âmbito mais geral passando para graus de complexidade mais elevados. Deste modo, Law e McGowan (Law, 1996; Law & McGowan, 1999) sugerem a existência de quatro fases progressivas no processo de aprendizagem vocacional: a sensibilização, a significação, a focalização, e a compreensão.

Na primeira fase, a sensibilização, as crianças começam por observar as pessoas mais próximas (e.g., a sua família, comunidade) explorando o que é que elas pensam e sentem acerca do que fazem em termos profissionais. Nesta fase, as crianças começam também a adquirir uma consciência acerca de si e a construir sentido acerca do mundo de trabalho, através da formação de sequências que relacionam as pessoas, os acontecimentos, os cenários e os comportamentos, num todo compreensivo e com significado.

A fase da significação caracteriza-se pela organização e ordenação da informação sobre o *self* e sobre o mundo de trabalho, de modo a estabelecer semelhanças e fazer comparações formando padrões. Com base nestas comparações, as crianças desenvolvem narrativas acerca do mundo de trabalho, e recorrem a imagens e brincadeiras para comunicar o que vão aprendendo.

Na fase da focalização, as crianças descobrem o meio como algo que tem significado para si, e que é diferente daquele que os outros expressam. Assim, os interesses da criança relativamente ao mundo do trabalho, aos papéis de trabalho, e ao

seu *self* no contexto sociocultural começam a ter mais sentido, uma vez que o seu próprio ponto de vista começa agora a ser tido em consideração.

Na última fase, a compreensão, a criança apresenta uma apreciação dos efeitos das suas ações e das ações dos outros, e começam a compreender de que forma as ações passadas têm efeitos no presente, assim como a perceber a influência que as experiências do presente têm nas experiências do futuro. Assim, as crianças começam a compreender, e a explicar, as relações dinâmicas e recíprocas existentes no seu mundo, bem como a antecipar as consequências possíveis dessas relações para o futuro.

4.3. O MODELO DE CONCEPÇÕES DE ESCOLHA DE CARREIRA E DE REALIZAÇÃO DE HOWARD E WALSH

De acordo com o modelo de concepções de escolha de carreira e de realização de Howard e Walsh (2010), existem três níveis de concepções que se subdividem em dois estádios cada.

O primeiro nível é denominado associação e engloba o estádio 1, designado associação pura e o estádio 2, designado de conexão mágica. O segundo nível denomina-se sequência e engloba o estádio 3, designado de atividades externas e o estádio 4, designado de processos internos e das capacidades. O terceiro nível, denominado interação engloba o estádio 5 designado de interação e o estádio 6 designado de interação sistémica.

O nível de associação é caracterizado por crianças que usam a fantasia como forma de pensar sobre as suas escolhas de carreira, imaginando-se em vários papéis ou ambientes de trabalho (Tiedeman & O'Hara, 1963). Neste nível, as crianças envolvem-se pouco na autorreflexão (Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008). Tratam-se de crianças que escolhem as suas carreiras futuras com base em associações com heróis, modelos, ou outras combinações imaginárias (Ginzberg, *et al.*, 1951; Gottfredson, 1981, 1996). No estádio 1 de associação pura, a criança é capaz de identificar a existência de uma carreira mas não faz uma articulação entre causas e efeitos. No estádio 2 de pensamento mágico, a criança é capaz de elaborar uma explicação simples de causa e efeito mas não tem um entendimento que inclua os passos envolventes.

O nível sequencial é caracterizado por crianças que são capazes de identificar um agente (e.g., atividade, evento, situação ou condição) que leva à escolha e realização de um trabalho/carreira. Estas entendem a escolha e da realização de carreira como processos separados e são capazes de explicar como os dois estão relacionados. A explicação é genericamente, em termos concretos, envolvendo contacto direto espacial ou sequências temporais (e.g., obter um diploma, ir para a faculdade, em seguida, iniciar

o trabalho). No terceiro estágio das atividades externas, as crianças são capazes de descrever em termos simples como elas aprendem acerca dos empregos e como é que eles escolhem um que gostem. No quarto nível, processos internos e capacidades, a criança descreve a escolha profissional como um processo de harmonização de si mesmo com um trabalho existente. O processo inclui frequentemente uma compreensão dos próprios interesses e competências, bem como uma compreensão das atividades de trabalho e das características do local de trabalho.

O nível interativo é caracterizado por crianças que definem o ato de escolher um trabalho/carreira como um processo que envolve uma interação dinâmica de autoconhecimento e consciência dos atributos pessoais (e.g., interesses, competências desenvolvidas, valores) e oportunidades ambientais (e.g., disponibilidade de trabalho/carreira). O processo de alcançar uma carreira é explicado como uma interação dinâmica de conectar características pessoais com as características do trabalho/carreira.

Os estádios 5 e 6 são caracterizadas pelo pensamento abstrato e raciocínio dedutivo. A escolha de um trabalho/carreira é descrita como um processo interativo envolvendo aspectos pessoais (e.g., interesses, competências inatas e desenvolvidas, valores) e influências ambientais (e.g., disponibilidade de trabalho/carreira). É possível identificar vários fatores que podem influenciar uma escolha de carreira, incluindo compensação monetária.

No quinto estágio, interação, a criança é capaz de descrever uma interação dinâmica de múltiplas causas para o indivíduo (e.g., biológico, psicológico), relacional (e.g., a interação com os outros), e os níveis ambientais imediatos (as características do trabalho, disponibilidade de trabalho). No sexto estágio, interação sistêmica, as respostas incluem uma interação dinâmica de múltiplas causas para o indivíduo (e.g., biológico, psicológico), relacional (e.g., interação com os outros), e um ambiente imediato (e.g., as características do trabalho), mas também inclui fatores em níveis sistêmicos (e.g., condição atual do mercado de trabalho). Neste estágio as descrições da escolha de carreira e de realização são também caracterizadas por uma dinâmica de interação de causas múltiplas para o indivíduo (biológico, psicológico), relacional (interação com os outros), e de ambientes imediatos (as características e disponibilidade do trabalho).

5 ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS

5.1. MODELO CONSTRUÇÃO DA VIDA

O modelo de construção da vida (*life-span, life-space*) (Savickas e cols., 2009) surgiu como resultado da teoria da construção da carreira (Savickas, 2005). Este modelo

tem uma base construtivista considerando que o indivíduo constrói representações da realidade na construção da carreira.

No início do século XXI, a importância de compreender não somente o modo como o indivíduo pode desenvolver-se e progredir na sua carreira, mas passa a ser também importante responder à questão: como é que os indivíduos constroem as suas vidas, quais são os fatores e processos da construção de si? Torna-se necessário entender como é que o indivíduo constrói a sua vida através do seu trabalho (Duarte, 2009). Trata-se, como afirma Duarte (2009), de uma verdadeira mudança de paradigma, passando-se da Psicologia vocacional enquanto estudo do comportamento das escolhas de carreira, para o estudo da importância relativa que o trabalho tem na vida de cada um. É com base nesta questão que se apresenta o paradigma da construção da vida. Nesta abordagem há um questionamento contínuo sobre si próprio e sobre os contextos em que se atua. Trata-se de um processo constante de construção e reconstrução dos “*selves*” (Guichard, 2005).

Procura-se ajudar os indivíduos a desenvolverem competências e capacidades que diferem, naturalmente, das aptidões e dos conhecimentos exigidos no início do século XX. Os trabalhadores do século XXI, caracterizados muitas vezes pela precariedade, podem ser mais marginalizados e, como tal, devem estar num processo de aprendizagem ao longo de todo o ciclo de vida. Devem também saber utilizar tecnologias avançadas, assumindo alguma flexibilidade para enfrentarem projetos de curto prazo, em vez da estabilidade tão característica nas profissões do século passado, devendo saber criar as suas próprias oportunidades (Savickas *et al.*, 2009). Deve-se procurar orientá-los para encontrarem apoio de natureza social, ou ainda, apoiá-los na reflexão ao nível de outras formas de trabalho, que poderão ser determinantes para a sua empregabilidade. A carreira deixou de ser pertença da organização, para pertencer ao indivíduo, evidenciando-se assim a sua responsabilidade na sua construção (Duarte, 2004). A grande questão de investigação que se coloca atualmente é entender quais os fatores e os processos de construção de si (Guichard, 2005). Pretende-se perceber como é que o indivíduo constrói a sua vida na sociedade em que está inserido, contribuindo para ajudar a reduzir desigualdades sociais e fomentar a igualdade de oportunidades (Duarte, 2006).

5.2 MODELO “SE FAIRE SOI” DE JEAN GUICHARD

O modelo de autoconstrução ou “*se faire soi*” combina três abordagens diferentes: uma perspetiva sociológica, uma perspetiva psicológica e uma perspetiva dinâmica. Segundo a perspetiva sociológica, o indivíduo encontra-se constantemente integrado em contextos sociais e, como tal, vai agir e interagir dentro desses mesmos contextos. Um contexto social estruturado vai oferecer ofertas de identidade (Guichard, 2009).

A perspectiva psicológica enfatiza o caráter cognitivo da construção (Guichard, 2009). O indivíduo vai adaptar elementos da categoria social para construir o seu *self*. Através das categorias sociais e as experiências do indivíduo vão-se criando as estruturas de identidade do sujeito. Estas estruturas identitárias vão constituir a base da representação do próprio, dos outros, e da autoconstrução. É a partir destas estruturas que vai emergir o *self* pessoal e único, que inclui os outros e o contexto. Relativamente, à perspectiva dinâmica, Guichard (2009) considera dois processos internos que ocorrem durante a construção das formas identitárias subjetivas. Estes processos correspondem a duas formas de reflexividade na carreira. A primeira constitui a reflexividade do “Eu” onde existe uma relação do *self* com as experiências do indivíduo. Existe uma ligação do *self* e das suas experiências com uma entidade construída pelo mesmo, estruturante do seu presente, que possui características desejáveis (Guichard, 2009). O *self* torna-se assim uma representação da entidade, proveniente das perceções do indivíduo. A segunda consiste na reflexividade “eu – tu – ele/ela”, ou seja, do outro, reflexividade triádica. Durante o processo de construção das formas identitárias subjetivas, o indivíduo passa a ser capaz de abandonar o seu ponto de vista, adotando a perspectiva do outro. (Guichard, 2009).

5.3 DA REFLEXÃO COMPARATIVA E PROBABILÍSTICA À METAREFLEXÃO DE DUMORA

Segundo os estudos de Dumora (1990) e Dumora et al., (1997) duas categorias discursivas surgem a partir das análises dos discursos dos sujeitos relativamente à formação das intenções de orientação: a reflexão comparativa e probabilística. Estes tipos de reflexão são acompanhados de uma determinada forma de descrever as profissões.

As descrições dos jovens sobre as profissões são inicialmente sintéticas e focalizadas passando para situações cada vez mais distantes da realidade vivenciada pela criança. A intenção profissional é a de uma simples participação funcional ou uma identificação global e sintética com uma personagem profissional que pode ser um familiar ou uma figura mediática. Apenas mais tarde é que os jovens apresentam um raciocínio e pensamento crítico, ultrapassando o pensamento mágico característico da infância (Dumora, 2010).

Segundo Dumora (2004; 2010) dois tipos de reflexão estão presentes nos discursos dos jovens: a reflexão comparativa e a reflexão probabilística. A reflexão comparativa vai desde o pensamento tautológico, passando para o metafórico, metonímico até atingir a intencionalidade. A reflexão comparativa vai assim desde a participação funcional à identificação global e sintética com uma personagem, que pode ser familiar ou mediática até um discurso crítico e avaliativo. Há uma abordagem de uma grande pobreza semântica,

passando para uma abordagem cada vez mais atomizada e articulada. Passa-se de um nível de não argumentação para uma reflexão metafórica, sem uma distinção ainda das características de si e das profissões (Dumora, 2004). Esta reflexão é descrita como a tensão entre as características das profissões e as características do sujeito. A reflexão probabilística é descrita como a tensão entre as exigências percebidas e as qualidades e os defeitos pessoais.

A reflexão probabilística vai desde o pensamento mágico, passando por um pensamento preditivo, previsional até atingir a reflexão estratégica. Esta reflexão é um trabalho de conceptualização da incerteza pelo qual os jovens tendem a descobrir e a avaliar as restrições. A reflexividade probabilística progride globalmente da certeza mágica e da afirmação perentória à reflexão probabilística progressiva, com uma confrontação cada vez mais organizada entre as competências exigidas pelos profissionais ou as formações e as autoavaliações (Dumora, 2004).

Dumora (2004; 2010) apresenta um quadro de desenvolvimento das evoluções das descrições das profissões e respetivas argumentações. Para cada categoria de processos mentais o progresso de tempo há uma evolução do pensamento das formas mais concretas, mais figurativas e simples, para representações e raciocínios cada vez mais abstratos e complexos.

Dumora (2010) refere ainda outro conjunto de categorias que surgem de forma espontânea nos discursos dos jovens. A autora denomina estas categorias de metareflexão, uma vez que, consistem em julgamentos espontâneos, autocríticas, sobre as suas preferências e as suas argumentações. Incluem a consciência de contradições nos seus próprios discursos, críticas aos discursos dos outros, especialmente o discurso familiar sobre a orientação. Segundo Dumora (2010), a análise destas expressões espontâneas mostra que estas aumentam com o avanço da idade e que se diferenciam progressivamente.

6 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

6.1 ANÁLISE COMPARATIVA DOS MODELOS APRESENTADOS E PROPOSTA DE UM MODELO CONCEPTUAL DE REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA

Com base nas concepções teóricas que se apresentou anteriormente tentamos fazer uma análise daquelas que são as similitudes entre as diferentes abordagens teóricas tidas em consideração (ver figura 1). Esta análise comparativa possibilitou-nos construir uma proposta de modelo conceptual da reflexividade ética na carreira.

Concretamente, neste modelo entende-se que a forma como os sujeitos pensam em relação à carreira se pode dividir em três níveis: o nível 1 denominado pensamento

em espelho; o nível 2 denominado pensamento comparativo antecipatório e, o nível 3 denominado questionamento ético. O nível 1 é caracterizado por um pensamento em espelho, isto é, o jovem está centrado em si, naquilo que são os seus interesses, competências, e nas consequências das suas opções de carreira para si. Trata-se de uma perspectiva autocentrada em que os outros são entendidos como instrumentais. O nível 2 por sua vez caracteriza-se por um pensamento comparativo, em que o jovem deixa a perspectiva autocentrada para conseguir entender e considerar consequências a médio prazo, e o papel dos outros ainda que outros possam incluir apenas pais e pares, nas suas opções profissionais. Por fim, no nível 3 de questionamento ético, o jovem é capaz de refletir tendo em consideração a sua perspectiva, mas também a dos outros próximos (e.g., pais, pares) mas também do outro distante (e.g. o seu país). Assim como, perspetivar consequências das suas opções de carreira para os outros e dos outros nas suas opções de carreira.

Estas três formas de pensar em relação à carreira evoluem desde um nível de menor grau de complexidade até níveis mais avançados de reflexão. Estes níveis de pensamento assumem características semelhantes ao que diversos autores foram afirmando nas suas abordagens teóricas e que tentamos enquadrar pela sua análise conjunta. A ligação entre estas diferentes abordagens e os três níveis de pensamento em relação à carreira que propomos está representada na figura 1.

Figura 1. Modelo Conceptual da Reflexividade Ética na Carreira.

	CONTRIBUTOS TEÓRICOS					
	Kohlberg (1976)	Bronfenbrenner (1979)	Law e McGowan (1999)	Howard e Walsh (2010)	Guichard (2005/2009)	Dumora (2004;2010)
Nível 1 Pensamento em espelho	Estádio 1 e 2 Pré-convencional	Microssistema	Sensibilização e Significação	Associação	Eu - Curto prazo	Mágica e Preditiva e Tautológica e Metafórica e Sintética
Nível 2 Pensamento Comparativo antecipatório	Estádio 3 Convencional	Exossistema	Focalização	Sequência	Outro - Médio prazo	Previsional e Metonímica e Imagética e Proposicional
Nível 3 Questionamento ético	Estádio 4 e 5 Convencional e Pós-convencional	Macrossistema	Compreensão	Interação	Outro distante - Longo prazo	Estratégica e Intencional e Funcional

Tal como representado na figura 1, o nível 1, pensamento em espelho assume características do estágio 1 e 2 do nível pré-convencional de desenvolvimento moral de Kohlberg (1976), ou seja, é caracterizado por um raciocínio pragmático, na medida em que

o sujeito maximiza a satisfação das suas necessidades e dos seus desejos e minimiza as consequências negativas para si. O outro é considerado na medida em que é visto como importante, num sentido pragmático e instrumental.

O nível 1 de pensamento representa também aspetos do denominado microsistema de Bronfenbrenner (1979), em que, o sujeito é capaz de refletir acerca da importância do contexto familiar e escolar no desenvolvimento de carreira. O jovem está ainda focado num sistema muito fechado e específico.

Este primeiro nível de pensamento assume algumas características do estágio 1 e 2 sensibilização e significação de Law e McGowan (1999). Os sujeitos começam por observar as pessoas mais próximas (e.g., a sua família ou comunidade) explorando o que é que elas pensam e sentem acerca do que fazem em termos profissionais. Mas também são capazes de observar e fazer comparações entre o *self* e o mundo do trabalho.

O nível 1 de pensamento engloba ainda as características do nível de associação de Howard e Walsh (2010), uma vez que os sujeitos são capazes de pensar sobre as suas escolhas de carreira, imaginando-se em vários papéis, mas não se envolvem verdadeiramente numa autorreflexão. Os discursos dos sujeitos que se encontram neste nível de pensamento relatam a importância de modelos para expressar as suas opções de carreira futuras.

Paralelamente envolve também características muito centradas no Eu e com consequências a curto prazo descritas na perspetiva triádica da carreira de Guichard (2009). Os sujeitos estão centrados numa perspetiva individual, egocêntrica, autocentrada onde o outro é instrumental e em que as consequências previstas, quando previstas, são a curto prazo, com um efeito quase imediato e para o próprio.

Do ponto de vista da reflexão probabilística de Dumora (2010), os níveis de reflexão probabilística mágica e preditiva são características deste primeiro nível de pensamento, assim como, os níveis tautológico e metafórico de reflexão comparativa e sintético de descrição das profissões. O primeiro nível de pensamento é caracterizado por um raciocínio mágico, de tipo tautológico em que se transforma os objetos em realidades imaginadas, o conhecimento inicial geralmente é confuso, misturam-se a realidade com a fantasia, veem o mundo de forma generalizada, global e concreta. Mas também por um raciocínio preditivo, de tipo metafórico que permite uma dedução com base em informações prévias. Fazem-se comparações muito sintéticas com base numa relação objetiva de sentido. O sujeito é capaz de identificar a existência de uma carreira, mas não faz uma articulação entre causas e efeitos. As relações são ainda muito objetivas e concretas.

O segundo nível de pensamento denominado de pensamento comparativo antecipatório assume características do estágio 3 do nível convencional de desenvolvimento

moral proposto por Kohlberg (1976). Neste estágio os sujeitos concentram-se no que é esperado pelos outros. Os sujeitos comportam-se de acordo com estereótipos. O comportamento moralmente correto é aquele que obtém aprovação de outros. Ou seja, o papel dos outros é uma característica central neste nível de pensamento.

O nível 2 de pensamento contém também aspectos do denominado exossistema de Bronfenbrenner (1979), isto é, o sujeito é capaz de pensar não envolvendo apenas o seu microsistema, mas incluindo também mais ambientes em que a pessoa está envolvida. Por exemplo, o sujeito começa a incluir nas suas afirmações o local de trabalho dos pais, as atividades da direção da escola entre outros.

Este segundo nível de pensamento assume também algumas características do estágio de focalização de Law e McGowan (1999). Os sujeitos começam a entender que o significado que atribuem ao mundo é diferente do dos outros. Os sujeitos continuam a ter o seu ponto de vista em consideração, mas conseguem entendê-lo com diferente do dos outros.

O nível 2 de pensamento engloba ainda as características do nível de sequência de Howard e Walsh (2010). Neste nível o sujeito tem uma compreensão dos próprios interesses e competências, bem como uma compreensão das atividades de trabalho e as características do local de trabalho. O sujeito é capaz de descrever as atividades necessárias para atingir a realização do trabalho desejado.

O segundo nível de pensamento envolve características centradas no outro e com consequências a médio prazo descritas na perspectiva triádica da carreira de Guichard (2009). Neste nível de pensamento os sujeitos incluem o outro (e.g. pais, pares) nas suas intenções de escolha profissional, perspectivando algumas consequências de causa efeito a médio prazo.

Partindo do ponto de vista da reflexão probabilística de Dumora (2010), o nível de reflexão probabilística previsional, e metonímico de reflexão comparativa está presente neste nível de pensamento dos jovens, assim como, imagético e proposicional de descrição das profissões. Os sujeitos são capazes de prever diversas consequências, apresentando um discurso metonímico acerca da carreira, mas cada vez mais abrangente, mais atomizado e mais articulado do que acontecia anteriormente. Há uma identificação ainda que imagética com personagens que podem ser próximas (e.g. pais, pares) ou mediáticas (e.g. ídolos).

O terceiro nível de pensamento assume características do estágio 4 do nível convencional e do estágio 5 do nível pós-convencional de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1976). Neste estágio os sujeitos assumem a perspectiva de membros da

sociedade. Há uma relação entre os sujeitos e o sistema, a sociedade. O sistema social é tido em consideração quando se têm que tomar decisões.

O nível 3 de pensamento contém também aspetos do denominado macrosistema de Bronfenbrenner (1979), isto é, o sujeito é capaz de refletir tendo em conta crenças, hábitos e valores culturais que afetam o desenvolvimento de carreira dos indivíduos. O sujeito deixa de estar focado num microsistema para passar a ter em consideração uma perspetiva mais abrangente. Tem-se em consideração uma visão mais genérica e global.

Este terceiro nível de pensamento assume também algumas características do estágio de compreensão de Law e McGowan (1999). O sujeito apresenta uma apreciação dos efeitos das suas ações e das ações dos outros, e começam a compreender de que forma as ações passadas têm efeitos no presente, assim como as experiências do presente influenciam o futuro. Ao mesmo tempo envolve características centradas no outro mais distante e com consequências a longo prazo descritas na perspetiva triádica da carreira de Guichard (2009). Os sujeitos são também já capazes de descrever relações entre as suas intenções de escolhas e consequências futuras. Partindo do ponto de vista da reflexão probabilística de Dumora (2010), o nível estratégico de reflexão probabilística, intencional de reflexão comparativa e funcional de descrição das profissões está presente neste nível de pensamento dos jovens pois, os sujeitos são já capazes de descrever claramente as funções das profissões, com um discurso intencional e mais elaborado do que acontecia nos níveis anteriores. Paralelamente os sujeitos já construíram um plano de ação tendo desenvolvido um discurso estratégico e intencional para a concretização desse plano.

Concluindo, a pertinência que assume o estudo da reflexividade ética na carreira para o desenvolvimento do aconselhamento de carreira na atualidade justifica o investimento na compreensão de como se processa o desenvolvimento desta forma de pensamento. Como tal, consideramos que a integração dos vários contributos da literatura num modelo teórico integrador e parcimonioso pode representar um avanço neste domínio de investigação. Com efeito, trata-se de uma proposta que visa contribuir para o desenvolvimento do estudo da reflexividade ética na carreira e que poderá ser explorada de forma a facilitar a avaliação e aconselhamento de jovens respondendo às exigências deste século no âmbito do aconselhamento de carreira.

REFERÊNCIAS

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Brasil: Artmed editora.

- Coutinho, M.T Dam U.C., & Blustein, D.L. (2008). The psychology of working and globalisation: A new perspective for a new era. *International Journal of Vocational and Educational Guidance* 8, 5-18. doi: 10.1007/s10775-007-9132-6.
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica, Extra-Série*, 549- 557.
- Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras. Prelúdio e fugas (ou a Psicologia da construção da vida). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 39, 41-64.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na Psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-14.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez les adolescents de collège : Continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19(2) 111-127.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262. doi: 10.1016/j.pto.2004.07.003.
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : Sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 119-136. doi: 10.4000/osp.2489.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J. C., & Vonthron, A. M. (1997). Expérience étudiante et déterminismes scolaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(3), 389-414.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp.179-232). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176. doi: 10.1023/A:1012207018303.
- Guichard, J. (2003). Dans quels cadres théoriques les pratiques de conseil en orientation peuvent-elles être développées? La question des référents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation. Congrès de l'Association Internationale de l'Orientation Scolaire et Professionnelle, Berne.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. doi:10.1007/s10775-005-8789-y.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Howard, K, & Solberg, S. (2006). School-based social justice: The achieving success identity pathways program. *ASCA: Professional school counseling*, 9, 278-287. doi: 10.5330/prsc.9.4.4587465231061304.

Howard, K., & Walsh, M. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 143-152. doi:10.1016/j.jvb.2009.10.010.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Eds.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kohlberg, L. (1992). Estadio y secuencia: La vía cognitivo-evolutiva a la socialización. In (Eds.), *Psicología del desarrollo moral* (pp.103-132). Madrid: Alianza.

Law, B. (1996). A career-learning theory. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education & Guidance: theory, policy and practice* (pp. 23-45). London: Routledge.

Law, B., & McGowan, B. (1999). *Opening doors: A framework for developing career related learning in primary and middle schools*. London: CRAC - NICEC.

Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186. doi: 10.1002/tea.3660020306.

Porfeli, E. J., Härtung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57, 25-37. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00163.

Reich, R.B. (2010). *Aftershock: The next economy and America's future*. New York: Knopf.

Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.

Savickas, M. L. (1989). Career-style assessment and counseling. In T. Sweeney (Eds.), *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade* (pp. 289-320). Muncie: Accelerated Development Press.

Savickas, M. (1992). New directions in career assessment. In D. Montross & C. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 336-355). Springfield, NJ: Charles C. Thomas.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x.

Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In S. D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 149-205). San Francisco: Jossey Bass.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Savickas, M. L. (2010). Re-viewing scientific models of career as social constructs. *Revista Portuguesa de Pedagogia Psicológica, número conjunto comemorativo*, 33-43.

Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association Press.

Savickas, M. L. (2013). Career construction and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004.

Super, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1.

Tiedeman, D. V., & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.

CAPÍTULO 23

REFORMULAÇÃO E POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Data de submissão: 08/09/2021

Data de aceite: 28/09/2021

João Manuel de Sousa Will

Universidade Federal do Tocantins
Palmas, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/8887837414012957>

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-4623-6898>

RESUMO: O estudo da reformulação do curso de graduação em Administração nas universidades brasileiras no contexto de mudanças nacionais procura entender a possibilidade de tomadas de decisões curriculares no curso de Administração de uma universidade brasileira. Pesquisa realizada na Universidade do Minho, na especialidade de Desenvolvimento Curricular. O trabalho faz uma reflexão de como vem ocorrendo essas reformas curriculares. Finalmente, verificou-se que a nova proposta curricular das DCN/2005 possibilita decisões curriculares e práticas curriculares inovadoras que permitem não só a reflexão da realidade socioeconômica, mas também a formação de administradores com competências e habilidades para gerir as organizações e como agentes de mudança diante das práticas reprodutoras

de ferramentas e execução de atividades ultrapassadas, mas desenvolvidas no contexto organizacional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas curriculares. Curso de administração. Reformas. Diretrizes Curriculares. Currículo Oficial.

REFORMULATION AND IMPLEMENTATION POLICIES OF NEW CURRICULAR PROPOSALS FOR THE ADMINISTRATION COURSE

ABSTRACT: The study of the reformulations of the undergraduate course in Administration in Brazilian universities in the context of national changes, seeks to understand the possibility of curricular decision making in the course of Administration of a Brazilian university, a study carried out at the University of Minho, in the specialty of Curriculum Development. The paper reflects on how these curricular reforms have occurred. Finally, it was verified that the new curricular proposal of the DCN / 2005 makes possible curricular decisions and innovative curricular practices that allow not only the reflection of the socioeconomic reality, but also the formation of administrators with skills and abilities to manage the organizations and as agents of change in Reproductive practices of tools and execution of outdated activities in the organizational and social context.

KEYWORDS: Curriculum Policies. Administration Course. Reforms. Curriculum Guidelines. Official Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

As reformas realizadas nos currículos do ensino superior no Brasil, desde os anos de 1960, foram provenientes de um contexto de regulação social e econômica, pautadas nas necessidades profissionais para compor os cargos organizacionais vigentes no sistema capitalista, na busca de uma nova institucionalidade. Segundo Silva Júnior (2002), o fortalecimento institucional tem se voltado para legitimar as contradições vigentes nas relações sociais e de produção.

É neste contexto que o currículo do curso de Administração nas universidades brasileiras vem passando por várias reformas. Historicamente, o currículo do curso de Administração foi marcado por três momentos distintos, a criação do currículo mínimo, em 1966, a implantação do currículo pleno, em 1993 e 1996 e a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais 2004 e 2005 (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO-CFA, 2005; CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA BAHIA – CRAB; 2010).

2 O CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

De acordo com Pacheco (2002), o princípio que rege o currículo é a construção social e histórica, desse modo, não é neutro e nem atemporal. Sendo assim, na universidade há uma relação de construção e reconstrução curricular de acordo com o momento histórico e a época do funcionamento de cada curso em particular. Neste processo se estabelece relações educacionais e políticas que vão permitir essa organização. Desse modo, leva-se em consideração a política curricular, “como um espaço público de decisão” (PACHECO, 2002, p. 8), quer dizer que a universidade é o local de “tomada de decisões e que estas não ficam circunscritas à administração” (IBIDEM, 2002, p.8), ou seja, às decisões do MEC.

2.1 REFORMULAÇÃO E REFORMAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Na retrospectiva histórica do currículo do curso de administração fica evidenciada que no Brasil o curso teve um surgimento tardio no continente americano. Nos Estados Unidos da América a sua criação ocorreu no séc. XIX, em 1881. Somente seis décadas depois é que o curso foi criado no Brasil, em 1941 (NICOLINI, 2000; CFA, 2005), pela Escola Superior de Administração de Negócios – ESAN/SP, com base no modelo da Graduate School of Business Administration da Universidade de Harvard, mas segundo Ministério da Educação Secretaria de Educação Superior (2005), funcionou como curso Livre por 19 anos.

O primeiro currículo especializado elaborado em 1954 pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, EBAP/FGV e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FGV (PIZZINATTO, 1999; CFA, 2005), voltou-se à área de Administração Pública e de Empresas.

No entanto, o primeiro currículo mínimo do curso de Administração só foi regulamentado em 1965 pela Lei 4.769, com uma carga-horária de 2.700 horas-aula e habilitava o Técnico em Administração a partir das disciplinas comuns às duas áreas existentes: Administração Pública e Administração de Empresa (BRASIL, 2005a). Contudo só foi “regulamentado e aprovado pelo Decreto n 61.934, de 24 de fevereiro de 1966” (IBIDEM, 2005, p. 21). Essa categoria de técnico sofreu uma mudança em 13 de junho de 1985, por meio da Lei 7.321, que foi alterada para a de Administrador.

Em 1993, o currículo do Curso de Administração sofreu uma nova reforma, pela Resolução 02, de 04 de outubro de 1993 (IBIDEM, 2005a). Dessa vez instituiu-se o currículo pleno dos cursos de graduação em Administração, visando uma modernização para atender a demanda de mercado com uma formação generalista/especialista. Assim, foram criadas habilitações específicas, determinando as matérias fixadas pela própria resolução e outras que fossem indicadas a serem trabalhadas no currículo pleno.

Os primeiros currículos apresentavam uma excessiva rigidez, mas as reformas de 1966 e 1993 trouxeram um avanço, uma vez que possibilitaram a mudança curricular a partir das Diretrizes curriculares, que trouxe ao curso de Administração um avanço significativo.

A partir da aprovação da Lei n 9.394/1996, a nova LDB da educação brasileira, as mudanças na educação superior começaram a ser promovidas. As transformações socioeconômicas, geopolíticas e tecnológicas impuseram novas necessidades e aceleraram as reformas nos cursos de graduação das Instituições Educacionais. No entanto, a partir de 2003 o Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) reuniram-se para promover a discussão sobre o currículo universitário e assim essa associação elaborou um documento com as diretrizes e orientações gerais, visando a flexibilização do currículo, a partir da análise e da contribuição de especialistas e de Pró-reitores de Graduação das universidades brasileiras.

A flexibilização curricular é uma tendência que se constitui numa estratégia de renovação que permite compreender “a formação pautada pela natureza dos planos de estudo, dos programas das disciplinas baseadas numa relação transdisciplinar” (WILL, 2015, p. 128). Sendo assim, é preciso “definir os perfis de competências, a coerência epistêmica organizacional, os princípios orientadores do projeto pedagógico e os critérios de participação nas tomadas de decisão” (IBIDEM, 2015, p. 128).

Neste contexto de discussão surge a nova reforma curricular do curso de graduação de Administração, bacharelado, por meio do Parecer MEC/CNE/CES nº 134/2003 através das Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo homologada em 5 de setembro do mesmo ano, mas a sua concretização deu-se pela da Resolução MEC/CNE/CES nº 1 de 2 de fevereiro de 2004. Tal Resolução foi reformulada por meio da Resolução MEC/CNE/CES nº 4 e 13 de julho de 2005. Essas diretrizes apontaram para uma flexibilidade na construção dos currículos plenos do Curso de graduação em Administração (Brasil, 2005b).

3 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa que resultaram neste artigo são de natureza qualitativa. Assim, buscou-se desenvolver uma análise bibliográfica e documental para o entendimento de como vem ocorrendo essas formulações e quais suas relações com o contexto vigente da UFT. Essa investigação foi realizada em dois níveis: análise de trabalhos científicos e análise de documentos Resoluções nº 1, nº 2, e nº 4; Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 4.034, de 8 de dezembro de 2004; publicação do Conselho Federal de Administração - CFA; teses, dissertações e artigos, para sistematizar unidades de análises com as categorias identificadas para dá respostas aos objetivos formulados.

Os dados utilizados foram adquiridos por meio de sites oficiais das respectivas instituições e todas as informações foram coletadas e relacionadas com as reformas curriculares dos cursos de Administração em nível de currículo oficial e o currículo deste curso através do seu Projeto Pedagógico.

Análise dos dados se consistiu em selecionar e classificar as categorias de análise (Dispositivo legal indicado nas reformas curriculares), organização curricular e carga horária para a formação no curso de Administração em cada reforma curricular, visando verificar quais os elementos utilizados ao longo do tempo e quais as suas relações com o contexto econômico, social e educacional para as reformas curriculares do Curso de Administração nas Universidades brasileiras e por fim, destacar as mudanças no curso de Administração da UFT.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

O curso de Administração, desde a sua criação, marca o processo de desenvolvimento curricular, culminando com o currículo mínimo fixado em 1966, por meio do Parecer do CES nº 307, tendo como referência a Lei 4.769, de 10 de setembro de 1965. Seguiram novas reformas curriculares que resultaram nas Resoluções nº 2/1993 e Resolução nº 4/2005, como se observa no quadro 1.

Quadro 1. Dispositivos legais da criação e reformas do curso de Administração.

Categorias	Currículo Mínimo	Currículo Pleno	Diretrizes Curriculares
Dispositivo legal	Parecer n°. 307/1966	Resolução n°.2/1993 MEC/CEF	Resolução n.4 07/ 2005
Carga horária	2.700horas	3.000 horas	Definida em Resolução da Câmara de Educação Superior

Fonte: pesquisa documental.

O currículo mínimo aprovado pelo parecer n° 307/1966, do Conselho Federal de Educação teve como objetivo o agrupamento de disciplinas de cultura geral (dando prioridade as de conhecimento administrativo) e instrumentais (aquelas que possibilitavam a formação profissional), com quatorze disciplinas, além das quais, era obrigatório cursar direito administrativo ou administração de produção e vendas, bem como, o Estágio Supervisionado por seis meses, totalizando 2.700 horas. Este currículo possibilitava uma formação tecnicista e habilitava o técnico em Administração Pública e/ou Administração de empresas.

Tal currículo foi sendo reformado ao longo do tempo. A Resolução do MEC/CFE n. 18/1973, através do parecer n° 18/1973 fixou os conteúdos mínimos e duração da habilitação em Administração Hospitalar do curso de administração. O mesmo ocorreu no corrente ano com a habilitação em Comércio Exterior através da Resolução n. 21/1973 (BRASIL, 2005a). A partir dessas novas habilitações o curso de Administração receberam as seguintes nomenclaturas: Administração Pública, Administração de Empresas, Administração hospitalar, Administração em Comercio Exterior.

Na busca de atender as necessidades de mercado foi viabilizada a modernização curricular, para atender uma formação generalista/específica. Deste modo, com base no parecer CFE n° 433/1993 a Resolução MEC/CFE n° 2/1993 fixou os mínimos de conteúdos e a duração do curso, trazendo inovação que permitiu às instituições a implementação da habilitação fixada em lei e criação de habilitações específicas em administração no tempo hábil de 3.000 horas. Isso possibilitou “às instituições incluírem em seus currículos plenos os conteúdos específicos correlacionados ao foco do curso em determinada área da Administração” (Brasil, 2005a, p. 14). Sendo assim, a habilitação geral (Administrador) determinada em lei, indicada no anverso do diploma permitia a criação de habilitações específicas fixadas na Resolução e as indicadas no verso, não mais de duas (Ibidem, 2005).

Como se observa no quadro em referência o currículo do curso de Graduação em Administração teve a sua configuração a partir do currículo oficial ou do dispositivo legal

até 2005. A regulamentação oficial do curso tem sido o alicerce para o desenvolvimento curricular no contexto universitário. Na Resolução MEC/CEF nº 2/1993 se estabeleceu para o curso de administração as matérias da formação básica instrumental; da formação profissional; das disciplinas eletivas e complementares e o estágio supervisionado.

O currículo proposto previa as disciplinas específicas no próprio currículo mínimo que habilitava para o exercício da profissão de Administrador, com um total de 1.020 horas para a formação profissional, o qual não podia ser alterado pelas Instituições de Ensino Superior (IES). “O art. 3º deixava claro que os estudos correspondentes às matérias fixadas pela antiga base legal dos cursos de Administração, que estruturavam as habilitações específicas, deveriam estar previstos no currículo pleno do curso” (IBIDEM, 2005, p. 14). Esta foi a forma encontrada de evitar que o curso de Administração tivesse várias nomenclaturas e a possibilidade de elucidar o foco ou aprofundamento de estudos em determinadas áreas de Administração.

Contudo, as reformas no currículo do curso de Administração, não pararam com a Resolução de 1993, de acordo com o MEC/SESU (Brasil 2005a) a interpretação equivocada e os artifícios das IES multiplicaram o curso de Administração em vários cursos de bacharelados na área de Administração, como: “bacharelado em Ciências Gerenciais e Orçamentos Contábeis, Gestão de Negócios Internacionais, Marketing, Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, Gestão de Agronegócios, Gestão de Cooperativas, dentre tantos outros”(IBIDEM, 2005a).

Essa multiplicação de habilitações no curso de graduação em Administração, bacharelado, desvirtuou-se totalmente do objetivo de flexibilizar às instituições de criarem o nome das habilitações específicas na nomenclatura do curso. Assim, foram criados dois problemas, o primeiro a dissociação das habilitações da área de administração e o segundo, descaracterização dos cursos de Bacharelados que se pulverizaram para vários campos específicos. No entanto, a partir da nova LDB de 1996, a flexibilidade das IES ficou atrelada ao objetivo de formar profissionais para atender determinados segmentos ou setores produtivos “não contemplados pelos cursos de bacharelado tradicionais” (BRASIL, 2005).

Eis que surge à nova Resolução do Ministério de Educação e Cultura, MEC/ Conselho Nacional de Educação, CNE/ Conselho de Educação Superior, CES n 4, de julho de 2005, publicada no DOU de 19/07/2005, para o Curso de Graduação em Administração, Bacharelado. Essa teve como objetivo retificar alguns dispositivos da Resolução MEC/ CNE/CES nº. 1, de 02/02/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Tais mudanças trouxeram nova concepção de ensino da Administração no país, as novas DCN deram maior autonomia para as IES criarem seus projetos pedagógicos

de modo a assegurar melhores condições de qualidade de ensino e competitividade. O indicativo de Linhas de formação específicas no curso de Administração passou a visar o aprofundamento de estudos em determinada área estratégica, mas a nomenclatura do curso é designada de Graduação em Administração, Bacharelado. Substituindo assim, as antigas habilitações. Como se ilustra no quadro 2.

Quadro 2. Categorias marcantes do currículo do Curso de Administração.

Categorias	Diretrizes Curriculares
Organização curricular	<p>Flexível de acordo com as necessidades regionais e locais com indicadores de formação de competências e habilidades e os conhecimentos dos eixos curriculares</p> <p>Estágio a ser decidido pela IES.</p> <p>Organização mediante o Projeto Pedagógico do curso de Administração elaborado na Instituição.</p>
Projeto Pedagógico da UFT	Inclui a concepção do curso, seu currículo pleno e sua operacionalização, dentre os objetivos, visualiza-se a contextualização institucional, política, geográfica e social;

Fonte: pesquisa documental.

Como se observa no quadro 2, a organização curricular e o projeto pedagógico são instituídos como elementos primordiais para a estruturação do curso conforme as Diretrizes curriculares nacionais. Nas quais, os eixos ou conteúdos curriculares trouxeram inovações ao curso de Administração, pois substituiu a ideia de matéria e disciplinas (BRASIL, 2005b) e com o indicativo dessa organização as IES estruturam a formação do Administrador com base nos quatro eixos: conteúdos de formação básica; conteúdos de formação profissional; conteúdos de estudos quantitativos e tecnológicos; e de formação complementar. Conforme o artigo 5º da Resolução do MEC/CNE/CES n 4, de 13 julho de 2005 (BRASIL, pp. 3-4, 2005), como se observa a seguir:

- I. Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
- II. Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

- III. Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração;
- IV. Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (...)

De acordo com o MEC/SESU (BRASIL, 2005a) a formação profissional baseada nos conteúdos do artigo 5º da referida Resolução, procura fazer um “paralelo com as áreas de atuação do Administrador definidas pela Lei 4.769, de 9 de setembro de 1965, e no regulamento aprovado pelo Decreto n 61.934 de 24 de fevereiro de 1966” (MEC/SESU, 2005a). Observando-se assim, que as reformas curriculares do curso de Administração, não só se adequa a nova realidade, mas conserva no seu núcleo conteúdo anteriormente definidos pelo currículo oficial.

Ainda é observado que as novas DCN se preocupam com o modo das equipes universitárias perceberem o currículo, uma vez que, propõe a possibilidade de uma participação ativa de coordenadores de cursos, professores, alunos, entre outros colaboradores que atuam no contexto universitário.

Contudo, Pacheco (2002) perspectiva as decisões curriculares baseadas na investigação e avaliação das experiências. No que diz respeito à experiência é realçado por Will, (2015, p.119) que a construção do currículo de Administração da UFT respeitou a experiência ao longo da história do Curso.

É neste sentido que Will (2015) destaca que a primeira construção do currículo do curso de Administração da UFT, baseada nas DCN, respeita a experiência anterior dos professores da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS - (Universidade pública mantida pelo governo do Estado do Tocantins). As histórias dessas duas universidades estão relacionadas desde a política de extinção dos cursos presenciais da UNITINS e criação da UFT.

Deste modo, nos últimos anos, além de ser levada em consideração a experiência curricular anterior, outras reformulações vêm sendo feita, diante da inserção de novos professores com novas concepções de currículo, integrando ou modificando outros aspectos. Dentre os quais foram evidenciados e explícitos, as questões do contexto e da contextualização.

O contexto universitário pressupõe um diálogo contínuo entre aqueles que vêm tomando decisões, mostrando que há uma correlação entre diferentes dimensões curriculares, a nacional e local, estabelecendo-se, assim, um processo dinâmico e contínuo, implicando em critérios privilegiados, visando a coordenação vertical e horizontal do projeto pedagógico, bem como discute Pacheco (2002).

Na dimensão local, quando se trata da construção, reconstrução de currículos, os conflitos são inerentes, no entanto, a expressão de uma postura crítica e reflexiva contribui para a resolução de tal situação conflituosa.

Nesta perspectiva se faz necessário, de acordo com Pacheco (2002, p 8-9), das seguintes ideias-chave: “de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino–aprendizagem, com referência a conteúdos e atividade; de um contexto específico”, ou seja, o da universidade, com a organização formativa do curso pela coordenação.

5 CONCLUSÃO

A partir da análise e interpretação dos dados sobre as reformas do curso de administração desde a sua criação, concluiu-se que houve pouca transformação neste curso, as mudanças foram mais ampliações para adaptar a formação dos administradores as novas exigências do Mercado.

É importante ressaltar que as reformas foram se dando dentro de um contexto nacional e internacional. A formação dos Administradores foi se adequando para atuação no mercado e conforme o desenvolvimento da própria Administração, contextualizada na necessidade que as empresas apresentam para se manter diante de questões de desenvolvimento tecnológico, globalização e os problemas ambientais.

Assim, o currículo do curso de Administração na UFT, seguiu as orientações das DCN, considerando as questões regionais prevista no Planejamento da Universidade nas questões relacionadas com a gestão vinculada à Amazônia Legal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, (2005). **Manual do Administrador**: Guia de Orientação Profissional. Brasília, DF. Biênio, 2005-2006.

CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA BAHIA (2010). **História da profissão**. Retirado em 20 de março de 2011, de <http://www.cra-ba.org.br/Pagina/57/Historia-da-Profissao.aspx>.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES Brasileiras – FORGRAD. Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular. **XVI encontro nacional de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras**. Campo Grande, Mato grosso do Sul, 2003.

BRASIL. Resolução n. 2. do Ministério de educação e do Desporto e do Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União-DOU**, 14 de outubro de 1993. Brasília: Presidência da República, 1993.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial n. 4.034, de 8 de dezembro de 2004**. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Superior- MEC/SESU. Brasília, 2005a.

BRASIL. Resolução n. 4. do Ministério de educação e Cultura, Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de educação – MEC/CES. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração. **Diário Oficial da União-DOU**, 17 de julho de 2005. Brasília: Presidência da República, 2005b.

NICOLINI, ALEXANDRE MENDES. A graduação em administração no Brasil: uma análise das políticas públicas. **Dissertação**, 109f. (Mestrado em Administração Pública). Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, 2000.

PACHECO, J. A. **Construção e avaliação do projeto curricular de escola**. Porto. Portugal: Porto Editora, 2002.

PIZZINATO, N. K. Ensino de Administração e perfil do Administrador: contexto nacional e o curso de administração da UNIPED. **Revista Impulso**, n. 26, pp.173-190. 1999.

SILVA JÚNIOR, J. R Estado moderno, cidadania e educação. In: Silva Júnior (Org.). **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC** (pp. 9 - 37). São Paulo: Xamã, 2002.

WILL, João Manuel de Sousa 2015. **Currículo e Profissionalidade Docente**: Uma Análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Portugal, 398, p.

CAPÍTULO 24

UN ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIA DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO

Data de submissão: 31/08/2021

Data de aceite: 14/09/2021

**Mtra. María Guadalupe del Socorro López
Álvarez**

Asesora Académica de la UPNECH
Campus Juárez
Universidad Pedagógica Nacional del
Estado de Chihuahua
mglopez@upnech.edu.mx

RESUMEN: El propósito de este trabajo es compartir algunos resultados derivados de una investigación en el campo de la educación de género, a través de un acercamiento fenomenológico sobre la participación de las mujeres docentes en la secundaria federal no. 13 de Ciudad Juárez. La información recabada fue por observación directa y mediante la aplicación de 8 entrevistas a mujeres docentes. El paradigma fenomenológico interpretativo constituye una valiosa herramienta conceptual intersubjetiva para llegar a la conformación de una metodología con un fundamento que sea útil para transformar mediante una buena comunicación, las relaciones con un sentido de equidad. Los temas abordados en las entrevistas recogieron algunos puntos de vistas de este grupo de mujeres a partir de sus experiencias en los aspectos familiares,

laborales y en las relaciones de género en el ámbito escolar. A pesar del esfuerzo para introducir la perspectiva de género como eje transversal en la política educativa, existen obstáculos importantes a vencer como es la naturalización de la violencia en el sistema social competitivo y jerarquizado dentro del cual se valoran personalmente las relaciones en la vida cotidiana. Por lo general, las mujeres docentes apoyan lo establecido desde la autoridad, sobre todo si es masculina, aun en situaciones en las que no siempre están de acuerdo por su gran sentido de obediencia. Las mujeres participan activamente en la escuela con su silencio o sin una clara consciencia de las implicaciones al participar reproduciendo cotidianamente los estereotipos, lo que propicia la invisibilización de los problemas de violencia en el sistema patriarcal.

PALABRAS CLAVE: Acercamiento fenomenológico. Participación de las mujeres. Enfoque de género. Equidad.

TEMÁTICA: Procesos de Formación y Actores de la Educación.

1 INTRODUCCIÓN

Se afirma reiteradamente que los problemas que tenemos en el país son consecuencia de una mala calidad educativa, y por tanto, se insiste también que es desde las escuelas como podremos transformar a la sociedad, no solo en un aspecto abstracto sino

muy concretamente participando en el cambio que deseamos ver reflejado en nuestras localidades, más específicamente en nuestras instituciones y en la comunidad de la que somos parte.

Las escuelas están inmersas en un contexto más amplio donde se comparte la cultura y aunque ésta no es homogénea, tiene como denominador común el acento patriarcal que se manifiesta a través de experiencias vitales y las relaciones humanas de poder que afecta de manera general con menores oportunidades de desarrollo a las mujeres. Es importante reconocer como la educación reproduce los estereotipos de género que se transmiten en las escuelas por el efecto expansivo hacia la sociedad, como lo propone Rocha en su trabajo sobre identidades. (Rocha, 2011:14) y las feministas en la lucha contra patriarcado (Espinoza y Lau, 2010:9)

La cuestión sobre la manera en que la educación de género puede ser útil para lograr una sociedad justa donde se viva realmente la equidad es un problema de investigación para autoras como González (2009:35) plantea el reto del reconocimiento de experiencias empíricas acerca de cómo entienden y cómo participan cotidianamente las mujeres docentes para esta transformación en la escuela secundaria.

La investigación cualitativa desde lo fenomenológico avanza a través de procedimientos interpretativos y subjetivos. Desde distintos campos autores como Bernstein (1993) y Jodorowsky (2009) sugieren acercamientos en la investigación social. El enfoque fenomenológico asume el reto de tratar de captar un acontecimiento “tal como se manifiesta” con el sentido real que contiene en su compleja significación construida desde los sujetos como sus propias necesidades y representaciones, no solo aparentes sino profundas orientadas por altos valores espirituales que se orientan hacia lo trascendente donde al mismo tiempo se privilegia lo vivencial. La fuerza de las mujeres es un campo abierto para la educación de género, como lo proponen Eisler (1997) y Reed (2011) aplicando la perspectiva histórica en una nueva proyección al presente y al futuro.

El acercamiento fenomenológico aplicado a las maestras de esta escuela secundaria específicamente, sugiere algunas pistas como líneas de investigación en los procesos de formación docente y actores de la educación. Aunque son distintos los escenarios, es probable que pueda haber similitud por las prácticas educativas que se comparten en otras escuelas de la localidad y de la región en cuanto a considerar a la estructura de poder naturalizada. El problema de como incorporar el enfoque de género en la educación básica es un aspecto muy importante en la política actual que se refleja con pocos avances relativos en las relaciones entre docentes.

2 CARACTERIZACIÓN

La Escuela Secundaria Federal no. 13, "México 68", en la Col, del mismo nombre al sur poniente de la ciudad; inició su servicio en el año 1993 en una escuela primaria de la misma zona que le prestó un espacio, hasta el año 2000 en que se cambia al domicilio que actualmente ocupa. . Ofrece un solo turno matutino a una población de 798 estudiantes, (406 hombres, 50.87% y 392 mujeres, (49.12 %). La proporción de estudiantes/docentes: 29.5 en promedio. (Ciclo 2013-2014)

A través de la entrevista aplicada a estas ocho mujeres docentes sobre como consideran que es su participación en la escuela secundaria, se reconoce que existe falta de conciencia acerca de su papel como reproductoras del sistema patriarcal asumiendo una posición reproductora de las relaciones asimétricas que las ponen en relativa desventaja frente a los hombres. El ámbito privado tiene gran importancia en la formación de valores y en la influencia educativa en el aspecto emocional que no se capitaliza en los procesos de aprendizaje.

De las 8 mujeres entrevistadas, seis de ellas son originarias del Estado de Chihuahua (75%), siendo de Juárez dos casos. Otros dos casos (25%) son de otros estados de la Republica, (Puebla y del Estado de México). El 75 % de las mujeres son casadas y el 25 % soltera, una con hijos (madre soltera) y una soltera sin hijos, con un promedio de dos hijos e hijas en la etapa de juventud y adolescencia. En solo dos casos las mujeres son abuelas. Se trata de familias nucleares con pocos hijos, de clase media de procedencia urbana con ingresos que se complementan con el trabajo del esposo y de los hijos que han iniciado la etapa laboral productiva ya con sus propias familias. Muchos de estos ingresos las maestras lo invierten para sí mismas o eventualmente para el apoyo de otros integrantes. La calidad de vida se ve reflejada en el tipo de pasatiempo favorito reportado que es la convivencia con la familia, actividades del hogar, ver películas, salir al cine, lectura, caminar, bailar o hacer ejercicio en el gimnasio, viajar con la familia.

Seis de las entrevistadas tienen tiempo completo o un poco más de horas asignadas y en dos casos, las profesoras tienen tiempo compartido laboral en otra escuela para completar su jornada. La rotación laboral y las dobles jornadas es también un aspecto que dificulta la exigencia de un tiempo de dedicación escolar para mejorar la atención docente que en el caso de este grupo no representa un gran problema por la estabilidad.

Las asignaturas que imparten las mujeres son: del área social, español, tutorías, matemáticas, asignatura estatal y tecnologías en todos los grados. A esta carga laboral se suma la participación en reuniones académicas para definir y organizar el proyecto escolar y los proyectos propuestos para la atención específica para la comunidad de la escuela.

Acerca de la pregunta planteada a las mujeres, acerca de si su participación es en el mismo nivel que los hombres en las reuniones académicas o en el espacio del CTE, todas coinciden en que si tienen igual participación. Los argumentos son que llegan puntuales a las reuniones y cumplen con lo que se comprometen.

Las mujeres dicen que se sienten valoradas por su participación activa y por ser casi siempre más empeñosas respecto a los hombres. Desde su punto de vista, ellas creen hay libertad de expresión cuando tienen algo que decir “Quien quiere puede” sin imposición de obstáculos, basta con querer participar. Las maestras en este grupo coincidieron que entre compañeros y compañeras existe igualdad y respeto. Una maestra indicó que a veces hay más sedentarismo y esto influye para que algunas mujeres se auto limiten en su participación lo cual requiere algún esfuerzo físico adicional para acompañar a los estudiantes. Sin embargo, en comparación con los compañeros docentes, la participación es equitativa en todos sentidos desde el punto de las mujeres entrevistadas.

Todas las mujeres indican que han colaborado en los proyectos de la escuela de manera activa tanto en lo académico como en los proyectos escolares que incluyen a los padres de familia y a la comunidad.

Acerca del liderazgo, la mitad de las mujeres expresaron que ellas mismas consideran que si tienen cualidades de líder, sienten tener influencia sobre los compañeros y compañeras de la escuela. La otra mitad dijeron que no tenían cualidades de líder pero que no les interesaba tenerlo e incluso evitaban las situaciones que pudieran comprometerlas en ese aspecto.

El único problema que expresó la mayoría es la inseguridad en nosotras mismas lo que les hace ser recelosas entre ellas mismas, competitivas y desconfiadas y a veces hasta envidiosas. Nos dejamos llevar por el sentimentalismo, lo que es un verdadero problema que las coloca en desventaja opina una profesora. Otro problema común es la falta de expresión cuando no estamos de acuerdo, las mujeres aceptan por mayoría las decisiones del director aunque tengan dudas o estén inconformes, obedecen simplemente.

El mayor problema según la opinión de las entrevistadas es sobreponerse a lo que llaman “apatía”, se requiere cierto esfuerzo para lograr el nivel de entusiasmo en lo laboral que rompa con la pesada rutina escolar. Otro problema es expresado es una comunicación interpersonal deficiente, lo que podría corregirse fomentando un trato más amigable y sincero entre nosotras mismas, aunque si existe el sentido básico de compañerismo se señala como un aspecto que se puede mejorar significativamente.

Sobre el tipo de proyecto escolar que le gustaría proponer para el beneficio directo de las mujeres, todas las entrevistadas niegan la necesidad por la carga de por si intensa de trabajo y coinciden en que las mujeres trabajan para toda la comunidad y tal como

está ahora la exigencia para su evaluación, se sienten bien. Los problemas que pueden existir en la relación entre mujeres y respecto a los hombres son de índole personal y no requieren de un proyecto educativo específico aunque en todo caso podría pensarse en alguna propuesta novedosa que pudiera beneficiar a todos y no solo a las mujeres.

3 ALGUNOS RESULTADOS

Los hallazgos conforman una visión del grupo de mujeres docentes en un espacio que supone igualdad, al suponer que tienen las mismas posibilidades de participación para mujeres y hombres. Aparentemente se logra la neutralización de género en las posiciones de poder al participar en las decisiones que afectan directamente a la escuela. Sin embargo, con un enfoque de género y al conocer las desventajas que las mujeres han enfrentado históricamente y siguen enfrentando hasta el presente, las docentes de secundaria en el caso particular podrían interesarse en cambiar algunos aspectos de sus relaciones, al darse cuenta del beneficio al otorgarse un apoyo mutuo con la sororidad que propone Marcela Lagarde (2001.211) para mejorar significativamente sus relaciones, con acciones orientadas hacia de equidad, superando las barreras impuestas por la educación patriarcal.

- El lenguaje general que se usa en las relaciones es el neutro masculino, no hay referencias que discriminen la presencia de mujeres, existe la tendencia a la invisibilización. Ejemplos: estudiantes, para referirse a mujeres y hombres, profesores, que incluye a mujeres y hombres, padres de familia, que incluye a madres y padres.
- Cuatro mujeres en esta escuela entraron desde que inicio la escuela y han permanecido como un grupo solido de base, realizando un trabajo voluntario desde mediados de los noventa, su carrera docente la realizaron atendiendo a los grupos y les ha costado trabajo aceptar a las compañeras que tienen menos años de servicio y de antigüedad al grado de establecer cierta rivalidad que se resuelve con el trabajo colaborativo que deben realizar.
- El personal femenino se incrementó en este ciclo 2015-2016 y la nueva gestión directiva desde el mes de enero cuenta con el apoyo de la base, las mujeres en su mayoría hace un trabajo importante de apoyo.
- Aun cuando el sindicato hizo el trabajo de gestión para conseguir las plazas, las mujeres no participan como representantes directas sino como suplentes. Es un espacio que acaparan completamente los hombres de manera formal.

- La mayoría de las mujeres niega que existan prácticas machistas aunque hay alguna contradicción cuando se refieren a situaciones más específicas como el trato rudo y agresivo hacia los estudiantes, se tiende a justificar como necesario.
- La mayoría de las mujeres no consideran un problema grave que se hagan bromas sexistas, más bien participan de ellas tomando como expresiones naturales.
- Las mujeres indican tener dificultades en la comunicación verbal cuando no están de acuerdo en las medidas impuestas por la autoridad, pero finalmente se alinean pasivamente hacia al trabajo aun cuando no estén de acuerdo.
- En opinión de las profesoras, es más fácil para ellas aceptar la dirección de un hombre que de una mujer, aunque la mitad está de acuerdo en que lo importante es que se realice el trabajo en forma eficiente y profesional independientemente del género.
- Las cualidades que se reconocen entre las profesoras son la organización y la responsabilidad y las debilidades es la falta de comunicación y el ser reservadas lo que genera falta de confianza de manera más libre.
- De acuerdo a la opinión de las profesoras, la violencia ha disminuido desde el ciclo 2014 y aunque se dan casos aislados, no consideran necesario algún proyecto que beneficie solo a las mujeres sino a toda la comunidad.

Las entrevistadas proponen proyectos sobre la enseñanza de valores para los adolescentes, capacitarse para guiarlos mejor por la confusión que tienen los jóvenes en esta etapa de la vida. También proponen talleres sobre estrategias pedagógicas mejorando las habilidades en el aprendizaje del español, lecto-escritura, matemáticas y el trabajo con los grupos. Por el poco tiempo disponible opinan que los proyectos deben atender a las necesidades de los estudiantes y a la capacitación pedagógica curricular. En dos casos las respuestas incluye trabajar en la motivación y en el mejoramiento de las relaciones laborales para mejorar el trato con adolescentes y sus familias.

A pesar de la difusión crítica de mujeres destacadas dentro del feminismo, al sistema patriarcal (Lagarde 2000, Lamas 2002, Facio, 2005) aún es vigente la idea de que la violencia es un hecho natural instintivo y por tanto inalterable como atributo principal masculino que se corrige solo con disciplina y castigo, se piensa también que uno de los principales atributos de las mujeres es su debilidad y por tanto requieren permanentemente de protección y tutelaje. Muchas mujeres están convencidas también de su propia debilidad como algo natural, por tanto su autoestima se ve disminuida frente a los hombres, creyendo que esta es su “naturaleza”. Son programaciones que pueden

cambiarse a través de la educación, a pesar del condicionamiento familiar patriarcal que hemos heredado culturalmente por varios milenios.

En general el problema de la equidad no se vincula con las experiencias personales de las mujeres docentes en esta escuela, aunque se acepta que existe el problema de la falta de oportunidades para el desarrollo social en el contexto. Para las profesoras, la violencia social hacia las mujeres no es un problema que se relacione directamente con las relaciones de poder y la violencia simbólica de sexismo, no hay consciencia de que son reproductoras de los códigos culturales de género en el trabajo con los grupos. Las mujeres reproducen los códigos sexistas a través de las formas de comunicación verbal y corporal, y en algunas situaciones reproducen los modelos sexistas como forma de disciplinamiento hacia las y los estudiantes.

El movimiento feminista de los años sesenta y setenta se reveló para empezar a hacer consciencia del trato discriminatorio hacia a las mujeres, denunciando la violencia y la marginación que ha impedido el acceso a una participación pública en igualdad de condiciones respecto al hombre. Esta situación prevalece aun a pesar de los avances, aun cuando pase desapercibida en la familia y en la escuela.

La educación desde esta perspectiva, se puede asumir como “coeducación”, desde la cual se propone que tanto mujeres como hombres aceleremos la toma de consciencia para “orientar” esta transformación para que en verdad se logre una transformación social que nos libere de las barreras creadas por el género. Es un esfuerzo que se lleva a cabo desde ámbitos internacionales para que impacte en las escuelas y en la comunidad.

La toma de conciencia desde las mismas mujeres podría servir como un material de reflexión para que las mismas mujeres consideren la necesidad de cambiar los estereotipos que refuerzan al sistema patriarcal con las asimetrías que obstaculizan avanzar hacia la equidad. No necesariamente se pretende que se renuncie a la responsabilidad familiar ni que se adopte un posicionamiento de competencia personal en contra de los hombres, sino como opiniones o fundamentos que tienen relación con el gran peso cultural que impactan a las mujeres a través del reforzamiento de los roles y estereotipos aprendidos irreflexivamente desde la educación familiar y escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernstein B. La estructura del discurso pedagógico, Ed. Morata, España, 1993.

Eisler Riane, El Cáliz y la Espada, Ed. Pax, México, 1997.

Facio Alda, Frías Lorena, Feminismo, género y patriarcado, Revista Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho en Buenos Aires, Argentina, Año 3, No. 6 Primavera, 2005.

González J. Rosa María, “Estudios de Género en Educación” en Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMED, Vol. 14 núm. 42, México, D.F. julio-septiembre de 2009.

Jodorowsky Alejandro. “Contratos y códigos” en el sitio web. Consulta en mayo 10 de 2014.

Lagarde Marcela, Claves feministas para la mejora de la autoestima, Ed. Horas y Horas 24, Madrid, 2000.

Marta Lamas, Diferencia sexual y género, Ed. Taurus, México, 2002.

Reed Evelyn, La Evolución de la mujer, Del Clan matriarcal a la familia patriarcal. Ed.

Rocha Sánchez Tania Esmeralda, y Diaz Loving R. Identidades de Género, más allá de cuerpos y mitos. Ed. Trillas, 2011.

Rubín Gale. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo”, en Marta Lamas, El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual. Ed. PUEG. México, 2003.

CAPÍTULO 25

UNA VISIÓN INTEGRAL EN EL PREESCOLAR: APROXIMACIONES A UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ¹

Data de submissão: 03/09/2021

Data de aceite: 28/09/2021

M.D.A.E.S. Armando Martínez Contreras
Escuela Normal de Ixtlahuaca
México
<https://orcid.org/0000-0003-3481-0063>

Mtra. Patricia Romero Arce
Promotora de paz
México
homericaeditores@hotmail.com

RESUMEN: El presente documento, es una breve aproximación a manera de apuntes, orientada a la construcción de una línea de investigación denominada “Educación para la Paz y la Convivencia en el Preescolar”, donde se presentan algunas reflexiones en torno a la ciencia, la cultura de paz y la educación para la paz. Todo esto con el objetivo de construir espacios de diálogo y reflexión orientados a la construcción de propuestas de educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Giro epistemológico. Educación para la paz. Cultura de paz. Construcción social de la realidad.

1 INTRODUCCIÓN

Este documento contiene una aproximación inicial a la postura epistemológica que asume el Grupo de Investigación de la Escuela Normal de Ixtlahuaca, con el título tentativo, Educación para la paz y la convivencia en la educación preescolar. (Plan de Acción Grupo de Investigación 2014), que tiene como objetivo general:

Construir espacios de diálogo y reflexión orientados a la construcción de propuestas de educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía.

Objetivos específicos: articular ámbitos sociales y educativos que contribuyan a transformar las prácticas actuales de conflicto y violencia.

Conocer y desarrollar habilidades para la convivencia pacífica y democrática que favorezcan una Cultura de paz y no violencia.

2 UN PUNTO DE PARTIDA

Toda reflexión “científica”, de manera abierta u oculta, se realiza a partir de ciertas concepciones, sean estas sobre la realidad, sobre qué significa conocer y cómo alcanzar conocimiento, sobre la relación individuo-

¹ Ideas presentadas anteriormente y actualizadas a la fecha.

sociedad o sobre lo que es o no correcto, entre muchas otras; y son precisamente éstas concepciones las que definen el horizonte de visibilidad de la reflexión, la mirada, es decir, los problemas y preguntas a plantear, lo que se vislumbrará y lo que quedará oculto, así como la manera de hacer e incluso de decir. Por supuesto, es importante definir de manera consciente y comprometida desde dónde se mirará. De ahí que sea necesario reflexionar sobre el andamiaje epistemológico de la modernidad para, desde ahí, ubicar y argumentar respecto de nuestro propio horizonte, un horizonte comprensivo.

La modernidad cubre el universo simbólico en todas sus dimensiones; en el campo del conocimiento y en particular relacionado con su generación, la crisis se manifiesta en la postulación de su racionalidad, su impulso adquisitivo y su indomable competitividad necesarios para la sociedad capitalista, traducidos a un método etiquetado como positivista, lineal y rígido incapaz de dar cuenta de una realidad compleja y en movimiento, relativa y singular. Al respecto, Vincent Martínez (2000) señala que, en este contexto, se ha venido gestando y desarrollando un movimiento, en el campo de las Ciencias Sociales iniciado por el llamado giro fenomenológico² con tendencias comprensivas, cualitativas y complejas, en algunos casos, así como sucedió también en la revisión del estatuto epistemológico desde donde los Estudios para la Paz cuestionan estos presupuestos, tendencias que nos ayudan a entendernos y a comprometernos con los otros y con el conocimiento de maneras diferentes, a través, por ejemplo, de formas de comunicación no-violentas basadas en la empatía, con las que se invoca al reconocimiento respetuoso del otro y de su contexto –como señala el sociólogo Pierre Bourdieu- y, con ello, entender las múltiples formas en las que los seres humanos podemos desaprender las guerras, violencias y exclusiones; así, desde la inversión de la mirada, subvertir el paradigma epistemológico occidental cientista crea las condiciones para –como lo expresa Martínez-, “hacer las paces y transformar, desde las culturas, las perspectivas de la relación objeto/ sujeto y poder/saber, en aras de un mundo mejor, porque, asumimos firmemente que “un mundo mejor es posible”³. Y, desde este horizonte epistémico, desde esta inversión en la mirada, acercarnos a la cultura de paz y emanada de ella una propuesta reflexiva y comprensiva para una educación para la paz y la convivencia en preescolar.

² La influencia de la fenomenología, propuesta metodológica realizada por E. Husserl, en el desarrollo del pensamiento occidental se suma a otros movimientos surgidos desde la filosofía, el arte y la literatura como una reacción antipositivista (S. XIX-XX). La fenomenología parte de la crítica que se hace al positivismo en su intento por eliminar la subjetividad del observador. En este “giro” propuesto por la fenomenología destaca la necesaria comprensión del otro no mediatizada por las representaciones conscientes, lo que sugiere la existencia de un sujeto corporal y una intersubjetividad primaria, base de la empatía fenomenológica.

³ Desde el Foro Social Mundial de Porto Alegre Brasil (2001) se proclamó el lema: “Un mundo mejor es posible”. Y, desde entonces, se abrieron, estos y otros espacios (local e internacional) al diálogo para el debate de ideas; pero también la oportunidad de plantear propuestas, presentar alternativas, profundizar la reflexión e intercambio de experiencias entre movimientos sociales y diferentes organizaciones por la construcción de un mundo mejor. Ejercicio dialógico que responde a la encrucijada de la sociedad actual: un futuro sustentable, equitativo y basado en la coexistencia pacífica.

3 CULTURA PARA LA PAZ

El movimiento por la cultura de paz halla su reflejo institucional en la Declaración y Plan de Acción para la cultura de paz, aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas (el 13 de septiembre de 1999), dicho documento llama a la sociedad en general a llevar a su cotidianidad, a su vida diaria, un compromiso consistente en: respetar todas las vidas, rechazar la violencia, liberar la generosidad, escuchar para comprenderse, preservar el planeta y reinventar la solidaridad.

El compromiso de una cultura de paz se plantea en: la lucha contra cualquier forma de discriminación; la promoción de principios y prácticas democráticas, la erradicación de la pobreza; el fomento de la educación para la paz, los derechos humanos, la tolerancia y la comprensión mutua nacional e internacional, entre otros. En este sentido, la educación para la paz se ha venido convirtiendo en un pilar de esta cultura para la paz, favorable para la construcción de un mundo mejor, aunque es importante reconocer que los ritmos de su implantación e integración en los espacios educativos y sociales se han venido construyendo de manera desigual.

La educación para la paz es una necesidad, más allá de modas coyunturales o imposiciones institucionales, debe estar, por el contrario, sustentada en la convicción y la transmisión de valores partiendo de las tesis ya señaladas. Estos supuestos nos llevan a una reflexión sobre la posibilidad de la educación para la paz como una realidad potencial futura desde una labor cotidiana y fundamental como lo es la docencia. Así, desde este horizonte se considera la práctica docente, pero también el deseo por llevar la investigación reflexiva a las aulas, en este caso, es su potencialidad futura, pero desde la ciencia y su rigor epistemológico, que, como bien señala Galtung, permitirá explorar la realidad empírica en busca de ideas para llegar a esa potencialidad presumiblemente mejor.

La reflexión sobre el fenómeno educativo y la educación para la paz; considera dos presupuestos sobre algunas de las implicaciones que consideramos para esta propuesta de investigación desde este Grupo de Investigación:

- I. El proceso educativo, donde la educación juega un papel importante como socializadora y en consecuencia determinante en la deconstrucción y construcción de la realidad, es un pilar fundamental en la construcción de un mundo mejor.
- II. Las posibilidades de la paz desde el lenguaje y la transversalidad. Donde se hace necesario cuestionar la educación tradicionalista para participar en la construcción de un mundo mejor.

4 EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En los últimos años el país ha atravesado por una etapa de transición y cambió que ha impactado la orientación del modelo de desarrollo económico, político y social, en busca de su inserción en la nueva economía mundial orientada por procesos globalizadores enmarcado por el neoliberalismo, donde a un mismo tiempo encontramos inmersos procesos colectivos de reflexión y acción a favor de una cultura de paz.

En este contexto la educación se enfrenta a un escenario inédito y cambiante, las necesidades de competencias y habilidades requeridas por el marco social, laboral y educativo se transforman de manera acelerada. En este sentido, la educación se nos presenta como un elemento estratégico ante estas nuevas necesidades, pero, de igual modo, enfrenta retos tanto en la formación de valores como en la adquisición de conocimientos a favor de la construcción de individuos más humanos y solidarios.

El proceso educativo se constituye entonces como uno de los elementos más significativos de la socialización de los individuos, de la construcción de su identidad en términos académicos; pero también en términos físicos, sociales, psicológicos, ecológicos y humanos, de ahí la importancia de enmarcarlo en una educación para la paz.

Hablamos de educación para la paz y se hace entonces necesario detenernos y precisar que cuando nos referimos al hecho educativo, al concepto de educación, no precisamente enmarcados por un enfoque filosófico o teórico en particular, nos refiere originalmente a *educatio*, de *educatus*, del latín “criar, educar”, *ex+ duk-a* conducir, llevar + *io* acción de, resultado (Gómez, 1985); o bien, a adaptación, transmisión, capacidad crítica, perfección, virtud, enculturación, intervención y socialización; y, no obstante precisar y detenernos en ese sentido casi imperceptible del cuidar, del cuidado un sentido que nos remite a la finesa, al detalle y la pulcritud en el mundo de la educación.

De una u otra manera la educación considera a todos estos, y más, elementos o funciones que la caracterizan y tipifican, la educación, es por tanto, un hecho complejo, un producto socio-histórico, es decir, que es construido por la sociedad, entendida ésta como un grupo de seres humanos, pero también de instituciones y cultura comunes (donde el deseo por la paz siempre ha estado presente) y que, a lo largo de la historia se transforma, construye y deconstruye.

En este sentido, efectivamente existe una relación entre el hecho educativo, la sociedad y la cultura de paz en varios sentidos:

Existe una construcción social de la realidad⁴, es decir, que eso que nombramos como realidad (en la que se viene ya manifestando reflexiones en torno a la paz y la

⁴ Teoría propuesta por Berger y Luckman, sustentada en la sociología del conocimiento.

no-violencia) es un constructo sustentado en el conocimiento, en los significados que hacen posible la existencia de la sociedad. La educación para la paz es también parte de ese conocimiento construido socialmente, legitimado e institucionalizado al interior del grupo de humanos que constituyen dicha sociedad. En otras palabras “la educación sería imposible sin la interacción con un medio sociocultural”.

Educación para la paz puede facilitar la integración de los individuos al grupo social, a la sociedad, es decir, que participaría del proceso de socialización entendido como el proceso individual de internalización que permite a los individuos construir la sociedad, su propia identidad y en consecuencia su realidad cotidiana, donde la paz empieza a estar presente no solo como una aspiración sino como una necesidad, sin embargo, educación para la paz no debe ser considerada como una “correa de transmisión” de saberes o conocimientos pues el fenómeno educativo es mucho más complejo ya que la transmisión de saberes no puede ser reducido a simple información, incluye creencias, afectos, sentimientos, hábitos, costumbres, normas, técnicas, realizaciones materiales, entre otros, producto del conocimiento acumulado a lo largo de la historia, pero también del conocimiento generado por la experiencia de vida de los individuos en su singularidad, conocimientos que pueden facilitar la socialización, pero también una convivencia pacífica.

Las sociedades pueden modificarse levemente concibiendo que sus acciones sociales se institucionalicen y posteriormente se legitimen, en México recientemente fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021, un nuevo artículo⁵ en la Ley General de Educación Superior el cual orientará y fomentará la cultura de paz en la educación superior, esto representa para el grupo de investigación dar continuidad a esta propuesta de investigación, donde las instituciones educativas juegan un papel importante como socializadoras y en consecuencia determinantes en la deconstrucción y construcción de la realidad, en la construcción de un mundo mejor. Como dice, Berger y Luckman (2015, p.74), “las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas en una dirección determinada”.

Existen conocimientos que favorecen la actuación de individuo, en particular al fomentar en él una capacidad crítica y creadora, que finalmente influyen en la construcción de mejores niveles de vida. Y, aquí ya tocamos al sujeto en su individualidad, en su particularidad, luego entonces la educación toca tanto el fenómeno individual como social, por tanto la tarea de educación para la paz debe ser educar desde una visión integradora y transformadora de la realidad y en este sentido, se hace necesario apostar por una educación activa y participativa desde el constructivismo, la subjetividad y la paz.

⁵ Artículo 8. La educación superior se orientará conforme a los criterios siguientes: (inciso X.) La cultura de la paz y la resolución pacífica de los conflictos, así como la promoción del valor de la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de la legalidad y el respeto a los derechos humanos. DOF 20-04-2021

El constructivismo es producto de la interrelación entre la actividad individual, el ambiente activo de la naturaleza y el producto social acumulado y aquí el lenguaje juega un papel fundamental como mediador entre el sujeto y la sociedad. Aquí es interesante reparar en la transpolación semántica del concepto de construcción, que viene desde una postura teórica, toca la acción social y remata en la realidad cotidiana. Es el conocimiento objetivado a través del lenguaje a manera de signos, símbolos, arte, escritura o esquemas, que sustenta y legitima la realidad. Y, la cultura de paz empieza a ser parte de ese conocimiento objetivado, legitimado e institucionalizado, donde la educación para la paz empieza a participar justamente desde el lenguaje que la puede sustentar y legitimar.

La cultura de paz debe ser parte del universo simbólico o imaginario social en donde manifiesta el conocimiento como lenguaje que a su vez es distribuido socialmente a través de diferentes medios y discursos, entre ellos educación para la paz a través de los valores.

Educación para la paz debe tomar una postura crítica, de análisis y adaptación tanto a su contexto inmediato, como a la nueva configuración globalizadora de la cultura y debe, de igual manera, considerar una transformación curricular, en ambos sentidos, como proceso micro-educativo al considerar el plan de estudios por materia, el cual es determinado por los contenidos y las prácticas propias del proceso enseñanza aprendizaje y como proceso macro-educativo al considerar al conjunto de asignaturas e instituciones educativas. Esto nos obliga a repensar en la necesidad de una nueva visión y de un nuevo paradigma de la enseñanza, pensar en una educación que deben convertirse en elemento de apoyo formativo e informativo que permitan la construcción del individuo y consecuencia de mejores sociedades a través de marcos de información disponibles en esquemas de organización de saberes integradores, útiles y necesarios que permitan una vinculación social pertinente, y a un mismo tiempo encontrar una mejor calidad de vida.

Educación para la paz debe ofrecer al individuo no solo la posibilidad de incorporar información a su capital cultural, debe, además, proveerlo de herramientas mentales que le permitan acceder a estructuras más avanzadas y complejas, más humanas y empáticas que a su vez le permitan una adaptación más sana a su sociedad y al contexto actual en el cual se encuentra inserto: procesos globalizadores que incluyen culturas, modas, ideologías, discursos y prácticas, entre otros.

El campo educativo se convierte en uno de los agentes más importantes de la construcción de estos filtros que menciona Foucault, a través de los cuales vemos y nos expresamos, hablamos y actuamos; que importante agente de adaptación social, pero también liberador, puede ser entonces la escuela, un espacio para el diálogo, la discusión y conducción de acciones transformadoras desde la toma de conciencia de la realidad y del

desarrollo de la voluntad de la acción que permita construir individuos más sanos y capaces de propugnar por mejores sociedades, por maneras de convivencia más armónicas y pacíficas desde la construcción de nuevos saberes sobre las prácticas sociales, sociedades más democráticas y tolerantes ante el reconocimiento de la diversidad.

La escuela constituye un elemento fundamental para la construcción de la realidad, pero también puede serlo para la reconstrucción desde la construcción de nuevos significados para vivir la paz. La educación para la paz debe ser una herramienta sensibilizadora para la transformación de la realidad.

Cuando comenzamos a construir espacios de diálogo al interior de las aulas para generar propuestas para la paz, la convivencia y la ciudadanía, no imaginamos que la humanidad pasará por una pandemia mundial como lo fue y es el COVID-19 y que producto de estos arduos esfuerzos por hacer visible la importancia de la educación para la paz hoy les permitieran contar con las herramientas para ser más humanos, empáticos y resilientes. Una posibilidad para una adaptación más sana a los nuevos contextos o contextos emergentes de la sociedad.

5 CONCLUSIONES

En este nuevo contexto se viene notando un interés común en tratar de recuperar o construir nuevas formas de convivencia en todos los sentidos lo que lleva a Vicent Martínez a proponer:

- La ética comunicativa, entendida como la racionalidad comunicativa derivada de un entendimiento y comprensión de los otros.
- Performatividad (apreciación) y solidaridad como posible desde el saber: “saber es poder hacer y cuando decimos que sabemos estamos sometidos a la interpelación de las otras y los otros.

Y, en este “decir”, aprender a establecer lazos sólidos de compromiso con nuestros interlocutores, por lo que estamos obligados a: decir verdad, ser sincero y hablar con corrección.

Todas estas inquietudes y propuestas fueron apuntando a una nueva manera de querer mirar, a una nueva manera de investigar y reflexionar: a un giro epistemológico. Por todo ello estamos convencidos –al igual que muchos otros investigadores– que cambiar la perspectiva que tenemos sobre lo que llamaríamos estudios para la paz implica realizar, lo que podríamos definir como un giro, o inversión, epistemológica (*epistemologías para la paz*). Un re-enfoque en el sentido de adoptar otros puntos de partida, otros presupuestos en los que el concepto de Paz esté, no sólo más presente, con una atención

y consideración diferenciada, sino también con un enfoque cualitativo distinto, que le permita ganar un espacio más relevante y dinamizador, tanto en los aspectos teóricos como en los prácticos, en los debates sobre las sociedades, sobre los humanos y sus condiciones de vida, - como nos señala Francisco Muñoz Muñoz (2004).

Desde esta propuesta epistemológica, pero también teórica, metodológica e incluso ética pretendemos, inicialmente reflexionar y conceptualizar sobre la educación para la paz en preescolar y desde éste horizonte reflexivo acercarnos a la configuración del de un mundo mejor. Estamos convencidos –al igual que muchos otros investigadores- que cambiar la perspectiva que tenemos sobre lo que llamaríamos estudios para la paz implica realizar, lo que podríamos definir como un giro, o inversión, epistemológica (epistemologías para la paz), implica cambiar estructuras mentales profundamente arraigadas.

Finalmente, este andar en el universo simbólico de educación para la paz nos han llevado a repensar la formación docente e implementar contenidos temáticos (plasmados en: Tesis de Titulación, Proyectos de Intervención Socioeducativa, Talleres, conversatorios, conferencias, ponencias y Trabajos de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar) que permitan la aproximación a través de conceptos básicos de lo que significa la cultura de paz con la intención de generar claridad teórica, prácticas transformacionales en contextos reales con uno mismo, con los otros y con el medio en el ámbito de la cotidianidad, la educación y la sociedad en su conjunto, identificar los elementos pedagógicos que podrían conformar una educación en y para la paz, reconocer y aprender a imaginar los elementos y las posibilidades que configuran una Cultura de Paz frente a una cultura de violencia y reflexionar en un posicionamiento de compromiso personal y colectivo desde las neurociencias (neuroeducación) y prácticas meditativas.



Apoyo a estudiantes en Prácticas Profesionales. Conferencia: "Educación en y para la Paz."_ 12.09.2018
Prácticas meditativas. Preescolares. 2017



Taller de investigación educativa y educación en y para la paz. 19.07.2019



Ponencia: Educación en y para la paz, desde la práctica de botellitas de paz. Cancún, México. 22.02.2019

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bauman, Zygmunt (2005). *Amor líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, FCE, México.

Berger, Peter L y Luckman Tomas (2015). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Argentina.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). "Más allá del dilema de los métodos. *La investigación en las Ciencias Sociales*". Bogotá, Norma.

Bourdieu, Pierre, *et al* (1991). *El oficio del sociólogo*. Ed. Siglo XXI México.

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (2014) Disponible en: unescopaz.uprrp.edu/documentos/EducacionPaz.htm, Consulta: 18/02/2014.

Diario Oficial de la Federación, DOF, (2021). Ley General de Educación Superior. Cámara de Diputados del H, Congreso de la Unión, México.

Escuela Normal de Ixtlahuaca (ENI) (20014). *El seguimiento de egresados en el campo laboral y su impacto en el perfil de egreso*, responsables Beatriz Elena Contreras Hernández y J. Jesús Sánchez Apolonio, Ixtlahuaca.

_____ (2013). *Plan de acción para la conformación de cuerpos académicos en formación*, Departamento de Investigación e Innovación Educativa, Ixtlahuaca.

Gallino, Luciano (1990). *Diccionario de Sociología* Ed. Siglo XXI México.

Galtung, J. (1993). "Los fundamentos de los estudios para la paz" en Rubio, A. (ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*. Granada, Universidad de Granada.

Jares R., Xesús (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Madrid.

_____ (2001). *Educación y conflicto, guía de educación para la convivencia*, Editorial popular, España.

_____ (1994). "Educación para la paz y organización escolar" en Fernández, A. (ed) *Educando para la paz. Nuevas propuestas*, Granada, Universidad de Granada.

Jiménez, Bautista Francisco (2009). *Saber pacífico: la paz neutra*, Universidad Católica de Loja, España.

Martínez, Vicent (2001). *Filosofía para hacer las paces*, Icaria, Barcelona.

Muñoz Muñoz, Francisco Adolfo (2004). "Paz imperfecta". En: Mario López Martínez (dir.), et al. *Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z*. Edición especial. Tomo II, Editorial Universidad de Granada, Colección *Eirene*. Granada, España.

SEP, (2004). Programa de educación preescolar, SEP, México.

_____ (2008). Alianza por la calidad de la educación, SEP, México.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acercamiento fenomenológico 265, 266
Adolescentes 23, 78, 82, 84, 86, 88, 90, 175, 239, 270
Aprendizagem autodirigida 205, 207, 208
Arquipélago 66
Atividades lúdicas 136
Autonomia na aprendizagem 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215

B

Biopsicosocial 23

C

Carreira 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 82, 83, 228, 229, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251
Ciencias Jurídicas 121, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 169, 171, 261
Ciudadela 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32
Clausura cognitiva 93, 97, 100, 101
Competência 3, 15, 21, 44, 46, 81, 85, 111, 155, 174, 189, 205, 206, 271
Comportamentos adaptativos 1, 5, 8
Construcción social de la realidad 273, 276, 281
Cultura 2, 15, 23, 46, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 69, 70, 73, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 115, 122, 127, 128, 132, 138, 144, 178, 195, 196, 202, 217, 219, 223, 224, 231, 240, 259, 260, 264, 266, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Cultura ambiental 55, 56, 63
Cultura de paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Currículo oficial 255, 258, 259, 262
Curso de administração 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

D

Dança-jogo 135
Derechos humanos 129, 130, 143, 145, 146, 151, 153, 164, 275, 277
Desempeño profesional 164, 186, 187, 188, 189, 192
Desemprego 1, 2, 7
Didáctica 173, 174, 177, 178, 185, 186, 189, 190, 191, 192

Dimensão imaginária 33, 37, 39

Diretrizes Curriculares 255, 256, 257, 258, 260, 261, 264

E

Educação 2, 9, 11, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 79, 82, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 138, 141, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 202, 203, 204, 205, 214, 216, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 256, 257, 259, 260, 263, 264

Educação básica 44, 48, 49, 51, 52, 53, 115, 116, 117, 225, 226, 227, 233, 234

Educación 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 92, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 224, 235, 265, 266, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación ambiental 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64

Educación Física 172, 173

Educación para la paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación superior 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 27, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 134, 155, 174, 185, 186, 188, 190, 192, 193, 277, 281

Enfoque de género 265, 266, 269

Enseñanza 13, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 27, 30, 123, 124, 125, 127, 129, 131, 132, 143, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 156, 161, 162, 169, 173, 174, 175, 176, 178, 181, 185, 188, 190, 191, 220, 221, 224, 270, 271, 278

Ensino profissional 78, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91

Ensino superior 11, 54, 195, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 256, 260

Envolvimento 4, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 196, 201

Equidad 16, 23, 122, 125, 126, 129, 130, 152, 265, 266, 269, 271

Equidade 52, 204

Escritura 217, 219, 220, 221, 223, 224, 270, 278

Evaluación 16, 20, 22, 120, 131, 133, 148, 149, 151, 166, 168, 169, 170, 182, 187, 191, 217, 219, 221, 223, 224, 269

F

Fabricação social 93, 95, 96, 97, 99, 100, 105

Filosofia 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 54, 73, 74, 93, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 155, 160, 165, 274, 282

Filosofia da Educação 33, 34, 35, 42, 43, 93, 106, 107, 108

Formação 33, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 80, 81, 88, 91, 93, 97, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 137, 140, 142, 192, 193, 195, 196, 202, 203, 212, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 242, 246, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

Formación axiológica 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170

Formación inicial 172, 174, 175, 176, 177, 190

G

Giro epistemológico 273, 279

I

Identidad 131, 152, 173, 217, 218, 219, 223, 224, 276, 277

Identidade 7, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 83, 95, 101, 139, 238, 241, 245, 246

Ilhas 66

Improvisação 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Inclusão 84, 109, 115, 116, 119, 120, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 209

Inclusión 19, 109, 122, 124, 127, 129, 131, 134, 151, 173, 204

J

Jovens 3, 48, 49, 81, 82, 85, 88, 90, 91, 113, 195, 199, 201, 204, 237, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 250, 251

L

Leyes sobre educación 13

Literatura 18, 32, 66, 67, 70, 74, 75, 76, 217, 219, 221, 251, 274

Ludicidade 135, 136, 137, 140

M

Memoria 71, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 153, 217, 218, 219, 223, 224

Metodología 13, 17, 25, 44, 85, 89, 90, 91, 135, 136, 140, 142, 146, 157, 159, 160, 165, 171, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 194, 196, 203, 209, 214, 217, 223, 258, 265

Moçambique 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 109, 112, 113, 116, 117, 120, 121

Modelo pedagógico 154, 156, 157, 158, 159, 160, 170, 193

Movimentos 66, 139, 140, 141, 230, 233

N

NEE 109, 114, 115, 116, 119, 124, 125, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203

O

Orientaciones curriculares 172, 173, 178

P

PAPIN 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Participación de las mujeres 265

Pedagogía 42, 47, 106, 155, 172, 173, 174, 177, 186, 189, 190, 191, 192, 230, 235, 253, 281

Percepção 44, 54, 88, 135, 137, 194

Perfil competencial 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21

Perfil de egreso 172, 176, 173, 176, 281

Pessoal da carreira 1, 3, 4, 6, 9, 11, 12

Políticas curriculares 131, 255

Proceso 16, 17, 19, 21, 23, 27, 58, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 148, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 164, 169, 170, 174, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 235, 275, 276, 277, 278

Processo de Bolonha 205, 206, 209, 215, 216

Profesores 55, 57, 64, 124, 129, 155, 156, 159, 162, 163, 165, 166, 179, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 235, 269

Professores 48, 52, 54, 91, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 135, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 208, 210, 211, 212, 213, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 262

Professores iniciantes 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Programa de Inserção Profissional 226, 231, 235

Q

Qualidade de ensino 44, 116, 117, 261

R

Reflexividade ética 237, 239, 247, 248, 251

Reformas 20, 21, 22, 51, 109, 121, 131, 206, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263

S

Sociedad de la información 179

Sociología 22, 47, 59, 106, 155, 161, 179, 180, 183, 185, 276, 281
Superación profesional 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193
Sustentabilidad 55, 56, 58, 59

T

Teoría fundamentada 13, 14, 16, 17, 21, 22
Transcendentalismo 66, 76
Trayectos formativos 172, 173, 174, 177
TVA 194

U

Universidade 1, 9, 11, 33, 35, 42, 43, 78, 90, 91, 92, 93, 106, 108, 109, 135, 136, 141, 142, 202, 203, 204, 205, 214, 215, 216, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 255, 256, 262, 263, 264

V

Vacuna 23