

REVISTA

@mbienteeducação

volume 6 número 2 jul/dez 2013



Revista @mbienteeducação. São Paulo:
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.
v.6, n.2, jul/dez/2013

Semestral

ISSN 1982-8632

1. Educação.

CDD 370

Editorial

A Revista @mbienteeducação, do Programa de Pós-Graduação e Mestrado em Educação, da Universidade Cidade de São Paulo, apresenta como tema, neste número, discussões acerca da Educação Superior, em âmbito nacional e internacional.

Os artigos, organizados em Blocos, com temática comum, resultados de pesquisas conduzidas nas respectivas instituições, apresentam ricas reflexões, exploram múltiplas dimensões, questionando as atuais políticas, destacando temas atuais e relevantes para a educação superior e a formação de professores.

No 1º Bloco, a universidade em uma perspectiva internacional é o tema central, analisando-se aspectos da política para esse grau de ensino. O artigo da Professora Diana Soto Arango, da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, contribui com a discussão sobre “ciencias de la educación y pedagogía”, na qual estuda a conceituação da educação que tem influenciado a formação de professores na Colômbia e as correntes de ensino pedagógico-filosóficas que afetaram a Colômbia do século XVIII ao XXI. O artigo da Professora Maria Cristina Vera de Flachs, da Faculdade de Direito da Universidad Nacional de Cuyo, “Universidad, Dictadura y Movimientos Estudiantiles en Argentina: La Universidad de Córdoba frente a la última ditadura del siglo XX”, analisa a situação da Universidade Nacional de Córdoba durante a ditadura militar do século XX, questionando o comportamento dos diferentes atores e das políticas propostas que objetivavam a repressão intelectual naquelas instituições. Lucía Martínez Moctezuma e Adriana Adán Guadarrama, da Universidade Autónoma do México, contribuem com o artigo “Nueva ética, nueva estética. Espacios públicos y salud en el medio universitario mexicano”, no qual discutem o papel da Universidade como uma das instituições imersas em uma complexa rede de Estado e analisa as condições em que as transformações dos espaços universitários são realizadas para atender às necessidades das normas nacionais e internacionais. Os Professores Manuel Martí-Vilar e Lucía I. LlinaresInsa, da Universidad de Valencia (Espanña) e José Martí Noguera e Óscar Hernán Vargas Villamizar, da Universidad Antonio Nariño (Colombia), contribuem com o artigo “universidad ¿en la era del conectivismo? Un abordaje a las simplificaciones en la investigación, la formación y la transferencia” no qual apresentam algumas questões sobre as implicações do uso de novas tecnologias no ensino superior, uma vez que é possível ter-se, hoje, quase todo o conhecimento sobre determinado assunto disponível em bases on line e compartilhado em nível internacional.

O 2º Bloco discute a formação inicial e continuada de professores com os artigos “Contribuições de Programas de Iniciação à Docência na Formação do Aluno de Pedagogia: a experiência do Projeto Bolsa Alfabetização e PIBID a Universidade Municipal de São Caetano do Sul”, de Ana Sílvia Moço Aparício e Aline Garcia Ventura, que investigam as possíveis contribuições desses programas na formação de alunos de Pedagogia e o artigo “Espaços de Formação continuada de professores da EJA: Análise a partir das metáforas em foco em grupos de discussão” de José Rubens Lima Jardimino e Raquel Silveira Martins, que discutem a questão dos múltiplos espaços de formação continuada de professores. Nessa pesquisa, os sujeitos envolvidos são docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

No 3º Bloco, colocam-se em discussão as questões raciais com a preocupação nos desafios para a formação docente a partir da aprovação da Lei 10.639/03. O texto de Isis S. Longo, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, busca avaliar publicações e textos oficiais do Ministério da Educação sobre a temática e estabelecer relações entre a lei e o cotidiano escolar, para compreender como esses materiais poderiam contribuir para a superação do racismo. O artigo de Artur José Renda Vitorino e Kátia Maria Eugênio, ambos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, apresenta um estudo sobre o surgimento da lei nº 10.639/03, objetivando mostrar que ela, em grande medida, é tributária do movimento social negro.

O último Bloco (4º), Temas Gerais, apresenta o artigo de Carlos Bauer e Elaine Cristina Moreira da Silva, ambos da Universidade Nove de Julho, que trata do “Caráter pedagógico do Museu Histórico Professor Carlos da Silva Lacaz da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – USP”; é fruto de uma pesquisa que parte do pressuposto de que as ações educativas desenvolvidas no museu são ações propostas para responder a intencionalidades e cumprir objetivos específicos voltados para determinados públicos, de acordo com o contexto histórico, social e da profissão médica. Apresenta ainda, o artigo de Leda Maria de Oliveira Rodrigues e Maria Fernanda Alves Garcia Montero, ambas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, “Desconstruindo e construindo um espaço para a Filosofia: de 1996 a 2008” que discute, a partir da aprovação da Lei 11.684, em 2008, a importância da disciplina de Filosofia, como componente obrigatório no currículo das escolas de Ensino Médio do Brasil.

O número tem, ainda, uma ótima entrevista com o Professor Vice-Ministro de Educação de Moçambique, que apresenta um panorama da educação superior no seu país, destacando os principais aspectos da Reforma implementada em 2010.

O encerramento é feito com a Resenha apresentada por Márcia Lopes Reis, da Universidade Paulista, do livro ‘Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica’ de GAIRIN, Joaquín, RODRIGUEZ-GÓMEZ, David e CEACERO, Diego Castro, que analisam a complexidade do tema do acesso e do sucesso na educação superior sem deixar de demonstrar que é possível mudar esses aspectos numa das regiões do mundo marcada pela desigualdade social.

Contamos que a revista contribua com professores e alunos dos programas de graduação e pós-graduação, principalmente com a formação dos professores e com novas e bem sucedidas práticas dos profissionais de educação.

Celia Maria Haas

Editora



A Revista @mbienteeducação é uma publicação online semestral da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID-SP) ISSN 1982-8632
Rua Cesáreo Galeno, 432/448
CEP 03071-000 – São Paulo –SP – Brasil
Tel: (11) 2178 1200/21781212 FAX (11) 6941-4848
E-mail: ambiente.educacao@unicid.edu.br

REITOR

Prof. Dr. Luis Henrique Amaral

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Amélia Maria Jarmendia

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Prof. Dr. Luis Henrique Amaral

PRÓ-REITOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Prof. Dr. Carlos Fernando de Araújo Júnior

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto

EDITORA

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito

COEDITORA

Profa. Dra. Celia Maria Haas

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL:

Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes; Profa. Dra. Celia Maria Haas; Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto; Prof. Dr. Julio Gomes Almeida; Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade; Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito; Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira Acosta Soares; Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro.

CONSELHO CIENTÍFICO:

Profa. Dra. Adriana Bruno (Universidade Federal de Juiz de Fora/MG-Brasil); Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes (Universidade Federal do Amazonas-Brasil); Prof. Dr. Carlos Bauer (Universidade Nove de Julho-UNINOVE- Brasil) Profa. Dra. Cynthia Maria Torres Stockl (Universidade Nacional de Tucumá – Argentina); Profa. Dra. Diana Elvira Soto Arango (Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia); Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP/MG-Brasil); Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (Universidade de Pelotas-RS- Brasil); Profa. Dra. Lucia Pintor Santiso Villas-Bôas (UMESP/FCC-Brasil); Prof. Dr. Manuel Marti- Vilar (Universidad de Valência-Espanha); Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil) Profa. Dra. Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra- Suíça); Profa. Dra. Maria Aparecida Behrens – (Pontifícia Universidade Católica do Paraná- Brasil); Profa. Dra.

Mary Rangel (Universidade Federal Fluminense/UFF); Neusa Maria Dal Ri (Universidade Estado de São Paulo-UNESP/ Campus Marília- Brasil); Prof. Dr. Roque do Carmo Amorim Neto (St. Mary's College of California- Estados Unidos); Profa. Dra. Sandra Zákia (Universidade São Paulo-USP, Brasil) Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universidad de Barcelona- Espanha);

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA DESTE NÚMERO:

Profa. Dra. Celia Maria Haas

PARECERISTAS EXTERNOS:

Profa. Dra. Helena Machado de P. Albuquerque (PUC-SP)

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP)

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón (PUCAMP)

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E REVISÃO

Mary Arlete Payão Pela

Claudia Martins

Edevanete de Jesus Oliveira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Vinicius Antonio Zanetti Garcia

REVISÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS

Antonio de Siqueira Silva

**SUMÁRIO/CONTENTS**

Ciencias de la educación y pedagogía. Un debate inconcluso en las Facultades de Educación en Colombia <i>Sciences of education and pedagogy. An unfinished debate in the faculties of education in Colombia</i> Diana Soto Arango	147
Universidad, dictadura y movimientos estudiantiles en Argentina • La Universidad de Córdoba frente a la última dictadura del siglo XX <i>College student movements and dictatorship in Argentina • The University of Cordoba against the dictatorship of the XX century</i> María Cristina Vera de Flachs	167
Nueva ética, nueva estética. Espacios públicos y salud en el medio universitario mexicano <i>New ethics, new aesthetics. Health and public spaces in the Mexican university environment</i> Lucía Martínez Moctezuma, Adriana Adán Guadarrama	191
La universidad ¿en la era del conectivismo? Un abordaje a las implicaciones en la investigación, la formación y la transferencia <i>The university in the era of the connectivism? An approach to the implications for research, training and transfer</i> PhD. Manuel Martí-Vilar, PhD. Juan José Martí Noguera, MSc. Óscar Hernán Vargas Villamizar, Ph D. Lucía I. LlinaresInsa	210
Contribuições de programas de iniciação à docência na formação do aluno de pedagogia: a experiência do projeto bolsa alfabetização e pibid na Universidade Municipal de São Caetano do Sul <i>Possible contributions of initiation programs for new teachers by training students of pedagogy: the experience of bolsa alfabetização project and pibid at the University of São Caetano do Sul</i> Aline Lazarini Garcia Ventura, Ana Sílvia Moço Aparício	224
Espaços de Formação continuada de professores da eja: Análise a partir das metáforas em foco em grupos de discussão <i>Space of continued training of teachers in youth and adult education: Analysis from the "metaphors in focus" in discussion groups</i> José Rubens Lima Jardimino, Raquel Silveira Martins	244
A pertinência da legislação sobre o ensino de História e Cultura africanas e afro-brasileiras: desafios para a formação docente <i>The relevance of the legislation on the teaching of African History and Culture and african-Brazilian: challenges for teacher training</i> Isis S. Longo	259
A luta pelo reconhecimento e a Lei 10.639/03 no combate ao racismo institucionalizado brasileiro <i>The Fight for the Recognition and the Law 10.639/03 in the combat of the institutionalized Brazilian racism</i> Kátia Maria Eugênio, Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino	273
O caráter pedagógico do Museu Histórico Professor Carlos da Silva Lacaz da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – USP <i>The pedagogical Historical Museum Teacher Carlos da Silva Lacaz of the Faculty of Medicine, University of São Paulo – USP</i> Elaine Cristina Moreira da Silva, Carlos Bauer	295
Desconstruindo e construindo um espaço para a Filosofia: de 1996 a 2008 Maria Fernanda Alves Garcia Montero, Leda Maria de Oliveira Rodrigues	315
Entrevista com o Professor Doutor Arlindo da Costa Gonçalo Mazungane Chilundo. As reformas da Educação Superior de Moçambique. Profa. Ms. Fernanda de Cássia Rodrigues Pimenta	332
RESENHA • GAIRIN, JOAQUÍN, RODRIGUEZ-GÓMEZ, DAVID E CEACERO, DIEGO CASTRO. Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en latinoamérica. Madrid: Wolters Kluwer española, 2012. 246p. Márcia Lopes Reis	338
Normas para publicação:	343



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. UN DEBATE INCONCLUSO EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA¹

SCIENCES OF EDUCATION AND PEDAGOGY. AN UNFINISHED DEBATE IN THE FACULTIES OF EDUCATION IN COLOMBIA [1]

DIANA SOTO ARANGO²
dianaelvirasoto@gmail.com

RESUMEN

El trabajo estudia la conceptualización educativa que ha incidido en la formación de los educadores en Colombia. Se establece el análisis de términos básicos utilizados en los documentos Maestros de Registro Calificado en Colombia. Por otra parte, se describe las corrientes filosóficas-educativas-pedagógicas que han incidido en Colombia desde el siglo XVIII al XXI. El método se constituye desde la Historia de la educación y de las mentalidades. Se concluye, para el periodo actual en la formación de docentes en Colombia, que la relevancia se está orientando al cómo se enseña y cómo se aprende, por carecer de una teoría crítica de la educación.

Palabras clave: *Políticas públicas • Legislación • educación • Pedagogía • Formación de docentes.*

ABSTRACT

This paper studies the educational conceptualization that has influenced the teachers' development in Colombia. The analysis is provided by the basic terms applied in the Qualitative Master of Registration Documents in Colombia. On the other hand, it describes the philosophical-pedagogical-educational movements that have impacted in Colombia since the 18th century to the 21st century. The method is established from the History of education and the mentalities. To conclude, for the current period in the teachers development in Colombia, that the relevance is turning to how it is taught and how it is learned, for the lack of having a critical theory for education.

Keywords: *Public policy • Reforms • Legislation • Education • Pedagogy • Teacher development.*

1 Ponencia presentada en la Sala Conceptual Humanidades, Ciencias Sociales y Educación". CONACES. Formación de docentes (Bogotá, 6 de junio de 2013).

2 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia • Grupo de Investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana"- HISULA



INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos se enmarca en el avance de la investigación sobre el tema "Políticas públicas, reformas y movimientos universitarios en Colombia" que se correlaciona con el de "Educadores Latinoamericanos"³. El objetivo se establece desde el análisis conceptual de las políticas públicas y las reformas educativas que marcaron rupturas en la formación (instituciones), identidad (educador) y dignificación de la profesión docente en la educación superior en Colombia.

El estudio se orienta desde la historia política cultural y de la educación. Asumimos, la historia de las mentalidades bajo la concepción de Le Goff⁴. Igualmente, en el análisis se reconoce la historia del educador y de las instituciones que lo forman como un campo de estudio⁵, dentro de su desempeño en el contexto socio-político, a nivel local, nacional e internacional. Las instituciones se centralizan en las Escuelas normales, Institutos Pedagógicos y Facultades de educación que están ubicadas y se constituyen a su vez en espacios de poder político, que estructuran prácticas de culturas políticas y educativas.

Por todo lo anterior, la investigación que se presenta se encaminó desde la pregunta ¿si las corrientes pedagógicas internacionales han permeado la formación de docentes en Colombia y si han desarrollado una teoría, o adaptacionismo de las mismas, para formar educadores con pensamiento pedagógico avanzado, con capacidad de liderazgo en la sociedad del conocimiento cambiante del siglo XXI en Colombia?

La metodología se establece desde la tríada conceptual: política pública, reformas y formación de educadores. De esta manera, señalamos varios indicadores de análisis.

Primero, la política pública asimilada con las reformas orientadas a la formación de educadores en las instituciones educativas. Asimismo, indicar el lugar que han ocupado las teorías educativas en universidades y comprender el papel que han desempeñado éstas en la formación de los docentes. Entendemos que detrás de una reforma educativa se localiza un grupo político. Por lo tanto, es relevante conocer ¿qué tipo de filosofía e influencia externa asimilaron?; ¿cuál fue la predominante? y ¿qué características particulares asumió la formación de los educadores en el adaptacionismo de las políticas públicas de reforma propuestas? Segundo, la reforma se cristaliza en la legislación, con el proyecto de la política pública del Estado, que normatiza la formación del educador en la **institución educativa** (Escuelas normales, Institutos pedagógicos y Universidades). El tercer aspecto, se relaciona con la reglamentación directa al educador (**estatuto docente y salarios**) en los diferentes niveles y formación académica. Lo anterior, está unido al imaginario social sobre el docente, que se expresa en la política pública.

Las estrategias del estudio, las clasificamos en un primer indicador de análisis en la conceptualización para la tríada Política pública, reforma y formación de educadores. El segundo indicador corresponde a la evolución conceptual de educación y pedagogía.

Se concluye, que las corrientes del pensamiento educativo, hasta mediados del siglo XX, presentaron un grupo de educadores latinoamericanos que impactaron en las políticas públicas de sus países o desarrollaron experiencias educativas de transformaciones con teorías claras sobre la educación y la pedagogía. Con el ingreso de la tecnología está primando la instrumentalización,



salvo casos excepcionales de experiencias educativas como la de Freire y Magenzo. En Colombia, en la formación de docentes la relevancia se orienta a lo instrumental y se carece de la construcción de una teoría crítica de la educación.

Las fuentes utilizadas están localizadas fundamentalmente en, Archivo General de la Nación de Colombia, Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Archivo de la Universidad Pedagógica Nacional, Tesis doctorales en educación de RUDECOLOMBIA, y legislación colombiana.

UNA CONCEPTUALIZACIÓN NECESARIA EN LA TRÍADA: POLÍTICA PÚBLICA, REFORMA Y FORMACIÓN DE EDUCADORES.

Pensamos que existe no solo un vínculo sino múltiples, en las relaciones entre educador, educandos, institución educativa, Estado y sociedad. Estas correspondencias se tornan complejas, si entendemos que en el Estado no sólo existen las clásicas ramas del poder sino también el conjunto sistémico de elementos que configuran la cultura política. Es decir, las mentalidades y los imaginarios colectivos, las prácticas de los sujetos, las formas de sociabilidad de los diversos grupos (civiles y militares, laicos y religiosos) y los torrentes de ideas que circulan por los variados medios que desde hace tres siglos se renuevan para hacer proliferar textos, imágenes y voces⁶ en el campo de la educación en Colombia.

Tenemos así, una **primera tríada** de relaciones entre política pública, reforma y formación de educadores con las diferentes concepciones que han circulado sobre Educación, Ciencias de la Educación, Pedagogía, Currículo y Didáctica.

En este sentido, entendemos en primera instancia la *política pública*, como los fines e intenciones que presenta el Estado⁷, en un período determinado de gobierno, como grupo de poder que identifica problemas y establece metas para alcanzar desde su visión política, económica, cultural y educativa unos propósitos de transformación. Es decir “una política pública existe siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de cosas percibido como problemático”⁸. Entendemos que la política pública supera un ciclo de decisión, siendo el “lugar donde una sociedad dada construye su relación con el mundo”⁹. El Ministerio de Educación Nacional en Colombia conceptualiza la política pública de Educación Superior como “los lineamientos a seguir que el país define con relación a la educación superior que requiere y necesita, para el mediano y largo plazo, de modo que sea coherente con su visión de desarrollo y bienestar social”¹⁰.

El segundo concepto, es el de la *reforma educativa*. Esta la concebimos desde la política pública que se concreta en actos legislativos y normatiza las prácticas administrativas, financieras y académicas de la institución¹¹. Es así que las *reformas educativas*, en la triada señalada, se orientan en los cambios generales o particulares sobre los siguientes aspectos: concretar el pensamiento, político-filosófico-cultural, enmarcado en los valores que tenga el gobierno referente a la educación, la pedagogía, los educadores, los educandos y la relevancia que se le da a la educación en el país en la construcción de un sujeto social, comprometido con su contexto y responsable de ser ciudadano.



Podríamos decir, que “en el siglo XX, cuando el sistema educativo está ya configurado y la educación es un derecho fundamental que impone obligaciones y deberes a Estado y ciudadanos, surge el campo de la política pública y una reflexión más sistemática sobre las tendencias del desarrollo del sistema educativo, el funcionamiento de las instituciones escolares y los procesos de transformación y cambio en los dos niveles” (Puyana y Serrano 2000, 25). En este sentido, el contenido del derecho a la educación y las obligaciones del Estado en el siglo XXI, se derivan además, de un marco normativo integrado por los instrumentos internacionales de Derechos Humanos ratificados por Colombia las observaciones de la Relatoría Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, la Constitución política de 1991 y la jurisprudencia de la Corte Constitucional¹².

Debemos señalar que las reformas educativas no son lineales. En cada período la voz de los educadores y estudiantes ha estado presente. Por lo tanto, se trata de establecer la incidencia de las reformas en el establecimiento de valores en la identidad del educador y dignificación de la profesión docente en Colombia.

El tercer aspecto, de la triada, es el *educador*. A éste lo conceptualizamos como “un actor social en unos espacios de poder local y nacional que es especialista en la actividad docente y obra pedagógica”¹³. Precisamente, este educador, es quien establece la mediación en un diálogo entre el educando y el medio. En efecto, la preocupación central es la formación de este pedagogo porque en él históricamente se ha centrado la esperanza, los ideales, la responsabilidad de lo que será el ciudadano del futuro cercano. Es allí, donde el referente teórico de las Ciencias de la Educación y en concreto de la pedagogía,

actualmente, tienen la palabra.

El paradigma moderno de la formación de este educador está centrado en lograr ese equilibrio de teoría-práctica, donde el acto pedagógico de este mediador (educador), se oriente desde el pensamiento creativo a conectar el conocimiento de la disciplina con el cómo se enseña, sin reducir el discurso a la instrumentalización, porque de hecho se reduce la principal cualidad del ser humano como es la creación¹⁴ y el pensar utopías¹⁵ por las que sueña y batalla hasta hacerlas realidad.

Sólo teniendo claro el modelo, educativo-pedagógico, se puede pasar a lo relacionado con la acción administrativa que se operacionaliza en la reglamentación de los currículos¹⁶, que forman a los educadores, como hemos indicado, en el diálogo que se establece con el educando y el medio sustentado en el paradigma de la pedagogía (poiesis-praxis)¹⁷. Pero, no menos importante, y relacionado con lo anterior, que se enmarca en la política pública, es la dignificación del desempeño docente. Ésta necesariamente, se da a través de las políticas del Estado y se operacionaliza en la legislación sobre el escalafón docente con los salarios y los medios que se aporta para financiarlos.

Por otra parte, es relevante señalar que la formación del educador en Colombia se realiza en instituciones como: las Escuelas normales que, lo capacitan para ejercer en los niveles de básica primaria con el título que se otorga de Normalista Superior. Los Institutos Pedagógicos, evolucionaron hacia Facultades de educación. Los que acceden a las Facultades de educación en las Universidades¹⁸ ejercen en cualquier nivel educativo¹⁹ y se les otorga el título de Licenciado²⁰ indicando la disciplina en la cuál van



a ejercer. Es fundamental, precisar que el Normalista Superior, realiza dos años posteriores a la formación media, en esta institución, y luego puede optar por ingresar a la universidad en una carrera de licenciado donde le homologan los dos años cursados en la Escuela Normal, lo que se sustenta a través de los ciclos propedéuticos.

En definitiva, no podemos establecer la calidad de la educación sin pensar primero en el paradigma de las Ciencias de la Educación, la pedagogía, el currículo que involucra la formación del docente como principal actor que se responsabiliza del ciudadano que quiere el Estado para la sociedad.

LA EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Para poder establecer la evolución teórica de la educación y la pedagogía debemos volver a la idea de la distinción conceptual referida al debate que continúa sobre la palestra, desde los inicios del siglo XX, respecto a las concepciones teóricas entre Educación y Ciencias de la Educación, que sin lugar a dudas hacen variar la apreciación teórica sobre Pedagogía, Currículo y Didáctica. No es nuestro propósito reseñar la parte de la evolución histórica de estos conceptos, pero sí indicar los orígenes de esta polémica en el pensamiento educativo de nuestra sociedad actual, que aún está lejos de llegar a la postmodernidad. Entendemos que en cada época se marcaron lineamientos según los contextos filosófico-científicos y políticos, tanto en Europa como en América Latina.

En este sentido podemos indicar, sin remontarnos a la paidea de los griegos, aunque siempre están presentes²¹, que en los albores del siglo XVII, autores como Wolfgang Ratke (1571-1635) y Johann Amos

Komenski (Comenius) (1592-1670), se preocuparon por escribir sobre la educación. Este último, en especial, impactó en su época y posteriormente a través de la estructura y el fundamento científico que le otorgó a la educación en lo que él denominó la Didáctica Magna²². Posteriormente, podemos señalar en el siglo XVIII, entre los primeros teóricos, en aplicar el término pedagogía²³ a Ernest Cristian Trapp, con el "Ensayo sobre Pedagogía" (1780); Niemeyer (1754-1828) con el trabajo "Principios sobre educación" (1799). Condorcet (1743-1794) con su propuesta "Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública" (1792)²⁴, donde establece la relación de la educación con el individuo y la sociedad. Lo relevante del siglo XVIII, desde la corriente de la Ilustración, influenciada por la revolución francesa de 1789, es que se promueve la educación pública, secular, gratuita, enmarcada desde la razón, para impulsar el conocimiento útil, el desarrollo económico, el bien público y para fortalecer el Estado. En este sentido, se clarifica la educación dentro las políticas públicas del Estado para formar "el hombre por el hombre" y la pedagogía como el conjunto de técnicas²⁵.

Por otra parte, en los inicios del siglo XIX, y dentro del pensamiento ilustrado, quizá uno de los autores que marcó una corriente en la pedagogía, desde el campo de la filosofía, haya sido Immanuel Kant (1724-1804), con su obra "Pedagogía" publicada en 1803. En este escrito indica que "el hombre es lo que la educación hace de él"²⁶. Lo cierto es que Johann Frederick Herbart (1776-1841), recibe la influencia de Kant²⁷, y escribe el tratado sobre "Pedagogía General"²⁸. A Herbart se le ha considerado como el fundador de la pedagogía moderna. La base científica de estos dos filósofos, como es de suponer, no puede ser otra que la de la época de la



Ilustración, sustentada en la razón. Se debe clarificar que para ellos el “fenómeno educativo es sinónimo de pedagogía”²⁹. Sin embargo, Herbart avanza interrelacionando la pedagogía con la psicología y le da el sustento científico en la práctica psicológica³⁰. Es decir, la ciencia de la educación tiene como objeto la pedagogía y ésta a su vez se sustenta en la psicología.

Pero en la misma época localizamos a Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que recibe la influencia directa de la Ilustración³¹, la Enciclopedia³², y asume la teoría educativa de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) con el método naturalista e intuitivo³³. Curiosamente, las teorías de Rousseau tienen gran influencia sobre Simón Rodríguez (1771-1854), maestro de Simón Bolívar.

Destacamos por su entidad que Pestalozzi es el autor, con sus teorías, que se introduce en las Escuelas normales de Colombia en el siglo XIX. Aún hay otra distinción, este pedagogo como uno de los pioneros de la educación activa, es quien impacta en la educación colombiana, especialmente en el período de los radicales, con los conceptos sobre la educación del pueblo; realización de la capacidad natural del hombre; la intuición como fundamento de la formación del entendimiento; la proporcionalidad armónica entre la capacidad y el contenido del aprendizaje. En tal sentido el periódico la “Escuela Normal”³⁴ señalaba los propósitos de cultivar las facultades del espíritu; unir la enseñanza al estudio de la lengua y de la observación de la naturaleza; Proporcionar la ciencia a partir de los datos más simples; implicar el mecanismo del estudio: Libros elementales; popularizar las ciencias e ilustrar a todos los hombres³⁵.

En América Latina en el siglo XIX se presenta un número representativo de educa-

dores que adaptan las teorías educativas que llegan de Europa y las desarrollan en cada uno de sus países. Algunos cruzaron fronteras como es el caso Ureña. En definitiva, en el siglo XIX en Colombia, se presenta la tendencia que identifica la educación como el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto su objeto de estudio es la pedagogía.

Cabe anotar que en los inicios del siglo XX la pedagogía tradicional, para algunos intelectuales europeos, era algo secundario, que estaba desprestigiada y aislada de la realidad que en palabras de Giner de los Ríos era haberse olvidado de los principios, teniendo en cuenta que las “obras de la naturaleza son obras de maestro; las obras del hombre son obras de aprendiz... Y, sin embargo, en esas obras de aprendiz es en que una pedagogía funesta se obstina en cerrar nuestra atención, dejando a un lado la realidad viva y fecunda”³⁶. En esa crisis, que consideraban se encontraba la pedagogía, otros la ridiculizaban con frases como “La filosofía es una vieja loca, que tiene una hija tonta: la pedagogía”³⁷. Pero, es allí donde sale Durkheim a defender la pedagogía reivindicando los trabajos de los pedagogos como documentos del espíritu del tiempo³⁸. Sin embargo, en Colombia, lo que no se puede negar es que los principios de Pestalozzi, Fröebel, y Herbart se habían difundido y de esta manera la *Pedagogía* se había consolidado desde la tradición intelectual alemana³⁹, a través de las misiones pedagógicas alemanas, que habían llegado al país.

Podemos decir, que si Kant influenció a Herbart y ellos dos consolidan la tendencia alemana, por otra parte, el francés Auguste Comte (1798-1857), fundador de la sociología y el positivismo, marcó el pensamiento de David Emile Durkheim (1858-



1917)⁴⁰ quien desarrolla la educación dentro del contexto de la sociología. Para este sociólogo la educación es diferente a la pedagogía. En este contexto, el objeto de la educación es “adaptar al niño al medio social en que está destinado a vivir”, y la pedagogía es “una teoría práctica. No estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos, con el objeto de facilitar a la actividad del educador ideas que le dirijan”⁴¹. Es Durkheim quien señala la construcción de la ciencia de la educación, en la cual se debe apoyar la pedagogía⁴².

Paralelamente, dentro de la corriente sociológica se encuentra el norteamericano John Frederick Dewey (1859-1952)⁴³ quien publica entre otras obras “La escuela y el progreso social”(1899) y “Democracia y educación” (1916) y se le considera el creador de la Escuela Nueva⁴⁴. Los principios pedagógicos se centran en: centros de interés del alumno; aprendizaje por acción, la escuela como centro social⁴⁵. Paralelamente, encontramos a María Montessori (1870-1952) y a Ovidio Decroly (1871-1932), que estuvo en Colombia en 1925, invitado por Agustín Nieto Caballero. Estos pedagogos se introdujeron en Colombia a través de Nieto Caballero (1889-1975)⁴⁶. El educador colombiano, organiza el Gimnasio Moderno (1914) bajo los principios de “enaltecer al individuo, prepararlo para la vida, enseñarlo a pensar en uso de la libertad, la autonomía y la creatividad”⁴⁷. Lo relevante de esta tendencia es que la educación se establece como ciencia en construcción y la pedagogía se desarrolla bajo la experimentación, con ciencias auxiliares como la psicología y la sociología y el niño es el centro de la educación.

Otro difusor de la Escuela Nueva en Latinoamérica fue el español Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1959)⁴⁸, quien perteneció

al grupo de españoles socialistas que se exiliaron en Latinoamérica, durante el período del dictador Franco. Luzuriaga, desarrolló las ideas educativas de sus maestros Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)⁴⁹, José Ortega y Gasset (1883 –1955)⁵⁰ y el pensamiento de la Institución Libre Enseñanza⁵¹ y se hizo vocero de la obra pedagógica de John Dewey, realizando traducciones, de este autor, que ya había iniciado en España en 1916⁵². Reiteramos, que en este sentido, se puede considerar a Luzuriaga como un difusor de la Escuela Nueva, especialmente, por los trabajos publicados a través de la Revista de Pedagogía, que organiza en 1922 en Madrid. Es más, propuso durante la Segunda República española, el programa escolar de la “escuela única, activa, pública y laica” y en 1932 publica el libro “La escuela única”⁵³. Y, en Buenos Aires, desde 1944, a través de la Colección Pedagógica, de la editorial Losada, conformada por expatriados republicanos españoles, dio a conocer una amplia bibliografía sobre la Escuela Nueva. Debemos destacar, igualmente, que estableció relación académica con educadores como Pedro Enríquez Ureña quien hacia 1946 enseñaba en la Universidad de la Plata y era accionista de la editorial Losada, que dirigía Luzuriaga. Además, se localiza en sus trabajos la influencia de las publicaciones de la Institución Libre Enseñanza de Giner de los Ríos⁵⁴.

Como se ha señalado, Luzuriaga, desarrolla en su exilio en Argentina, una línea de publicaciones en educación de las que podemos destacar la “Historia de la educación y de la pedagogía”, texto clásico en las facultades de educación en Latinoamérica y en Colombia. En este libro define la educación “como la influencia intencional y sistemática sobre el ser juvenil, con el propósito de formarlo y desarrollarlo... La educación es así una parte integrante,



esencial, de la vida del hombre y de la sociedad. La pedagogía indica es la reflexión sistemática de la educación. La pedagogía es una ciencia del espíritu que está en íntima relación con la filosofía, la psicología, la sociología y otras disciplinas, aunque no depende de ellas, ya que es una ciencia autónoma⁵⁵.

Por su parte, en Inglaterra localizamos a Herbert Spencer (1820-1903) con su obra (1861). *Educación intelectual, moral y física* (1861) y a Alexander Bain (1818-1903), filósofo influenciado por Comte, que escribió el texto *Education as a Science* (1879) y a William James (1842-1910) con su obra *Charlas a los maestros* (1899), donde el objeto de la educación era desde los recursos biológicos la formación de hábitos de conducta.⁵⁶

Asimismo, debemos indicar que los franceses, en el siglo XX, por ejemplo, Maurice Debesse (1903–1998) estableció las etapas de la educación desde la psicología, como lo haría Jean Piaget (1896-1980) desde la biología, donde desarrolla la pedagogía genética⁵⁷. Esta tendencia, llega hacia finales de los años 70 a la Universidad Pedagógica Nacional, a través de la Dra. Mariana Flórez, quien regresaba de hacer un doctorado en Ginebra donde tuvo la oportunidad de ser alumna del gran maestro Piaget. Recuerdo⁵⁸ que un sector de la Facultad de Educación, que ya había tomado posición hacia la tecnología y se apoyaban en la Asociación de psicólogos, presidida por el Dr. Rubén Ardila⁵⁹, estableció una atmósfera de crítica hacia la nueva corriente, que se iniciaba por nuestro claustro universitario. El hecho es que pronto las teorías de Piaget, David Ausubel(1918-2008)⁶⁰, Novak(1932)⁶¹ se fueron contraponiendo a la tendencia conductista predominante en ese momento. El libro clásico que se utilizó en los cursos fue el de *Estudios de Psicología Genética* de Piaget⁶².

Por otra parte, el Dr. Gonzalo Cataño promulgaba, desde la cátedra, la pedagogía bajo la visión teórica de Durkheim. Es también, relevante que la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, ofrecía la Licenciatura en Psicología Educativa y en los años 1968 a 1974 la corriente del pensamiento pedagógico que primó fue la de Sigmund Freud(1856-1939),⁶³ Erickson, Adlerm, entre otros, a través del profesor Noé Ardila⁶⁴.

Hay que añadir que Gastón Mialaret (1918), desarrolló la conceptualización de Ciencias de la Educación⁶⁵ hacia la década de los 70s del siglo XX, Precisamente, con Mialaret, continuando con la cientificidad, se plantea la interdisciplinariedad de las Ciencias de la Educación. La institución educativa, según este pedagogo, no está aislada de la sociedad y la relaciona en su estudio de manera interdisciplinaria, con otros campos del conocimiento, como son, entre otros: la Historia de la Educación y de la Pedagogía; Sociología de la Educación; Demografía Escolar; Economía de la Educación; Pedagogía comparada y la Psicosociología. Un hecho relevante en Francia es la creación, en 1967, de los estudios de Ciencias sociales de la educación en la Facultad de Letras.

Como puede verse, en esta tendencia francesa, el planteamiento central es la interdisciplinariedad en la educación. Es allí, donde se asimilan todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación, en sociedades y culturas determinadas, vinculando la institución educativa a la sociedad. Desde esta perspectiva, Avanzini, (1979)⁶⁶, ubica las Ciencias de la Educación en dos dimensiones. En primera instancia, agrupa diferentes disciplinas como la psicología, la sociología, la historia y la filosofía pero cada una mantiene su independencia al estudiar



el hecho educativo. La segunda, corresponde al proceso de constitución del saber interdisciplinario, donde se contrastan metodologías ante el mismo objeto de estudio. En este mismo sentido, se resaltan los planteamientos de Avanzini cuando plantea dos referentes significativos para la educación colombiana: la pluralidad y el sentido abierto de las investigaciones en las Ciencias de la Educación. Esta corriente teórica de las Ciencias de la Educación, sustentada en la interdisciplinariedad, se introdujo en Colombia, entre otros programas, a través del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA⁶⁷.

Por otra parte, resulta interesante encontrar al pedagogo latinoamericano Ricardo Nassif (1924-1984)⁶⁸ profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Este educador desarrolló lo que denominó pedagogía de síntesis y se preocupó por la formación de los docentes, enmarcados en la investigación interdisciplinaria. Por otra parte, se enfoca en la corriente de la pedagogía crítica que años antes Pedro Henríquez Ureña había propuesto en esta universidad, como una pedagogía popular.

Hay que decir, que después de la segunda guerra mundial y hasta la caída del muro de Berlín en 1989, los países socialistas de Europa Oriental, incluyendo a la República Democrática Alemana, comenzaron a utilizar la denominación de *Ciencias Pedagógicas*. Cuba, influenciada por la Academia Rusa, también se incluye en esta tendencia. Quizá, el brasileño Paulo Freire (1921-1997) lo ubiquemos en esta preferencia al desarrollar el concepto de identidad cultural y educación pero fundamentalmente la “pedagogía del oprimido” (1967), la Pedagogía de la esperanza (1993), dónde su gran preocupación es “qué tipo de educación necesi-

tan los hombres y mujeres del próximo milenio, para vivir este mundo tan complejo de globalización capitalista de la economía”⁶⁹.

Ahora bien, en América Latina, después de la influencia y los adaptacionismos que se dieron a la Escuela Nueva, las corrientes educativas fueron permeadas por la influencia norteamericana. Desde los años 70 la tecnología educativa, con Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990)⁷⁰, aparece en los planes de estudio de las facultades de educación colombianas y en las primeras maestrías en educación que se organizaban en el país en la Universidad Pedagógica Nacional. Por lo tanto, los términos eran: la educación programada que se concebía como un producto de la tecnología educativa, si entendemos por ésta el empleo de instrumentos o máquinas en determinado proceso o método⁷¹. Por otra parte, en la década de los 90 se establecieron reformas curriculares sustentadas en objetivos, que fueron desplazados por las competencias, en las guías de clase, que se les enseñaba a los futuros educadores en la práctica docente de su formación como licenciados.

Si bien la discusión por los objetivos, se localizaba en Estados Unidos en los años sesenta, hay que decir que a Colombia nos llegaron autores, a los claustros universitarios, en los setenta a través de Benjamín Bloom para orientar la formación de los docentes por medio de la taxonomía. El considera que “los objetivos (finalidades) y técnicas de medición pueden ser especificados de un modo casi ilimitado, los comportamientos de los estudiantes, implicados en dichos objetivos pueden representarse mediante un número relativamente pequeño de clases. Por tanto, esta taxonomía se ha diseñado para ser una clasificación de los comportamientos de estudiantes que representan los resultados que se pretenden obtener del



proceso educativo⁷². No menos importante fue Robert Gagné quien desarrolló las teorías del condicionamiento del aprendizaje⁷³ y Elliot Eisner con los objetivos en el currículo⁷⁴. Por otra parte, Stenhouse que adopta la concepción del currículo desde la Sociología y lo define como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica⁷⁵.”

Es en este contexto cuando, un buen número de profesores universitarios colombianos, salieron a realizar sus doctorados a los países de Europa y regresaron con nuevos conceptos y miradas que se iban introduciendo en programas y en planes de estudio para las facultades de educación⁷⁶. Resultado de ello, surgen propuestas o alternativas que marcan la historia de la educación superior en Colombia y propiamente trazan las directrices de lo que debería ser las Ciencias de la Educación.

Podemos señalar que en los años 80, las teorías del filósofo francés Michel Foucault (1926-1984) (FOUCAULT, 2007), ingresaron en el ambiente universitario colombiano, donde lo tomaban como referente principalmente por la metodología esbozada en su obra la *Arqueología del saber* (1969). El impacto se quedó en un grupo reducido de intelectuales debido a la terminología específica que manejaban y no trascendió en obras que se elaboraran e impactaran en nuevos paradigmas de formación de los educadores colombianos. Sin lugar a dudas, los escritos de Foucault fueron controvertidos y trascendieron en los académicos de Europa y América Latina. Su obra es extensa y fue evolucionando, en la misma, los conceptos de saber, poder y el discurso.

Es necesario tener en cuenta que, en los

albores del siglo XXI, arrastramos el componente de las competencias, que ya se habían instalado, hacia los años 60, para las demandas laborales, y en los 90 en la educación⁷⁷. Actualmente nos encontramos, en nuestras instituciones educativas de formación de docentes, repitiendo términos de; calidad educativa⁷⁸, competencias, flexibilidad curricular, internacionalización del currículo, entre otros, sin lograr esclarecer cuál es el pensamiento teórico educativo-pedagógico, que sustenta las reformas en cada universidad o el origen de los nuevos programas⁷⁹.

En general, podríamos concluir que la educación con la pedagogía ha transitado por diversos senderos y modelos⁸⁰, según el período histórico. En una primera instancia con Comenius que se preocupa por el arte de enseñar; la segunda, enmarca la pedagogía desde la filosofía; la tercera, la educación desde la concepción científica sustentada en el positivismo; la cuarta, se establecen las diferencias entre educación y pedagogía y se va estructurando la ciencia de la educación con otras disciplinas científicas⁸¹. La quinta, las Ciencias de la Educación donde la interdisciplinariedad se trata de introducir en la sociedad del conocimiento.

En definitiva, la corriente epistemológica que sustenta las Ciencias de la Educación, para el siglo XXI, se establece de manera interdisciplinaria como ya lo señalaba Piaget desde mediados del siglo XX. La ciencia que sustenta la educación ya no es la positivista ni se da el dilema si la educación es centrada en el estudiante o en el profesor o en la tecnología (virtualidad). La nueva tendencia, consideramos, se enmarca en el rigor científico de las ciencias humanas, donde se enfoca la educación en el sujeto social histórico, mediada siempre en procesos de investigación educativa. La educación, por lo



tanto, es multidisciplinar y la formación del educador en las facultades de Ciencias de la Educación, sólo se puede establecer desde la construcción de sujetos críticos, con identidad y liderazgo social. El país necesita de filósofos, como Guillermo Hoyos, que nos pongan a pensar en nuevos paradigmas, desde y para la realidad Latinoamericana y las Facultades de Educación, con los doctores en Educación deben aportarle al país la producción científica con la que se sustentan los programas académicos de formación de docentes.

Por último consideramos que, la actividad de CONACES en la verificación de condiciones de calidad, se debe establecer desde el "factor docente porque incide directamente en el indicador investigación, producción académica y la relación con las líneas de investigación en el plan de estudios"⁸². Desde allí es que se puede verificar la conceptualización, y el nivel de calidad del programa académico, que tiene como objetivo formar a los educadores en Colombia⁸³. Precisamente, la pregunta que parece pertinente hoy en día es ¿Cuáles son los grupos, redes de investigación, vinculados a las facultades de educación, que están liderando e impactando por las concepciones teóricas sobre la formación que requiere el docente colombiano?

CONCLUSIÓN

Podemos concluir que las Ciencias de la Educación permiten la interdisciplinariedad y una mirada más amplia de la formación del educador en contextos socio-políticos. Por lo tanto, la formación de docentes es fundamental para la calidad de la educación en el país. Parafraseando a Kant cuando dice "si nos preguntamos si vivimos ahora en una época ilustrada, la respuesta es no, pero sí en una época de Ilustración"⁸⁴. En nuestro caso, nos preguntamos si vivimos

la época de la sociedad del conocimiento, la respuesta es no, pero sí en una época de globalización.

Por lo anterior, considero que la Sala "Humanidades, Ciencias Sociales y Educación", CONACES, tiene la gran responsabilidad de pensar en la reforma de las Facultades de Educación, como formadoras de los educadores del siglo XXI, en la sociedad del conocimiento. Esta reforma, sólo podrá darse en un diálogo abierto, bajo una teoría o teorías educativas que tracen lineamientos de modelos de formación docente, desde las Ciencias de la Educación en el contexto latinoamericano. No podemos seguir enclaustrados con un pensamiento que sólo mira el aprendizaje del sujeto en el aula de clase, con el currículo y la didáctica. En este sentido, como lo hemos señalado, la interdisciplinariedad se impone dentro de la construcción de una identidad profesional del educador, como líder social con visión internacional. Y, fundamentalmente sin negar el recorrido histórico de los aciertos en políticas públicas, reformas y experiencias educativas⁸⁵, con los problemas y vacíos que nos permitan avanzar sobre lo ya construido.

Esta es nuestra asignatura pendiente para resolver los problemas de la educación de calidad con investigación; la descentralización con el conocimiento regional y sentido de pertenencia; la eficacia administrativa frente a la burocratización; la democracia con inclusión, pensando en esa sociedad y educación del futuro, que es casi imposible imaginar, con el ímpetu de los cambios tecnológicos. Es así, que cualquier sociedad en la que pensemos será muy diferente a la que vivimos en la actualidad y sin embargo nuestra responsabilidad es dejar las bases, en valores éticos, para la generación del futuro cercano. Dentro de este



contexto, contestando la pregunta inicial, se concluye, que las corrientes del pensamiento educativo, hasta mediados del siglo XX, presentaron un grupo de educadores latinoamericanos que impactaron en las políticas públicas de sus países o desarrollaron experiencias educativas de transformaciones con teorías claras sobre la educación y la pedagogía. Con el ingreso de la tecnología está primando la instrumentalización, salvo casos excepcionales de experiencias educativas como la de Freire y Magenzo. En Colombia, en la formación de docentes la relevancia se orienta a lo instrumental y se carece de una construcción de una teoría crítica de la educación⁸⁶. Es más, desconocemos, la producción académica de las tesis de los doctorados en educación nuestro país. En efecto, nos faltan estudios que visibilicen por qué caminos y que voces están marcando pautas en la formación de los docentes en Colombia.

Finalmente, como lo hemos señalado, para establecer políticas públicas y reformas educativas, encaminadas a la calidad de la educación, se debe pensar primero, en el paradigma de las Ciencias de la Educación, la pedagogía, el currículo que involucra la formación del docente como principal actor, que se responsabiliza del ciudadano que quiere el Estado para la sociedad. Y, segundo, se debe trabajar por un paradigma moderno en la formación de este educador, con un equilibrio de teoría-práctica, donde el acto pedagógico de este mediador (educador), se oriente desde el pensamiento creativo para conectar el conocimiento de la disciplina con el cómo se enseña, dentro del contexto de la creatividad, la innovación, las utopías y el liderazgo político-social.

FUENTES

Leyes

Ley 1188 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.

Ley 749 de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica.

Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley general de educación.

Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

Decretos

Decreto 1295 de 2010, Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

Decreto 3697 de 2007, por el cual se fijan plazos para presentar solicitudes de registro calificado, y específicamente se establece como fecha límite el primero de febrero de 2009, para la solicitud de registro de los programas de especialización en funcionamiento.

Decreto 1001 de 2006, por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado. (Derogado por el decreto 1295 de 2010).

Decreto 2566 de 2003, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. (Derogado por el decreto 1295 de 2010).

Decreto 2216 de 2003, por el cual se establecen los requisitos para la redefinición y el cambio de carácter académico de las ins-



tituciones técnicas profesionales y tecnológicas, públicas y privadas y se dictan otras disposiciones.

Resoluciones

Resolución 3462 de 2003, sobre las condiciones específicas de programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos.

Resolución 2755 de 2006, sobre las condiciones específicas de programas académicos en la metodología a distancia.

Resolución 737 de 2007, por la cual se reorganiza la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CONACES.

Resolución 466 de 2007, sobre las condiciones específicas de programas académicos de formación profesional en Humanidades y Ciencias Sociales.

Resolución 2711 de 2008, por la cual se modifican algunas disposiciones de la Resolución 2090 de 2003.

Resolución 2977 de 2009, por la cual se modifica el artículo 6° de la Resolución número 2755 de 2006.

Resolución 6966 de 2010, por la cual se modifica la resolución 5443 de 2010.

QUINTO PERÍODO. UNIVERSIDAD CAPITAL HUMANO VERSUS UNIVERSIDAD SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. 1992-2026⁸⁷.

Ley 30 de 1992. Objeto. Por el cual se organiza, estructura la Educación Superior que atienda a las demandas de desarrollo Científico-Tecnológico y del mercado profesional

1992	Decreto 1444. Objeto. Profesionalización de la actividad Docente con autorregulación y estímulos a la Producción Académica ⁸⁸ .
1993	Ley 60. Objeto. Se estableció la distribución de los recursos para la prestación de los servicios sociales básicos.
1993	28 de Jun. Decreto 1212. Objeto. Por el cual se establecen los requisitos para el reconocimiento como Universidad de una Institución Universitaria o Escuela Tecnológica ⁸⁹ .
1993	29 de Jun. Decreto 1229 .Objeto. Por el cual se reglamenta la ley 30 de 1992 ⁹⁰ .
1994	Ley 115. Objeto. Modifico el financiamiento, la prestación, los objetivos y la evaluación del servicio ⁹¹ .
1994	27 de Abr. Decreto 836. Objeto. Establece los procedimientos para la creación y funcionamiento de programas de maestría ⁹² .
1994	3 de Ago. Decreto 1742. Objeto. Creo estímulos especiales para investigadores y reglamento el parágrafo único del artículo 185 de la ley 115 de 1994 ⁹³ .
1994	31 de Dic. Decreto 2904. Objeto. Estableció la creación del Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior y del Consejo Nacional de Acreditación ⁹⁴ .
1996-2015	Plan Decenal de Educación. Objeto. Estableció los lineamientos de la educación superior en torno a: políticas públicas educativas, TIC, desarrollo e innovación de la ciencia y la investigación que responda a las necesidades del siglo XXI, cobertura, permanencia, calidad, capacitación y formación de docentes Universitarios.
2008	Ley 1188. Registro y oferta programas académicos de educación superior.
2010	Proyecto Ley 30. Objeto. Reforma a la ley 30 de 1992. Modifica el esquema de Financiación de la Educación Superior con mayor participación de las Instituciones Privadas con ánimo de lucro. Establece la extensión, Internacionalización y promueve la Cobertura, Calidad e Investigación ⁹⁵ .
2010	20 abril. Decreto 1295. Reglamenta registro calificado.
2010	1 julio. Decreto 2376. Regula la relación docencia servicio formación talento humano área de salud. Art. 2. Definiciones. Relación docencia-servicio: política formativa de salud.
2010	30 de junio. Resolución 5443. Calidad programas educación.



FOOTNOTES

3. Ponencia presentada en la Sala Conceptual Humanidades, Ciencias Sociales y Educación". CONACES. Formación de docentes (Bogotá, 6 de junio de 2013).
4. Los proyectos de investigación que se presentaron desde Grupo de Investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana"-HISULA, a la Dirección de Investigaciones. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, titulados: Reformas y Movimientos Universitarios en Colombia, se aprobó con el Código SGI: 1295 y el Proyecto de Investigación La educadoras en las Escuelas Normales en Colombia durante los siglos XIX - XX, código SGI: 1293. Financiado por la Dirección de investigaciones de la UPTC. Estos proyectos representan la continuidad de: La universidad en la formación de la nación colombiana. Siglos XVIII a XXI y educadores latinoamericanos. Agradezco, a la Dra. Claudia Figueroa, al Dr. Antonio Galvis, por las recomendaciones a este trabajo; a la joven investigadora Mónica Valbuena por la organización de las notas al sistema de Chicago, que utiliza la Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA.
5. Señala como "la historia de las mentalidades no se define solamente por el contacto con las otras ciencias humanas y por la emergencia de un dominio rechazado por la historia tradicional. Ella es también un lugar de encuentro de exigencias opuestas, que la propia dinámica de investigación histórica actual fuerza a dialogar. Ella se sitúa en el punto de conjunción entre lo individual y lo colectivo, del tiempo largo y de lo colectivo, de lo inconsciente y de lo intencional, de lo estructural y de lo coyuntural, de lo marginal y de lo general". LE GOFF, J. Les mentalité une histoire ambigue: faire l'histoire: Nouveaux: Gallimard, 1974. p 75-94.
6. Se indica campo para comprender: 1. "la educación superior como un campo estructurado-estructurante parte de espacio social nacional o global; 2. Funciona de acuerdo a reglas y desafíos que le son específicos y establece relación con otros campos como el político y el económico; 3. El campo de la educación superior se ha construido en movimientos históricos, sociales y académicos; 4. Lucha por tener la competencia de la autoridad científica. Alfredo Macedo Gomes y Joao Ferreira de Oliveira. Educacao superior como sujeito-objeto de estudo (Campinas, Brasil: Mercado de Letras, 2012), 34 a 41.
7. Proyecto de investigación la Universidad en la formación de la nación colombiana. siglos XVIII A XXI, presentado al Centro de investigación VENDIMIA por el Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana- HISULA (Marco teórico, 2007), 6,7.
8. El Estado "es percibido como reflejo de la voluntad general". La nación es la organización social, que se da donde la mayoría de la población en un Estado moderno configura una unidad social claramente reconocible, que se aproxima al tipo ideal de sociedad" en KONING, H.-J. En el camino hacia la nación: nacionalismo en el proceso de formación del estado y de la nación de la Nueva Granada, 1750-1856: Bogotá: Banco de la República, 1994. p 35.
9. Roth Deubel, y André-Noël, Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación.. (Bogotá: Ediciones Aurora 2002), 27.
10. Pierre Muller, "Les politiques publiques, Coll. Que sais-je ?" No 2354, (Paris: 6e édition, PUF), citado por Roth, (2008), 9.
11. CESU. "Construyendo una política pública de educación superior", en Boletín del Consejo Nacional de Educación Superior-CESU.1.
12. Véase un estudio sobre la metodología para estudiar una reforma universitaria en SOTO ARANGO, D. E. La reforma del plan de estudios del fiscal Moreno y Escandón 1774-1779: Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, 2004. p 2-3.
13. Programa de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas en Derechos Humanos—PROSEDHER, Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Política Pública Educativa a la Luz del Derecho a la Educación (Bogotá: 2004), 4.
14. Concepto del proyecto "Educadores Latinoamericanos". Véase en SOTO ARANGO, D. E. La universidad en el período colonial: educadores criollos neogranadinos: Tunja: Colciencias, 2011. p 19.
15. MÉLICH, J.-C. Antropología simbólica y acción educativa: Barcelona: Paidós, 2004. MÉLICH, J.-C. La sabiduría de lo incierto: sobre ética y educación desde un punto de vista literario: Madrid: Educar, s.d. p 33.
16. PÉREZ TAPIAS, J. A. Cambio del paradigma en el pensar utópico. Diálogo filosófico, n. 44, p. 180-210, 1999.
17. MAGENDZO, A. Dilemas del currículo y la pedagogía: analizando la reforma desde una perspectiva crítica: Santiago: LOM Ediciones, 2008. En este libro reseña la experiencia de la reforma curricular Chilena de los años 90 y realiza un análisis histórico para el período 1998-2006. Señala como uno de los graves problemas la dificultad que encontraron para localizar especialistas "capaces de traducir el lenguaje disciplinario en el pedagógico y didáctico", 10. Indica que el currículo apunta a la naturaleza del conocimiento así como a los procesos de transmisión, apropiación y evaluación del conocimiento", 11. Tomamos la conceptualización que realiza Magenzo sobre currículo "el currículum se genera como producto de un proceso intencional y sistemático en el que se toman decisiones referidas tanto a los saberes culturales que se enseñarán y a su organización, como a las modalidades de transferencias y evaluación del currículum. Las decisiones curriculares se toman tanto a nivel social (nacional, local), institucional (unidad educativa), como de aula (profesores)". MAGENDZO, A., DONOSO, P. Diseño curricular problematizador : una opción para la elaboración del currículum en derechos humanos desde la pedago-



- gía crítica: Santiago: s.n., 1992. p 2. Es relevante el modelo problematizador, que desarrolla por una delimitación de los derechos humanos en función de una elección ética, axiológica y política". Indica que Modelo Problematizador El Modelo Problematizador se elaboró en el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) cuando a comienzos de la década de los noventa empezamos a capacitar docentes y a reflexionar sobre los sentidos de la educación en derechos humanos en el sector formal.
18. Poiesis se refiere a la creatividad en los griegos. Heidegger la utiliza como iluminación.
 19. Nosotros conceptualizamos la universidad como "la comunidad académica de estudiantes y profesores reunidos en una institución para establecer un diálogo crítico teórico-práctico en un ambiente de libertad que promueve la esencia de su ser: la investigación científica interdisciplinaria que genera "bienes públicos" que modifican los parámetros de la realidad establecida en un contexto cultural, socio-político y económico específico con visión internacional".
 20. Dentro de los criterios de calidad y de acreditación de los programas universitarios, el nivel de exigencia es de mínimo especialización con el ideal de aumentar el número de titulados con doctorado en estas instituciones educativas.
 21. El título de Licenciado en Colombia está reglamentado por la Ley 24 de 1976. Se define al licenciado como un profesional de la docencia y se forma en las Facultades de Educación. La denominación de Licenciado en el campo de la docencia de nivel medio y superior, en cualquiera de las especialidades, queda reservada exclusivamente a los profesionales en Ciencias de la Educación sólo se otorga para las personas que se van a desempeñar en la docencia y generalmente los programas que se denominan de pregrado tienen entre 140 a 180 créditos. Un crédito corresponde a 48 horas en el semestre. De estas 16 presenciales. Los licenciados reciben dentro del plan de estudios un 30% de formación pedagógica.
 22. Indica Jaeger que en los antiguos la educación y la cultura estaban unidas. WERNER, J. Paideia: México: Fondo de Cultura Económica, 1957.
 23. LÓPEZ PECES, S. Traducido en Comenius Jan Amos: didáctica magna: Madrid: Akal, 1986.; A. CAPITÁN DÍAZ, A. Historia del pensamiento pedagógico en Europa: desde sus orígenes al precientifismo pedagógico: Madrid: Dykinson, 1984. Véase en este texto citado a: Bacon, 468-471. Descartes, 482-494. Locke, 501 a 507 y 523-524; COMENIUS, Juan Amos Pampedia. Estudio preliminar y traducción de Federico Gómez de Castro (Madrid: UNED, 1992); CHÂTEAU, J. Los grandes pedagogos: 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.
 24. Indica Luzuriaga que "si la pedagogía es la reflexión de la actividad educativa, la pedagogía tiene su origen en Grecia, que es donde primero se comenzó a meditar sobre la educación. Ya la misma palabra pedagogía surgió allí". LUZURIAGA, L. Historia de la educación y la pedagogía: Buenos Aires: Losada, 1991. p 21.
 25. CONDORCET, J.-A.-N. C. Escritos pedagógicos: Madrid: Calpe, 1922. p 127 a 129.
 26. Véase: GARCÍA CARRASCO, J. Teoría de la educación: Madrid: Ediciones Anaya, 1984. Locke en la obra "Educación de los niños" (1817), indicaba que la "pedagogía será el arte y la técnica de conformar los individuos adecuándolos todo lo posible al propósito de la razón ilustrada".
 27. Libro Über Pädagogik, donde estableció el fundamento teórico-filosófico a la pedagogía. KANT, I. Pedagogía: Madrid: Akal, 1991. p 20.
 28. WATSON, R. I. Kant and Herbart: continental philosophical psychology In: __ DUNCAN, C. P., WISHNER, J. The great psychologists: From Aristotle to Freud. 2.ed. Philadelphia: J.B. Lippincott Company, 1968.
 29. FREIDERICH, H. J. Pedagogía general derivada del fin de la educación: Barcelona: Humanitas, 1982.
 30. García Carrasco, Joaquín. (1984), XLII.
 31. La pedagogía como ciencia: deductivo la filosofía y el inductivo la psicología. XLIV.
 32. Kant, "La ilustración es la salida del hombre de su auto-culpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro" ERHARD, J. B. ¿Qué es la Ilustración?: Madrid: Tecnos, 1993. p 17.
 33. La Enciclopedia, es un tratado de 37 volúmenes sustentado en el pensamiento liberal y la ilustración. La coordinan D'Alembert y Diderot, entre 1751 hasta 1772. Allí trataron de explicar los principios de las ciencias y las artes.
 34. Jacques Rousseau (1712-1778) con el método naturalista intuitivo, influenció a Pestalozzi. Henry Wallon, "Introducción", ROUSSEAU, J. J. Emilio o de la educación: Barcelona: Fontanella, 1973. (se publicó en 1762); CHÂTEAU, J. Los grandes pedagogos: 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1978. p 163-202; DEBESSE, M., MIALARET, G. Historia de la pedagogía Barcelona: Oikos-taus, 1974. p 40-48; LARROYO, F. La pedagogía de Rousseau: México: UNAM, 1967.; LARROYO, F. Historia general de la pedagogía: México: Editorial Porrúa, 1973.; DURAND, S. La educación en Juan Jacobo Rousseau: Buenos Aires: Huemul, 1966.
 35. El artículo 11 de la reforma de 1870 indica: "La Escuela Normal será el órgano oficial de publicidad de todos los actos del poder Ejecutivo y de la Dirección General relacionados con la Instrucción Pública". Ver: Escuela normal: Bogotá: Biblioteca Nacional, tomo VI 1871-1876:
 36. PESTALOZZI, J. H. Las veladas de un solitario: México: Editorial Herder, 1780.; Leonardo y Gertrudis, un libro para el pueblo (1781-1787); Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del género humano (1796-1797); El método de Pestalozzi (1800); Cómo Gertrudis enseña a sus hijos (1801); El libro de las madres (1803); El



- ABC de la intuición (1803); El canto del cisne (1826).
37. Giner señala en los principios de la educación que no "sólo se tratada informar al educando, sino de formar hombres; que no enseña conceptos o cosas, sino a pensarlos y hacerlas: en consecuencia, no intenta que sea aprendidas, sino que se aprenda hacerlas". J. Laporta, *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos* (Madrid: Santillana, 1977), 32. Francisco Giner, *Educación y enseñanza TomoXII* (Madrid: Espasa Calpe, 1933), 41.
 38. García cita a Joaquín de Entrambasaguas y a Unamuno. Joaquín García Carrasco. *Teoría de la Educación* (Madrid: Ediciones Anaya, 1984); ENTRAMBASAGUAS, J. *La papelera volcada, el envés de las letras y algo más*: Madrid: Vasallo, 1974. ; UNAMUNO, M. *Amor y pedagogía*: Madrid: Espasa Calpe, 1946.
 39. CATAÑO, G. Introducción In: __ DURKHEIM, D. E. *Educación y sociología*. s.l.: Popular Editorial, 2009.
 40. Abbagnano y Visalberghi, 1995.
 41. David Emile Durkheim (1858-1917) ingresa a la Escuela Normal Superior de París en 1879, fue alumno de Numa Denis Fustel de Colulanges. Recibe por lecturas la influencia de Augusto Comte y Herbart Spencer. Estudió Sociología en 1885 a 1886 en Marburg, Berlín y Leipzig. En 1887 enseña en la Universidad de Bordeaux y dicta un curso de Ciencias sociales y de pedagogía y une la pedagogía con la sociología. En 1895 publica las reglas del método sociológico.
 42. Gonzalo Cataño, "Educación", 82, 83, 100.
 43. Indica que "la ciencia de la educación no existe más que en Estado de proyecto" y la sociología y la psicología en las cuales se debe apoyar la educación están en construcción, ver: Gonzalo Cataño, "Educación", 116.
 44. John Frederick Dewey (1859-1952). Publicó *La escuela y el progreso social* (1899). *Democracia y educación* (1916) Fue presidente de la asociación de filosofía y de psicología en Norte América. Publicó unos 700 artículos y 40 libros. DEWEY, J. *Experiencia y educación*: Buenos Aires: Losada, 1943.
 45. CALVACHE LÓPEZ, J. E. *La escuela nueva y los conceptos básicos de la educación en el pensamiento de John Dewey: una aproximación teórica*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA*, n. 5, p. 107-110, 2003. Calvache resume los principales aportes de la escuela nueva en: actividad, globalización de contenidos, interés, individualización, sociabilización, colaboración escuela familia y el principio fundamental se centra en que la educación debe estar dada por los intereses de los alumnos.
 46. MORENO, H. *Biografía de grandes pedagogos*: Bogotá: Géminis, s.d. p 61.
 47. Véase un estudio monográfico sobre Agustín Nieto Caballero en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA*, No.5 (2003).
 48. NIETO CABALLERO, A. *Principios de la escuela nueva*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA*, n. 5, p. 141, 2003.
 49. Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1959), pedagogo español que se exilio en Argentina y murió en Buenos Aires.
 50. Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) fue director de la La Institución Libre de Enseñanza (ILE). Véase Giner, Francisco. *Educación y enseñanza*. Madrid, Espasa Calpe, TomoXII, 1933, 20. Obras completas de Francisco Giner se publicaron en 1889 en la Biblioteca Andaluza. Los trabajos de este tomo fueron publicados por Giner en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. En este texto analiza la situación de los maestros españoles de fin del siglo XIX, con la extrema pobreza, de salarios de 125 pesetas anuales ganado según él menos que el "harapiento bracero", 20.
 51. José Ortega y Gasset (1883-1955) estuvo exiliado en Argentina hasta 1942 cuando se va para Portugal. Fue profesor de la Escuela Superior de Magisterio de Madrid (1909). Al igual de Luzuriaga estudio en Alemania. Pertenece al movimiento denominado novecentismo.
 52. La Institución Libre de Enseñanza o ILE, fue fundada por Francisco Giner de los Ríos en 1876 en España. Esta institución se originó por un grupo de docentes, de la Universidad Central de Madrid, como un acto de rechazo al hecho de haberse suprimido en la Universidad Central de Madrid la libertad de Cátedra. La corriente filosófica que sustentó esta institución fue la de Karl Christian Friedrich Krause Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), filósofo alemán que desarrolló el panenteísmo y que sustentó teóricamente el krausismo. El Dios del panenteísmo es el creador y la energía vital del universo, así como la fuente de la ley natural, por lo que es trascendente e inmanente.
 53. Obras como "Mi credo pedagógico" de Laurent Bonardi, Dewey. "Les intellectuels espagnols exilés dans l'argentine peroniste", en *Haol*, No. 5 (2004): 53-64, consultada en línea. En este artículo se destaca la producción académica de los exiliados españoles en Argentina. Véase una amplia biografía en wikipedia.org/wiki/Lorenzo_Luzuriaga, consultada el 30 de mayo del 2013.
 54. De su obra del exilio, con trascendencia en Latinoamérica, se localizan entre otras: *La educación nueva* (1942); *La pedagogía contemporánea* (1942); *Reforma de la educación* (1945); *Historia de la educación pública* (1946); *Pedagogía* (1950); *Pedagogía social y política* (1954); *Antología pedagógica* (1956); *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España* (1957); *Diccionario de pedagogía*, obra póstuma; *Historia de la educación y de la pedagogía* (1961) en el año 1991 llevaba 21 ediciones.
 55. HENRÍQUEZ UREÑA, P. *Universidad y educación*: México: UNAM, 1969. p 40. Defensor de la universidad Nacional que había fundado Justo Sierra en 1910 y conceptúa sobre la universidad como "la institución destinada a cumplir fines de alta cultura y de cultura técnica, 58. Se localiza en sus escritos que cita a Francisco Giner de los Ríos, 86.
 56. Luzuriaga. "Historia", 11, 12. Clasifica la pedagogía contem-



- poránea en: individual; psicológica-experimental; activa; social, y filosófica, 247.
57. Luzuriaga, "Historia", 249.
 58. PIAGET, J. A dónde va la educación: Buenos Aires: Teide, 1980.; PIAGET, J. Psicología de la inteligencia: Buenos Aires: Psique, 1971. "Según Piaget, las etapas del desarrollo cognitivo son: 1) etapa sensorio-motora (0-2 años) donde los niños muestran una vivaz e intensa curiosidad por el mundo que les rodea, su conducta está dominada por las respuestas a los estímulos; 2) etapa preoperacional (2-7 años) en la que el pensamiento del niño es mágico y egocéntrico, creen que la magia puede producir acontecimientos y los cuentos de hadas les resultan atractivos, además se cree el centro de todos los sucesos, que todas las cosas giran en torno a él, resultándole muy difícil ver las cosas desde otro punto de vista; 3) etapa de las operaciones concretas (7-11 años), el pensamiento del niño es literal y concreto, puede comprender que $8+11=19$, pero la formulación abstracta, como la de una ecuación algebraica, sobrepasa su captación, y 4) etapa de las operaciones formales en el nivel adulto, es capaz de realizar altas abstracciones y efectuar (11-15 años), aquí el niño ingresa inferencias, es la etapa correspondiente a las facultades superiores de los seres humanos".
 59. Este recuerdo (memoria) que se incluye en la pedagogía con la dificultad espacio-temporal. En nuestro caso se sustenta en el recuerdo y en la bibliografía de los programas académicos que se desarrollaban en la Facultad. En el año 1980 el señor decano de la Facultad de Educación me cito a su oficina para que explicará porque en el curso de psicología de la educación se incluía a Piaget. MÉLICH, J.-C. Filosofía de la finitud: Barcelona: Editorial Herder, 2002.
 60. Psicólogo colombiano que fundó la Revista Latinoamericana de Psicología en 1969 y en 1970 publica su libro Psicología del aprendizaje, México, Siglo XXI. Este texto se utilizó en toda la década de los setenta en un gran número de universidades colombianas.
 61. Ausubel, desarrollo "los organizadores previos" (1960) utilizados en la psicología del aprendizaje. Véase: David Ausubel, Educational Psychology. A Cognitive View (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968).
 62. Indica "la teoría de la educación expuesta en este libro ha hecho especial hincapié en el aprendizaje cognitivo y en particular en el aprendizaje de conceptos". NOVAK, J. D. Teoría y práctica de la educación: Madrid: Alianza, 1983. p 191. Primera edición de 1977. Desarrolló los mapas conceptuales y aprendizaje significativo dentro de la corriente de Piaget.
 63. Jean Piaget, Psicología Genética (Buenos Aires: EMECÉ Editores, 1973), primera edición. Traducido por Antonio Battro.
 64. Freud Sigmund (1856-1939), fundó el psicoanálisis y estableció las etapas del desarrollo humano desde esta concepción teórica.
 65. La psicología educativa que él impartía en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, años 1968-1975, se sustentaba en las teorías de Freud.
 66. RAMÓN GARCÍA, A. Introducción In: MIALARET, G. Ciencias de la educación. Barcelona: Oikos-tau, 1981. p 117; MIALARET, G. Psicología de la educación: México: Siglo XXI, 2006. segunda edición en español. Primera edición en francés 1996. Tanto Gastón Mialaret (1988) como Jacques Ardoino (2000), indican la necesidad de captar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su complejidad y en sus dimensiones multireferenciales.
 67. G. Avanzini. La pedagogía en el Siglo XX (Madrid: Marcea, 2ª edición 1979). Véase las referencias sobre Freud, 108-111. Piaget y Wallon, 115-116. Dewey, 193-194. Cousinet, 195-197. Célestin Freinet, 198. La educación permanente, 293-318.
 68. Documento Conceptual del Doctorado en Ciencias de la Educación, Bogotá, RUDECOLOMBIA, 1997. Archivo Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Archivo Diana Elvira Soto Arango, Fondo documental RUDECOLOMBIA.
 69. Obras: NASSIF, R. Pedagogía general: Buenos Aires: Kapelusz, 1958. NASSIF, R. Pedagogía de nuestro tiempo: hechos, problemas, orientaciones: Buenos Aires: Kapelusz, 1960. NASSIF, R. Teoría de la educación: problemática pedagógica contemporánea: Madrid: Cincel, 1980.; Las Tendencias Pedagógicas en América Latina (1960-1980), en El Sistema Educativo en América Latina (Argentina: Editorial Kapelusz, 1984); Dewey, su pensamiento pedagógico (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992; Spranger, su pensamiento pedagógico (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993).
 70. Citado por Javier Ocampo. "Identidad cultural y educación en Paulo Freire", Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA, No. 10, (2008): 28-29; José Rubens Jardimino, "Paulo Freire. Filósofo, pedagogo e cientista social" en Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA, No. 10, (2008): 45-47.
 71. Psicólogo norteamericano, inicia sus investigaciones en el laboratorio animal en 1931 en su libro Tecnología de la enseñanza, publicado en 1970, resume una serie de artículos donde sienta las bases y desarrolla los principios que rigen la educación programada. Skinner expone en sus obras de manera sistemática las técnicas conductuales que ha elaborado a través de sus investigaciones con personas y animales.
 72. J. Armsey y Norman C. Dahl. Tecnología de la enseñanza. Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el desarrollo Internacional AID (México: Editorial Guadalupe, 1973), 17.
 73. BLOM, B. Taxonomy of educational objectives: Londres: Longman, 12-13.



74. GAGNÉ, R. Las condiciones del aprendizaje: México: Intera-
mericana, 1965.
75. EISNER, E. Instructional and expressive educational objec-
tives: their formulation and use in curriculum, en objectives
and instruction: S.l: s.n., 1969. p 1-18.
76. STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del
currículo: Madrid: Ediciones Morata, 1984. p 29.
77. No es extraño, por tanto, que las ocho universidades re-
gionales de RUDECOLOMBIA, que adelantaron su primer
doctorado, lo denominaran "Ciencias de la Educación", en
la experiencia de este doctorado con profesores que habían
realizado sus estudios en diferentes áreas de las Ciencias
Humanas, tomaron la decisión de orientar este doctorado
desde la corriente interdisciplinaria sustentándose en teóri-
cos franceses, españoles y latinoamericanos.
78. A. Díaz Barriga. El enfoque de competencias en educación?
Una alternativa o un disfraz de cambio? (México: Perfiles
educativos, 2006); Ángel Díaz Barriga. La acreditación de
programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los
procesos educativos. <http://www.riseu.unam.mx> (5
de agosto de 2010).
79. La calidad se origina desde la empresa por el reconoci-
miento del producto. En la educación conlleva concep-
tos de: necesidad social; pertinencia, eficiencia, equi-
dad. Lo relevante es que la UNESCO establece la calidad
educativa desde la vinculación a una sociedad concreta.
CEPAL, UNESCO, Educación y conocimiento, Eje de la
transformación productiva con equidad (Santiago de Chile,
1992).
80. En los documentos maestros que hemos analizado en la
Sala "Humanidades, Ciencias Sociales y Educación". CONA-
CES en el período de octubre de 2012 a junio de 2013, en su
gran mayoría no se evidencia una producción teórica de los
docentes ni una discusión, ni definición sobre educación,
Ciencias de la Educación y la pedagogía. En Colciencias se
tienen clasificados 475 grupos de investigación en educaci-
ón, pero desconocemos el impacto de los mismos en una
teoría sobre pedagogía que esté impactando programas
académicos y Facultades de Educación.
81. CAMACHO SANABRIA, C. A. Texto de aula: sociedad, peda-
gogía y educación: Bogotá: Universidad de la Salle, 2010. p
163 a 203. Establece algunas preguntas para el desarrollo
de la teoría pedagógica.
82. Luzuriaga, Lorenzo (1961) "es la ciencia de educación, una
ciencia autónoma, dentro de las ciencias del espíritu, que
tiene una parte artística, una parte técnica, una parte teóri-
ca y una parte filosófica... Es multidisciplinaria", Luzuriaga,
"Historia", 12.
83. SOTO ARANGO, D. Presentación. Informe Sala "Humani-
dades, Ciencias Sociales y Educación. CONACES, Octubre
2012 a junio 2013. Ministerio de Educación Nacional. p 5.
84. Espinal clarifica la relevancia de la universidad como for-
madora de los docentes y distingue la modernidad del
desarrollo ESPINAL PÉREZ, C. E. A propósito de la univer-
sidad. Problemas, contextos y alternativas. Universitas Hu-
manística, v. 62, n. 62, 2006. Acceso em: , ibid.
85. J.B. Erhard *et al.*, ¿Qué es la Ilustración? (Madrid: Editorial
Tecnos, 1993), 23.
86. Uno de los graves problemas es que cada grupo, en dife-
rentes niveles (gobierno, facultades de educación) es que
desconocen las experiencias realizadas por los antecesores
iniciando ciclos ya recorridos y condenándonos a repetir los
errores en lugar de avanzar sobre lo ya construido.
87. Las Facultades de Educación de órdenes religiosas se sus-
tentan en la Paideia de cada comunidad y esta se ubica en
los Documentos Maestros. Sin embargo, no se localiza en la
producción académica de los docentes una mirada nacional
y latinoamericana que haga avanzar este conocimiento en
la formación de los docentes de la institución.
88. Diana Soto Arango, "Criterios comunes para el desarrollo
para una educación universitaria global: una propuesta
latinoamericana", en ¿Hacia dónde va la educación uni-
versitaria americana y europea? (León: Universidad de
León, 2006), 53-54.
89. Diana Soto Arango, "Aproximación Histórica a la Universi-
dad Colombiana", Revista Historia de la Educación Latinoa-
mérica Vol. 13 No. 7 (2005): 99-136.
90. Jaime Niño Díaz, Patricia Linares Prieto, José Revelo Re-
velo, Eduardo Noriega de la Hoz, et. Educación Superior.
Compendio de Normas (Bogotá: División de procesos Edi-
toriales, 1995), 123.
91. Niño, "Educación Superior", 125.
92. Luis Jorge Garay, Adriana Rodríguez. Colombia: Diálogos
Pendientes (Bogotá: Planeta Paz, 2005), 71.
93. Niño, "Educación Superior", 161.
94. Niño, "Educación Superior", 176.
95. Niño, "Educación Superior", 199.
96. Ministerio de Educación Nacional. <[http://www.mineduca-
cion.gov.co/1621/articles-227020_archivo_pdf_ley_30.pdf](http://www.mineduca-
cion.gov.co/1621/articles-227020_archivo_pdf_ley_30.pdf)
> (14 de agosto, 2012).



REFERENCIAS

AVANZINI, G. La pedagogía en el Siglo XX 2.ed. Madrid: Marcea, 1979.

BLOM, B. Taxonomy of educational objectives: Londres: Longman,

CALVACHE LÓPEZ, J. E. La escuela nueva y los conceptos básicos de la educación en el pensamiento de John Dewey: una aproximación teórica. Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA, n. 5, p. 107-110, 2003.

CAMACHO SANABRIA, C. A. Texto de aula: sociedad, pedagogía y educación: Bogotá: Universidad de la Salle, 2010.

CAPITÁN DÍAZ, A. Historia del pensamiento pedagógico en Europa: desde sus orígenes al precientifismo pedagógico: Madrid: Dykinson, 1984.

CATAÑO, G. Introducción In:—
DURKHEIM, D. E. Educación y sociología. s.l.: Popular Editorial, 2009.

CHÂTEAU, J. Los grandes pedagogos: 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

CONDORCET, J.-A.-N. C. Escritos pedagógicos: Madrid: Calpe, 1922.

DEBESSE, M., MIALARET, G. Historia de la pedagogía Barcelona: Oikos-taus, 1974.

DEWEY, J. Experiencia y educación: Buenos Aires: Losada, 1943.

DURAND, S. La educación en Juan Jacobo Rousseau: Buenos Aires: Huemul, 1966.

EISNER, E. Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum, en objectives and instruction: S.l: s.n., 1969.

ENTRAMBASAGUAS, J. La papelera volcada, el envés de las letras y algo más: Madrid: Vasallo, 1974.

ERHARD, J. B. ¿Qué es la Ilustración? : Madrid: Tecnos, 1993.

ESCUELA normal: Bogotá: Biblioteca Nacional, tomo VI 1871-1876:

ESPINAL PÉREZ, C. E. A propósito de la universidad. Problemas, contextos y alternativas. Universitas Humanística, v. 62, n. 62, 2006. Acceso em:

FOUCAULT, M. Nacimiento de la biopolítica: México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FREIDERICH, H. J. Pedagogía general derivada del fin de la educación: Barcelona: Humanitas, 1982.

GAGNÉ, R. Las condiciones del aprendizaje: México: Interamericana, 1965.

GARCÍA CARRASCO, J. Teoría de la educación: Madrid: Ediciones Anaya, 1984.

HENRÍQUEZ UREÑA, P. Universidad y educación: México: UNAM, 1969.

KANT, I. Pedagogía: Madrid: Akal, 1991.

KONING, H.-J. En el camino hacia la nación: nacionalismo en el proceso de formación del estado y de la nación de la Nueva Granada, 1750-1856: Bogotá: Banco de la República, 1994.

LARROYO, F. Historia general de la pedagogía: México: Editorial Porrúa, 1973.

LARROYO, F. La pedagogía de Rousseau: México: UNAM, 1967.

LE GOFF, J. Les mentalité une histoire ambigue: faire l'histoire: Nouveaux: Gallimard, 1974.

LÓPEZ PECES, S. Traducido en comenius Jan Amos: didáctica magna: Madrid: Akal, 1986.

LUZURIAGA, L. Historia de la educación y la pedagogía: Buenos Aires: Losada, 1991.



MAGENDZO, A. Dilemas del currículo y la pedagogía: analizando la reforma desde una perspectiva crítica: Santiago: LOM Ediciones, 2008.

MAGENDZO, A., DONOSO, P. Diseño curricular problematizador : una opción para la elaboración del currículum en derechos humanos desde la pedagogía crítica: Santiago: s.n., 1992.

MÈLICH, J.-C. Antropología simbólica y acción educativa: Barcelona: Paidós, 2004.

MÈLICH, J.-C. Filosofía de la finitud: Barcelona: Editorial Herder, 2002.

MÈLICH, J.-C. La sabiduría de lo incierto: sobre ética y educación desde un punto de vista literario: Madrid: Educar, s.d.

MIALARET, G. Psicología de la educación: México: Siglo XXI, 2006.

MORENO, H. Biografía de grandes pedagogos: Bogotá: Géminis, s.d.

NASSIF, R. Pedagogía de nuestro tiempo: hechos, problemas, orientaciones: Buenos Aires: Kapelusz, 1960.

NASSIF, R. Pedagogía general: Buenos Aires: Kapelusz, 1958.

NASSIF, R. Teoría de la educación: problemática pedagógica contemporánea: Madrid: Cincel, 1980.

NIETO CABALLERO, A. Principios de la escuela nueva. Revista Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA, n. 5, p. 141, 2003.

NOVAK, J. D. Teoría y práctica de la educación: Madrid: Alianza, 1983.

PÉREZ TAPIAS, J. A. Cambio del paradigma en el pensar utópico. Diálogo filosófico, n. 44, p. 180-210, 1999.

PESTALOZZI, J. H. Las veladas de un solitario: México: Editorial Herder, 1780.

PIAGET, J. A dónde va la educación: Buenos Aires: Teide, 1980.

PIAGET, J. La psicología de la inteligencia: Buenos Aires: Psique, 1971.

RAMÓN GARCÍA, A. Introducción In:___ MIALARET, G. Ciencias de la educación. Barcelona: Oikos-tau, 1981.

ROUSSEAU, J. J. Emilio o de la educación: Barcelona: Fontanella, 1973.

SOTO ARANGO, D. E. La reforma del plan de estudios del fiscal Moreno y Escandón 1774-1779: Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, 2004.

SOTO ARANGO, D. E. La universidad en el período colonial: educadores criollos neogranadinos: Tunja: Colciencias, 2011.

SOTO ARANGO, D. Presentación. Informe Sala "Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. CONACES, Octubre 2012 a junio 2013. Ministerio de Educación Nacional.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículo: Madrid: Ediciones Morata, 1984.

UNAMUNO, M. Amor y pedagogía: Madrid: Espasa Calpe, 1946.

WATSON, R. I. Kant and Herbart: continental philosophical psychology In:___ DUNCAN, C. P., WISHNER, J. The great psychologists: From Aristotle to Freud. 2.ed. Philadelphia: J.B. Lippincott Company, 1968.

WERNER, J. Paidea: México: Fondo de Cultura Económica, 1957.



UNIVERSIDAD, DICTADURA Y MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN ARGENTINA • LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA FRENTE A LA ÚLTIMA DICTADURA DEL SIGLO XX

COLLEGE STUDENT MOVEMENTS AND DICTATORSHIP IN ARGENTINA • THE UNIVERSITY OF CORDOBA AGAINST THE DICTATORSHIP OF THE XX CENTURY

MARÍA CRISTINA VERA DE FLACHS¹
vera@onenet.com.ar

RESUMEN

Este artículo intenta analizar la situación de la Universidad Nacional de Córdoba durante la última dictadura militar del siglo XX, con el fin de esclarecer el comportamiento de los diferentes actores, las políticas propuestas por la Junta militar para imponer un modelo de disciplinamiento, control y represión del conocimiento y de la actividad intelectual en las universidades públicas y las tensiones que ellas generaron en el ámbito universitario.

Palabras claves: Educación Superior • Políticas de Educación superior • Universidad de Córdoba movimientos estudiantiles

ABSTRACT

By this article we wish to examine Córdoba's National University circumstances during the last Argentina's military dictatorship of the XXth century, with the purpose of establishing the behavior of different actors, the politics by which the Military government planned to impose a model of discipline, control and repression of academic activities within public universities and the tensions thereby engendered.

Keywords: Higher Education • Politics of higher education • Córdoba University, student movements.

¹ Investigadora Principal de CONICET-Profesor Titular de la UNC- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales



INTRODUCCION

Desde comienzos del siglo XVII a hoy la Universidad de Córdoba ha estado unida a la Historia de la provincia y de la Nación en tanto no es una institución más, pues desde sus inicios forja la esencia del cordobés y es por eso que lo que ocurre en ella, permite observar la historia desde varias dimensiones: política, económica y social. Las últimas décadas posibilitaron una evolución de la historiografía sobre la historia de las universidades con nuevos planteos y problemáticas, permitiendo una nueva lectura sobre los procesos autoritarios en las altas casas de estudios no sólo de Argentina sino de Latinoamérica. En Argentina particularmente los especialistas han centrado su atención en el período que abarca desde el fin del gobierno peronista hasta la llegada de la democracia en 1983. Sin embargo los que han tenido en cuenta el movimiento estudiantil son los menos.

Con el objetivo de analizar las consecuencias de la última dictadura militar del siglo XX en la Universidad de Córdoba hemos revisado la documentación de los siguientes archivos: General Histórico de la Universidad de Córdoba y de la Memoria e hicimos algunas entrevistas orales semi estructuradas a miembros de la comunidad que estuvieron involucrados en los conflictos las que nos permitieron detectar sentimientos, motivaciones y posiciones adoptadas por los distintos sujetos, aspectos subjetivos presentes en todo relato de memoria. También exploramos las revistas, periódicos de la época y la bibliografía especializada además haber sido testigo de muchas de las situaciones relatadas.

Breve panorama del clima revolucionario y el espacio cultural en el tránsito del sesenta al setenta

En enero de 1959 tuvo lugar la revolución cubana la que será decisiva para comprender los procesos guerrilleros posteriores en América Latina. Sin embargo, al éxito de la revolución en Cuba y en Nicaragua se le oponían los fracasos de la guerrilla en Colombia, Perú, Bolivia, Uruguay y Brasil. De todos modos el fenómeno guerrillero preocupaba a todos los gobiernos de la región y eso alentaba la necesidad de contar con ejércitos modernos. La idea de la seguridad nacional- el anticomunismo- y en el caso argentino la necesidad de poner en marcha un proyecto nacional que llevarse al país a un “destino de grandeza” eran temas cotidianos entre militares y analistas políticos.

El espacio cultural de Córdoba de fines de los años sesenta y principios de los setenta contribuyó a crear el clima político-intelectual de la nueva izquierda. Libros, fascículos y revistas – donde confluían el neo anarquismo, el surrealismo libertario y el marxismo crítico– fueron la lectura obligada de los intelectuales y de los estudiantes que se movilizaban no sólo en esta ciudad sino también en las provincias de Corrientes, Santa Fe, Buenos Aires y Tucumán. De todas las publicaciones de entonces destacamos la revista *Pasado y Presente* editada en Córdoba y dirigida en su primer año de vida por Oscar del Barco y Aníbal Arcondo, quienes en su primer número señalaron que aspiraba convertirse en una nueva expresión de la izquierda argentina y comprometida con todas “las fuerzas que se proponen la transformación revolucionaria de la realidad”². Su primera época se prolongó entre 1963 y 1965, a lo

2 En su segundo año se sumaron a su Consejo de redacción los siguientes intelectuales José Aricó, Samuel Kieczkovsky, Juan Carlos Torre, Héctor Schmucler, César Guñazú, Carlos Assadourian, Francisco Delich, Luis J. Prieto y Carlos R. Giordano.



largo de nueve números. Ocho años después la revista reaparecería bajo la dirección de José Aricó, un intelectual gramsciano y secretario de la Federación Juvenil Comunista de Córdoba en sus años de estudiante, que se convirtió en una de las figuras clave de la nueva izquierda argentina junto a Juan Carlos Portantiero³. *Pasado y Presente* surgió como expresión de un grupo de intelectuales marxistas de Córdoba que pretendió continuar con el camino abierto años antes por la revista *Contorno*.

La cultura de la violencia y las organizaciones terroristas

A fines de la década del sesenta el mundo entero vivió una serie de acontecimientos que hacían presagiar cambios vertiginosos, los que no tardaron en repercutir en las universidades argentinas: la oposición de los jóvenes a la guerra de Vietnam, el Mayo Francés, Tlatelolco en México, la militancia de los sacerdotes tercermundistas y figuras de la talla del Che Guevara y Camilo Cienfuegos y, fundamentalmente, la existencia de gobiernos dictatoriales o autoritarios en Latinoamérica fueron despertando en algunos grupos universitarios un compromiso político más profundo que en épocas anteriores⁴. Bregando por un nuevo orden los de Córdoba proclamaban por aquellos días la consigna: *La patria socialista, ni yanquis ni marxistas*.

Sus críticas, rebeldía y rechazos a la

3 Su antología del Mayo francés apareció en la colección Cuadernos de Pasado y Presente. Horacio TARCUS hizo también referencia a este tema en *El marxismo olvidado en la Argentina*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 1996.

4 Recordemos que en Brasil la protesta contra la dictadura desembocó en el asesinato del estudiante Edson Luis en Río de Janeiro y como respuesta en, junio de 1968, se produjo la Marcha de los cien mil con presencia de docentes, estudiantes y artistas. Chico Buarque fue arrestado por la policía y, luego, obligado a exiliarse en Italia, además cesantearon a 70 profesores universitarios entre ellos al Dr. Fernando Henrique Cardoso, futuro presidente de Brasil y el físico José Leite Lopes. *La Voz del Interior* 5 de mayo de 2013.

sociedad de sus mayores, sus discursos con un alto grado de politización y los debates progresivos en la Universidad iban en contra de la institución a la que tildaban de conservadora y a la que deseaban cambiar. Reclamaban una enseñanza apta para las necesidades del país, sin embargo las aspiraciones de un grupo más pequeño iban contra el sistema: por tal razón consideraban necesario modificar la realidad y modelar un “hombre nuevo” que cambiara el rumbo de las cosas: la dependencia económica, la injusticia social y la proscripción del peronismo.

Este contexto alentó las primeras experiencias guerrilleras en la Argentina, las que se desarrollaron estimuladas por el fervor que se vivía en toda América Latina. Entre los numerosos grupos y células terroristas surgidas entonces había cinco importantes: Las *Fuerzas Armadas Revolucionarias* (FAR), las *Fuerzas Armadas Peronistas* (FAP), y las *Fuerzas Armadas de Liberación* (FAL), *Montoneros*. Por su parte, Mario Santucho había formado en 1970 el P.R.T., partido revolucionario de los trabajadores, organización que serviría como base para el lanzamiento del *Ejército Revolucionario del Pueblo* (ERP), el grupo guerrillero más organizado y radicalizado conjuntamente con las FAR que vio Argentina. La existencia y accionar de estos grupos expresaron ideologías diferentes, aunque frente a la represión, *Montoneros* y ERP, que después de la muerte de Perón terminaron por cooperar entre sí⁵.

5 Se ocuparon del tema entre otros: Ana María BARLETTA “Una izquierda universitaria peronista. Entre la demanda académica y la demanda política (1968 – 1973)” en *Prismas*, Revista de Historia Intelectual Nº 6. Quilmes: UNQ, 2002, Pp. 275 – 286. IDEM, “Peronización de los universitarios (1966 – 1973) Elementos para rastrear la constitución de una política universitaria peronista” en *Revista Pensamiento Universitario* Nº 9. Buenos Aires: UNQ, 2001, Pp. 82–89. Mario TOER, *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín*. Tomo I. Buenos Aires, CEAL, 1988. Marina FRANCO, “Notas



El ERP se instaló en la provincia de Tucumán y, a fines de 1975, produjo el ataque a la guarnición *Monte Chingolo* en la provincia de Buenos Aires, que tuvo un desenlace cruento. A partir de entonces, la debilidad del gobierno de Isabel Perón y el profundo juego de las tendencias internas del peronismo facilitaron la acción de los extremismos de izquierda y de derecha hasta límites inimaginables. A la violencia se respondió con violencia, la subversión mantuvo e intensificó sus ataques que fueron reprimidos por las fuerzas armadas; al tiempo que el cuerpo social en general estaba atemorizado ante lo que se reflejaba en la opinión pública como una guerra abierta entre grupos facciosos y el ejército.

El interregno peronista: de Cámpora a Perón

No se entiende el proceso de la dictadura del '76 sin hacer previamente una breve descripción de lo que sucedía en la política argentina. El 15 de abril de 1973 en una segunda vuelta triunfó con el 54% de los votos el peronismo después de 18 años de proscripciones con la fórmula del FREJULI conformada por el Dr. Héctor Cámpora y Vicente Solano Lima en el orden nacional y Ricardo Obregón Cano-Atilio López en el provincial, iniciando los respectivos gobiernos el 25 de mayo⁶. Fue el momento de mayor gravitación en la provincia del poder de un grupo de tendencia revolucionaria que venía movilizándose y luchando desde los sesenta y esto alcanzará a las universidades estatales con el nombra-

miento de rectores adictos a la juventud peronista. A pocos días de asumir, el 29 de mayo, se dispuso la intervención a las universidades nacionales con el objeto de “ponerlas al servicio del pueblo” en el marco del proyecto de liberación nacional y su revisión de objetivos, contenidos y fines de enseñanza. En Córdoba, el Dr. Próspero Francisco Luperi ocupó el Rectorado desde el 4 de junio como interventor y los decanatos se repartieron casi por mitades entre las corrientes afines a la izquierda peronista y los sectores ortodoxos. El resultado fue una matriz heterogénea que impidió realizar transformaciones significativas.

Las autoridades que asumieron la conducción de las universidades en aquellos tumultuosos días de mayo de 1973 y que eran afines a las organizaciones más combativas del peronismo decretaron entre otras medidas la expulsión de docentes y funcionarios identificados con el régimen militar iniciado en 1966 y aquellos que trabajaban en empresas multinacionales. Durante esos meses se trató de implementar un proceso de cambio en las estructuras curriculares y administrativas. Se modificaron los contenidos de la enseñanza en varias carreras y las formas de evaluación. Hubo designación de docente interinos relacionados con las concepciones políticas del grupo que se hizo cargo de las casas de estudios, se suspendieron los concursos en trámites y se reincorporaron los profesores titulares, adjuntos y auxiliares dejados cesantes en el golpe contra Perón de 1955. Se creó la Editorial Universitaria y el Centro Interdisciplinario del Federalismo bajo dependencia directa del rector, con un director que duraría tres años en sus funciones.

Los interventores de todas las universidades nacionales incluyendo al de la UNC

para una historia de la violencia en la Argentina de los años 70.” Nuevo Mundo. Nouveaux mondes. Revista electrónica de la École de Hautes Etudes en Sciences Sociales, octubre (2008): 1-13. (<http://nuevomundo.revues.org/>) consultado en setiembre de 2013.

6 Mayores datos sobre este gobierno en Luis BARONETTO, L.RODEIRO, G.VAZQUEZ Córdoba 1973. Escritos para Ricardo Obregón Cano, Córdoba, Edit. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2012.



presentaron ante el ministro de Educación y Cultura de la Nación Dr. Jorge Taiana, sus renuncias. El Dr. Luperi lo hizo en los siguientes términos:

“De mi mayor consideración, con motivo de haber sido sancionada la nueva ley universitaria cumpla en hacer llegar a usted mi renuncia al cargo de interventor en la Universidad Nacional de Córdoba con el que fuera honrado oportunamente por el superior gobierno de la Nación. Hago propicia esta circunstancia para agradecer todo el apoyo que usted prestó a esta alta casa de estudios y las consideraciones personales que particularmente me dispensó. Sin más reciba mi consideración más atenta y amistosa”⁷.

A menos de dos meses de iniciar sus mandatos, el 13 de julio, Cámpora y Solano Lima renunciaron a sus cargos, siendo reemplazados por el presidente de la Cámara de Diputados, Raúl Lastiri, quien convocó a elecciones para el 23 de setiembre resultando triunfante por amplio margen la fórmula encabezada por Juan Domingo Perón y su esposa María Estela Martínez de Perón [alias Isabel].

Entretanto en Córdoba, el 27 de febrero de 1974, el Jefe de Policía Teniente Coronel (Re) Antonio Domingo Navarro inició una sedición policial que pondría fin al tercer gobierno peronista encabezado por Obregón Cano y Atilio López. Después vendría la designación transitoria como interventor de Córdoba de Mario Dante Agodino, presidente de la Cámara de Diputados y, luego la de Duilio Brunello, la del brigadier Raúl Lacabanne y Raúl Bercovich Rodríguez. En consecuencia la universidad sufrió el embate de la derecha peronista. De ellos haremos referencia sólo al período de Lacabanne en tanto al asumir explicó la filosofía de

su gobierno “para que haya libertad debe haber orden y autoridad” y esta lógica la trasladaría a la Universidad. La persona postulada para reemplazar a Luperi en el cargo de Rector de la UNC fue el Dr. Mario Víctor Menso, médico del Hospital de Clínicas, quien como defensa del ser nacional decidió limitar el ingreso a la UNC de los estudiantes extranjeros⁸.

En 1974 Córdoba mostraba un panorama bastante convulsionado y una escalada de violencia⁹. Antes de asumir Perón se organizaron dos actos en Córdoba donde las organizaciones guerrilleras ocuparon un lugar central y si bien dejaron explícito su apoyo al líder dejaron sentado el fortalecimiento de las organizaciones sindicales, los movimientos villeros y la Juventud peronista [JP]. Por eso ya en el poder Perón preocupado por lograr la unidad del movimiento, recibió a los gremialistas y a la juventud peronista cordobesa reiterándoles la necesidad de unificación de los distintos grupos para evitar la infiltración extremista pues “nosotros luchamos por una patria justicialista” y refiriéndose a la provincia dijo un discurso desde la residencia de Olivos:

“Sé que Córdoba es una provincia que no es fácil; sé que es una provincia con gran predicamento sindical y gremial, pero no debe olvidar que eso nos lo debe a nosotros. Cuando llegarnos al Gobierno, en Córdoba no había más que doctores. Ahora hay trabajadores. Fuimos nosotros los que descentralizando la industria llevamos un gran factor industrial a Córdoba. Esa provincia no nos pagará sino con muchos años de agradecimiento lo que hemos hecho con ella. La hemos transformado en un gran centro industrial y esa es obra exclusivamente nuestra. Fue el Justicialismo el que se acordó de que, al descentralizar

7 Decreto 64/73 del Superior Gobierno de la Nación en A.G.H.U.C., Intervenciones nacionales, 1973, Resolución N° 1.

8 Decreto N° 1807, en el *Boletín Oficial de la República Argentina* N° 23.056. Diario Córdoba, 31 de diciembre de 1975.

9 Por ejemplo, en setiembre de ese año fue asesinado Atilio López, ex vice gobernador, pero también cayeron policías, estudiantes y transeúntes inocentes.



la industria, teníamos que darle a Córdoba un coeficiente suficiente como el que tiene actualmente”¹⁰.

En efecto, Córdoba venía progresando aceleradamente desde el surgimiento de la industria automotriz en los '50 cuando se produjo una importante transformación de la estructura socio económica, creciendo de manera explosiva la población de la ciudad que pasó de 386.828 habitantes en 1947 a 702.465 en 1970, aumento que se acompañó con una acelerada urbanización de zonas de la periferia de la capital, particularmente en torno a las empresas automotrices ubicadas en el sur de la ciudad y un proceso de despoblamiento de ciertas zonas del norte y sur provincial¹¹. A la par que crecía su población se incrementaba la matrícula universitaria con jóvenes provenientes de distintos puntos del país, de Latinoamérica e incluso de Europa. Una nota distintiva de la época fue que un alto porcentaje de sus estudiantes trabajaban como empleados u obreros y el aumento del ingreso de la mujer a los claustros universitarios, la que se intensificó entre 1961 y 1965.

Perón y la ley universitaria N° 20.645

Juan D. Perón designó como Ministro de Educación al Dr. Jorge Alberto Taiana, quien en su gestión promulgó la ley de universidades nacionales N° 20.645 que derogó la 17.245 y que en su primer artículo manifestaba la voluntad de vincular estrechamente la educación universitaria con el proyecto político del gobierno. Taiana al presentar el proyecto ante el Congreso de la Nación, el 12 de febrero de 1974,

hizo un diagnóstico de la situación de las universidades nacionales en los siguientes términos:

“A nadie escapa la trascendencia de la educación superior en el proceso de unidad, reconstrucción y liberación nacional emprendido por el Gobierno popular. Es conocida igualmente la situación conflictiva de las casas de altos estudios: la vigencia de una legislación inapropiada y restrictiva, la carencia de participación en el gobierno de esas instituciones por parte de los diversos claustros que componen la comunidad universitaria: la falta de interrelación con el medio: y, finalmente, la inadecuada orientación y la obsolescencia de las estructuras y métodos del sistema de educación superior, en relación con los requerimientos políticos, culturales, sociales y económicos de la hora”¹²

Por dicha ley se reconoció la autonomía académica y docente y la autarquía administrativa y económica, pero se prohibió terminantemente el proselitismo político partidario o ideas contrarias al régimen democrático aunque determinaba la participación de docentes, estudiantes y no docentes en el gobierno de las universidades, estableciendo para la composición del gobierno de las mismas la Asamblea Universitaria, conformada por el Rector, los miembros del Consejo Superior y de los Consejos Directivos de cada Facultad. El gobierno tripartito eliminado en la ley 17.245, vuelve en este punto al régimen de la ley 13.031, y reaparece en 1974 en esta ley¹³, pero con dos particularidades distintivas: por un lado, en la fórmula no figuran los graduados sino los llamados “no-docentes” (es decir, el personal administrativo, técnico y de apoyo); y, por otro lado, se fijó el peso relativo de cada repre-

10 PRESIDENCIA DE LA NACION, *Discurso de Perón desde la residencia de Olivos a los gremialistas cordobeses y a los jóvenes*, Buenos Aires, Impreso en los Talleres Gráficos de la Dirección Nacional del Registro Oficial. 1974.

11 El Censo de 1960 estableció que había más de 5000 fábricas instaladas en la ciudad de Córdoba.

12 Ley 20654/74. Disponible: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/547.pdf>. Consultado: 28 de Febrero de 2011.

13 *Anales de Legislación Argentina*, Tomo XXXIV-A- Editorial la Ley, Buenos Aires 1974.



sentación: un 60% de docentes, un 30% de estudiantes y un 10% de no docentes¹⁴. Además dispuso que las designaciones de los rectores, vicerrectores y decanos “normalizadores”, eran competencia del Poder Ejecutivo Nacional mientras que la elección de los decanos recaería en el rector estableciéndose un plazo para instalar un gobierno autónomo en cada una de ellas, sin embargo, esto no se cumplió en tanto las pugnas internas del peronismo influían en dichos nombramientos que dependían del Ministerio de Educación. La oposición, representada principalmente por el radicalismo, defendió, desde la tradición reformista la elección de las autoridades a través de la Asamblea Universitaria. El conflicto fue dirimido por el mismo presidente de la República, quien dispuso que el nombramiento de sus miembros sea definido por los estatutos de las universidades (art. 23 y 29). No obstante, se reservó para el Poder Ejecutivo la aprobación, previa elevación de una propuesta por parte de la Asamblea Universitaria (art. 22). Para la designación de profesores y auxiliares docentes se previó la realización de concursos públicos de antecedentes y oposición; al respecto cada universidad nacional debía elaborar su propio reglamento de acuerdo a la normativa de su Estatuto (art. 9).

La injerencia de la universidad en el diseño de estrategias y acciones para la resolución de los problemas nacionales, está especificado en el art. 1º:

“Las universidades nacionales son comunidades de trabajo que integran el sistema nacional de educación en el nivel superior con el fin de impartir enseñanza, realizar investigación, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social, haciendo aportes

14 La Universidad de Córdoba tenía 30.000 estudiantes que constituían el 5% de la población total de la ciudad.

necesarios y útiles al proceso de liberación nacional, contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos” .

Definía como funciones de las universidades una impronta del proyecto peronista “el capacitar profesionales y técnicos con conciencia argentina según los requerimientos nacionales y regionales”, formados para actuar “orientados hacia la felicidad del pueblo y a la grandeza de la Nación”. Otra de las funciones sería estimular “los estudios sobre la realidad de la Argentina”, con el objetivo de establecer “la independencia tecnológica y económica” (art. 2º).

El 12 de junio Perón en su último discurso al pueblo argentino manifestó que creía que había llegado la hora de reflexionar acerca de lo que estaba pasando en el país y depurar de malezas ese proceso porque, de lo contrario, podían esperarse horas muy aciagas para el porvenir de la República. En esa ocasión al hablar sobre la Universidad dijo:

“La Universidad es foco de semejantes insensateces. Querían su ley, la tienen y está en plena organización normalizadora. ¿A qué seguir agitando un asunto terminado en lo sustancial? ¿Cómo se explica que ello suceda, solamente con fines extra universitarios? Esperamos los concursos para el profesorado. Será preciso asegurar que el resultado de ellos sea respetado y defendido por todos, como una garantía para que la Universidad, que valdrá tanto como sea el valor de su profesorado, pueda organizarse”¹⁵.

En agosto de 1974 Perón designó en reemplazo de Taiana como ministro de educación a Oscar Ivanissevich, un exponente de la derecha peronista. Poco tiempo después se pusieron en evidencia las incompatibilidades

15 PRESIDENCIA DE LA NACION, *Mensaje dirigido al pueblo argentino desde el salón Blanco de la casa de gobierno*. 1974, folleto.



tibilidades entre el proyecto del viejo caudillo y ese incierto “socialismo nacional” que sustentaban las juventudes radicalizadas. El fallecimiento de Perón — acaecido el 1 de julio de 1974 — abortaría este proyecto en poco tiempo. En definitiva, la vigencia de la ley antes descrita fue breve y tuvo escasa aplicación en un contexto socio político convulsionado y confuso como el que se abrió entonces.

Las secuelas del fallecimiento del líder

La muerte del líder fue recibida con profundas muestras de pesar y desasosiego por todos los sectores sociales y políticos de la Argentina en tanto se abría un largo interregno hasta el próximo llamado a elecciones previsto para octubre de 1976. Extinguida su figura que había servido para aglutinar a los diversos sectores del peronismo y había sido aceptada por la oposición, la sensación de incertidumbre de la población fue anticipatorio de lo que iba a ocurrir poco después. Su esposa y vicepresidente de la Nación, María Estela Martínez de Perón [Isabel], no estaba dotada para gobernar por lo que se recostó sobre la figura del ministro de Bienestar Social, José López Rega, un ex comisario, astrólogo, mayordomo del viejo general en el exilio español, adicto a las sectas y representante de la extrema derecha, quien pronto adquirió un poder significativo sobre ella. Tal como señaló tiempo después Guido Di Tella, López Rega basó su acción en cinco objetivos: en primer término para finalizar con el problema de la subversión armó la *Triple A* [Alianza Anticomunista Argentina] que solventada desde el Ministerio de Bienestar Social se hizo cargo del trabajo sucio; el segundo, era evitar la infiltración de ideología de izquierda en la educación, en tal sentido actuó Oscar Ivanissevich. Hubo un éxodo masivo de docentes universita-

rio, un férreo control y la aplicación de una política ultraconservadora¹⁶.

El tercer objetivo era de corte económico y consistía en producir un vuelco decidido hacia la economía de mercado, abandonando prácticas proteccionistas, lo cual obviamente iba en contra de la conducta tradicional de los sectores sindicales peronistas. El cuarto, suponía el sometimiento de los líderes de los sindicatos, para lo cual se destituyó a algunos tratando de lograr una jefatura más permeable. El quinto y uno de los más importantes, era lograr que los militares abandonaran su actitud de prescindencia política y adoptaran una más favorable al gobierno, para lo cual, en mayo de 1975, se designó como Comandante en Jefe al General Numa Laplane, que estaba dispuesto a brindar su apoyo.

A pesar de este programa, el gobierno de Isabel tuvo un rápido desgaste, no sólo porque las circunstancias políticas del momento así lo marcaban sino porque a ello había que sumar la grave situación económica que afrontaba el país. Su primer ministro de Economía fue Alfredo Gómez Morales, un peronista histórico que había desempeñado el cargo durante la segunda presidencia de Perón y que tenía cierto acercamiento al tipo de política de estabilización ortodoxa, lo que implicó el rechazo de la Confederación General de Empresarios. Entretanto, la situación económica era conflictiva, la inflación bordeaba el 400 % anual mientras los salarios sólo habían aumentado el 200 %. Las devaluaciones no produjeron los resultados esperados y la constante presión sindical y empresarial intermedia precipitó la caída de Gómez Mo-

16 DI TELLA, Guido. *Perón-Perón 1973-1976*. Buenos Aires, Hyspamérica, 1986. Como rector de la Universidad de Buenos Aires se designó a Alberto Ottalagano, un hombre de línea dura que no dudaba en comentar públicamente su admiración por el fascismo.



rales y el reemplazo por Celestino Rodrigo quien, como primera medida, impuso una devaluación superior al 100% y un aumento de los precios del sector público que, en algunos casos, llegó al 200%. Dichas medidas que se conocieron como “Rodrigazo”, motivó la rápida y airada respuesta de los gremios que se manifestaron en su contra y de López Rega y llamaron a una huelga nacional para el 7 y 8 de julio de 1975 en repudio a la política gubernamental.

Se organizaron movilizaciones masivas mientras se pedía un aumento del 160 % sobre los salarios reales, lo que para el gobierno era un requerimiento imposible de conciliar. De cualquier manera parte de los propósitos de los sindicatos se cumplieron con la destitución de los dos ministros más cuestionados, López Rega y Rodrigo, pero no antes de que la crisis se propagara al ejército perdiendo Numa Laplane su sostén por lo que fue reemplazado por el general Jorge Rafael Videla que accedió, en agosto de 1975, a la comandancia en jefe del ejército.

La base de consenso que necesitaba el sistema para asegurar la gobernabilidad a esta altura de los acontecimientos prácticamente había desaparecido. Pocos días después se le impuso a Isabel una licencia por razones de salud de cinco semanas, período en el que la presidencia fue asumida por un político de postura moderada, Ítalo A. Luder, titular del Senado de la Nación, con lo que la imagen del gobierno recibió una reforma cosmética que le permitió tomar oxígeno y sortear un par de meses el golpe militar. Durante su interinato se crearon los Consejos de Defensa y Seguridad destinados a tomar participación directa en la represión de la subversión y en la conducción estratégica de esa lucha, en consecuencia los altos mandos del ejército,

autorizados por el Congreso, empezaron a tomar medidas concretas sobre el tema. Recordemos que la Doctrina de Seguridad Nacional que nutrió a las dictaduras del Cono Sur Latinoamericano expresaba la convicción que las instituciones militares eran la salvaguardia de los valores morales y espirituales de la civilización occidental y cristiana. Veamos a continuación que pasaba en las universidades nacionales antes los acontecimientos que acabamos de relatar.

Córdoba antes del golpe militar del '76

Antes del golpe militar Córdoba se vio afectada por el proceso antes descrito. Por un lado el rectorado de la UNC denunciaba y condenaba la presencia de una violencia apátrida en sus claustros que pretendía utilizar a los estudiantes al servicio de la subversión. Estos, sin embargo en las aulas y pasillos cantaban “luche, luche, luche y no deje de luchar, por un gobierno obrero y popular”. Otro rasgo del momento fue la unión de los estudiantes de la Universidad Nacional con los de la Católica y la solidaridad con los sindicatos que nucleaban a los obreros de FIAT, SITRAC-SITRAM y los de la planta de IKA Renault. Los estudiantes concentraron su resistencia en dos grupos escindidos de la proscripta FUC: el Frente Estudiantil Nacional [FEN] que había extendido su influencia en Córdoba después de 1969 y la Coordinadora Estudiantil en Lucha de orientación marxista. La prensa de la época hizo constar que, en 1974, hubo 900 entre víctimas fatales y personas detenidas. La lucha contra el gobernador Lacabanne fue cruenta y la pelea se dirimía entre el peronismo de derecha y de izquierda y por quien hegemonizaba el partido.

Paralelamente una interminable ola de atentados y asesinatos agobiaba a la po-



blación pero, a la vez, comenzaron a circular denuncias sobre torturas policiales a los detenidos por cuestiones políticas y violaciones a los derechos humanos.

Según lo explicó el propio Mario Roberto Santucho en su folleto “poder burgués, poder revolucionario” la fuerzas revolucionarias se iban preparando para dar la batalla final por el poder y desplazar al interventor “un fascista hecho y derecho”, cuyo sostén era la policía¹⁷. Hubo muertos de ambos bandos y atentados con diferentes objetivos. El '75 se inició con uno a la planta impresora del periódico *La Voz del Interior* y en los meses subsiguientes las agresiones continuaron produciéndose, entre otros casos, en agosto el asesinato de los integrantes de la familia de Mariano Pujadas, uno de los presos fusilado en Trelew en 1972¹⁸. Y el 20 de ese mes se desencadenó un ataque al D2, central policial ubicada a metros de la plaza San Martín, por parte del ERP dirigidos por Enrique Gorriarán Merlo y una embestida simultánea a la sede del Comando Radioeléctrico en calle Mariano Moreno, falleciendo varios policías y uno de los atacantes Hugo Therisod, un estudiante del último año de arquitectura de 26 años que integraba el grupo denominado “los Decididos de Córdoba”, además de varios heridos entre la policía y transeúntes¹⁹.

17 Mario Roberto SANTUCHO, *Poder burgués, poder revolucionario*, primera edición, Ediciones el Combatiente, Argentina, 23 de agosto de 1974. Consultar www.quebracho.org.ar/

18 Mayores detalles sobre la matanza de Trelew en Francisco URONDO, Trelew, la patria fusilada, Buenos Aires, editorial Contrapunto, 1988., Pablo Augusto BONAVENA, “El movimiento estudiantil frente a la masacre en Trelew del 22 de agosto de 1972”, *Conflicto Social*, Año 4, Nº 5, Junio 2011. Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social Instituto de Investigaciones Gino Germani - Facultad de Ciencias Sociales – UBA <http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista>

19 Ceferino REATO, *Viva la sangre! Córdoba antes del golpe*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires 2012. En este libro repasa la historia de la violencia en los '70. Cf. Capítulo III.

Esta situación llevó a fines de ese año que dos diputados del partido radical, denunciaran ante el Congreso de la Nación estos hechos y la actuación de la *Triple A*. Uno de ellos, el Dr. Angeloz²⁰, fue más allá y solicitó explicaciones al gobierno sobre algunos casos particulares, quien admitió que no tenía respuestas para dar, mientras el peronismo expulsaba de sus filas al ex presidente Héctor J. Cámpora. A las demandas de libertad precedentes se sumaron luego las consignas por la aparición de los secuestrados y la primera Comisión Provisoria de Familiares de Secuestrados y Desaparecidos, en enero de 1976.

El clima general del país era complicado: una inflación galopante, desórdenes sindicales, la presencia de la guerrilla y el retorno de Isabel a la Casa de Gobierno con su negativa a ser desplazada del poder aun cuando en un discurso manifestó su renuncia a ejercer cualquier cargo electivo en el próximo gobierno, así como la postura de las demás fuerzas políticas, incitaron a que se hablara de la inminencia de un nuevo golpe de Estado. Mientras arreciaban las versiones sobre el quiebre del orden institucional, el Congreso de la Nación no hallaba una vía para salir del estancamiento político y los partidos políticos -luego de analizar la grave emergencia que vivía la Nación- reafirmaron la vigencia de las instituciones de la República y del régimen democrático. Pero nada dio resultado, incluido el último esfuerzo del líder del partido radical Ricardo Balbín para encontrar una fórmula que posibilitara llegar a las próximas elecciones, con lo que el golpe militar fue una realidad y con él se puso fin al tercer período de gobierno peronista²¹.

20 Posteriormente gobernador de la provincia de Córdoba por tres períodos y candidato a presidente de la Nación.

21 No fue esta la única propuesta. El diputado nacional por UDELPA, Armando Molina Zavallía, propuso que se reunie-



Mientras tanto, hasta marzo de 1976 en Córdoba se sucedieron tres interventores federales, pero ninguno hizo nada para evitar la política de persecución hacia dirigentes políticos y sindicales, estudiantes, profesionales y obreros.

LA UNIVERSIDAD DEL "ORDEN". 1976-1983

El golpe del '76 en Córdoba

El 24 de marzo de 1976 las Fuerzas Armadas detuvieron a Isabel Perón quien fue reemplazada por el general Jorge Rafael Videla. Pocas veces en la historia un golpe militar se había pronosticado con tanta anticipación y pensando que con él la crisis terminaba. Nadie preveía entonces la tragedia por venir²². En Córdoba, el interventor federal Raúl Bercovich Rodríguez, que se encontraba en la casa de gobierno acompañado por otros funcionarios, fueron "invitados" por efectivos del ejército

ran los 10 hombres más prominentes de la República para superar la crisis. Entre otros nombres sugiere el del propio Balbín, el de los ex presidentes Arturo Frondizi, Arturo Illía, H. Cámpora, y el de Deolindo Bittel. La Nación, 22 de marzo de 1976, p. 3. El 23 de marzo detuvieron en Córdoba tres abogados: Rodolfo Villada, Raúl Peralta y Luis Prol. No fueron los únicos. Otros correrían igual suerte, algunos lograron exiliarse. Entre los abogados impedidos de ejercer su profesión y exiliados en el exterior podemos mencionar a: 1) Jorge E. De la Rúa, 2) Luis Marcó del Pont 3) Gustavo Alberto Roca 4) David Naishtat, 5) Lucio C. Garzón Maceda 6) Luis Guillermo Arias 7) Hugo F. Leonelli, miembro del H. Directorio del CAC. 8) Luis Alberto Imas, 29-4-1975. 9) Martín Federico (h) 10) Susana Aguad. Datos de Esteban Rafael ORTIZ, "Los abogados y la lucha por el derecho" en Estudios N 25, enero-julio de 2011, p. 233-247.

22 Carolina KAUFMANN Coord., Dictadura y Educación Tomo I: Universidad y grupos académicos argentinos (1976- 1983). Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001. Tomo II: Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales argentinas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003. TEDESCO, J.C Y OTROS, El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 – 1982, Buenos Aires, FLACSO, GEL, 1985. Hugo QUIROGA, y César TCACH (Comp.) A veinte años del golpe con memoria democrática, Rosario, Homo Sapiens, 1996. A. PUIGGRÓS, (Dir.) Historia de la Educación en Argentina, volumen VII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina: 1955-1983, Buenos Aires, Galerna, 1997. Liliana CARBALLO y otros, La dictadura: Testimonios y documentos (1976 – 1983), Buenos Aires, Eudeba, 1996.

a abandonar el salón con las manos en la nuca. El ritmo de la ciudad se detuvo por los sucesos y como siempre desde temprano las radios transmitieron los comunicados emanados de las fuerzas armadas, disponiendo asueto para la administración pública para evitar la concentración en la zona céntrica y si bien el transporte funcionó normalmente y el comercio y la industria abrieron sus puertas la actividad fue reducida. Entre tanto, las tropas continuaron sus desplazamientos dentro del área urbana en procura de ocupar sectores claves y se estableció un rígido control de vehículos y personas.

Como en otras fechas, la mayoría de los cordobeses centraron su atención en la realidad política. Los quioscos de venta de diarios no daban abasto y todos estaban pegados a las radios, había una verdadera avidéz de información y, a la vez, una generalizada impresión de que un nuevo capítulo se había cerrado en la historia Argentina. La experiencia peronista, deseada y buscada como la alternativa posible por la mayoría de los argentinos tras la permanente inestabilidad sufrida desde 1955, había fracasado también. El Comandante del Tercer Cuerpo de Ejército, Gral. Luciano Benjamín Menéndez, recibió el gobierno de Córdoba de manos del gobernador Bercovich Rodríguez y lo transfirió al segundo comandante general de brigada José A. Baquero. En la comuna se designó al coronel Héctor Osvaldo Carbonari. Dos grandes objetivos guiaron en un primer momento a la intervención militar en la provincia: la de brindar a la población una imagen de orden y disciplina general que contrastase con la presentada por el gobierno depuesto y, fundamentalmente, eliminar la guerrilla. Para cumplir el primero, y controlar los organismos esenciales de la provincia se intervinieron reparticio-



nes públicas, a la vez que se analizaba su estado financiero. En orden al segundo fin, se resolvió dar de baja al personal de la administración pública vinculado a la subversión. También en el orden nacional los militares pondrían en marcha un plan de reforma económico y de disciplinamiento social. El mismo Videla en el '76 señaló que:

“El país transita por una de las etapas más difíciles de su historia. Colocado al borde de la disgregación, la intervención de las Fuerzas Armadas ha constituido la única alternativa posible, frente al deterioro provocado por el desgobierno, la corrupción y la complacencia. [...] El uso indiscriminado de la violencia de uno y otro signo, sumió a los habitantes de la Nación en una atmósfera de inseguridad y de temor agobiante. Finalmente, la falta de capacidad de las instituciones [...] condujo a una total parálisis del Estado, frente a un vacío de poder incapaz de dinamizarlo. Profundamente respetuosas de los poderes constitucionales [...] las Fuerzas Armadas hicieron llegar, en repetidas oportunidades, serenas advertencias sobre los peligros que importaban tanto las omisiones como las medidas sin sentido. Su voz no fue escuchada. Ninguna medida de fondo se adoptó en consecuencia. Ante esta drástica situación, las Fuerzas Armadas asumieron el gobierno de la Nación [...] debía quedar en claro que los hechos acaecidos el 24 de marzo no materializan sólo la caída de un gobierno. Significan, por el contrario, el cierre definitivo de un ciclo histórico y la apertura de uno nuevo, cuya característica estará dada por la tarea de reorganizar la Nación...”²³

Esa es una de las razones por las que la Junta Militar entre sus objetivos se arrogó el poder constituyente: sus actos y normas estaban por encima de la constitución y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que

23 Fragmentos del primer discurso presidencial de Jorge R. Videla en *La Prensa*, 30 de junio de 1976. IDEM en *La Nación*, 30 de junio de 1976.

serviera efectivamente a los objetivos de la Nación y consolidara los valores y aspiraciones culturales del ser argentino

En Córdoba, el 12 de abril asumió como gobernador de la provincia el Gral. de brigada Carlos B. Chasseing prometiendo gobernar con los hombres de la provincia. Pronto la jurisdicción se vio envuelta en una interminable ola de atentados y asesinatos que agobiaba a la población, sumado a ello comenzaron a circular denuncias sobre torturas policiales a los detenidos por cuestiones políticas y violaciones a los derechos humanos. La prensa de la época hizo constar que había centenares de víctimas fatales y personas detenidas, siendo los estudiantes un blanco fácil. Comenzaba el tramo final de una lucha que había desgarrado a los argentinos durante más de un lustro y se iniciaba otro que, a la postre, resultó más dramático aún.

La suerte de las Universidades nacionales después de marzo de 1976

Las 25 universidades nacionales existentes en 1976 contaban con una población de 471.515 alumnos, de los cuales 270.108 eran varones. Las tres más grandes absorbían el 70% del estudiantado; la de Buenos Aires era la que concentraba mayor número de matrícula (174.616), seguía la de La Plata con 62.753 y, en tercer lugar, la de Córdoba con 46.588 estudiantes, los que constituían cerca del 10 5% de la población total de la ciudad; mientras en el interior de la provincia, la Nacional de Río Cuarto, que comenzó a funcionar en enero de 1972, tenía 4.232 estudiantes. Hasta 1974, las distintas casas de altos estudios procedían con autonomía y diferentes criterios pero, por lo general, se suprimió toda forma de evaluación y durante ese año y los dos siguientes se admitió a todos los aspirantes siempre que hubiesen aprobado el llamado



Tríptico Nacional. Sistema que se suprimió en Córdoba por Resolución 1577/75, manteniéndose sólo para los estudiantes extranjeros.

El golpe militar de marzo de 1976 agudizó las tensiones que se vivían en los claustros universitarios. El 29 de ese mes, la dictadura disolvió todos los órganos de gobierno e intervino las casas de altos estudios colocando al frente de cada una de ellas a un delegado militar quien fue encargado de reforzar el control total de las mismas²⁴. La UNC quedó a cargo de la Fuerza Aérea siendo designado como nueva autoridad el comodoro Jorge Luis Pierrestegui acompañado en la Secretaría General por el comodoro Oscar Juliá.

A los fines de dar un encuadre legal fundamental a todas las Universidades Argentinas, dentro del Proceso de Reorganización Nacional a los pocos días se dictó la Ley N° 21.276 "Prioridad para la normalización de las universidades nacionales, provinciales y privadas". Las casas de altos estudios quedaron bajo el control del Poder Ejecutivo Nacional y tanto los rectores como los decanos fueron designados por la junta de comandantes²⁵. De este modo las universidades nacionales quedaron sujetas al Estatuto de Reorganización Nacional. La mencionada ley también establecía la prohibición absoluta de "toda actividad que asumiera formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil y no docente" y toda violación a dicha norma debía ser sancionada en forma inmediata y enérgica puesto que de otro modo carecería de eficacia concreta". También dispuso que los profesores por concurso fuesen declarados en comisión,

24 Cfr. Acta del 24 de marzo de 1976.
25 HONORABLE CAMARA DE DIPUTADOS, Ley 21.276.

manteniendo vigente el art. 58 de la ley N° 20.654, lo que implicaba la privación de la garantía de estabilidad de que gozaban, autorizando además a la autoridad respectiva a prescindir de sus servicios cuando mediaran "razones reorganizativas". Así mismo la nueva legislación pondría énfasis en el planeamiento universitario e instituyó normas de carácter administrativo dejando en manos del ministro de Cultura y Educación las prioridades en los presupuestos.

El 3 de mayo en aras del nuevo estado de cosas se publicó en Córdoba la primera lista de 52 profesores cesanteados: 5 de la Facultad de Filosofía, 10 de la Odontología, 5 de la de Lengua, 3 del IMAF (luego FAMAF), 3 de la Derecho, 3 de Ciencias Económicas, 6 de Ciencias Químicas y 7 del Colegio Universitario Manuel Belgrano y el resto de otras dependencias.

A partir de entonces en todas las unidades académicas se vislumbró un panorama muy distinto: mientras la persecución ideológica que se emprendió fue voraz y veloz para algunos, en otros casos hubo adhesión o colaboración con el régimen y en otros hubo una respuesta distinta y por fuera de la universidad. Grupos de trabajo organizaron centros privados de discusión que editaron sus investigaciones en forma de libros y revistas. Fue lo que Beatriz Sarlo denominó la "universidad de las catacumbas"²⁶.

1976-1978. Los años de fuego y su repercusión en la educación superior

Sin duda, la etapa que se inicia en marzo de 1976 hasta fines de 1978 fue la más

26 Tal, por ejemplo, lo que hizo en Córdoba uno de los cesanteados en Filosofía el profesor Carlos Segreti con un grupo de ex alumnos, entre los que me incluyo. Beatriz SARLO, La batalla de las ideas (1943-1973), Buenos Aires, Ariel, 2001.



dura de la represión. En esos años todo era motivo para sembrar dudas o temor. El Comunicado de la Junta de Comandantes del día 24 dispuso que fuese:

“reprimido con la pena de reclusión por tiempo indeterminado el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare comunicados o imágenes provenientes o atribuidas a asociaciones ilícitas o personas o grupos notoriamente dedicados a actividades subversivas o al terrorismo. Será reprimido con reclusión de hasta diez años, el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare noticias, comunicados o imágenes, con el propósito de perturbar, perjudicar o desprestigiar las actividades de las Fuerzas Armadas, de Seguridad o Policiales”²⁷.

Obviamente, los sectores más afecta-

dos fueron los miembros de las organizaciones guerrilleras, los cuadros sindicales, obreros, políticos, profesionales y estudiantes. Simultáneamente a las primeras medidas tomadas por el gobierno militar desde el Ministerio de Educación y Cultura se gestó la “Operación Claridad” que consistía en ir contra los opositores en toda el área cultura para implementar el disciplinamiento de la sociedad argentina.

El comunicado oficial señaló que:

“Se incinera esta documentación perniciosa que afecta al intelecto y a nuestra manera de ser cristiana a fin de que no pueda seguir engañando a la juventud sobre nuestro más tradicional acervo espiritual: ‘Dios, Patria y Hogar’”.

En la Universidad Nacional de Córdoba se ordenó que fuesen retirados de circula-

27 *La Prensa*, 24 de marzo de 1976. Idem en *La Voz del Interior*, Córdoba, 24 de marzo de 1976.



El 29 de abril de 1976, en Córdoba en el Regimiento de Infantería Aerotransportada de La Calera ardió una pila de libros. Foto *La Voz del Interior*, 30/4/1976.



ción cientos de volúmenes, medida que se reiteró en las bibliotecas públicas y en las escolares²⁸. Una de las más afectadas fue la de la Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano”, institución dependiente de la Universidad, donde el 2 de abril de 1976 se quemaron libros y se enviaron a depósito aquellos “relacionados con temas po-

líticos, ideológicos, doctrinarios”, además de sufrir la desaparición de doce adolescentes, entre alumnos y ex alumnos de la institución.

Entretanto el régimen gobernante dispuso que los uniformados se ubicaran en las puertas de ingreso de cada unidad académica con el fin de controlar a los estudiantes, quienes debían presentar documentos, llevar vestimenta correcta prohibiendo la minifalda y el pelo largo en los varones los que debían estar bien afeitados, sistema que se mantuvo hasta 1981. Y desplegó campañas contra ciertas carreras universitarias, la música popular como el cuarteto y el rock, y la prohibición de utilizar ciertos libros con el fin de controlar las ideas, destruyendo materiales bibliográficos, mutilando algunos o quemando otros.

A partir de entonces docentes y estudiantes comenzaron a dividirse por razones ideológicas y así fue usual discu-

28 Por ejemplo en la Facultad de Filosofía y Humanidades de Córdoba se retiraron por orden del interventor Mayor Ricardo M. Romero cerca de 300 ejemplares. Lo llamativo de esta medida es que entre esos textos figuraban algunas novelas de Gabriel García Márquez, poemas de Pablo Neruda e investigaciones de Osvaldo Bayer, pero también textos de G.Lukás, Marx, Gramsci, etc. A.G.H.U.C., *Resolución decanal* N° 455/76, p. 15 y 16. Pero también lo hicieron las de las Facultades de Agronomía, Medicina, Ingeniería y Arquitectura. Algunas pudieron esconder algunos títulos, los que fueron repuestos después de 1983. Esta actitud no fue propia de Córdoba, e n la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, los militares usurparon la *Biblioteca Popular Constancio C. Vigil*, institución que en esa fecha tenía 55.000 volúmenes en circulación y 15.000 en depósitos. El 25 de febrero de 1977 fue intervenida y ocho miembros de su Comisión Directiva detenidos ilegalmente a la vez que su control de préstamos bibliográficos fue utilizado para investigar a los socios. Miles de libros de la entidad fueron quemados. Marcelo MASSARINO, *Revista Sudestada* 46, 18/03/2006. Federico ZEBALLOS, *Bibliotecas y dictadura militar: Córdoba, 1976-1983*, Buenos Aires, 2006.



Esta situación era usual en las calles de Córdoba. El ejército controlando a transeúntes. Foto: publicación de la Comisión Provincial por la Memoria.



tir sobre la intervención del Estado en la autonomía universitaria con posiciones bien extremas: algunos manifestándose contra la violencia y otros defendiendo la absoluta libertad académica e ideológica. A modo de ejemplo digamos que la Escuela de Ciencias de la Información, hoy dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba que cerró sus puertas transitoriamente entre 1976 y 1978 vio perder la vida de varios de sus miembros, mientras otros se exiliaron o estuvieron presos²⁹. Antes que se dictaran normas expresas, hubo cientos de docentes, estudiantes y no docentes detenidos, muchos de los cuales figuraron luego como desaparecidos, según se observa en el cuadro siguiente.

Ante el desborde de la matrícula en el

29 Entre los estudiantes desaparecidos había militantes del Partido revolucionario de los trabajadores [PRT], de Montoneros y de la JP. Fueron ellos Ernesto Andreotti, Humberto Annone, Alfredo Barbano, Raúl "Paco" Bauducco, Susana Bertola, José "Negro" Brizuela, Isabel Burgos, Adriana Caranza, Enrique Carreño, Elizabeth Casanova, Yolanda Mabel Damora, José D'Ángelis, María Demarchi, José Alberto García, Luis Gattavara, Luis Leiva, Ricardo Levin, Juan Carlos Luna, Jorge Malberti, Roberto "Lerú" Montali, Miguel "Chicato" Mossé [de la UCC fue miembro de AES, cura, luego dejó y pertenecía a Montoneros], Cristina Morandini y Néstor Morandini | Juan Carlos Perchante, Ernesto Ponza, Daniel Romanutti y Silvia Sánchez. Entre los docentes que se exiliaron se encuentra M. Mata y su compañero Alfredo Paiva, Eduardo Ratti estuvo preso 6 años. Entrevista a un profesor de Ciencias de la Información N.N.

Consejo de Rectores se analizó el tema de establecer cupos de ingreso y aranceles. Después de 1977 se estableció un sistema común de ingreso a todas las universidades nacionales con sucesivos ajustes en el cupo, lo que derivó en el estancamiento y en la disminución de la matrícula. Además de exigir la presentación de un certificado de buena conducta, recurso exigido desde 1977 y se autorizó el ingreso de los no videntes.

En marzo de ese año, designado por el Poder Ejecutivo Nacional ocupó el rectorado de la UNC un civil, el Dr. Jorge Clariá Olmedo quien fue reemplazado a comienzos de 1979 por el Dr. Francisco Quintana Ferreyra. En marzo de 1982 asumió el Dr. Carlos Luque Colombes, en ese momento decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades y en setiembre del mismo año lo hizo el Dr. Carlos S. Morra, último rector designado por el P.E. Nacional.

La población estudiantil del período

Cabe preguntarnos cuál era la población estudiantil de la UNC. Para controlar y reducir el tamaño de las universidades el régimen militar adoptó dos instrumentos. Por un lado estableció un sistema de cupos administrado a través de cursos y exámenes de ingreso y arancelamiento de los

CUADRO I

El Terrorismo de Estado en la UNC	
<i>203 fue el total de las víctimas de Terrorismo de Estado</i>	
Las unidades académicas más golpeadas fueron:	
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño:	45
Facultad de Filosofía y Humanidades, incluyendo carrera de Psicología:	42
Facultad de Ciencias Médicas:	39
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales:	27
Facultad de Ciencias Económicas:	17
Otras dependencias;	33



estudios de grado, lo que redujo drásticamente la matrícula de todo el país, estando la Universidad de Córdoba ubicada en el tercer lugar después de la de Buenos Aires y La Plata. Todavía los sectores sociales más bajos tenían dificultades para acceder a la Universidad, aunque comparada con otras casas de altos estudios latinoamericanas puede considerarse como Universidad de masas.

Las políticas del período incidieron en la población estudiantil quienes se alinearon en agrupaciones que respondían, por lo general, a los partidos políticos tal el caso de radicalismo con Franja Morada, las que expresaban al peronismo como el FEN o la JP, al Partido Comunista y los que se proclamaban independientes como la agrupación Integralista, aunque sus inte-

grantes respondían a la centro de derecha y, otros, a la izquierda. A continuación incluimos un cuadro y gráfico donde constan las matrículas del país y de Córdoba las que demuestran como la misma fue decayendo en los años más duros de la dictadura llegando en 1983 casi a niveles de 1970.

La inestabilidad política incidió en el campo académico y una de las primeras pérdidas de vida de un intelectual en Córdoba se produjo el 9 de junio del '76 con el asesinato dentro de la ciudad universitaria del decano de la Facultad de Ciencias Económicas, Juan Luís Nogueira García en manos de tres jóvenes entre los cuales había una mujer, los que se dieron a la fuga³⁰. Donde más se notó el deterioro académico de la época fue en el campo de las Ciencias Sociales pues, entre otras cosas, el régimen militar llegó al cierre de carreras, tal el caso de la Escuela de Ciencias de la Información, hubo cambios de planes de estudio, éxodo y detención de profesores y estudiantes.

Los estudiantes judíos

Un sector minoritario que sufrió persecuciones en el período de estudio fueron los estudiantes judíos quienes estuvieron jaqueados por grupos de derecha. Este tema no era nuevo en la Universidad pues desde el golpe militar de 1930 esta minoría había sufrido presiones de parte de los grupos nacionalistas, tema que se reiteró en la campana electoral de 1945-46, aunque luego esas presiones se fueron suavizando. En 1957 había aparecido el Movimiento Nacionalista Tacuara, una organización de estructura cuasi militar formada por jóvenes nacionalistas de extracción católica que luego se dividió en Guardia Restau-

CUADRO II

Años	Total estudiantes universidades nacionales	Total matriculados en la UNC
1967		23.583
1969		27.945
1970	220.684	33.070
1971	215.389	37.677
1972	280.007	40.044
1973	341.235	44.237
1974	431.400	55.001
1975	469.065	50.504
1976	475.737	46.588
1977	408.954	43.463
1978	402.425	40.923
1979	398.412	36.626
1980		35.062
1981		33.927
1982	318.299	34.060
1983	337.998	34.833

Cuadro y gráfico realizado por la autora en base a distintas Estadísticas Universitarias

30 Los periódicos: La Voz del Interior, 10 de junio de 1976 y Nueva Presencia informaron sobre varios de estos casos.



radora Nacionalista (GRN), Movimiento Nueva Argentina (MNA) y el Movimiento Nacionalista Revolucionario Tacuara (MNRT) cuyos integrantes asumieron posiciones más radicalizadas atacando a izquierdistas, reformistas y judíos. Para los años setenta el movimiento estudiantil fue uno de los blancos en manos del Comando Libertadores de América, una versión cordobesa de la Triple A.

Los estudiantes judíos de la UNC en la dictadura una vez que eran detenidos, eran enviados a los Centros de detención La Perla o al D2, comando policial ubicado en pleno centro de la ciudad, figurando muchos de ellos como desaparecidos³¹. Pero además hubo profanación de cementerios, amenazas telefónicas, como así también, detención de algunos líderes comunitarios o sus familiares. Asimismo, existen ejemplos de actos de violencia, como bombas arrojadas en las escuelas y comercios de esa colectividad³². El Gral. Menéndez, vio a los judíos como “subversivos”, “anticristo” y comunistas. Por eso fue usual que el despacho de alumnos de cada Facultad recibiera la orden de enviar fichas o fotos de los activistas estudiantiles, o el registro fotográfico completo como en el caso de la Escuela de Ciencias de la Información.

Una nueva legislación universitaria

A comienzos de 1979 el ministro de Educación y Cultura de la Nación Dr. Juan Lle-

rena Amadeo hizo circular un documento de base o anteproyecto de ley universitaria, que había sido elaborado por la Secretaría de Planeamiento de la Presidencia de la Nación e inició una etapa de consultas entre los universitarios. Desde ese momento se publicaron en la prensa una serie de comentarios acerca de esta propuesta. A pesar de las consultas, El 11 de abril de 1980, Lleredo Amadeo dio a conocer la segunda ley para las universidades nacionales durante el gobierno de facto, la N° 22.207 que instituía un régimen de gobierno similar al establecido por la ley 14.297 de 1954³³. Era ésta a su vez la octava ley desde que se sancionara la primera en 1885, sin contar textos legales transitorios o complementarios. En esa oportunidad, reconoció que la misma se aprobaba con alguna demora sobre todo porque uno de los sectores de la vida del país donde con mayor intensidad se vivieron los problemas políticos era la Universidad. La mencionada legislación incorporó algunos cambios respecto a la anterior y su finalidad principal fue encauzar a breve plazo la normalización de las universidades públicas y privadas. Desde el punto de vista estructural la misma comprendía toda la materia en 6 títulos, algunos divididos en capítulos, con un total de 81 artículos. Instituía un régimen de gobierno similar al establecido en 1954 por el peronismo en la ley 14.297, es decir los rectores eran designados por el poder ejecutivo nacional y los decanos a propuestas de los rectores al tiempo que se establecía que dichos nombramientos eran incompatibles con otros cargos políticos partidarios o gremiales.

Respecto al ejercicio de la docencia universitaria se mantenía el acceso a la cáte-

31 Cfr. Informe especial sobre detenidos-desaparecidos judíos 1976-1983, Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas, Buenos Aires, enero de 1984. Archivo CES-DAIA. El Comando Libertadores de América dejó de funcionar en 1976 y varios de sus integrantes se incorporaron a los grupos de tareas del ejército.

32 Para un análisis general del antisemitismo en Argentina, ver: H. AVNI, “Antisemitismo en Argentina: las dimensiones del peligro”, en L. SENKMAN., SZNAJDER M. y E. KAUFMAN El Legado del Autoritarismo, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1995, pp. 197-216, y L. SENKMAN (ed.) El Antisemitismo en Argentina, vols. I y II, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1989.

33 Anales de Legislación Argentina, 1980, p. 998. La Nación, 22 de abril de 1980, p. 1.



dra a través de concursos y la confirmación en ese cargo se conseguía después de una permanencia en el mismo en forma satisfactoria por siete años. Se incluía la autonomía académica y la autarquía administrativa y financiera y se mantenía la prohibición de realizar proselitismo o agitación, de carácter político partidario o gremial como asimismo la difusión o adhesión a concepciones políticas totalitarias o subversivas así como las incompatibilidades de la docencia con cargos políticos o gremiales³⁴. Se conservaba el sistema de arancelamiento de los cursos para graduados, y los cupos de ingreso.

La Universidad convertida en una caverna

En los años '80 y a partir de lo que se conoció como crisis del Estado de Bienestar el sistema capitalista mundial entró en un período de profundas transformaciones no sólo en el ámbito económico sino que, también, afectaron de manera determinante los campos científicos, tecnológicos, educativos y culturales. Las dificultades económicas de Argentina obligaron a ajustar su economía de acuerdo a las recetas del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial que suspendieron los préstamos y si bien lograron en algún momento frenar los índices de inflación, como consecuencia de la estrategia neoliberal se produjeron una serie de efectos dolorosos en cuanto a disminución del gasto social, principalmente en salud y educación en un intento de reducir los déficit fiscales de los gobiernos. En octubre, el ministro Llerena Amadeo advertía públicamente que la situación financiera en el ámbito educativo nacional era crítica. La cruda realidad de la deuda externa del país y las políticas neo-

liberales impuestas incidieron en el desarrollo de la educación superior que sufrió recortes de subsidios, deterioro progresivo de los salarios docentes e incremento de los índices de deserción y reprobación de los estudiantes.

No obstante en Córdoba y en el resto del país en 1981 comenzaron a escucharse distintas voces contra la dictadura, los estudiantes reclamaban democracia y cambios en la Universidad al tiempo que, en julio, los partidos políticos se nucleaban en la Multipartidaria Nacional conformada por cinco partidos políticos [Unión Cívica Radical, Partido Justicialista (peronista), Intransigente, Demócrata Cristiano y Movimiento de Integración y Desarrollo], organismos de Derechos Humanos y "hombres inquietos en general", quienes firmaron una declaración sobre la censura y la actividad cultural. El 20 de setiembre de 1981 la Federación Universitaria de Córdoba se planteaba cuál era la suerte de la Universidad en ese contexto.

"¿Qué país se está estructurando, cuando lejos de ser un progreso es un peligro que existan miles de estudiantes más, futuros profesionales? ¿Qué clase de entrenamiento político en el gobierno representativo se piensa si su participación en el co-gobierno universitario es considerada como la presencia de un enemigo que afecta el estatus de los profesores? ¿Si en el lugar donde ayer había una Universidad hoy hay una caverna? ¿Qué país se conforma cuando miles de jóvenes no encuentran ocupación, cuando miles más deben abandonar el campo para ir a apiñarse a la ciudad? ¿Qué país se diseña cuando los ejemplos de la juventud no son nuestros héroes nacionales, no los miles de héroes humildes, sino la falsa idolatrización de algún tenista o futbolista (...) que nada tiene que ver con la práctica del deporte y sí con la técnica de manipulación de masas? ¿Qué país se modela cuando para las jóvenes "triunfar" es adjudicarse algún concurso

34 *La Nación*, 22 de abril de 1980. p. 1 y 16.



de belleza, selección de “mujercitas diez” para ocupar alguna plaza en los lupanares para ejecutivos?”³⁵.

El 2 de octubre, un grupo de estudiantes compuesto, por unos 500 jóvenes, comandados por algunos dirigentes y militantes universitarios liderados por el Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho y apoyados por la FUC y la juventud afiliada al partido radical desafiaron al gobierno y sus medidas represivas y en un intento por “ganar la calle y ver qué pasaba” pensaron entregar un petitorio a las máximas autoridades de la Casa de Trejo que comenzaba señalando que la Argentina vivía una de las crisis más profundas de su historia, signada por la aplicación en estos últimos cinco años de un modelo antinacional que afectó todos los planos de la realidad, incluso la propia universidad que para adecuarse a ese proyecto, debió achicar sus estructuras académicas.

Al finalizar ese año, el rector advertía en el C.S. sobre los distintos problemas que enfrentaba la Universidad para el próximo curso lectivo. En primer término habló de la agitación estudiantil por el cobro del arancel mensual que estaba estipulado en \$75, entonces señaló la posibilidad de elaborar un proyecto de Ordenanza que reviera el tema, cosa que no se consiguió hasta la llegada de la democracia. Respecto al examen de ingreso informó que un 30% de los inscriptos no se presentaba a examen, pero así y todo aún quedaban fuera unos 3000 estudiantes por falta de cupo, sin embargo aclaró que ante una misma nota debían ingresar ambos y que el 46% de los ingresantes provenía de colegios secunda-

35 El texto corresponde a un fragmento de la solicitada publicada por la Federación Universitaria de Córdoba, en *La Voz del Interior* 20 de setiembre de 1981.

rios privados y sólo un 4% lo eran de los dependientes de la Universidad. A la vez que informaba que el III Cuerpo de Ejército organizó para 1982 el dictado de Conferencias para la Juventud las que se darían en los locales de la Universidad solicitando a los decanos el listado de los posibles alumnos que asistirían a ellos, los que no podían luego faltar por ninguna causa. Así mismo requirió la opinión de los Decanos respecto al modo de establecer la participación estudiantil respecto a lo que establecía la ley universitaria³⁶.

El panorama internacional también complica la situación del gobierno militar. En Estados Unidos y en el Reino Unido triunfan dos gobiernos conservadores y el 13 de octubre Adolfo Pérez Esquivel miembro del Servicio de Paz y Justicia es galardonado con el premio Nobel de la Paz, lo que alienta el accionar de agrupaciones de defensa de los Derechos Humanos que comenzaron a realizar una oposición política y sindical.

El 30 de marzo de 1982, en la ciudad de Buenos Aires se reunieron unas cien mil personas para reclamar por la vuelta a la democracia, siendo reprimidas por la policía y detenidas cientos de personas. Ese año la *Multipartidaria Nacional* elaboró un diagnóstico sobre la situación del país en general y alertaron sobre la situación de la universidad. Se criticó el sistema de cupos, el arancelamiento y todo lo que profundizaba la desigualdad de oportunidades³⁷. A su vez reclamaron la elaboración de un cronograma electoral concreto, al tiempo que efectuaban denuncias sobre la violación a los derechos humanos. Poco a poco la apatía e indiferencia cedían paso a un activis-

36 AGHUC, *Actas del Consejo Superior*, 1981.

37 MULTIPARTIDARIA NACIONAL, *La propuesta de la...*, Buenos Aires, El Cid editor, 1982, p.44.



mo de los partidos políticos. Finalmente, cabe acotar que muchos de los dirigentes estudiantiles de entonces se convertirían en pocos años más en importantes figuras del progresismo, militando en el partido radical, el socialismo y en el kirchnerismo.

La guerra perdida abre el camino a la democracia

El inicio del conflicto de las islas Malvinas calmó momentáneamente los ánimos juveniles pero, a la vez, produjo realineamientos impensados, generó discusión política y el renacimiento de la militancia en las universidades como en otros ámbitos de la vida institucional argentina.

La guerra fue corta y después de la derrota era evidente que se produciría un cambio y que los argentinos estuvieran dispuestos a sacarse de encima la dictadura. Esto explica porque el 22 de octubre de 1982 los estudiantes marcharon en Córdoba sin miedo bajo el lema: *La educación es un derecho no un privilegio*³⁸. Por entonces reclamaban:

- 1) Derogación de la ley universitaria vigente
- 2) Amplio debate con la participación de todos los sectores integrantes de la comunidad universitaria sobre las decisiones fundamentales de la enseñanza superior
- 3) Libertad de expresión dentro y fuera de la universidad
- 4) Vigencia irrestricta de los derechos garantizados en la constitución nacional.

³⁸ *La Voz del Interior*, 23 de octubre de 1982.

El camino a la democracia se había abierto. El 10 de diciembre de 1983 asumió el Dr. Raúl Alfonsín como presidente de la Nación y esto tuvo un reflejo inmediato en las universidades que iniciaron en 1984 un proceso de normalización³⁹. Pero eso es otra historia.

Breve reflexión final

Este rápido esbozo de un tramo de la Historia de la Universidad de Córdoba permite arribar a algunas conclusiones. En primer término esta casa de altos estudios estuvo sometida a los vaivenes de la política nacional y local en tanto el proceso político inaugurado en 1976, concibió a la institución como uno de los elementos claves para alcanzar los fines de sus gestiones. En dicho lapso se organizó un plan centralizado destinado a depurar la Universidad de sus “componentes subversivos” y a la restauración de los valores religiosos y políticos occidentales. En cuanto a las relaciones Estado-Universidad terminaron con la autonomía que se convirtió en sí misma en un elemento de discusión constante entre los estudiantes. Hubo además éxodo de profesores, se debilitó la investigación y la docencia pero aparecieron problemas nuevos: costo creciente del financiamiento del sistema, a la vez que aumentaba la deserción estudiantil y el bajo promedio de egresos, problemas que hoy pese a la estabilidad política se mantienen, exigiendo a los que gobiernan estas casas de estudios a la búsqueda de soluciones tendientes a lograr el nivel de excelencia que ella requiere.

³⁹ La Multipartidaria se disolvió el 10 de diciembre de 1983 con la asunción del Dr. Alfonsín.



FUENTES

ARCHIVO GENERAL HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA [A.G.H.U.C.],

Intervenciones nacionales, 1973, Resolución N° 1.

Resolución decanal, Facultad de Filosofía y Humanidades, 1976.

Resolución. N° 1550 del 22/7/1976, Res. Rectoral de la Delegación Militar, UNC, tomo 8, año 1976.

Actas del Honorable Consejo Superior. 1973. Tomo único

Actas del Honorable Consejo Superior 1981, 1982 y 1983

Actas del Consejo Superior provisorio, 1883-1984.

Resoluciones de la intervención 1973. Tomo 1 y 2.

Resoluciones Rectorales de la Delegación Militar, años 1976, Tomos 4 y 8.

Resoluciones Rectorales, 1977, Tomo 12 y 1979 Tomo 3.

Ordenanzas del Honorable Consejo Superior, 2009.

ARCHIVO PROVINCIAL DE LA MEMORIA

Biblioteca de los Libros prohibidos

Anales de Legislación Argentina

Boletín Oficial de la República Argentina

Informe especial sobre detenidos-desaparecidos judíos 1976-1983, Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas, Buenos Aires, enero de 1984. Archivo CES-DAIA

PRESIDENCIA DE LA NACION, Discurs-

so de Perón desde la residencia de Olivos a los gremialistas cordobeses y a los jóvenes, Buenos Aires, Impreso en los Talleres Gráficos de la Dirección Nacional del Registro Oficial. 1974.

PRESIDENCIA DE LA NACION, Mensaje dirigido al pueblo argentino desde el salón Blanco de la casa de gobierno. 1974, folleto.

REVISTAS

Ayeres, revista mensual, año IX. La Voz del Interior en la dictadura.

Cuadernos de Pasado y Presente

Revista de la Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de Publicaciones, diversos años.

Revista de Historia de la Educación Latinoamericana

Crisol 1936 y 1938

Flecha, año II, Córdoba, 14 y 15 de junio de 1936.

Entrepasados, revista de Historia, año XIV, N° 28, Buenos Aires, fines de 2005. Dossier Los años setenta: Memoria y militancia.

PERIODICOS

Clarín, 24 de marzo de 1996. Los archivos de la represión cultural.

La Voz del Interior, 1976-1983-2012-2013

La Prensa

La Nación

Nueva Presencia

Página 12, Una historia violenta, 3 de junio de 2012.



REFERENCIAS

AVNI H., "Antisemitismo en Argentina: las dimensiones del peligro", en SENKMAN L., SZNAJDER M. y KAUFMAN E., El Legado del Autoritarismo, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1995, pp. 197-216, y L. SENKMAN (ed.) El Antisemitismo en Argentina, vols. I y II, (Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1989).

BARLETTA Ana María, "Una izquierda universitaria peronista. Entre la demanda académica y la demanda política (1968 – 1973)" en Prismas, Revista de Historia Intelectual N° 6. Quilmes: UNQ, 2002, Pp. 275 – 286.

BARLETTA Ana María "Peronización de los universitarios (1966 – 1973) Elementos para rastrear la constitución de una política universitaria peronista" en Revista Pensamiento Universitario N° 9. Buenos Aires: UNQ, 2001, Pp. 82–89.

BONAVENA, Pablo Augusto, "El movimiento estudiantil frente a la masacre en Trelew del 22 de agosto de 1972", Conflicto Social, Año 4, N° 5, Junio 2011 Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social Instituto de Investigaciones Gino Germani - Facultad de Ciencias Sociales – UBA <http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista>

CARBALLO Liliana y otros, La dictadura: Testimonios y documentos (1976 – 1983), Buenos Aires, Eudeba, 1996.

COMISIÓN NACIONAL SOBRE LA DESAPARICIÓN DE PERSONAS Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. Anexos, Eudeba, Buenos Aires, 2006.

DI TELLA, Guido. Perón-Perón 1973-1976. Buenos Aires: Hyspamérica, 1986.

FRANCO Marina, "Notas para una historia de la violencia en la Argentina de los años 70." Nuevo Mundo. Nouveaux mondes. Revista electrónica de la École de Hautes Etudes en Sciences Sociales, octubre (2008): 1-13. (<http://nuevomundo.revues.org/>) consultado en setiembre de 2013.

KAUFMANN Carolina Coord., Dictadura y Educación Tomo I: Universidad y grupos académicos argentinos (1976- 1983). Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001. Tomo II: Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales argentinas, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.

NOVARO Marcos y Vicente PALERMO. La dictadura militar, 1976-1983: del golpe de estado a la restauración democrática. Historia argentina; 9. Buenos Aires, Paidós, Embajada de España en Buenos Aires, AECL, 2003.

PEDROSA Fernando, "La Universidad y los estudiantes frente a la dictadura militar" en Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, II, Renate MARSISKE (Coord.), México, Plaza Valdes, 1969. pág. 209.

POLAK LAURA y GORBIER Juan Carlos, El movimiento estudiantil argentino (Franja Morada, 1976-1983, Buenos Aires, CREL, N° 498, 1994, p. 35.

PUIGGRÓS Adriana, (Dir.) Historia de la Educación en Argentina, volumen VII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina: 1955-1983, Buenos Aires, Galerna, 1997.



QUIROGA Hugo, y TCACH César (Comp.) A veinte años del golpe con memoria democrática, Rosario, Homo Sapiens 1996.

REATO Ceferino, ¡Viva la sangre! Córdoba antes del golpe, Editorial Sudamericana, Buenos Aires 2012. En este libro repasa la historia de la violencia en los '70. Cf. Capítulo III.

SANTUCHO Mario Roberto, Poder burgués, poder revolucionario, primera edición, Ediciones El Combatiente, Argentina, 23 de agosto de 1974. Consultar www.quebracho.org.ar/

SARLO Beatriz, La batalla de las ideas (1943-1973), Buenos Aires, Ariel, 2001

TARCUS Horacio, El marxismo olvidado en la Argentina, Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 1996.

TEDESCO, J.C Y OTROS, El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 – 1982, Buenos Aires, FLACSO, GEL, 1985.

TOER Mario, El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín. Tomo I. Buenos Aires, CEAL, 1988.

URONDO Francisco, Trelew, la patria fusilada, Buenos Aires, editorial Contrapunto, 1988.

VERA DE FLACHS M. C., "Tradición y Modernidad en la Universidad de Córdoba" en Historia de las Universidades Latinoamericanas, Tradición y modernidad, Córdoba, Centro de Investigaciones Sociales y Jurídicas, Baez Editor, 2013.

VERA DE FLACHS María Cristina, "Escarceos estudiantiles en época de dictadura. Argentina 1976-1981", en R. MARSISKE [coord.], Movimiento estudiantil, Tomo III, UNAM, México- 2013. En prensa.

VIÑAS CHIAPPINI, Verónica Esther, Cambio político y políticas públicas: Argentina 1976-1989. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2002. Tesis de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, leída el 26-04-1995.

ZEBALLOS Federico, Bibliotecas y dictadura militar: Córdoba, 1976-1983, Buenos Aires, 2006.



NUEVA ÉTICA, NUEVA ESTÉTICA. ESPACIOS PÚBLICOS Y SALUD EN EL MEDIO UNIVERSITARIO MEXICANO

NEW ETHICS, NEW AESTHETICS. HEALTH AND PUBLIC SPACES IN THE MEXICAN UNIVERSITY ENVIRONMENT

LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA
luciamm@uaem.mx

ADRIANA ADÁN GUADARRAMA
isadri31@hotmail.com¹

RESUMEN

La institución universitaria, como muchas otras, se halla inmersa en una compleja red de proyectos estatales, nacionales e internacionales. Como parte de estas instituciones de educación superior, ¿estamos preparados para enfrentar los retos?, ¿el contexto en el que esta actividad se desempeña es adecuado?, ¿cómo viven los usuarios, profesores y alumnos, estas exigencias?, ¿dónde y cómo se vive el estrés de entregar un informe, terminar un artículo, asesorar a un alumno, dar clase, reunirse en grupos colegiados? Esta es la preocupación principal de este artículo, nuestra preocupación es analizar las condiciones en que las transformaciones de los espacios universitarios se llevan a cabo para responder a las necesidades de los estándares nacionales e internacionales pues si bien la universidad es sinónimo de vanguardia intelectual, su calidad está íntimamente relacionada con la calidad de su configuración espacial

Palabras clave: Espacio • Salud • Sistema universitario • México

ABSTRACT

The university, like many others, is immersed in a complex network of state, national and international projects. As part of these institutions of higher education, are we prepared to face the challenges?, Is the context in which this activity serves is appropriate, how the users live, teachers and students, these requirements?, Where and how stress of delivering a live report, completed an article, advising a student, teach, meet in collegial groups? This is the main concern of this article, our concern is to analyze the conditions under which the transformations of the university spaces are carried out to meet the needs of national and international standards because although college is synonymous with intellectual vanguard, its quality is closely related to the quality of its spatial configuration

¹ Este artículo forma parte de una investigación más amplia que fue desarrollada y discutida en el marco de la Red temática de colaboración multidisciplinaria, Cultura, Política y Educación del Proyecto Cultura en Universidades Estatales de México, Estados Unidos y Canadá y su impacto en las condiciones de trabajo, salud, productividad y creatividad científica del profesorado en el que participa el Cuerpo Académico Cultura y Educación. Devenir y actualidad, del que forman parte, Lucía Martínez Moctezuma (profesora investigadora) y Adriana Adán Guadarrama (doctoranda) del Instituto de Ciencias de la Educación.



INTRODUCCIÓN

El balance historiográfico publicado en 1995 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa mostró el gran desinterés de los investigadores por temas relacionados con la educación superior, *el pariente pobre* de la historia de la educación, como se le conoce en Francia². Un panorama que comienza a revertirse en México gracias a trabajos de corte regional como los de la Universidad Autónoma de Zacatecas, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México, en los que se han abordado problemáticas particulares, con perspectivas multidisciplinarias y centrados en la larga duración.

A la par de estos macroproyectos, en los últimos diez años, se han formado otros grupos especializados en la historia de la educación superior que han fijado su mirada en otros espacios como los del Estado de México, Michoacán, Puebla, Sinaloa, Chihuahua, Aguascalientes, Guerrero, Guanajuato, Oaxaca, Coahuila, Tabasco y Morelos, cuya durabilidad "... (ha sido) breve y su producción esporádica..."³ Una afirmación cierta para el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos⁴, que tomaremos como laboratorio de análisis en este artículo, cuya historia ha sido abordada en poco menos de una docena de trabajos que, a grandes rasgos, han seguido tres líneas de investigación: el papel de los rectores como creadores de la institución⁵; como generadora de una iden-

tidad y su trayectoria en paralelo con la política educativa del País⁶. En general, los resultados son variados; se sigue sabiendo mucho de la historia política de la UAEM y menos de otros aspectos de la institución. Esto se debe a que la mayor parte de las publicaciones fueron financiadas por la propia institución por lo que siguiendo una estructura similar, se busca sobre todo evidenciar los logros de administraciones pasadas, por esto, la mayor parte de las publicaciones estructuran en una primera parte un marco histórico y en él se particularizan los éxitos de cada uno de los constructores de este proyecto académico. Por tanto no resulta extraño encontrar en estos trabajos frases como: esfuerzo continuo y decidido, seis años de compromiso, todo por la universidad, los apóstoles de la cultura, etc.; un espacio en donde los actores, por el solo hecho de estar presentes en la primera línea, lograran que la institución se convirtiera en "una de las mejores de América Latina"⁷.

universidad: Morelos: UAEM, 2004. En un trabajo reciente Rene Santoveña explicaba las motivaciones de su publicación, "... (narrar) los principales sucesos, condiciones y retos que propiciaron el continuo histórico de la UAEM frente a quienes han sido testigos y actores privilegiados del mismo: sus ex rectores... para que ellos tomen la palabra, a través de las sucesivas entrevistas... también para dar cuenta del reconocimiento de los universitarios a su labor desarrollada..." SECRETARÍA ACADÉMICA. Memoria abierta: hacia una reflexión retrospectiva de la UAEM: Morelos: Ediciones de la UAEM, 2004. p.3.

2 PICARD, E. Avant-propos Histoire de l'Éducation, n. 122, avril-juin 2009. p. 5.

3 QUINTANILLA, S., et al. Historiografía de la educación superior en México: siglos XIX y XX In: __ LAFARGA, L. E. G., et al. Historiografía de la Educación en México. México: COMIE, 2004. p 207.

4 La Universidad Autónoma del Estado de Morelos se localiza en la ciudad de Cuernavaca (a 60 kilómetros de la ciudad de México), en el Estado de Morelos.

5 ARREDONDO, A. M. L., SANTOVEÑA, S. M. Voz viva de la

6 Estos trabajos bien podrían ser clasificados como, "...el resultado de indagaciones originadas por motivos ajenos a la dinámica del saber: la celebración de aniversarios, de instituciones o de personalidades públicas, los caprichos del poder, la afición a fundamentar acciones coyunturales mediante justificaciones históricas y la saludable apetencia de los hombres y las comunidades por dejar rastro de su paso por la Tierra... impresos a todo lujo, en la llamada "historia de bronce", cuya utilidad nadie pone en duda pero que es harina de otro costal..." Quintanilla, et al., Historiografía de la Educación... op.cit. p. 209.

7 MONTALVO, A. P. Evolución histórica de la UAEM: Morelos: UAEM, 1994.; VEGA, F. H. Historia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Morelos: UAEM. Dirección de Planeación. Centro de Estudios Históricos y Sociales de Morelos, 1994. p.46 y Secretaría Académica, Memoria abierta... op.cit., p. 28.



En estas publicaciones se da también detallada cuenta de las finalidades y objetivos de la institución, que tiene que ver con la formación de profesionales y técnicos útiles a la sociedad, la realización de trabajos de investigación científica, filosófica y artística y la divulgación de la cultura en todas las clases sociales del Estado y fuera de él. Resulta curioso observar cómo se describe detalladamente cada momento en la vida de la institución, como si existiera una línea de continuidad entre las tres instituciones - el Instituto Científico y Literario de Morelos, el Instituto de Educación Superior del Estado- que se concretarán en lo que hoy se conoce como la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.⁸ Una línea recta en la que el espacio, y quienes *lo habitan* han pasado casi desapercibidos. Cuando se habla de ellos pareciera que siempre hubieran estado ahí, formando un grupo homogéneo y armónico que desarrollara sus labores académicas sin tener necesidades ni contratiempos. Lo cual resulta paradójico pues son evidentes las necesidades económicas de un proyecto de esta naturaleza a causa del crecimiento de la población escolar y la multiplicación de las necesidades, aún así, en estos trabajos que abordan la historia de la UAEM, no se hace nunca mención al espacio ni cómo lo viven los usuarios. Las publicaciones, en general, subrayan como fecha relevante 1961, cuando se construye el primer edificio de la Escuela Preparatoria y una década después, se pondera el interés por ocupar un edificio para instalar definitivamente la UAEM, en un terreno que se disputaban tanto el Colegio Militar como el Instituto del Seguro Social⁹.

Sin embargo los tiempos han cambiado

8 Montalvo... Evolución histórica op. cit. p. 555; Vega, Historia de la Universidad..., op. cit. pp. 17-18, 31.

9 Vega, Historia de la Universidad..., op.cit, p. 77.

y las evaluaciones universitarias nacionales e internacionales han marcado otros derroteros. Actualmente no basta con la figura del rector para soportar el peso de la institución, ahora es necesario cumplir con una serie de indicadores para ser considerada una institución de *calidad*. Es en este contexto, que atiende sobre todo al criterio numérico, que se han develado el ambiente de trabajo, el estatus laboral y sobre todo las condiciones de salud física y mental de los actores, a saber, profesores, investigadores, alumnos y directivos, quienes desempeñan su labor en un contexto a veces inadecuado¹⁰.

Una de las exigencias de esta nueva relación entre la institución y sus colaboradores ha sido la transparencia de las acciones universitarias, por esto en el último período 2007-2010, no es extraño encontrar en el órgano informativo de la universidad, la *Gaceta UAEM*, diversos artículos que reportan lo que se ha hecho en materia de construcción de estos *modernos espacios universitarios* que albergaran a los usuarios. Los artículos dan cuenta de las construcciones, inauguraciones, y también suspensiones de las áreas universitarias como el Centro de investigación en Biodiversidad y Conservación (CIByC) que concluyó la construcción de una planta tratadora de aguas sanitarias químicas para evitar que las sustancias peligrosas de los laboratorios llegaran directamente al subsuelo, un almacén especial para la conservación de ácidos y solventes así como la construcción y remodelación de ocho cubículos, para que profesores, investigadores y directivos tuvieran "un lugar digno de trabajo...(pues) ...cuentan con mayor iluminación, ventila-

10 No hay una sola referencia a este aspecto, en las más de cien páginas del Modelo Universitario (2007-2013), con lo cual la nueva ética queda desvinculada de la estética como lo señalamos en el título de este trabajo.



ción y un sistema contra incendio ". Los recursos, de aproximadamente 600 mil pesos, fueron aportados gracias a la venta de PET, en el marco del Programa de Gestión Ambiental Universitario 2005, y por la contribución del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES 2009¹¹.

Si atendemos a esta información comprobaremos que siguiendo las exigencias actuales hay transparencia en la información porque se aclara el origen del apoyo y el monto de la inversión pero, no se da más detalle sobre lo que pasa en este centro de investigación: ¿a quiénes se destinaron estos cubículos?, ¿son suficientes para el número de profesores que labora en el CIByC?, ¿qué significado tiene para los usuarios convertir sus áreas de trabajo, en *espacios dignos*?

Efectivamente, esta institución, como muchas otras, se halla inmersa en una compleja adaptación académica que atiende a proyectos estatales, nacionales e internacionales de la educación superior, pero, ¿el contexto en el que esta actividad se desempeña es adecuado?, ¿cómo viven los usuarios estas exigencias?, ¿dónde y cómo se vive el estrés de entregar un informe, terminar un artículo, asesorar a un alumno, dar clase, reunirse en grupos colegiados? Esta fue la preocupación principal del proyecto de investigación realizado en el marco de la Red Cultura, Política y Educación, analizar cómo las transformaciones de los espacios universitarios se llevan a cabo para responder a las necesidades de los estándares nacionales e internacionales pues si bien la universidad es sinónimo

11 Gaceta UAEM, año 16, No. 405, 15 de septiembre de 2010, p. 27.

de vanguardia intelectual, su calidad está íntimamente relacionada con la calidad de su configuración espacial¹². En este artículo presentamos un primer avance de nuestros resultados.

1. Los espacios universitarios y la calidad de la educación

Las características de las instalaciones y su distribución en el territorio universitario contribuyen a determinar los hábitos, la conducta y la formación de los usuarios. Por tanto un buen modelo educativo correspondería a una buena calidad del espacio universitario ya que una institución de este nivel no es, "...un mero contenedor de metros cuadrados y alumnos, ni una entidad expendedora de títulos... (es)...una entidad... (que) desempeña una importante labor social.¹³

Estos espacios que han respondido a diversos modelos educativos han adoptado diferentes características según el tiempo. Las *viejas universidades* creadas desde la Edad Media, como Salamanca, Alcalá de Henares, Oxford, Cambridge o París, fueron un elemento central de las ciudades porque se integraron como una pieza importante del tejido urbano; aún están vigentes y gozan de reconocido prestigio. Con el tiempo, la universidad se popularizó y este modelo que estaba en estrecho contacto con la ciudad se fue perdiendo no sólo por su extensión sino por lo que representaba para la sociedad. Después de las protestas de los años sesenta, las instituciones de educación superior se consideraron *peligrosas*, porque se trataba de

12 CAMPOS CALVO-SOTELO, P. La educación, un hecho espacial: el campus didáctico como arquitectura para el espacio europeo de educación superior. La Cuestión Universitaria, n. 5, p. 101, 2009.

13 ABC, España, n. 19 junio 2001, p. 1, Disponible em: < <http://www.abc.es/espana/pais-espana.asp> >. Acceso em: 8 de agosto 2010.



espacios donde los alumnos *pensaban demasiado* y podían atentar contra el sistema social, por esto había que alejarla de la ciudad para contener cualquier revuelta estudiantil, desde entonces quedó relegada a un segundo plano, a la periferia. Fue así que se impuso otra estructura, el *college* inglés que influyó fuertemente en el modelo norteamericano y en el español. Aislada de la ciudad, la arquitectura universitaria propició una estrecha relación entre alumno y profesor gracias a la construcción de residencias y espacios académicos que conformaron lo que hoy se conoce como el *campus*¹⁴, el modelo norteamericano, fuera de la ciudad, construida como “una ciudad ideal”, con amplias extensiones en contacto con la naturaleza, pero desvinculada totalmente de la sociedad que las creó.¹⁵

2. Radiografía de una institución: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

A excepción de la Universidad Nacional Autónoma de México, la mayor parte de las universidades mexicanas han nacido con graves dificultades por falta de espacio. Los primeros intentos por crear una institución como la UAEM fueron inciertos; se trabajó en condiciones sumamente modestas porque el poco presupuesto con el que se contaba se destinaba, en primer lugar, al pago de salarios y en segundo, a la adquisición de equipo, mobiliario y libros.¹⁶

14 Un campus se define como el conjunto de edificios que sirven para la enseñanza superior, el alojamiento y la administración universitaria. El de la universidad de Borgoña responde a estos criterios pero, a diferencia de las estadounidenses, constituye un polo importante que dinamiza la ciudad: la línea del autobús que va del campus a la estación de tren es una de las más activas porque comunica dos de las grandes salidas de la ciudad, “...celle qui ouvre sur l’ailleurs et celle qui ouvre sur le future...” POIRRIER, P. *Paysages des campus. Urbanisme, architecture et patrimoine*. Francia: Universitaires de Dijon, 2009. p. 15.

15 ABC, op.cit., p. 155.

16 VEGA, F. H. Historia de la **Universidad Autónoma del Estado de Morelos**: Morelos. Imprenta Universitaria: 1980. p.

Como otras instituciones universitarias de la década de los 70, después de la revuelta estudiantil, la UAEM fue edificada en terrenos que fueron militares¹⁷, alejados de la ciudad de Cuernavaca. Desde entonces se ha pasado por diferentes períodos que podrían ser caracterizados en tres momentos:

1975-1994: *el cuartel universitario*

1994-2007: la transición

desde 2007: midiéndose con otros estándares

a) 1975-1994: el cuartel universitario

En 1967, el gobierno federal donó un predio de aproximadamente 110 ha. en la zona de Chamilpa, para construir lo que más tarde sería la *zona universitaria* del Estado de Morelos. Se trataba de un terreno a la altura del kilómetro 108 de la carretera México-Acapulco que entonces contaba con sólo dos edificios y un ramal desde la autopista¹⁸. Aunque en la memoria de los rectores, la obtención del espacio para construir la universidad, parece un proyecto compartido entre el Estado y la sociedad civil, hasta ahora poco se sabe de los conflictos que hubo con los pobladores de la zona pues se trataba de terrenos comunales del poblado de Chamilpa. Un testigo recuerda que en 1974:

“...tuvimos que ir muchos domingos...para hablar con el pueblo y tratar de convencerlos, pero nos encontrábamos con mantas que decían, *Ni un metro a la universidad...* el gobierno federal, coordinado por el propio secretario de Gobernación, Mario Moya Palencia, logró resolverlo con mucha pul-

53-54, 107.

17 En España se instalaron también una serie de universidades en cuarteles reconvertidos como Carlos III (Madrid), Getafe y Toledo, construidas en la antigua Real Fábrica de Espadas (Periódico El País, Sección Cultura, miércoles 23 de noviembre de 2011).

18 Secretaría Académica, Memoria abierta... op.cit., p. 26.



critud... pagar una justa indemnización...y no hubo ya ningún conflicto después...re-cibimos el apoyo de la federación para la construcción de tres edificios..."¹⁹

De esta manera, con un pago de 12 millones de pesos por los terrenos, casi diez obtenidos del gobierno federal y 4 de la fundación privada norteamericana, Mary Street Jenkins, se compró el espacio donde se instalaría la UAEM, mismo que se delimitó construyendo una barda perimetral con base de mampostería y malla ciclónica para señalar, "la posesión legal del terreno", con el argumento de que era necesaria porque representaba un peligro para los estudiantes cuando "la gente se metía".²⁰ Desde entonces, la ciudad universitaria se encuentra ubicada en la parte norte de la ciudad de Cuernavaca, en San Lorenzo Chamilpa, cerca de las faldas del bosque de la cordillera del Ajusco, a una altura de 1900 metros sobre el nivel del mar, y una zona boscosa propicia para el "esfuerzo creativo, intelectual y el goce visual".²¹

Así, desde 1967 los espacios comenzaron a adaptarse para cumplir con las tareas a las que estaban destinadas: las escuelas de Ciencias Químicas, Biología y Medicina, y posteriormente los institutos de investigación abocados a la resolución de los problemas de la entidad²². Se inició también la construcción de edificios que

19 *Ibid.* p. 33.

20 UAEM op. cit. p. 38, 46.

21 Montalvo op. cit. p. 301.

22 "...las universidades y en particular la del Estado de Morelos deben participar activamente a un nivel científico y académico en la comprensión de los fenómenos sociales y económicos, para plantear alternativas para la solución de los diferentes problemas generados...se aboque al conocimiento de problemas reales, generando soluciones prácticas, rompiéndose así el divorcio que muchas veces ha existido entre la investigación científica y las necesidades de nuestra sociedad...". Acta de creación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo del Estado de Morelos, 2 de julio 1974, Vega, 1980, op. cit. pp. 189-191.

congregaran a la comunidad universitaria como el Gimnasio Auditorio y sobre todo la Biblioteca Central, "...a pesar de que cada escuela se aferraba a sus acervos".²³ El lugar resultó adecuado por su distancia, por su clima fresco y sobre todo "por su paisaje maravilloso".²⁴ Un espectáculo que se transformaría drásticamente en cuarenta años.

b) 1994-2007: la transición

La personalidad de esta institución fue cambiando con las exigencias internacionales. En el proyecto académico del rector Gerardo Ávila (1994-2001)²⁵ se da prioridad al cambio de maestros por hora a Tiempos Completos con una carga importante en la investigación. Si en 1994, la UAEM contaba con sólo dos investigadores, al final del periodo se cuenta con 125 profesores inscritos que están inscritos en un Sistema Nacional de Investigadores (SIN). En sus memorias, el rector reconocía que un proyecto nuevo estaba por inaugurarse:

"nos dieron 350 plazas nuevas de TC para ocuparlas máximo en 2006... si lo hacíamos en 2003 generábamos un compromiso con la SEP para tener más en el futuro..."²⁶

Esta transformación numérica planteó nuevas necesidades: hacían falta cubículos, equipos, laboratorios y sobre todo, era menester *dosificarlos* en función de los proyectos de investigación que se fueron desarrollando en la diferentes Dependencias de Educación Superior (DES), para evi-

23 UAEM op. cit. p. 46.

24 Vega, 1980, op. cit. p. 109.

25 Gerardo Ávila es originario de Amatlán, Cuernavaca (1950), egresado de la Escuela de Ciencias Biológicas (1972) con maestría en Ciencias por la UAEM y estudios de doctorado por el CINVESTAV; Director de la Facultad de Ciencias Biológicas (1986-1988) y Director de Investigación y Posgrado (1990-1994).

26 UAEM op. cit. p. 64.



tar "...desperdiciar a los investigadores..."²⁷
 Por tanto había que encontrar soluciones arquitectónicas para dar vida a un modelo de universidad destinado a convertirse en algo más que un centro de docencia: incorporar investigadores de muy alta calidad para servir de líderes de grupos de investigación a la cabeza de proyectos con financiamiento que incrementarían la infraestructura. Se puso especial interés en abrir la Facultad de Humanidades porque hasta entonces no se contaba con estos estudios en la entidad. La opinión de Gerardo Ávila es más que elocuente:

"...mi impresión era que la UAEM parecía más un tecnológico que universidad, porque no cultivábamos las artes y nos faltaban las humanidades..."²⁸

Con el apoyo de especialistas de otras instituciones –Universidad Nacional Autónoma de México, El Colegio de México y el Instituto Mora - se diseñaron planes y programas para abrir las carreras de historia, antropología, filosofía y literatura. A pesar de sus propuestas, el panorama fue desalentador porque era la época en la que las condiciones económicas agobiaban a las universidades públicas:

"...no hay un crecimiento económico pero tampoco hay compromiso de las autoridades para apoyar a la universidad pública. Y si no hay ese compromiso, los recursos se utilizan para otras cosas supuestamente prioritarias y no para la educación superior pública...hay un círculo vicioso en esa falta de proyección de las autoridades, que están ahorcando a las universidades públicas..."²⁹

Esta preocupación por recaudar y administrar juiciosamente el apoyo de los ayuntamientos será una de las inquietudes principal de los últimos años.

27 *Ibid.* p. 65.

28 *Ibid.* p. 66.

29 *Ibid.* p. 69.

el 2007: midiéndose con otros estándares

El actual modelo universitario plantea recuperar el papel de la UAEM en la entidad; formar parte del tejido social y urbano de la ciudad de Cuernavaca y del Estado, para el fortalecimiento y transformación de la sociedad, a través de la ciencia, la educación y la cultura, tal y como lo define su objetivo primordial:

"...insertarse eficiente y creativamente en su entorno, que no será un sólo campo de estudio sino, fundamentalmente, objeto de transformación sobre el que se debe ejercer una permanente función crítica para la construcción de propuestas innovadoras y líneas de investigación encaminadas al desarrollo humano..."³⁰

En este marco, que significa el beneficio de los trabajadores académicos porque tendrán la oportunidad de compartir distintos espacios de trabajo, incrementar las posibilidades para tener mejores insumos y *motivos* para estar continuamente actualizados en su disciplina, para apoyar de mejor forma a los alumnos, aumentar la producción y aplicación del conocimiento vinculada a situaciones específicas de la sociedad que requieren ser analizadas y resueltas, intercambiar conocimientos, en mejores condiciones, con otros académicos, dentro y fuera de la universidad³¹.

Un intercambio que supone la movilización de los 463 profesores de tiempo completo (PTC) que forman parte de la planta académica de la UAEM, cuyo perfil general atiende a las siguientes características:

30 Modelo Universitario, 2007-2010.

31 Si en 1953 la población escolar era de sólo 600 estudiantes que sumados a los de las escuelas incorporadas hacían casi mil alumnos, en 2004 alcanza casi los 200 mil; en la planta docente laboraban 50 miembros, hoy hay cerca de 1 800; se inició con 5 programas educativos en 6 planteles y ahora se ofrecen 90 en 28 unidades y cinco centros de investigación. UAEM, op. cit. p. 14).



Como vemos, estos 463 profesores forman parte de 314 Cuerpos Académicos que han definido 195 Líneas de Generación de Conocimientos cuyas actividades se cumplen en cubículos, salas de seminarios, bibliotecas, laboratorios, puntos de reunión, de reposo, etc. Necesidades que exigen espacios adecuados para cumplir con sus tareas y cuyo financiamiento se obtiene de diversas fuentes: PROMEP, CONACyT y el impuesto del 5% ProUniversidad del que hace entrega cada uno de 33 municipios de la entidad.

3. Los espacios universitarios: el caso del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

El ICE inició sus actividades en 1985 con el objetivo de formar docentes en el medio universitario. Cuenta con seis programas educativos, tres de estos calificados con nivel 1 por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES): las licenciaturas en Docencia, Ciencias de la Educación y Educación Física³².

Para el ciclo escolar 2010-2011, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) cuenta con 12, 411 alumnos en el nivel de licenciatura y 841 alumnos que cur-

32 Los estudios para profesor de educación primaria y preescolar seguirían dándose en las escuelas Normales (Montalvo, 1994:143; UAEM, 2004:47).

Cuadro 1. Perfil de los profesores de la UAEM

Profesores de tiempo completo	463	52 licenciados	76 maestros	335 doctores
Cuentan con reconocimiento al perfil deseable	323			
Pertenecen al SNI	205			
Pertenecen al Sistema Estatal de Investigadores	175			
Participan en Cuerpos Académicos	314	consolidados		95
		en consolidación		117
		en formación		102
Líneas de Generación de Conocimientos	195			

Fuente: Datos proporcionados por PROMEP

san el posgrado. La demanda para ingresar a la UAEM ha ido en aumento: para el ciclo escolar 2009, nueve mil trescientos treinta y nueve alumnos acudieron a la UAEM para efectuar el examen³³, de los cuales solo tres mil seiscientos sesenta y uno fueron aceptados, lo que implica que cerca de cinco mil seiscientos setenta y ocho aspirantes no lograron ingresar a la universidad y a pesar de esto resulta "... lamentable ... que alrededor de cinco mil cincuenta y cuatro alumnos que hicieron el examen... aprobaron, y no puedan quedarse ... por falta de espacios". (Gaceta UAEM, No, 393, 2009: 13).

Para el ciclo escolar 2010-2011 fueron aceptados cuatro mil ciento cinco alumnos contra cuatro mil seiscientos veinte cinco que fueron rechazados, a pesar de que en cada ciclo escolar se ha realizado el esfuerzo de incrementar la matrícula como se aprecia en el cuadro 2, los resultados no impactan.

Cuadro 2

Ciclo escolar	Licenciatura	Posgrado	Matrícula total
---------------	--------------	----------	-----------------

33 El Examen para ingresar a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos es realizado por medio del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), el puntaje que se determina como aprobatorio debe ser mayor a 32.5 puntos, sin embargo a pesar de que los estudiantes superan esa calificación no son aceptados por falta de espacios en la Universidad.



2000-2001	9,394	1,382	10,776
2001-2002	10,198	872	11,070
2002-2003	9,540	543	10,083
2003-2004	10,546	916	11,462
2004-2005	9,566	759	10,325
2005-2006	10,440	783	11,223
2006-2007	10,506	964	11,470
2007-2008	10,727	751	11,478
2008-2009	11,031	936	11,967
2009-2010	11,500	811	12,311
2010-2011	12,411	841	13,252

Fuente: elaboración propia a partir de la información de la página de transparencia de la UAEM.

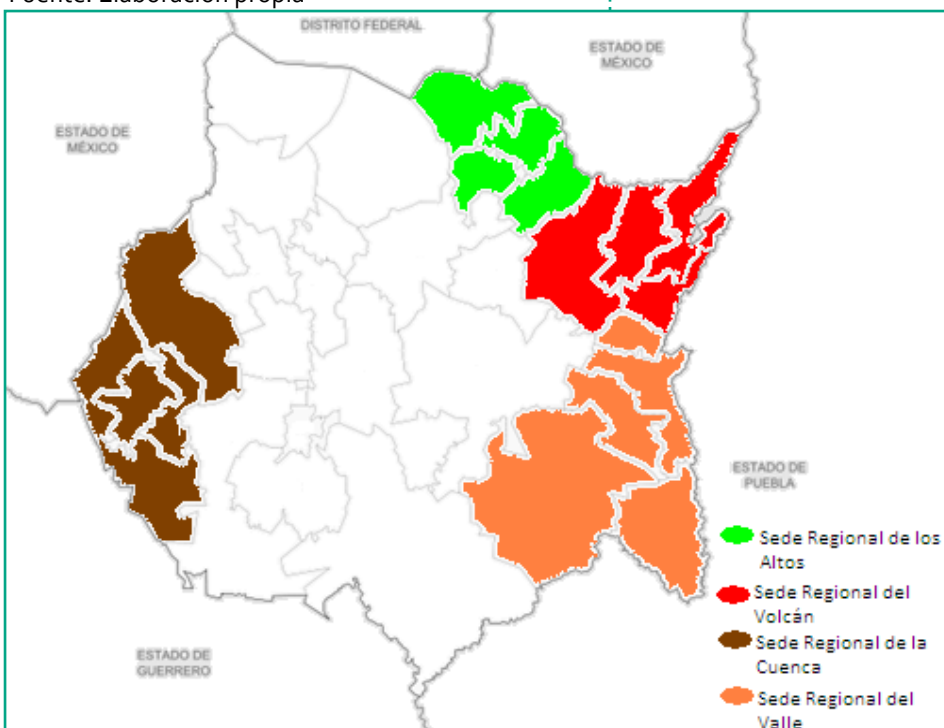
Los esfuerzos que realiza la universidad para ampliar la cobertura a nivel estatal e incrementar la matrícula han au-

Fuente: Elaboración propia

mentado en los últimos años, el primero de ellos, consiste en el Programa de Regionalización³⁴, en la actualidad se cuenta con cuatro sedes regionales, ubicadas en diferentes zonas del estado de Morelos: Los Altos, que comprende los municipios de Totolapan, Atlatlahucan, Tlalnepantla y Tlayacapan; El Volcán, que comprende a Yecapixtla, Ocuituco, Tetela del Volcán y Zacualpan de Amilpas; La Cuenca, que comprende Tetecala, Miacatlán, Coatlán del Río, Mazatepec y Amacuzac; El Valle, que comprende Jonacatepec, Temoac, Jantetelco, Axochiapan y Tepalcingo.

La ampliación de la cobertura de los estudios universitarios a diversos municipios del estado de Morelos ha significado un

³⁴ El programa de regionalización tiene como objetivo que la universidad llegue a las regiones más distantes del estado de Morelos y con ello contribuir al desarrollo social y productivo de cada una de las localidades, pero sobre todo a los municipios que la componen.



Mapa 1. Sedes Regionales



paso más por querer satisfacer la demanda de los alumnos que aspiran ingresar a la universidad, sin embargo el número de los alumnos rechazados es significativo, como lo muestran las cifras del ciclo escolar 2010-2011, sólo lograron su ingreso el 47% de los estudiantes del total que solicitaron acceder en alguna de las escuelas y facultades que dependen de la UAEM.

Pero, qué espacios académicos ofrece la universidad a los estudiantes a lo largo de su formación escolar, cómo trasciende la vida escolar de los estudiantes y docentes. Una segunda tarea que preocupa a las autoridades universitarias es la construcción de más espacios para poder atender la demanda que tiene la institución. Esta inquietud por transformar a la universidad

se aprecia en las Gacetas universitarias cuyo propósito además de divulgar las decisiones oficiales de la institución, también muestra parte de la vida escolar. Un tema que es constante en estas publicaciones es la construcción de nuevas instalaciones, para justificar precisamente la ampliación y adecuación de espacios universitarios.

Sin embargo no todas los proyectos de construcción se completan, como el caso del Centro de Educación Ambiental e Investigación Sierra de Huautla³⁵ (Ceamish), que desde el 2004 tienen contemplado un proyecto entre la UAEM y el gobierno federal para la construcción de un edificio

35 Hoy Centro de Investigación en Biodiversidad y Conservación (CIByC).

Fuente: Elaboración propia



Fotografía 1. Construcción de la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería



que mejore las condiciones de trabajo de los investigadores, profesores y alumnos. "Lamentablemente el proyecto está detenido pues se requiere que las unidades académicas de la Dependencia de Educación Superior (DES) del área de Ciencias Naturales de la UAEM, concreten la función de la infraestructura para bien de cada una" (Gaceta UAEM, No, 354, 2007: 7).

Otro ejemplo, es el nuevo edificio de la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería que aún no se concluye. Contará con 20 aulas, área de laboratorios, área administrativa y área para profesores, 12 sanitarios. "El director de la facultad, José Antonio Valerio Carvajal, mencionó que las nuevas instalaciones darán cabida a mil 520 alumnos y 150 profesores, quienes trabajan 300 asignaturas en los cinco programas académicos que se imparten

en este plantel" (Gaceta UAEM, No, 398, 2010: 10). Pero, ¿los espacios académicos brindarán una educación de calidad a los universitarios con este proyecto?

También esta la nueva Facultad de Medicina, cuyas instalaciones fueron inauguradas el 27 de noviembre de 2010. Integrada por seis edificios de tres niveles cada uno, cuenta con espacios para quirófano, bioterio, almacén para residuos peligrosos biológicos e infecciosos, anfiteatro, biblioteca, aulas, módulos sanitarios, hidroneumático, planta de tratamiento, pozo de absorción, cafetería, cocina, auditorio, laboratorios, elevadores, entre otros. Al respecto el director de la Facultad de Medicina señaló que las nuevas instalaciones representa un parteaguas en la formación integral de los alumnos "[...a través del tiempo la facultad ha demostrado a la sociedad que ha sido capaz de dar médicos

Fuente: Página de Transparencia UAEM



Fotografía 2. Nuevas Instalaciones de la Facultad de Medicina

de alta calidad académica y humana que se desarrollan en los diferentes ámbitos de nuestro estado, país y también en Latinoamérica y Europa, en donde tienen lugares preponderantes en las ciencias médicas” (Gaceta UAEM, No, 387, 2009: 5). Sin embargo con la construcción de estas instalaciones modernas y a la vanguardia los espacios escolares siguen representando un problema.

La Facultad de Medicina ocupa uno de los primeros lugares por su demanda de ingreso a la UAEM. Tan sólo para el ciclo escolar 2010-2011, se recibieron únicamente 150 alumnos de una demanda de 1,766 alumnos que fueron rechazados, lo que significa que siguen existiendo pocos espacios para albergar a los estudiantes que piden su ingreso a esta facultad. A pesar de que las autoridades universitarias comentan que la universidad no deja de crecer,

y requiere de mayor infraestructura, los proyectos para edificar nuevos edificios siguen siendo limitados para los espacios universitarios.

Un ejemplo más, es el nuevo edificio de la Facultad de Psicología, que fue inaugurado el 16 de octubre de 2010, donde existe nuevamente el problema de los espacios universitarios, puesto que sólo 230 alumnos fueron aceptados frente a los 558 que fueron rechazados en el ciclo escolar 2010-2011, En la ceremonia de inauguración Arturo González mencionó “[...que la facultad contará de ahora en adelante con los ambientes académicos que coadyuvan de manera importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, que día a día proponen los principales actores universitarios, es decir, docentes y alumnos” (Gaceta UAEM, No, 396, 2009: 4). Con la construcción estas instalaciones se busca



Fotografía 3. Edificios de la Facultad de Medicina



que los estudiantes aprendan mejor en estos espacios de acuerdo a las necesidades de cada facultad.

Como se ha mencionado la adecuación de espacios universitarios y construcción de edificios nuevos para las facultades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos es prioridad aunque con el presupuesto actual no se logran crear edificios nuevos para todas las Unidades Académicas algunas sólo llegan a la remodelación de las instalaciones como el caso del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) que hace años se encontraba en situaciones deficientes.

Estas adecuaciones tienen su origen en la idea de incorporar los programas de estudio a un nivel de calidad académica, donde uno de los requisitos es contar con una infraestructura adecuada para las actividades sustanciales de los alumnos y docen-

tes. El ICE cuenta con tres de los seis

Fuente: Página de Transparencia

programas educativos en nivel 1 de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) los programas que alcanzaron el nivel de calidad son, las Licenciaturas en Docencia, Ciencias de la Educación y Educación Física. La universidad al contar con programas educativos de calidad pretende ser reconocida por su excelencia académica y destacar como otras universidades a nivel nacional e internacional que sobresalen por sus programas educativos de máxima calidad académica.

A pesar de este reconocimiento siguen visibles los problemas de espacio, aun contando con una cancha de usos múltiples para ayudar en la prácticas deportivas y académicas de los estudiantes, dentro de



Fotografía 4. Edificio de la Facultad de Psicología



Fotografía 5. Instituto de Ciencias de la Educación

las aulas se encuentran ciertas limitaciones para realizar actividades de docencia, dinámicas de grupos, entre otras actividades que requieran el desplazo de los estudiantes en la misma aula.

Estas son muy reducidas para un grupo de alrededor de treinta estudiantes, además la mayoría de las aulas son divididas con tablaroca que simulan ser una pared. Menor importancia se ha dada a la Unidad de Investigación y Posgrado, en esta unidad se encuentran concentrados los Profesores de Tiempo Completo (PTC) - investigadores de este Instituto, además de no ubicarse dentro de las mismas instalaciones del ICE, este se encuentra ubicado en otro edificio.

Unidad de Investigación y Posgrado Contando apenas con una sala de seminarios en donde los profesores imparten los seminarios a los alumnos del Posgrado en Educación, una sala de lectura con capaci-

dad de entre cuatro a seis estudiantes, dos áreas de cómputo con tres a cuatro equipos ya obsoletos e ineficientes. Por mencionar todos los espacios escolares destinados a las actividades académicas de los estudiantes.

Si partimos de la idea de que los espacios escolares deben ser construidos para que propicien un ambiente de armonía y saludable durante la estancia en que los estudiantes recibirán su formación profesional, en este sentido la universidad debe propiciar la reflexión, el dialogo, valores, que tenga como resultado un alumno participativo capaz de resolver los problemas de la vida diaria. Por ello se deben de crear espacios físicos adecuados, porque estos recaerán en la formación y también al carácter de cada uno de los alumnos. "La infraestructura universitaria debe responder a relaciones entre la arquitectura y la educación. Y sobre todo a la íntima cone-



Fuente: Página de Transparencia de la UAEM



Fotografía 6. *Cancha de usos múltiples del ICE*



Fotografía 7. *Sala de seminarios*



Fuente: Elaboración propia



Fotografía 8. *Ejemplo de un cubículo*

xión entre espíritu de libertad personal y la construcción de relaciones de convivencia social. El clima de aprendizaje, tiene que ser, un ambiente confortable, construido, bajo parámetros ergonómicos, y modelos educativos, que propicien las condiciones para motivar a los alumnos al estudio, al desarrollo personal, al pensamiento crítico, científico, tecnológico y artístico” (Cisne en Revista Digital. Apuntes de Arquitectura, Abril 2011). Sin embargo, en la UAEM hace falta mucho por hacer, para alcanzar estos niveles y crear espacios arquitectónicos diseñados de acuerdo a las necesidades de cada una de las Unidades Académicas que integran la Universidad.

Otro de los problemas que repercute en el aspecto académico son los espacios destinados a los investigadores, que carecen de espacios, ventilación y están divididos al igual que las aulas del ICE con falsas paredes, ocasionando problemas de ruido

que impiden cualquier actividad académica.

Otro aspecto importante es que cada una de las Unidades Académicas cuente con una biblioteca, que es otro de los requisitos para ingresar a un programa de calidad. Existen 23 bibliotecas distribuidas en el Campus Norte, Campus Sur, Campus Oriente, Sedes regionales y Centro. “Para la UAEM es prioritario contar con un programa de bibliotecas, no es una necesidad más ni se puede dejar en segundo término, que las unidades académicas cuenten con una biblioteca es uno de los criterios para la acreditación de sus programas y con ello impactar en los niveles de calidad y eficiencia terminal; no se concibe un programa de calidad sin una biblioteca” (Gaceta UAEM, No, 365, 2007: 12), además “Cuando conocemos las bibliotecas de otras universidades, nos damos cuenta de que aquí nos hace falta mucho por hacer, sí hay pe-



queños espacios que se adaptan en las unidades académicas pero no hay cómo contar con todo un programa de bibliotecas, con una infraestructura adecuada para conservar los libros y para que los alumnos estén en un ambiente comfortable” (Gaceta UAEM, No, 365, 2007: 12).

Esta situación la vemos en las bibliotecas de la UAEM, dos aspectos sobresalen por una parte la carencia de espacios designados a las pequeñas bibliotecas existentes, los insuficientes libros y materiales bibliográficos y por otra la serie de requisitos que te solicitan al momento de pedir a préstamo un libro si es que lo hay en existencia. Por estas y más razones, hoy en día se encuentra en marcha el proyecto de construcción de la Biblioteca Central de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos esta construcción contará con tres edificios con un diseño moderno, funcional y ecológico, en los cuales se levantarán áreas de acervo, de lectura y consulta; hemeroteca, videoteca y tesiteca. Al respecto el Rector Fernando Bilbao comentó que “contar con una biblioteca central impacta en el cumplimiento de los indicadores de calidad que reconocen como necesarios los organismos acreditadores y evaluadores de las instituciones de educación superior en el país” (Gaceta UAEM, No, 408, 2011: 5).

Finalmente se presentan dos situaciones contradictorias, si bien es cierto que la demanda universitaria va cada día en aumento, también miles de alumnos se ven enfrentados a la búsqueda por ocupar un lugar en la universidad. Los que se quedan tienen que ir abriéndose camino al mundo del conocimiento, pero sobre todo venciendo obstáculos como la carencia de espacios y limitaciones que aún no ha podido resolver la Universidad Autónoma del Es-

tado de Morelos.

El espacio que conforma el ICE muestra una división impuesta en el tiempo: el edificio norte está destinado a la administración y a la docencia a nivel licenciatura; en el edificio sur, se imparte docencia en la Unidad de Investigación y Posgrado, y se ubican los Profesores de Tiempo Completo que fueron contratados durante el *período de transición*, en el 2004. Con la llegada de estos profesores, el edificio norte resultó inoperante para realizar labores de investigación y docencia, por esto se buscó un espacio libre dentro de la UAEM, para ubicar a los profesores que llegaron con un posgrado. Actualmente la distribución del edificio 19 es así: en el primer piso, la facultad de Humanidades, el posgrado del ICE; en el segundo piso, aulas de posgrado de la facultad de Arquitectura y en la planta baja, el Servicio Médico. En la sección este del primer piso se ubican los cubículos de los PTC del ICE; dos salas de seminario, dos espacios destinados al apoyo secretarial y una pequeña zona que originalmente se pensó como de reposo y/o de sociabilidad, que acaba siempre por servir como zona de trabajo para los becarios. Hay también una zona, muy pequeña, destinada a la biblioteca que, “...no reúne ni las características físicas de infraestructura y menos aún cuenta con los acervos que se requieren...” (Entrevistado 1).

Esta descripción física del terreno nos lleva a plantear dos de los problemas a los que se enfrentan los usuarios del posgrado: la distancia entre los edificios y la adaptación que se hace de los espacios. Más allá de los 10 minutos que representa trasladarse, de un edificio a otro, para resolver algún problema administrativo, “el acceso a un expediente, archivo, soluciones inmediatas...” (Entrevistado 5), la distancia implica



un alejamiento mayor cuando nadie "...se percata de los problemas relacionados con los espacios físicos....pues todo es a través de oficios..." (Entrevistado 6). Así, la distancia entre edificios significa un abismo mayor que dificulta la comunicación entre los profesores porque el desconocimiento de la labor que desempeñamos despierta rivalidad al ubicarnos en "Olimpo" (entrevistados 2 y 3) o, lo que parecería más grave, la falta de presencia entre la comunidad estudiantil, pues como lo percibe uno de ellos:

"...los estudiantes que están en formación a nivel licenciatura...no saben que existe la Unidad, no saben lo que se hace...en vez de que sirva de soporte, un apoyo, una fuente de información....se vienen enterando algunos...cuando les toca hacer el servicio social y muchos salen de la universidad y no se enteran que aquí estábamos..." (Entrevistado 3)

A pesar de los esfuerzos realizados por remodelar la Unidad de Investigación y Posgrado en el 2011, los espacios siguen siendo escasos tanto para Profesores-Investigadores y alumnos, si nos medimos con otras universidades, notamos con certeza que la ética y la estética aún no logran una vinculación en esta institución de educación superior. Si la idea de combatir el estrés laboral ha dado pie a una serie de propuestas que resultan por demás atractivas. En el fondo de éstas, lo que se propone es la idea de generar una *administración estratégica del estrés laboral* que permita combatir los costos económicos,

incrementar la productividad y la competitividad, mejorar la salud ocupacional y sobre todo la motivación, la satisfacción y el compromiso laboral de los trabajadores. Si estas acciones se han llevado a cabo en la empresa, ¿Por qué no implementarlas en el medio universitario? Se trata de actividades que atañen no sólo al profesor sino a otros actores que podrían comprometerse en un proyecto común³⁶ que, como lo señala uno de los entrevistados, se sintetiza en una sola palabra: reciprocidad. Valdría entonces la pena plantearse una nueva arquitectura universitaria más acorde con los cambios sociales porque finalmente las construcciones van recogiendo sus efectos y dejando testimonio de estos cambios y de las transformaciones que se producen en la sociedad. Es el momento quizá de valorar la ligereza por encima de la perpetuidad³⁷.

36 DEL PINO PEÑA, R. Administración estratégica del estrés laboral: herramienta competitiva para las organizaciones latinoamericanas del siglo XXI. *Oikos: Revista de la Escuela de Administración y Economía*, n. 27, p. 31-49, 2009. Escuela de Administración y Economía, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Santiago de Chile. [<http://edicionesucsh.cl/oikos/>].

37 Es la propuesta de un artículo muy sugerente que planteaba cómo los efectos de la actual crisis económica en España, habían puesto en peligro una serie de profesiones como la arquitectura que para sobrevivir había dado origen a nuevas construcciones hechas de escasos medios y gran ambición. Historias de la arquitectura 'mileurista'. *El País*, v. Sección Cultura, n. miércoles, 23 de noviembre de 2011.



REFERENCIAS

ABC, España, n. 19 junio 2001, p. 1, Disponible em: < <http://www.abc.es/espana/pais-espana.asp> >. Acesso em:

ARREDONDO, A. M. L., SANTOVEÑA, S. M. Voz viva de la universidad: Morelos: UAEM, 2004.

CAMPOS CALVO-SOTELO, P. La educación, un hecho espacial: el campus didáctico como arquitectura para el espacio europeo de educación superior. La Cuestión Universitaria, n. 5, p. 101, 2009.

DEL PINO PEÑA, R. Administración estratégica del estrés laboral: herramienta competitiva para las organizaciones latinoamericanas del siglo XXI. Oikos: Revista de la Escuela de Administración y Economía, n. 27, p. 31-49, 2009.

GACETA UAEM, v. 16, n. 405, p. 27, Disponible em: < <https://www.yumpu.com/es/document/view/14373392/gaceta-uaem-universidad-autonoma-del-estado-de-morelos> >.

HISTORIAS de la arquitectura 'mleuista'. El País, v. Sección Cultura, n. miércoles, 23 de noviembre de 2011,

MONTALVO, A. P. Evolución histórica de la UAEM: Morelos: UAEM, 1994.

PICARD, E. Avant-propos Histoire de l'Éducation, n. 122, avril-juin 2009.

POIRRIER, P. Paysages des campus. Urbanisme, architecture et patrimoine: Francia: Universitaires de Dijon, 2009.

QUINTANILLA, S., *et al.* Historiografía de la educación superior en México: siglos XIX y XX In: __ LAFARGA, L. E. G., *et al.* Historiografía de la Educación en México. México: COMIE, 2004.

SECRETARÍA ACADÉMICA. Memoria abierta: hacia una reflexión retrospectiva de la UAEM: Morelos: Ediciones de la UAEM, 2004.

VEGA, F. H. Historia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Morelos. Imprenta Universitaria: 1980.

VEGA, F. H. Historia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Morelos: UAEM. Dirección de Planeación. Centro de Estudios Históricos y Sociales de Morelos, 1994.



LA UNIVERSIDAD ¿EN LA ERA DEL CONECTIVISMO? UN ABORDAJE A LAS IMPLICACIONES EN LA INVESTIGACIÓN, LA FORMACIÓN Y LA TRANSFERENCIA.

THE UNIVERSITY IN THE ERA OF THE CONNECTIVISM? AN APPROACH TO THE IMPLICATIONS FOR RESEARCH, TRAINING AND TRANSFER

PHD. MANUEL MARTÍ-VILAR¹

Manuel.Marti-Vilar@uv.es

PHD. JUAN JOSÉ MARTÍ NOGUERA²

juanjosemarti@uan.edu.co

MSC. ÓSCAR HERNÁN VARGAS VILLAMIZAR²

director.cali.f@uan.edu.co

PH D. LUCÍA I. LLINARESÍNSA¹

Lucia.Llinares@uv.es

RESUMEN

El presente artículo presenta algunas cuestiones acerca de las implicaciones del uso de las nuevas tecnologías en la educación superior, en base a la creación de nuevo conocimiento generado mediante la disposición de información en repositorios on-line y su transformación por el constante diálogo al que se puede verse sometido todo conocimiento publicado y compartido en internet. Enfocando el punto de partida cronológico en la primera década del siglo XXI, se aborda en inicialmente el marco del conectivismo o la permanente interconectividad, como proceso de innovación y de cambio, mediante la inserción de tecnologías de la información y la comunicación en las aulas. El documento aborda tanto desde el proceso de investigación como facilitadoras de acceso al conocimiento; en el proceso de formación virtual, y se ultima con algunos apuntes acerca de la transferencia del conocimiento con la sociedad en general. El apunte final del artículo aborda algunas cuestiones que suponen retos para la universidad en un contexto de hiperconectivismo, con la mayoría de los estudiantes más acostumbrados a entornos virtuales que los propios docentes, planteando interrogantes y realizando propuestas acerca de si la conectividad es un proceso irrevocable de transición hacia un nuevo modelo, y consecuencias no tan solo en el ámbito regional sino internacional, al ser el conocimiento un bien generado por muchos actores y necesitado de gestores que sean capaces de operar en esa virtualidad interconectada.

ABSTRACT

This paper presents some questions about the implications of the use of new technologies in higher education, based on the creation of new knowledge generated by the provision of knowledge in repositories and on-line processing by the constant dialogue that you can see all published subject knowledge and shared online. Focusing on the chronological starting point in the first decade of the twen-

¹ Universidad de Valencia (España)

² Universidad Antonio Nariño (Colombia)



ty- first addressed under connectivism or permanent interconnectivity, as a process of innovation and change , by inserting information technology and communication in the classroom both in the research process as facilitators of access to knowledge in the process of virtual training, and last with some notes about the transfer of knowledge to society in general. The final aim of the paper addresses some issues that pose challenges to the university in the context of hiperconectivismo, with most of the students accustomed to virtual environments that teachers themselves , raising questions and making suggestions about whether connectivity is a process irrevocable transition to a new model , and consequences not only regionally but internationally , as the knowledge generated for a good many actors and managers need to be able to operate in this interconnected virtuality

INTRODUCCIÓN

El conectivismo como propuesta teórica en la educación mediada por la tecnología (SIEMENS, 2004) implica un aprendizaje desde la óptica de medios en espacios virtuales interactivos, lo cual supone una construcción de conocimiento atípica versus otros modelos pedagógicos impartidos por los docentes tradicionales, en los cuales el saber proviene de una fuente de referencia (libro o discurso del docente-experto). Actualmente, el creciente acceso a información por parte de estudiantes al web posibilita confrontar y obtener diferentes referencias o fuentes de información. En este sentido, Martí-Vilar *et al.*, (2013), recurren a la teoría de Siemens (2004) para afirmar que dicho modelo se desmarca de los modelos teórico-explicativos anteriores como el constructivismo o el cognitivismo, en cuanto a que la necesidad de adaptación a la realidad de una sociedad cada vez más tecnológica y en la que el conocimiento crece a velocidad cada vez más rápida.

Freire y Schuch (2010) indican que el uso creciente y apropiación por amplios sectores de la población de la tecnología digital en general y de Internet, en particular en los últimos años, ha provocado cambios sociales significativos definiéndose lo que se puede destacar como un nuevo paradigma cultural al cual la educación superior no está plenamente adaptada, en parte debi-

do a que el perfil de docente actual no fue formado en el uso de tecnología como medio de interacción ni de enseñanza.

En el marco actual de inmersión en las nuevas tecnologías, algunos autores (Ito *et al.*, 2010; Rochefort e Richmond, 2011) señalan que siendo el uso de los medios de comunicación social vía internet habitual entre los jóvenes, no es tan común su uso como una herramienta de aprendizaje y ello tiene que ver con la capacidad de los docentes para su inclusión como unas herramientas del proceso de educación. Para ello se debería dar un proceso en la educación de modo que el uso familiar de la interactividad y la comunicación para el uso lúdico, se vea reforzado con una preparación para su uso formativo y capacidad de proyección en ámbito laboral. Rochefort y Richmond (2011) aluden a *la exigencia social* de que las universidades se responsabilicen de crear un entorno virtual que no solamente prepare a estudiantes para entrar en el mercado de trabajo actual, sino garantice un acceso continuo a actualización de conocimientos, así como las competencias de interrelacionar conceptos y aplicarlos. Dado que si bien *"es posible que algunos profesores conozcan las tecnologías disponibles e incluso lleguen a usarlas, en general, los administradores y el equipo docente desconocen lo poderosas que pueden llegar a ser estas herramientas para la docencia."* (ROCHEFORT e RICHMOND, 2011:203).



Para Freire y Schuch (2010) la formación afronta un dilema con dos alternativas: continuar ausente de los procesos de educación informal donde se produce una buena parte del aprendizaje entre los jóvenes, o asumir esa realidad y aprovechar muchas de las experiencias que habitualmente no se consideran como parte de la educación transformándose en procesos de aprendizaje integrales de primer nivel. Esta situación conlleva a las instituciones educativas un papel diferente al tradicional, por cuanto exige la preparación de los docentes para ser gestores de conocimiento como una urgencia, en un entorno en el cual según señala Siemens (2008) a los ojos de una persona que busque en google, puede generarse la duda entre si el experto es quien más referencias científicas y validadas tiene en la búsqueda, o la persona que aparece en los primeros resultados.

Lo anterior condiciona que no tan solo debe entenderse el uso de las nuevas tecnologías como una herramienta de formación, sino que debe darse un trabajo de capacitación en su adecuado uso para generar conocimiento interactivamente, puesto que como expone Shirky (2008; citado en Freire y Schuch, 2010) la tecnología y el trabajo en red permiten una elevada capacidad de acción colectiva y de desarrollo de proyectos sin necesidad de estructuras formalizadas al proporcionar los mecanismos para la coordinación, la colaboración y el intercambio necesarias en una economía y un modelo de globalización. La edición Iberoamericana del informe Horizon 2010 vino a confirmar la importancia que *“desde la perspectiva de la docencia y la investigación estos medios permiten compartir información académica y profesional en distintos formatos, abriendo la puerta a innumerables oportunidades de investigación social y educativa, así como a*

la experimentación en la creación de nuevos servicios en la educación superior” (GARCÍA, I. et al., 2010)

Sin embargo, el que se de una nueva dinámica en la formación no necesariamente implica que el conocimiento de los docentes que aún no cuentan con habilidades en medios digitales se menoscabe, si no que se aproveche tal como Marín *et al.* (2012) alertan con evitar que la necesaria alfabetización digital a los docentes no se acomode en un espacio entre paradigmas en el cual deben cualificarse, sino más bien a facilitar las metodologías que acomoden el conocimiento que poseen los docentes actuales en sus respectivas áreas a los métodos que exige el nuevo entorno. Por otra parte, para Gisbert y Esteve (2011), la relación con los estudiantes debe abordarse desde dos perspectivas diferentes de cambio:

- Metodológico por parte de los docentes para aprender a comunicarse con el lenguaje y los medios de sus estudiantes, con sus características.
- En el contenido, reconsiderando la idoneidad del contenido legado y repensando cual debe ser el contenido futuro.

Ambas posiciones pueden ser observadas de forma crítica, dado que suponen la necesidad de que el sistema tradicional del conocimiento adopte las exigencias del mediatizado por la tecnología y adecue la oferta formativa a la nueva demanda. Por otra parte, cabe tener en cuenta que independientemente de la premura que imprimen los avances tecnológicos, la capacidad humana de adaptación al cambio tiene un ritmo menor que el de los avances y posibilidades que brinda la virtualidad. En el ámbito educativo, tanto los estudiantes como



los docentes, se ven abocados a cambios trascendentales en su forma de enseñar y de aprender, sin tener apenas tiempo de reflexión (CASTAÑEDA, 2009). Al respecto, Ito *et al.* (2010) comentan que la experiencia de aprendizaje sucede en contextos sociales y genera una cultura compartida, por lo que en el contexto actual sustentado por teorías y paradigmas en construcción, un nuevo modelo cultural se va asentando en tónica con los procesos de globalización económica y social.

El conectivismo o la permanente posibilidad de conexión a las redes y la interacción digital, es un hecho consumado ante el cual la realidad de la docencia, la investigación y la transferencia ven modificados sus canales, aumentadas sus posibilidades y necesitadas de marcos adaptables a la nueva relación entre conocimiento generado, investigadores - destinatarios, docentes - alumnado. Por lo tanto, este artículo abre ahora un espacio de apuntes acerca de las dinámicas en cuanto al papel de la conectividad en la investigación, en cuanto a la formación y cómo puede estar configurándose en este espacio mediado por la tecnología, y unas líneas acerca de la transferencia de conocimiento de carácter interdireccional puesto que requiere el diálogo y la participación. Finaliza el artículo con algunas líneas de reflexión y apunta a reforzar aspectos clave en la interpretación del escenario virtual en las universidades.

Apuntes acerca de las dinámicas actuales y algunas proyecciones posibles.

- Investigación interconectada.

Existen unas reticencias al uso de las redes sociales. Cabezas-Clavijo *et al.* (2009), Torres (2009) apuntan a que en investigación, tanto para el desarrollo del proyecto como para su difusión, existe dinámicas

que priman la competitividad entre los grupos por recursos de financiación, el robo de ideas o la pérdida de prioridad en los descubrimientos, dado que en la transferencia se prima el uso de medios tradicionales como las revistas indexadas, tuteladas y arbitrada por expertos que determinan si las contribuciones resultan relevantes, versus el medio de las redes sociales en que la exposición a múltiples miradas condicionará, de facto, que con el tiempo el documento adquiera mayor o menor relevancia y siempre podrá ser sujeto a los comentarios o los análisis posteriores facilitando su reconstrucción si procediera.

En esta línea de argumentación, consideran los autores que a medida que se dé un cambio generacional de científicos nacidos y educados en la nueva cultura digital, denominados como "*Digital Learners*" por Gisbert y Esteve (2011), se establecerán nuevos patrones metodológicos para valorar la calidad e el impacto de los desarrollos científicos.

Las redes sociales mantienen una evolución constante y en el ámbito científico se convierten en repositorios virtuales de difusión e intercambio tales como Academia.edu o Researchgate Merlo-Vega (2011), así como aparecen necesidades de optimizar la búsqueda de conocimiento en medios digitales creando una arquitectura de la información García *et al.* (2010) a la que se van acomodando las editoriales científicas (CODINA, 2010). Dicho proceso supone que se va dando un proceso de adaptación del entorno y construcción de un espacio digital que se facilita y acomoda en dinámicas cómo participar de redes sociales lúdicas (facebook) o laborales (linkedin), con las científicas en base a atender la amalgama de intereses de un sector de investigación en auge cuando se refiere a



la sociedad de innovación y conocimiento en el S. XXI (CODINA, 2009; SALAVISALANÇA e FONTES, 2012).

Para Codina (2009), tres ideas subyacen en la extrapolación de la Web 2.0 al terreno de la ciencia, las dos fundamentales son que la ciencia es comunicación y que requiere e implica colaboración, cuestiones que el autor refiere citando a los fundadores de la red ResearchGate cuando expresan que la ciencia 2.0 supone mejorar la comunicación acelerando la distribución de conocimiento nuevo, y en base a facilitar espacios colaborativos se optimizará la cooperación y la puesta en contacto entre científicos que podrán trabajar en espacios interactivos como los wiki. La tercera idea implica que la Web 2.0 puede aportar métodos nuevos de evaluación de los artículos e informes científicos, lo cual indica el autor que actualmente resulta muy controvertido, porque incluye propuestas como la eliminación del anonimato en el proceso de revisión de las publicaciones científicas conocido como *revisión por pares*.

Es ya un hecho que la web social o web 2.0, ha introducido cambios significativos en los entornos del trabajo científico, facilitando el medio en que en cual la investigación gestiona la información bibliográfica y el contacto con los autores, lo cual cambia el concepto tradicional en el cual la persona que investiga accede a un documento y referencia o toma las ideas que considera interesantes. El trabajo realizado por académicos de varias universidades españolas, recopilado en Rebiun (2010), considera que la aplicación de la web social a la investigación se lleva a cabo en tres grandes facetas:

- Compartir la investigación en diferentes fases bien para sumar inves-

tigadores.

- Proceder a la experimentación o a contrastar modelos teórico-explicativos.
- Compartir los recursos, bien sean los documentos, los instrumentos o el software, y compartir los resultados en fases primarias o finales, teniendo presente que estarán expuestos a diferente perfil de público lo cual puede enriquecer el trabajo realizado.

El planteamiento desde el modelo conectivista indica que se puede establecer la comunicación y el contacto directo con la persona que redactó el documento, aspecto en el que incide Merlo-Vega (2011) al remarcar que fomenta las relaciones directas y abiertas entre equipos de investigadores para la ejecución de proyectos de forma compartida o para la difusión de los resultados de manera abierta y participativa, lo cual equivale a no solamente publicar los resultados en las revistas científicas sino también en los espacios virtuales que permiten no tan sólo exponer resultados o modelos teórico-explicativos, como confrontarlos con opiniones en caso de ser expuestos en blogs o comentados en los foros o los canales, cómo puede ser Twitter.

En líneas generales, la investigación tiende cada vez más a exponerse para su difusión en línea, haciendo uso de los recursos virtuales existentes y en la llamada co-creación, modelo desde el cual intervienen en el desarrollo diferentes expertos y demandantes unidos en la generación de recursos y la reflexión de contenido, método y resultados.

- La formación colaborativa interconectada.



El marco presentado de inmersión por defecto en una era marcada por la tecnología, es decir en la que mayoritariamente se tiende a facilitar y a condicionar el uso de las nuevas tecnologías a los habitantes del orbe, estamos situados en el espacio de transición generacional por la cual las personas nacidas a finales del pasado siglo y que son acuñados por diferentes taxonomías (GISBERT y ESTEVE, 2011) no son las mismas personas para las cuales el sistema educativo, en el que se formaron los docentes actuales, fue diseñado para enseñar debido a la rápida diseminación de la tecnología digital, como expone (GALLARDO, 2012). Para esta autora, no tan solo existe una brecha generacional entre los principales agentes de la comunidad educativa, generada por las concepciones, los paradigmas y las visiones propias de cada generación; sino que aludiendo a estudios recientes expone que “*esta genera-*

ción se involucran con el mundo de manera diferente: son neurológicamente diferentes, piensan y procesan información de manera diferente utilizando diversas partes del cerebro que las personas de nuestra generación y como resultado tienen diferentes estilos y preferencias de aprendizaje” (GALLARDO, 2012).

Ciertamente puede considerarse que las necesidades de la sociedad global, en el ámbito económico y de proyección sociolaboral, experimentan un cambio y una demanda de ajuste difícilmente asumible por docentes formado para una proyección educativa nacional y con metodologías totalmente diferentes. Desde el discurso de las competencias, reflejado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2005), solicita la formación de perfiles profesionales adaptados a un entorno de la movilidad, la ne-

Los estudiantes digitales (ED) y los estilos de aprendizaje	El estilo y las preferencias de enseñanza del profesorado tradicional (PT)
ED prefieren el acceso a información rápido y desde múltiples canales (escrito, visual, auditivo)...	...muchos PT prefieren aportar información de forma lenta y de fuentes conocidas.
ED prefieren procesar información en paralelo y con múltiples tareas...	...mientras muchos PT prefieren un procesamiento lineal de información y dedicar la atención a una sola tarea o un mínimo.
ED prefieren procesar fotografías, sonidos, colores y vídeo antes que texto...	...la mayoría de PT prefieren proveer texto antes que fotografías, sonidos o vídeo.
ED prefieren acceso aleatoria a hipervínculos de información multimedia...	...la mayoría de PT prefieren facilitar información lineal, de forma lógica y secuencial.
ED prefieren trabajar en red simultáneamente con otros...	...la mayoría de PT prefieren estudiantes que trabajen independientemente antes que trabajen en red e interactúen.
ED prefieren aprender de continuo en el tiempo...	...la mayoría de PT prefieren enseñar solo en caso de necesidad..
ED prefieren gratificación instantánea y recompensa inmediata...	...la mayoría de PT prefieren gratificar a posteriori así como retrasar las recompensas.
ED prefieren aprender aquello relevante, de forma activa, e instantáneamente que sea útil y divertido el conocimiento...	...la mayoría de PT se sienten obligados a enseñar a memorizar el contenido de las guías curriculares.



cesidad de uso de la tecnología, la apertura a multiculturalismo...una situación para la cual incluso los libros de texto usados en educación tradicional, no siempre tienen la respuesta y en el uso de las nuevas tecnologías se posibilita ese perfil de futuro profesional competente.

Señala Gallardo (2012) que la relación con la tecnología y las necesidades de conocimiento que identifican los estudiantes son muy diferentes a las de docentes, así como el uso y manejo que realizan con los dispositivos y los entornos virtuales, cambia su concepción del tiempo y del espacio. Esta generación nueva ha desarrollado nuevas estrategias cognitivas propiciadas por la interacción constante con dispositivos tecnológicos Jukes, (2009); Romero Avila, (2011), que no tienen los docentes, lo cual complica la comprensión de un mundo cambiante en el cual una información de nuevo conocimiento, o una aplicación tecnológica recién creada, puede desaparecer, mutar o regenerarse en espacios de tiempo muy breves. Para visualizar algunos de los cambios existentes entre los estudiantes actuales y los docentes, extraído de Jukes (2009) en versión traducida por los autores, la siguiente tabla presenta diferencias existentes según el autor entre el docente tradicional y el estudiante digital:

- La transferencia de conocimiento a la sociedad y la retroalimentación.

La difusión de conocimiento requiere en la actualidad de las revistas científicas, indexadas y avaladas por revisiones estrictas de pares, mientras que en la ciencia 2.0 según Torres-Salinas (2009), la tendencia deberá ser la de complementar con el rigor de múltiples accesos a los espacios donde se publican comentarios para que más que un sistema de pares revisores, sea el

conjunto de participantes en los foros o espacios de divulgación quienes validen o contra-argumenten las publicaciones.

La transferencia de conocimiento es uno de los objetivos que deben señalarse como fundamentales en la práctica de la investigación científica, y en el entorno digital descrito como interactivo y facilitador de la comunicación, se podría aventurar que más sencillo. Sin embargo, las investigaciones acerca de macro-proyectos de investigación que implican a centros de investigación de diferentes países, apuntan a que hay fallas en la comprensión y las necesidades del sistema virtual para una adecuada comunicación e interacción con la sociedad (SAID-HUNG, 2012).

En el estudio de Said-Hung (2012) acerca del uso de las Web 2.0 de colaboración en los escenarios virtuales de divulgación científica del Proyecto Atlas, señala el autor que pese a que la red de centros de investigación está integrada por 150 instituciones ubicadas en 34 países, y con el portal web como principal medio para la comunicación³, el nivel al cual realiza una comunicación de resultados presenta limitaciones en cuanto el modo de comunicar mantiene un perfil de profesional del ámbito y no tan abierto a la sociedad en general. Este caso sirve de ejemplo como la conceptualización de espacios de intercambio y puesta de conocimiento en sociedad, aún debe recorrer un trayecto y tal vez recurrir a figuras que organicen la información para su adaptación a diferentes espacios socio-culturales tal como Siemens (2008) recomendaba para las universidades.

Del mismo modo, Galindo, Sanz y Benito (2011) reclaman a un gestor de conoci-

³ <http://atlas.web.cern.ch/Atlas/Collaboration/>



miento para que pueda realizar de manera efectiva no tan solo la transferencia de productos de investigación a la sociedad y la empresa, sino también de obtener un diálogo con lo que en el marco de responsabilidad social se vienen llamando stakeholders y obtener conocimiento acerca de hacia dónde orientar las investigaciones y obtener alianzas público privadas para su financiación.

CONCLUSIÓN

Discusión y apuntes para reflexión sobre la universidad interconectada.

A modo de conclusiones, citando a Reig (2010) se entiende en este trabajo que el espacio virtual supone en primer lugar y en la actualidad una oportunidad de aprender basada en compartir y participar, y en esta plataforma global es la propia *"cultura del aprendizaje la que aumenta, se transforma y obliga a universidades, a organizaciones y a todas las personas interesadas en el aprendizaje durante toda la vida, a aprender en comunidad."* (REIG-HERNÁNDEZ, 2010: 104). En este sentido, las publicaciones acerca del cambio que supone la realidad tecnológica tienen augurado un crecimiento constante en la medida que aún se está formando la generación de personas que se habrá habituado desde la infancia a manejarse en entornos prácticamente vinculados al ámbito digital.

Las múltiples revisiones apuntan a dudas acerca de la posibilidad de una educación virtual o en la cual el papel del docente / investigador se ve expuesto en la red a múltiples opiniones, desde los expertos hasta los desconocedores del tema. El entorno conectado requiere definir nuevos roles, metodologías que permitan garantizar que se genera, se educa y se transfiere un conocimiento de calidad. La cuestión es

si vale la pena acometer una transición tan rápida como casi obliga el crecimiento de la virtualidad en todos los aspectos de la vida cotidiana. Es un hecho que la inversión en tiempo destinada a las redes sociales, incluso subyugando tiempo que podría dedicarse a otros aspectos de la vida, va en aumento tal como señalaba el informe de la OECD publicado por (VICKERY y WUNSCH-VINCENT, 2007).

El hecho de que las redes sociales irrumpen en el escenario de los investigadores, el personal docente y los estudiantes, no siempre se inicia de forma consciente o voluntaria La Rocca (2010), implica según el estudio de Valerio y Valenzuela (2011) de 6 factores entre los que cabe resaltar que al mediatizarse la interacción en línea, y no conocer siempre en persona al "otro", hace que prime en este escenario virtual la generación de una situación de confianza, en base a ello la propia evolución de la participación en redes virtuales ocasionará múltiples fuentes que podrán aportar información acerca de la confiabilidad de la fuente o contacto en red social.

Si bien en la actualidad, por dinámicas generacionales entre los estudiantes, es frecuente la interacción en las redes sociales, para una institución de educación superior casi obligatoriamente deba plantearse la figura en su organigrama de un departamento de análisis de tendencias en las herramientas y la adaptación para entornos culturales propios del ámbito en el cual está la institución, o es complejo dar lugar a un modelo de educación conectivista (GARCÍA MARTÍNEZ e FABILAE-CHAURI, 2011). En cierto sentido, para un profesional de la investigación / docencia no formado en un contexto de la virtualidad y la conectividad, no resulta en la práctica posible el estar al día de los constantes



cambios tecnológicos del mismo modo en que probablemente se den cuenta y hagan uso de ellos antes los estudiantes.

Más allá de la necesidad del cambio o la oportunidad de una transición a un entorno virtual en el ámbito de la universidad, las revisiones acerca de las dificultades de una educación virtual, y análisis acerca de la calidad de la educación, se deben contextualizar en una clave socioeconómica en la cual la educación como bien de mercado facilitará un máximo alcance del producto (conocimiento) al usuario (estudiante). Por ende, el modelo de educación virtual se encuentra en los albores de una nueva dinámica en la cual la principal parte de transición aparece en el paso adelante de una generación nueva de docentes / investigadores ya formados en entornos virtuales. Aventurar las metodologías y los posibles desarrollos en este escenario contribuye a ofrecer una alternativa a las continuas revisiones en la literatura de la adaptación de docentes a un nuevo medio, dado que el simple paso del tiempo facilitará el proceso por la jubilación del personal formado en otro entorno metodológico.

Ello comportará ajustes no solamente en docencia, sino en la gestión del conocimiento tal como señala el informe Rebiun (2010) grandes cambios en cómo se organizan las bibliotecas y se comparte la información, en ello ya avanzaba Codina (2010) que las grandes editoriales que publican revistas científicas van adaptando sus medios y previsiblemente adaptarán su metodología de selección acerca de las investigaciones que deben publicarse y bajo qué parámetros en un entorno virtual en el cual google puede ser más decisivo en aportar un mayor número de citas y reflexión sobre un documento que el aparecer en una revista indexada.

Así como en materia de investigación y desarrollo, entre los trabajos académicos la interdisciplinariedad va ganando peso necesariamente dado que en la complejidad del entorno actual, no resulta viable pensar que formar a personas en un conocimiento concreto y delimitado pueda ser productivo, dado que necesariamente en el entorno profesional se deberán establecer colaboraciones con especialistas de diferentes áreas, y en algunos sectores también con personas de diferentes culturas y países.

Teniendo presente que la mayor parte del entorno de formación actual no está diseñado con esa conceptualización, es de señalar que los trabajos de grado o postgrado tiene un enfoque de individualidad, aunque por quienes están en la docencia se hace evidente un uso tal vez excesivo de fuentes halladas en internet con escaso aporte personal. En este caso, enfocar y diseñar nuevos marcos de educación en investigación colaborativa, que involucren en la formación necesariamente la obligatoriedad de trabajar en red con el alumnado de otras áreas, e incluso países, supondría cubrir una necesidad que en el espacio laboral es requerida.

Atendiendo a las dinámicas expuestas, es un hecho imprescindible la cooperación entre grupos para disponer de financiación suficiente para grandes proyectos. Las competencias por los fondos económicos para investigaciones por parte de grupos de investigación en solitario da paso a la obligatoriedad, en la actualidad como es el caso del Campus de Excelencia Internacional⁴ en la Unión Europea, de aliarse para concursar unidas para financiación. Ello aún presenta problemas grandes dado que

4 <http://www.mecd.gob.es/campus-excelencia/>



el perfil de investigadores normalmente aun es poco acostumbrado a las metodologías participativas, y más de centrarse en el trabajo concreto y directo. Pese a ello, al igual que en la docencia, la irrupción de nuevos perfiles de investigador familiarizado con la tecnología e interacción virtual, permitirá avances significativos.

La transferencia de conocimiento efectiva, realizando un análisis del modo en el cual avanza la formación y la investigación, haciendo uso de las redes sociales, apunta en el mismo sentido por el cual se desarrollarán redes sociales nuevas, o se remodelarán actuales, para vincular a las empresas y las unidades de investigación de modo que permitan “fluir” demanda con capacidad, y faciliten la financiación de proyectos.

Para finalizar, cabe señalar que aunque desde la Universidad se pueden disponer unas propuestas para hacer frente al cambio, y el alumnado viene con un bagaje externo, conviene centrar la atención en el momento actual de la evolución del alumnado que se forma con el modelo conectivista que aparece en la era digital. Algunas cosas ya se está percibiendo en las pequeñas experiencias que se realizan en algunas universidades, dado que el conectivismo facilita un aprendizaje informal, proactivo, social, conectado y autónomo (Reig, 2010), frente al objetivismo conductista; el pragmatismo del cognitivismo y el interpretativismo constructivista (SIEMENS, 2004).

El alumnado formado bajo este modelo aprende a trabajar de forma autónoma, a buscar la información por sí solos, adquieren un pensamiento más flexible, eligen entre la información que hay, validan la información, desarrollan el juicio crítico,

expresan su opinión y se exponen a que los demás puedan opinar acerca de los trabajos que ellos han publicado, aprenden a buscar a los expertos en un tema y a comunicarse con ellos, exponer sus ideas, especializarse en unos contenidos o participar en proyectos.

Supuestamente con el modelo conectivista, el alumnado aprende a tener el control de su propio aprendizaje, a compartir lo que van aprendiendo, a sintetizar lo encontrado y actualizar sus conocimientos, modifican sus esquemas mentales, así como los mapas cognitivos que tienen acerca del entorno virtual, desarrollan el razonamiento deductivo, el inductivo y el cotidiano por el tipo de contenidos y por el entorno digital con los que estudian, así como la creatividad, dada la gran variedad de formatos con los que se mueve, la novedad de los mismos y las nuevas las configuraciones que se generan en un espacio compartido, construido colectivamente para ser participativo (ROZO *et al.*, 2010).

La propuesta formulada por el conectivismo podría favorecer el tipo de ciudadanos que Martí-Vilar (2008:101) propuso “educar ciudadanos activos y responsables, que se sepan ser ciudadanos...con el objeto de crear un activismo ciudadano crítico ilustrado”. Aunque hay que matizar que la responsabilidad no es adquirida tanto por el trabajo virtual, sino por la dinámica sistémica que implica este tipo de metodología docente en el que el alumno debe responder de la calidad de su trabajo, que constantemente debe presentar y que es expuesta al resto de personas con las que convive que llegan a identificar si ello es propio o ajeno. Es oportuno recordando a Freire, (2011) al plantearse si todo es centrarse en la tecnología más que en los procesos del aula, ante lo cual formula si “¿son



necesarias, incluso son convenientes, las tecnologías en el aula?”

En resumen, el panorama de virtualidad representa un hecho que se está consumando ante el cual, de modo progresivo, genera un modelo particular de entender la función de la universidad como institución interactiva y condicionada por ser catalizadora de las múltiples expresiones de creación de conocimiento que produce el entorno virtual. Ello condiciona que las principales misiones de la Universidad como son la investigación, la formación y la transferencia, deban adecuarse al entorno actual y admitir ser parte activa en la era de la participatividad interactiva, apoyando fundamentalmente el definir el nuevo papel de quienes forman parte de ella como el cuerpo docente y personal de investigación, pues como recomiendan Ito *et al.* (2009) quizá la mejor vía para en-

tender las necesidades que debe afrontar la Universidad en el ámbito mundial sea poner el foco de atención en los procesos de aprendizaje, más que en el medio que siempre estará en constante cambio.

Esta es la intencionalidad final del presente artículo, poner de manifiesto que más allá del cambio hacia lo virtual en el que están inmersas las generaciones nuevas, y en el que se han encontrado generaciones veteranas, supone un cambio que afecta a los procesos psicológicos básicos como el aprendizaje, la motivación, la emoción, el lenguaje y el razonamiento, llegándose a convertir en “una necesidad primaria para la supervivencia de la especie” Martí Noguera *et al.* (2011: 26) ante la cuál la Universidad se adaptará realizando las transformaciones necesarias y en el tiempo que una nueva generación asume sugestión.

REFERENCIAS

CABEZAS-CLAVIJO, A., et al. Ciencia 2.0: herramientas e implicaciones para la actividad investigadora. *El Profesional de la Información*, v. 18, n. 1, p. 72-79, 2009. Disponible em: < <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2009/enero/09.pdf> >. Acceso em: 15/04/2013

CASTAÑEDA, L. J. Las universidades apostando por las tic: modelos y paradojas de cambio institucional. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 28, 2009. Disponible em: < http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec28/edutec28_universidades_apostando_tic.html >. Acceso em: 18/04/13

CODINA, L. Ciencia 2.0: redes sociales y aplicaciones en línea para académicos. *Hipertext.net*, n. 7, 2009. Disponible em: < <http://www.upf.edu/hipertextnet/numero-7/ciencia-2-0.html> >. Acceso em: 18/04/2013

CODINA, L. Nuevas fuentes de información académica. *Anuario ThinkEPI*, n. 4, p. 139-142, 2010. Disponible em: < <http://www.thinkepi.net/anuario-thinkepi/anuario-thinkepi-2010> >. Acceso em: 18/04/2013



FREIRE, J. Tecnología y educación: ¿nuevos instrumentos para objetivos obsoletos? . Boletín del Centro del Conocimiento de Tecnologías Aplicadas a la Educación, p. 2173-1373, 2011. Disponible em: < http://www.tendenciaseducativas.es/components/com_articulos/ficheros/articulos4.pdf >. Acceso em: 15/04/2013

FREIRE, J., SCHUCH, K. Políticas y prácticas para la construcción de una Universidad digital La cuestión universitaria, n. 6, p. 85-94, 2010. Disponible em: < http://lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imagenes_boletin_6/pdfs/LCU-6-7.pdf >. Acceso em: 15/04/2013

GALINDO, J., et al. La universidad ante el reto de la transferencia del conocimiento 2.0: análisis de las herramientas digitales a disposición del gestor de transferencia. Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, v. 17, n. 3, p. 111-126, 2011. Disponible em: < <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3743055.pdf> >. Acceso em:

GALLARDO, E. E. Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. Universitas Tarraconensis: Revista de Ciencias de la Educación, v. 37, p. 7-21, 2012. Disponible em: < http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/2012juny/UT_juny2012.pdf >. Acceso em: 15/04/2013

GARCÍA, I., et al. Informe Horizon: Edición Iberoamericana. Austin, Texas, 2010. Disponible em: < <http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report-ib.pdf> >. Acceso em: 15/04/2013.

GARCÍA MARTÍNEZ, V., FABILA ECHAURI, A. M. Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. Apertura, 3(2) Recuperado de [Fecha de consulta: 15/04/13]. Apertura, v. 3, n. 2, 2011. Disponible em: < <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=68822737011> >. Acceso em: 15/04/2013

GARCÍA, R., et al. Hacia la arquitectura de la información 3.0: pasado, presente y futuro. El profesional de la información, v. 19, n. 4, p. 339-347, 2010. Disponible em: < <http://eprints.rclis.org/14847/> >. Acceso em: 15/04/2013

GISBERT, M., ESTEVE, F. Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, n. 7, p. 48-59, 2011. Disponible em: < <http://www.catedraunesco.es/publicaciones-y-conferencias/123-digital-learners-la-competencia-digital-de-los-estudiantes-universitarios.html> >. Acceso em: 15/04/2013

ITO, M., et al. Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media. Cambridge, 2010. Disponible em: < https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262013369%20_Hanging_Out.pdf >. Acceso em: 15/04/2013.

JUKES, I. Attributes of Digital Learners. Kelowna. Canada, 2009. Disponible em: < <http://hcsb.k12.fl.us/Joomla-15/images/stories/PDFs/Schools/eSchool/Attributesofdigitallearners.PDF> >. Acceso em: 15/04/2014.



LA ROCCA, G. Follow me on academia.edu: Analysis of a distraction online and of its consequences on daily life *Journal of comparative Research in Anthropology and Sociology*, v. 1, n. 2, p. 89-104, 2010. Disponível em: < http://www.academia.edu/351119/Follow_me_on_academia.edu >. Acesso em: 15/04/2013

MARÍN, V., et al. La alfabetización digital del docente universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Edu-tec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 39, 2012. Disponível em: < http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/alfabetizacion_digital_docente_universitario_EEES.html >. Acesso em: 15/04/2013

MARTÍ-VILAR, M. Las necesidades humanas desde la psicología moral. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, n. 102, p. 89-101, 2008.

MARTÍ-VILAR, M., et al. Conectivismo: propuesta de las NTIC para la docencia In: HUNG, E. S. Cooperación, comunicación y sociedad. Barranquilla: Universidad del Norte, 2013. Disponível em: < http://www.academia.edu/3182163/Conectivismo_Propuesta_de_las_NTIC_para_la_docencia >.

MARTÍ NOGUERA, J. J., et al. Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of Psychological Research*, v.4, n.1, p.24-28, 2011.

MERLO-VEGA, J. A. Ciencia 2.0: la aportación de las bibliotecas universitarias. *Anuario ThinkEPI*, v. 5, p. 155-159, 2011. Disponível em: < http://gredos.usal.es/js-pui/bitstream/10366/84098/1/DBD_Merlo_Anuario_ThinkEPI_2011.pdf >. Acesso em: 15/04/2013

OECD. The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris, 2005. Disponível em: < <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> >. Acesso em: 15/04/2013.

REBIUN. Ciencia 2.0: aplicación de la web social a la investigación. Madrid, 2010. Disponível em: < <http://eprints.rclis.org/handle/10760/3867> >. Acesso em: 15/04/2013.

REIG-HERNÁNDEZ, D. El futuro de la educación superior, algunas claves. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, v. 3, n. 2, p. 98-113, 2010. Disponível em: < <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/196168/263002> >. Acesso em: 15/04/2013

ROCHEFORT, B., RICHMOND, N. Conectar la enseñanza a las tecnologías interconectadas – ¿Por qué es importante? La perspectiva de un diseñador pedagógico". En: "El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje. *RUSC - Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, v. 8, n. 1, p. 200-216, 2011. Disponível em: < <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-rochefort-richmond/v8n1-rochefortrichmond> >. Acesso em: 15/04/2013

ROMERO AVILA, Y. D. Aportes a la comprensión del sujeto en la era digital. Tesis Psicológica: *Revista De La Facultad De Psicología*, v. 6, p. 104-117, 2011. Disponível em: < <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4090158.pdf> >. Acesso em: 15/04/2013

ROZO, C., et al. Educación virtual. ¿Simulando lo educativo. *Polemikós*, v. 3, p. 108-117, 2010. Disponível em: < <http://publicaciones.libertadores.edu.co/index.php/polemikos/article/view/161/155> >. Acesso em: 15/04/2013



SAID-HUNG, E. El uso de las Web 2.0 de colaboración en los escenarios virtuales de divulgación científica del Proyecto Atlas. *Investigación bibliotecológica*, v. 26, n. 56, p. 137-157, 2012. Disponible em: < http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-358X2012000100007&nrm=iso >. Acceso em: 15/04/2013.

SALAVISALANÇA, I., FONTES, M. Social networks, innovation and the knowledge economy: London Routledge, 2012.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. 2004. Disponible em: < <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> >. Acceso em: 15/04/2013.

SIEMENS, G. Learning and knowing in networks: changing roles for educators and designers. 2008. Disponible em: < <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf> >. Acceso em: 15/04/2013.

TORRES-SALINAS, D. La edición y las revistas científicas ante la encrucijada 2.0. *Anuario ThinkEPI*, v. 3, p. 71-74, 2009. Disponible em: < <http://www.thinkepi.net/2008/11/page/2#sthash.egkUjKTV.dpuf> >. Acceso em: 15/04/2013

VALERIO UREÑA, G., VALENZUELA GONZÁLEZ, J. R. Contactos de redes sociales en línea como repositorios de información. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, n. 8, 2011. Disponible em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78017126006> >. Acceso em: 15/04/2013

VICKERY, G., WUNSCH-VINCENT, S. Participative web and user-created content: web 2.0. Paris, 2007. Disponible em: <<http://www.oecd.org/sti/38393115.pdf>>. Acceso em: 15/04/2013.



CONTRIBUIÇÕES DE PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO E PIBID NA UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF INITIATION PROGRAMS FOR NEW TEACHERS BY TRAINING STUDENTS OF PEDAGOGY: THE EXPERIENCE OF BOLSA ALFABETIZAÇÃO PROJECT AND PIBID AT THE UNIVERSITY OF SÃO CAETANO DO SUL

ALINE LAZARINI GARCIA VENTURA¹
alinelazarini@uol.com.br

ANA SÍLVIA MOÇO APARÍCIO²
anaparicio@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem a finalidade de investigar as possíveis contribuições de programas de iniciação à docência na formação de alunos de Pedagogia. Consideramos para análise e reflexão a experiência, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, do Projeto Bolsa Alfabetização e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São considerados como dados de análise deste trabalho os relatos reflexivos produzidos pelos bolsistas do curso de Pedagogia da USCS participantes desses dois programas. Assim, com base nessas produções, buscamos identificar as contribuições da participação nesses programas na formação dos alunos bolsistas. Os resultados deste trabalho podem contribuir para ampliar a produção de conhecimentos na área de formação inicial de professores, bem como para promover reflexões no próprio Curso de Pedagogia da USCS.

Palavras-chave: Alfabetização • Formação de professores

ABSTRACT

This project aims at investigating on the possible contributions of initiation programs for new teachers by training students of Pedagogy. We consider for analysis and reflection the experience, at Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), from Literacy Grant Project and Institutional Grant Program for New Teachers (PIBID, from Portuguese). As data analysis in this study will be considered the reflective narratives produced by scholarship student of Pedagogy course from USCS who participates in these two programs. Thus, based on these productions, we will seek to identify the contributions of the participation of these programs for training scholarship students. The results of this study may contribute to increase the generation of knowledge to train teachers and to promote a reflection on Pedagogy course from USCS.

Key words: Literacy • Teacher training.

1 Aluna de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
2 Profa. Dra. do Curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS



INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais a sociedade brasileira vem passando nas últimas décadas, inevitavelmente, implicam mudanças na escola e na educação escolar. A consequência é uma crescente exigência em relação aos resultados do trabalho pedagógico e uma conscientização progressiva da necessidade de oferecer condições objetivas para que se obtenham esses resultados. Nesse sentido, muitas iniciativas tomadas pelas políticas públicas de educação têm buscado abranger os fatores que determinam, de forma direta ou indireta, a qualidade do ensino e aprendizagem. Atualmente, um dos fatores mais privilegiados pelo investimento na Educação Básica é a formação de professores.

De fato, é consenso entre especialistas da educação de que as mudanças exigidas pela realidade educacional brasileira implicam em investimentos na formação inicial e continuada de professores. Formação essa pautada no desenvolvimento da competência profissional, entendida, no sentido proposto por Perrenoud (2000) como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações colocadas pelo exercício da profissão.

Tendo isso em vista, as metas para formação docente passam a visar professores críticos que reflitam sobre suas ações, ou seja, profissionais reflexivos que produzam um saber próprio. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, não basta que o professor aprenda e saiba fazer, “o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz”. A formação desse profissional

passa a exigir, assim, um professor que seja pesquisador, que busque a sistematização de saberes próprios e transforme a experiência em conhecimento.

Para isso, a formação inicial do professor, como bem aponta Gatti (2010, p.1375), “tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.”

Nóvoa (2007, p.6) também defende que uma formação docente de qualidade precisa articular teoria e prática, centrando-se na análise das práticas. Nos termos desse autor, “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão”.

Na mesma direção, Tardif (2002) afirma que a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa, uma vez que “saber ensinar” requer não apenas uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática. Para isso, a prática profissional docente não deve ser entendida como mero campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, mas sim como um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação tanto para os futuros práticos (licenciandos em formação), quanto para os professores mais experientes. Nesse sentido, a formação inicial do professor deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de



construção e aprimoramento contínuo. São, pois, essas ideias que embasam os programas de iniciação à docência aqui focalizados.

O Bolsa Alfabetização é um Projeto do governo estadual paulista, implantado em 2007, integrado ao Programa Ler e Escrever que tem por objetivo garantir que alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental desenvolvam o domínio da leitura e escrita, privilegiando o contato com a diversidade de gêneros textuais ainda na fase tenra de aprendizagem.

Para viabilizar a implantação desse programa nas escolas da rede estadual é que foi criado o Bolsa Alfabetização, Projeto que, a partir de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Instituições de Ensino Superior (IESs)², oferece oportunidades a alunos universitários, que frequentam cursos de Pedagogia ou Letras, de vivenciar, junto a professores da rede pública estadual, em sistema de colaboração, a prática de uma escola real, ampliando o significado da teoria que vêm estudando no meio acadêmico. Desse modo, a tarefa dos universitários participantes do Projeto, denominados “alunos pesquisadores”, é auxiliar os professores regentes de 2º. ano (antiga primeira série) a realizarem a alfabetização e, além disso, transformar a experiência em tema de análise e discussão na IES, onde são acompanhados e orientados por um professor orientador, com vistas a desempenharem com sucesso o trabalho de alfabetização e desenvolverem trabalhos de pesquisa sobre temas relacionados à alfabetização.

Uma das propostas da Equipe da SEE/FDE aos professores orientadores, para o acompanhamento desse trabalho, é que

motivem e orientem os alunos pesquisadores a registrarem diariamente as observações e intervenções que realizam na sala de aula em que atuam, considerando-se que a produção e análise dos registros escritos é um importante recurso de formação profissional e de desenvolvimento pessoal.

Já o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante, PIBID) é um programa do Governo Federal, vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, que visa incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, contribuindo, assim, para a valorização do magistério e elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Além disso, o PIBID objetiva promover maior integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que contribui para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes e eleva a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O grande entusiasmo e envolvimento, demonstrados pelos alunos do Curso de Pedagogia com relação às experiências que estão vivenciando como participantes do Bolsa Alfabetização ou do PIBID, chamaram-nos a atenção e levaram-nos a refletir sobre a possibilidade de, por meio de seus relatos escritos das práticas que vivenciam, melhor conhecerem as implicações dessas experiências no seu processo de formação.

Isso porque nos parece a possibilidade de construção de um diálogo diferente, provocado por esses programas de iniciação à docência, entre a instituição de formação docente e a instituição escolar.



Diferente, sobretudo em comparação ao Estágio Supervisionado tradicional dos cursos de formação de professores. Pesquisas sobre o assunto já demonstraram que, no estágio convencional, a escola não assume a função de formar professores e simplesmente atende às legislações oficiais, que exigem que os Estágios sejam nela realizados. Além disso, na maioria das vezes, o Projeto Pedagógico da escola não prevê espaço e tempo destinados às ações de Estágio, restando ao estagiário contar com a boa vontade do professor da sala e da direção da escola para que ele realize e cumpra as suas horas obrigatórias de estágio. (SOARES DE ALMEIDA, 1994; ARNONI, 2003).

Já, esses programas, ao tomarem a escola como parceira e co-formadora, visam criar um espaço real em que questões da educação possam ser discutidas colaborativamente pela universidade e pela escola, permitindo a construção de novas formas de interação no processo de formação docente.

Sendo assim, acreditamos que análises da visão dos alunos bolsistas desse novo cenário de formação docente são de extrema importância para as discussões desenvolvidas no campo de pesquisas sobre a formação inicial de professores. Desejando contribuir efetivamente com essas discussões, realizamos uma investigação que elege como objeto de análise os relatos reflexivos produzidos pelos alunos bolsistas a partir de suas observações, indagações, intervenções, realizadas na sala de aula em que atuam junto ao professor regente.

Nesse sentido, pensamos que esta pesquisa também é relevante na medida em que contribui, em um contexto mais geral, para ampliar a produção de conhecimen-

tos na área de formação de professores, em uma perspectiva que visa à integração da dimensão investigativa ao cotidiano da prática docente e às práticas de escrita que favorecem essa integração e, em um contexto mais específico/imediato, contribui para promover reflexões sobre as ações de formação docente no próprio Curso de Pedagogia da USCS.

Este trabalho insere-se, portanto, no contexto da pesquisa sobre a Formação de Professores e tem como objetivo investigar sobre as possíveis contribuições de programas de iniciação à docência, na formação de alunos de Pedagogia. Para isso, consideramos como dados de investigação os relatos reflexivos produzidos pelos bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), participantes desses dois programas de iniciação à docência.

Primeiramente, explicitamos, então, as características e propósitos dos dois programas de iniciação à docência e, na sequência, por meio da análise dos relatos reflexivos, identificamos possíveis contribuições de ambos os programas na formação do futuro professor, principalmente em relação ao ensino da língua materna.

O PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO

Como foi mencionado acima, o Programa Bolsa Alfabetização é um programa do governo estadual que visa especificamente à formação do professor alfabetizador. Esse programa, diferentemente do PIBID, já traz explicitamente a sua concepção teórica, que veremos adiante, e tem como objetivos:

- Aprimorar a formação inicial dos estudantes dos cursos de Pedagogia e



de Letras, possibilitando-lhes atuar como docentes da rede pública de ensino, tendo conhecimento de tal realidade;

- Favorecer o acesso à leitura e à escrita a todos os alunos do 2º ano ou de classes do mesmo ciclo, voltadas à recuperação da aprendizagem;
- Comprometer as IES com a causa do ensino público.

Na USCS, o Bolsa Alfabetização teve início em agosto de 2008, quando foi firmado o convênio desta IES com a SEE/FDE, mediante aprovação do projeto elaborado pelo Curso de Pedagogia para concorrer às vagas que estavam sendo oferecidas exclusivamente às IESs da Grande São Paulo. Atualmente, o Bolsa Alfabetização na USCS conta com a participação de aproximadamente 50 alunos pesquisadores que estão cursando desde o primeiro até o sexto semestre e atuando, durante 4 horas diárias, em classes de 2º. ano de escolas das Diretorias de Ensino de Santo André, Mauá e Diadema³.

Para a formação, orientação e acompanhamento desses alunos, a USCS designou dois professores do Curso de Pedagogia, que lecionam disciplinas voltadas para os fundamentos e a metodologia da Alfabetização. Nos encontros de formação, realizados semanalmente na USCS, com duração de 2 horas, além dos estudos teóricos, os alunos pesquisadores são orientados a fazer registros diários, descrevendo/documentando tanto suas intervenções realizadas nas classes em que atuam, quanto o trabalho do professor regente em sala de aula e o processo de aprendizagem das crianças, com destaque especial para as práticas pedagógicas de leitura e escrita. Nos registros diários, os alunos pesquisa-

dores devem ainda documentar suas dúvidas, anotar dificuldades e soluções para as situações observadas nas aulas de alfabetização. Com base, então, nos registros diários, ao final de cada mês, o aluno pesquisador deve produzir um relato reflexivo em que expresse suas observações, impressões, experiências, indagações, conflitos e auto-reflexões sobre o que vivenciava em classe. Esses relatos são entregues aos professores orientadores para que estes possam melhor acompanhar e orientar a atuação de cada aluno pesquisador junto ao professor regente.

As concepções teórico-metodológicas desse Programa são as mesmas que embasam as ações do Programa Ler e Escrever fundamentado, principalmente, nas ideias construtivistas de alfabetização de Emilia Ferreiro, e na abordagem de formação docente defendida por Delia Lerner, que propõe a realização da chamada "Pesquisa Didática" pelos futuros professores, tendo a aula como objeto de análise.

Essa metodologia de investigação didática foi introduzida, inicialmente, no ensino de Matemática, por grupos de pesquisadores franceses, cujos principais representantes são Guy Brousseau e Yves Chevallard, que buscavam formas mais adequadas de ensinar essa disciplina. Atualmente, grupos de outros grandes centros de produção de conhecimento, como na França, Suíça, Canadá e Argentina, desenvolvem a pesquisa didática, inclusive na área de Alfabetização, Leitura e Escrita, que tem como um de seus principais representantes a pesquisadora Delia Lerner, que tem sido uma referência no Brasil para as discussões de formação de professores de língua materna, principalmente nos anos iniciais (1º. ao 5º. ano).

De acordo com Lerner (2002), a pesqui-



sa didática, ao eleger as práticas de sala de aula como objeto de análise, considera as situações de classe, as diferentes formas de registros sobre essas situações e as discussões feitas a partir desses registros com os professores/futuros professores envolvidos, transformando tudo em ferramentas essenciais para se construir e transmitir conhecimentos próprios da/para a área.

Essa perspectiva é defendida por Lerner (2002) com base na ideia de que, para a construção de práticas inovadoras em sala de aula, é necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e muitas vezes impedem que as crianças se apropriem das práticas sociais de leitura e escrita. Nos termos da autora, ao conhecê-los, se tornará possível vislumbrar formas de controlar sua ação, assim como precisar algumas questões relativas à mudança curricular e institucional.

Nesse sentido, a autora defende a necessidade de investigações didáticas específicas, como na área da leitura e da escrita, para que se produzam conhecimentos resolvendo problemas específicos da área. Investigações estas que devem fazer parte já dos cursos de Licenciatura, preparando os futuros professores para integrar essa dimensão investigativa ao cotidiano da profissão docente, fazendo com que ela seja parte essencial da definição de cada um como professor (NÓVOA, 1999).

Essa metodologia articula-se à visão construtivista de alfabetização de Emilia Ferreiro, para quem o processo da escrita não é um processo de codificação, mas sim um processo histórico de construção de um sistema de representação. Assim, não se pode pensar que o sistema de representação seja compreendido pelas crianças como um sistema de codificação. Não se

trata, portanto, de reinventarem as letras nem os números mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção (FERREIRO, 2008).

De fato, a perspectiva construtivista trouxe uma nova visão da aprendizagem, mostrando-nos um processo contínuo de desenvolvimento, diferenciando não apenas entre a aprendizagem e ensino, mas evidenciando, também, que a teoria da aprendizagem proposta pelo condutismo não constituiu uma teoria do desenvolvimento e da aquisição do conhecimento. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

A perspectiva construtivista mostra uma descrição completa do processo sob o ponto de vista da criança, desde uma análise da linguagem e da natureza da escrita, bem como a consideração das práticas culturais nas quais ocorre a alfabetização. Podemos enfatizar que o conhecimento da escrita começa em situações da vida real, em atividades e em ambientes também reais. Portanto, aprender sobre as funções da escrita é parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o é aprender sobre suas formas. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

É necessário que as crianças entendam como funciona o sistema alfabético, a relação entre a linguagem oral e linguagem escrita e quais são as unidades específicas do texto escrito. Através dessas informações ela poderá explorar mais seus conhecimentos.

Foi a perspectiva construtivista, a partir dos ensinamentos de Piaget, que valorizou a ideia dos pré-requisitos, insistindo em que, para compreender um conhecimento, é necessário reconstruir sua origem, e que,



já que o processo implica uma evolução, as experiências e os conhecimentos que se desenvolvem fazem parte do processo de aprendizagem. No caso da linguagem escrita, a base social tem uma função especial a mais. Sendo um escrito um objeto simbólico, para que se reconheça nas marcas gráficas dos objetos simbólicos, os agentes sociais devem atuar como intérpretes, cuja função é transformar essas marcas gráficas em objetos linguísticos. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Em contrapartida, segundo Soares (2008), estudos mostram como a escola dificulta o processo de aquisição da língua escrita pela criança pertencente às camadas populares. De acordo com essa autora, estudos sociolinguísticos sob uma perspectiva funcional demonstram, no futuro, o processo de desaprendizagem das verdadeiras funções da escrita que a escola impõe, especificamente a essa criança que, ao contrário da criança das classes favorecidas, só começa a “sofrer” o trabalho pedagógico escolar quando egressa na escola para alfabetizar-se, negando assim um processo de escrita que nega sobretudo o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra.

De acordo com Ferreiro (2008, p.17):

“Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como ‘conhecimento’. ‘Saber’ quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade.”

Para entendermos a aprendizagem de uma maneira diferente da tradicional, temos que mudar, necessariamente, nossa visão sobre a alfabetização e sobre o processo de leitura e escrita e com o Programa Bolsa Alfabetização o aluno e futuro professor são motivados a isso.

Enfim, o professor deve compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita começa bem antes da escolarização. Começa desde quando nasce, em interação com o mundo que o cerca. Dessa maneira, as metodologias de alfabetização precisam ser respaldadas por experiências cotidianas, pois assim os licenciandos poderão associar a prática com a teoria e então construir o seu saber.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O PIBID, como já citado, é um programa do governo federal que visa à inserção do licenciando na realidade escolar e tem como objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus pro-



fessores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O PIBID, diferentemente do Bolsa Alfabetização, não tem uma concepção teórica explícita. No PIBID, cada Universidade determina em seu projeto a sua própria concepção. No caso da USCS, o PIBID/Pedagogia tem como foco o ensino de Língua Portuguesa do 1º. ao 5º. ano, e como referenciais teóricos a engenharia didática, a investigação didática, a teoria dos gêneros textuais e sequências didáticas de gêneros textuais, conforme veremos a seguir.

O projeto PIBID/USCS teve início em junho de 2011, envolvendo os dois únicos cursos de Licenciatura da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – Pedagogia e Educação Física – em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo.

Do curso de Pedagogia, nosso foco neste trabalho, participam 8 alunos bolsistas, atuando, durante 4 horas, uma vez na semana, em classes de 1º. ao 5º. ano, em 2 escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de São Bernardo do Campo, sendo 4 bolsistas em cada escola. O PIBID/Pedagogia/USCS conta com 2 supervisores que, nesse caso, são professores das escolas envolvidas no projeto, designados para supervisionar e acompanhar as atividades dos bolsistas em suas classes. Na USCS, ainda há o Coordenador institucional do Programa, o Coordenador de área de gestão de processos educacionais

e o Coordenador de área da Pedagogia, este último responsável pela formação dos bolsistas que ocorre semanalmente com duração de 4 horas.

O PIBID/USCS, como já dissemos, tem como eixo principal a realização de ações/atividades/intervenções, orientadas pela metodologia da “Engenharia Didática” (ARTIGUE, 1990), que prevê quatro fases essenciais para a realização de um projeto de intervenção didática: análise preliminar, elaboração de um sequência didática e análise *a priori*, desenvolvimento da sequência didática e uma análise *a posteriori*, seguida de uma possível validação da sequência didática. O projeto PIBID/Pedagogia/USCS prevê a realização dessas etapas focalizando o ensino da Língua Portuguesa.

Inseridos, então, nesse processo, os alunos bolsistas participantes do PIBID/USCS também são orientados a produzir registros de observação e relatos reflexivos sobre as práticas observadas e/ou realizadas nas classes em que atuam junto ao professor regente. Essas produções são problematizadas e discutidas nos encontros de formação e servem de apoio para o planejamento colaborativo pela equipe do projeto (IES e Escolas) das sequências didáticas a serem colocadas em prática nas salas de aula pelos professores regentes e alunos bolsistas. Vale lembrar que todas as etapas também são registradas, o que contribui para a análise dos resultados da experiência, validação ou reelaboração das sequências didáticas, apontando novas possibilidades de intervenção.

Sendo assim, para a análise que desenvolvemos, consideramos os relatos reflexivos produzidos pelos alunos bolsistas participantes desses dois projetos de agosto de 2011 a agosto de 2012.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à metodologia de pesquisa deste trabalho, tendo em vista que os dados foram gerados no processo de formação no âmbito dos dois programas, e que a organização e análise interpretativa desses dados são realizadas por mim, aluna do curso de Pedagogia, e pela professora coordenadora de ambos os programas, a presente investigação, de natureza qualitativo-interpretativa, caracteriza-se como uma pesquisa-ação.

A concepção de pesquisa-ação que fundamenta a caracterização desta pesquisa é a proposta por Morin (2004), que considera que a participação dos atores e do pesquisador é analisada sob diferentes formas e graus de intensidade e se destina à democratização das práticas educativas e sociais, nos campos em que ocorrem a pesquisa e a ação. Além disso, o conhecimento produzido da pesquisa-ação, baseado nas práticas educacionais e sociais dos grupos envolvidos, revela-se como sendo de grande utilidade para desencadear mudanças ou melhorias de diversos tipos, em particular, no mundo da educação. Um dos principais objetivos da pesquisa-ação, como defende Morin (op.cit.), é o de produzir e socializar conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilite certo grau de generalização.

Assim, o nosso envolvimento e o dos alunos bolsistas estão comprometidos, no contexto particular, com a transformação não apenas de nossas atuações, mas também com a transformação do trabalho dos professores que recebem esses bolsistas em suas classes e interagem com eles. Para a análise dos relatos reflexivos, tomamos

como referência a metodologia da “análise de conteúdo” (FRANCO, 2008).

Desse modo, utilizamos os seguintes procedimentos:

(1) a leitura atenta de todos os relatos reflexivos selecionados para a análise;

(2) o levantamento de características gerais dos relatos sob análise: informações sobre o contexto sócio-interacional da produção desses relatos reflexivos, objetivando buscar informações sobre as razões para a sua produção, as circunstâncias de sua produção, quem o escreve, a pedido de quem, e quaisquer outras informações que possam ter influenciado sua elaboração;

(3) o levantamento, a partir da leitura dos relatos, de categorias de análise, seguindo orientações da metodologia de análise de conteúdo e de acordo com os objetivos propostos para a realização deste trabalho;

(4) a identificação, por meio das análises anteriores, das possíveis contribuições dos dois programas para a formação dos alunos bolsistas de Pedagogia.

ANÁLISES DOS RESULTADOS

Antes de apresentar a análise propriamente dita, esclarecemos o que estamos compreendendo como “relato reflexivo”, nosso objeto de análise neste trabalho.

Os registros de sala de aula e os relatos reflexivos têm sido considerados bons instrumentos, na área de formação docente, por vários pesquisadores para citar alguns: (ANDRADE, 2003; ANDRADE e REIS, 2007; ANDRÉ e PONTIN, 2010; PENTEADO e MESKO, 2006; SIGNORINI, 2000). O relato reflexivo é um tipo de narrativa



docente de cunho autobiográfico, assim como diários de bordo, autobiografias, histórias de vida, portfólios, webfólios, etc, e tem uma função catalisadora Signorini, (2005, 2006) no processo de formação de professor. De acordo com essa autora, esse tipo de escrita favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação. Isso porque, na posição de narrador/autor, o professor expressa suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos, tensões e (re) elabora crenças e práticas, criando, assim, um espaço que lhe permite fazer uma reflexão sobre suas ações e sua própria escrita e uma autoanálise tanto na produção do relato como na releitura do relato.

De acordo com Signorini (2006), o relato reflexivo tem duas funções essenciais:

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional. Através do "relato reflexivo", são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. A segunda função é a de, através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo. (SIGNORINI, 2000, p.55).

Por isso, consideramos como objeto de análise, neste trabalho, os relatos reflexivos produzidos por alunos bolsistas do Projeto Bolsa Alfabetização e PIBID, pois acreditamos que a escrita dos relatos permite ao aluno bolsista refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de que faz parte juntamente com professores regen-

tes. Portanto, por meio dos relatos, acreditamos poder identificar pistas do processo de formação dos bolsistas propiciado pelos programas de que participam, assim como eles interpretam esse processo em diferentes momentos/situações de ensino e aprendizagem de que participam como alunos bolsistas. Sobretudo, no contexto de ambos os programas, em que o processo de formação integra novos diálogos, novos papéis, novos posicionamentos.

O corpus desta pesquisa é formado pelos relatos reflexivos produzidos entre agosto de 2011 e agosto de 2012, por 16 alunos de Pedagogia, sendo 08 participantes do Projeto Bolsa Alfabetização e todos os 08 participantes do PIBID. Para a seleção dos 08, dentre os aproximadamente 50 alunos, que participam do Bolsa Alfabetização, consideraremos aqueles que entraram nesse programa na mesma época em que os outros 8 bolsistas entraram no PIBID, isto é, no segundo semestre de 2011.

Cumpramos destacar que os relatos reflexivos são produzidos ao final de cada mês e entregues aos professores orientadores/coordenadores para que estes possam acompanhar e orientar o desempenho dos bolsistas junto ao professor regente da sala de aula em que atuam. Para a produção desses textos, os alunos são orientados a fazer registros diários descrevendo/documentando as práticas de ensino e aprendizagem de língua materna na sala de aula em que atuam, com destaque especial para as formas de interação e intervenção professor/aluno, aluno/aluno, que visam à construção de conhecimentos. Com base, então, nos registros diários, ao final de cada mês, cada aluno bolsista produz um relato reflexivo em que expressa suas observações, impressões, experiên-



cias, indagações, conflitos, auto-reflexões sobre o que observa e o que vivencia na classe em que atua. Trata-se, portanto, de um texto de caráter mais subjetivo, em que se descreve não só os movimentos do mundo exterior como também do mundo interior, da consciência.

Para se ter aqui uma melhor compreensão do que estamos considerando relato reflexivo, segue abaixo o exemplo⁴ desse gênero produzido por um aluno da Pedagogia da USCS participante do Programa Bolsa Alfabetização.

Ao parar para refletir sobre este período de atuação como aluna pesquisadora surge diversos aspectos em minha mente que merecem ser relatados.

Durante todo esse período acredito ter ampliado meus conhecimentos pedagógicos de forma muito intensa, pois a partir dessa observação e prática dentro da sala de aula fica muito mais fácil a interiorização de conhecimentos adquiridos dentro das aulas assistidas na faculdade.

Percebo que a minha atuação tem se tornado cada vez mais segura, pois tenho tido muita ajuda da professora da sala em relação a como me comportar diante dos alunos e como repassar determinados conhecimentos aos mesmos.

Observando os alunos da classe notei que estes possuem sede por aprender, principalmente se este aprendizado se der de forma concreta. Reparei que todos os alunos gostam de perceber que seus esforços estão resultando em avanços, e que quando esses avanços são valorizados pelas professoras em forma de elogios, estes elogios se tornam estímulos para querer crescer e aprender ainda mais.

A professora da sala tem me dado liberdade

de para atuar desse espaço. Posso caminhar por toda a sala a qualquer momento, observar o desenvolvimento dos alunos através de seus cadernos, responder dúvidas e auxiliar os alunos quando apresentam dificuldades na atividade de forma exclusiva, indo até a carteira desse aluno. Essa liberdade tem me ajudado muito a observar e adquirir conhecimentos que apenas sentada em uma cadeira jamais conseguiria absorver, pois dessa maneira posso perceber pontualmente como ocorre o desenvolvimento de cada criança, que tipo de dúvida surge em cada etapa desse desenvolvimento e muito mais.

Com toda essa aquisição de conhecimentos posso afirmar com certeza que esta prática tem sido muito produtiva e positiva, e que durante os próximos meses pretendo permanecer no projeto para aprender a me desenvolver ainda mais como pedagoga.

Como se pode observar, o relato reflexivo acima evidencia não apenas aspectos do cotidiano escolar, no que diz respeito à rotina das aulas de alfabetização, como também as impressões do aluno pesquisador quanto ao seu próprio processo de formação.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS RELATOS REFLEXIVOS

Os relatos são uma forma de o aluno expor o que acontece na prática e, ao mesmo tempo, quando ele escreve, ele reflete sobre a sua prática. Através da análise dos relatos, podemos buscar identificar aspectos ressaltados pelos alunos sobre seu próprio processo de formação.

Primeiramente, caracterizamos os relatos em explícitos e implícitos. Os relatos classificados como explícitos são aqueles em que o aluno pesquisador apresenta explicitamente suas observações, impres-



sões, dúvidas, questionamentos, etc. Já os relatos implícitos são aqueles em que o aluno faz suas apreciações de modo implícito, isto é, podemos perceber nas entrelinhas o que ele pensa e diz. Essas características serão evidenciadas abaixo, nos trechos dos relatos que mostram a importância dos projetos para cada aluno participante.

RELATOS DE ALUNOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO

Vejamos características explícitas em comum dos alunos do Bolsa Alfabetização, apresentadas nos trechos destacados abaixo, onde o código RE1BA é o Relato Explícito 1 do Bolsa Alfabetização, e assim por diante:

RE1BA:

Essa experiência está sendo maravilhosa, porque estou podendo ver de perto o que acontece realmente em uma sala de aula, tanto as coisas boas como as ruins(...) Está valendo muito a pena.

O Projeto Bolsa Alfabetização é um motivador/contribuente das iniciativas de formação dos alunos de Pedagogia, que garantem uma oportunidade de unir a experiência de uma professora já atuante com as novas perspectivas, um outro olhar de um aluno pesquisador, dando assim voz e intervenção de maneira positiva.

Nesse relato vemos que o aluno pesquisador tem na experiência a confirmação de que está na carreira certa.

RE2BA:

Posso notar o progresso de cada aluno com a conquista diária de sua autonomia na hora dos exercícios.

Aqui é explícita a importância de se trabalhar com a concepção do construtivismo na escola. Construtivismo este que valoriza o cognitivo, social e afetivo e faz com que esse aluno tenha autonomia na sala de aula. Sendo essa uma das concepções teóricas do Bolsa Alfabetização.

RE3BA:

Estou gostando dessa nova experiência, todos os dias aprendo mais(...) É muito importante aplicar o conhecimento na prática, sinto que assim entendo e me desenvolvo mais na prática. É muito gratificante sentir que valeu a pena.

Aprendi como me comportar em sala de aula.

Como podemos observar a aprendizagem na prática traz o enriquecimento da formação profissional e isto é motivador para o aluno pesquisador.

RE4BA:

Algumas crianças têm muita dificuldade em aprender(...). Mas antes de cada atividade a professora faz perguntas para saber os conhecimentos prévios de cada aluno.

Neste trecho de relato percebemos o uso da investigação didática, uma das concepções teóricas do Bolsa Alfabetização.

RE5BA:

Na sala de aula me vejo ativa no processo de ensino e aprendizagem, pois a professora sempre abre espaço para que eu participe e a auxilie nas atividades.

A professora com 20 anos de experiência, segue minhas ideias, é muito gratificante.

Aqui o aluno pesquisador interage com o professor regente e isso o dá liberdade na sala de aula.



RE6BA:

A professora segue uma rotina diária.

São feitas sondagens, a partir das par-lendas ensinadas.

Com esse relato evidenciamos a comprovação de uso da teoria com a prática, como, por exemplo, o uso da rotina, sondagem, gêneros textuais e projetos.

RE7BA:

O que é mais visível são as dificuldades que eles passam em casa e que se reflete na sala de aula.

Muitos alunos vêm sem café da manhã(...) eles vêm reclamar comigo dizendo que seu estômago está roncando de fome(...). Às vezes, eles não tem nada para comer em casa mesmo.

Uma vez em sala de aula um aluno des-maiou de fome.

No relato temos a visão de que nosso sistema é falho, portanto, temos muito a fazer, os problemas vêm de todos os lados: escola, aluno e família, onde a estabilidade social é um fator extremamente relevante.

RE8BA:

Para que este momento não fosse apenas mais uma leitura rotineira de um clássico, a professora se vestiu de bruxa, com direito a nariz com verruga e chapéu.

Este breve relato propõe o uso de estratégias diferentes, que saem da rotina com recursos/estratégias que chamem a atenção dos alunos.

RE9BA:

Há muita indisciplina, os alunos são dispersos, não prestam atenção nas leituras,

em nada.

É uma sala muito difícil(...). Os alunos têm um comportamento muito ruim.

Além da estabilidade social relatada anteriormente, vemos, nesse relato, que problemas de indisciplina são vistos pelos bolsistas como barreiras para o avanço das aulas.

RE10BA:

Posso dizer que ainda não me sinto capaz de alfabetizar ou elaborar meios e estratégias para lidar com cada necessidade.

O aluno pesquisador, nesse relato, mostra que ainda sente insegurança e dificuldade de como alfabetizar.

RE11BA:

Logo que entrei a professora pediu que eu realizasse um trabalho com as crianças que apresentassem mais dificuldades.

Na maior parte do tempo, a professora pede que eu fique com o Time II.

Observamos que há casos onde o professor regente não orienta e acaba colocando os alunos bolsistas com as crianças com mais dificuldades, sendo que essa não é a função do bolsista, pois ele está lá para observar e agir somente com o acompanhamento do professor regente. Muitos professores confundem o bolsista como um estagiário.

Enfim, podemos observar, nesses breves relatos, referências dos alunos bolsistas a práticas e estratégias diferentes mobilizadas em sala de aula, sentimentos, dúvidas, "revoltas", troca de experiências, crescimento profissional, etc. Percebe-se que a diversidade de situações e ambientes torna a experiência vivida pelo aluno



bolsista muito diversificada. Isso certamente contribui para sua formação, sobretudo porque ele acompanha diariamente o processo de aprendizagem das crianças e as intervenções do professor junto a esse processo.

Quanto às características apresentadas de modo implícito pelos alunos do Bolsa Alfabetização, pudemos observar que os alunos estão nesse projeto motivados por terem a possibilidade de aprender com a prática e contribuir para melhorar a educação, sabendo-se os pontos falhos do sistema. Vejamos alguns trechos em que podemos observar características implícitas apresentadas pelos alunos do Bolsa Alfabetização:

RI1BA:

Algumas dessas crianças têm muita dificuldade em aprender. A professora é atenciosa, mas alguns alunos não evoluem.

O aluno bolsista deixa implícito o seu reconhecimento de que o processo de ensino e aprendizagem é complexo.

RI2BA:

O que mais me chama a atenção na professora é o carinho, a dedicação e o amor (...). Mas me incomoda muito quando ela grita.

O bolsista demonstra ter um olhar que revela necessidade afetiva na observação da relação professor/aluno.

RI3BA:

Durante este período dentro da escola como aluna pesquisadora houve uma atividade que mereceu empenho de toda equipe, pois além de ser algo novo era algo interessante aos olhos dos alunos.

Podemos observar nesse trecho o encantamento com a profissão; é isso que

motiva o futuro professor.

RI4BA:

Percebo que a minha atuação tem se tornado cada vez mais segura, pois tenho tido muita ajuda da professora que me passa seus conhecimentos.

Aos poucos o futuro professor vai amadurecendo seus conhecimentos e suas atitudes.

RI5BA:

Para que a escola possa formar leitores e escritores completos, é necessário também que o professor faça uso de diferentes atos de leitura e escrita com diversos propósitos, como escrever, reescrever, reler, transcrever e resumir para trabalhar cada aspecto educativo.

O aluno vai ampliando suas ideias, ele vai percebendo que quanto mais diversificada for sua aula, mais produtiva ela fica.

Observamos nesses breves relatos como o bolsista amadurece, amplia seus conhecimentos e suas práticas, mesmo que seja inconscientemente. Também é fato que esse crescimento é muito individual porque depende muito das experiências vividas antes de se iniciar o curso. A experiência de vida desse aluno bolsista faz com que ele direcione o seu olhar para algo que o identifique.

Como podemos observar, os relatos de forma explícita estão mais presentes nas falas dos alunos, pois revelam muito mais aquilo que é novo para eles em relação ao que observam no trabalho do professor.

Já os relatos implícitos evidenciam a intensidade do desejo de aprender a ser professor.



RELATOS DE ALUNOS PARTICIPANTES DO PIBID

Vejam agora características explícitas presentes nos relatos dos bolsistas do PIBID apresentados abaixo, onde o código RE1PIBID é o Relato Explícito 1 do PIBID, e assim por diante:

RE1PIBID:

Através das reuniões comecei a compreender melhor o Projeto Político Pedagógico da escola.

Através deste trecho observamos que o bolsista reconhece o que é o Projeto Político Pedagógico da escola e sua função.

RE2PIBID:

O trabalho com sequências proporciona ao aluno não apenas a apropriação do gênero trabalhado, mas também o reforço da forma ortográfica escrita da língua, através das situações reais de aplicação textual.

Nota-se aqui a importância do estudo da Língua Portuguesa com a metodologia de sequências didáticas de gêneros textuais, que é o foco do PIBID.

RE3PIBID:

Para a primeira produção do gênero Crônicas, foi necessário contextualizar o gênero (...) Depois foram feitas perguntas para saber quais eram seus conhecimentos prévios.

Nesse trecho vemos exatamente, na prática, a utilização da metodologia da sequência didática de gêneros textuais.

RE4PIBID:

Em parceria com a professora escolhemos o gênero convite e planejamos assim sua sequência didática com a apresentação da situação, primeira produção, módulos e

produção final.

Novamente, vemos, na prática, os fundamentos do PIBID/USCS, nesse caso, sobre as sequências didáticas e o uso dos gêneros textuais e a parceria com a professora regente.

RE5PIBID:

Através do Projeto Político Pedagógico da escola aprendi a observar a prática do outro sem criticar, mas sim se colocar no lugar, fazendo uma observação investigativa.

Evidenciamos que a análise crítica, mas construtiva do ambiente escolar, traz benefícios para o enriquecimento do projeto.

RE6PIBID:

O ato operacional é o momento de nos posicionar com relação as atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola(...)Implica também, a tomada de decisões de como vamos atingir nossas finalidades.

Aqui fica claro que não podemos deixar que a rotina faça com que deixemos nossa prática um ato mecânico.

RE7PIBID:

Através das reuniões podemos compartilhar experiências positivas e negativas acontecidas nas escolas(...). E através disso, temos ideias e métodos de como resolver os problemas que aparecem na nossa jornada na escola.

Vemos que a socialização de experiências ajuda muito na prática escolar desses futuros professores.

Enfim, com alguns exemplos de trechos de relatos, podemos verificar que o PIBID dá oportunidades aos bolsistas de realizar atividades com os alunos, havendo assim



troca de experiências. Observamos também que o conhecimento do Projeto Político Pedagógico é o ponto comum de todos os relatos.

Implicitamente os alunos desse projeto mostram bastante embasamento teórico, isso provavelmente se deve ao conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, das trocas de experiências nas reuniões e da escrita dos relatos. Vejamos alguns trechos dos relatos em que podemos observar algumas características implícitas apresentadas pelos alunos bolsistas do PIBID:

RI1PIBID:

O Projeto Político Pedagógico explicita os fundamentos teóricos metodológicos, os objetivos, os tipos de organização e as formas de implantação e avaliação da escola.

Podemos começar observando que através do PIBID o aluno tem a visão da importância dos fundamentos teórico-metodológicos para organizar o trabalho escolar.

RI2PIBID:

Nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem.

Nas entrelinhas, o aluno deixa claro que não se pode separar a prática pedagógica da prática social, pois elas caminham juntas. Com esse projeto o futuro professor aprende a olhar o contexto, situação real que cerca seus alunos e assim entender suas dificuldades e os porquês de tantos questionamentos.

RI3PIBID:

Sei que muitas vezes verifico que a te-

oria em nossa sala de aula é diferente das práticas nas escolas de ensino básico, onde fico dividida entre pensar que o problema da qualidade de ensino está nas práticas ou no contexto onde a criança vive.

Podemos observar aqui alguns conflitos que fazem parte do processo de formação do professor: a relação entre a teoria estudada e a prática observada.

RI4PIBID:

Uma experiência que obtive foi quando percebi que uma criança estava com dificuldade em matemática e trabalhei com ela o que eu estava aprendendo na faculdade.

Diante de tudo o que se aprende na faculdade, podemos observar através desse relato que a cada conquista de um aluno cresce o sentimento de gratificação de um professor, que observa a realização da sua prática no resultado de seu trabalho. Nesse trecho já não é mais tão conflituosa a relação teoria e prática.

RI5PIBID:

Foi neste momento que fiz ligações entre a prática e a teoria e comecei a entender, ou melhor, a conhecer as aulas que eu estava observando. Percebi que agora estava olhando de maneira correta, ou melhor, meu olhar agora estava fundamentado por teóricos, projeto, planejamento, etc.

Podemos observar que esses acompanhamentos fazem o aluno ter momentos de reflexão e com isso ampliar sua concepção de ensino-aprendizagem.

RI6PIBID:

Conseguí através das anotações e observações ver que as escolas funcionam como uma grande engrenagem, onde todos os envolvidos podem ser considerados como en-



genheiros em prol de um bem comum.

A partir desse relato, o aluno mostra que já consegue ter uma visão da importância do trabalho coletivo, que é o ponto crucial para o desenvolvimento de um projeto de ensino.

Os relatos implícitos também evidenciam algumas referências importantes pelos bolsistas: o Projeto Político Pedagógico da escola, a organização e o trabalho em equipe, visão construtivista e reflexão sobre os desafios da relação teoria e prática.

SÍNTESE GERAL DAS ANÁLISES

De modo geral, pudemos observar que os projetos mostraram para os alunos a dimensão prática de ensinar. Observando os relatos, nota-se que nos dois Programas os alunos observam na prática o que foi visto no curso de Pedagogia, mas é notável que os alunos que participaram do PIBID se sentem mais preparados que os alunos do Bolsa Alfabetização. Isso parece se dever ao conhecimento prévio do Projeto da Escola e dos fundamentos teórico-metodológico do PIBID/USCS, com a maior oportunidade de desenvolver uma sequência didática juntamente com a professora regente, evidenciando um trabalho mais colaborativo entre professora e bolsista.

De qualquer forma, é possível destacar contribuições dos dois Programas na formação do aluno de Pedagogia, a saber: sentimento de gratificação, mais segurança na sua prática, confirmação da carreira profissional, visão ampla e contextualizada do espaço escolar, valorização da importância da mudança, como por exemplo a mudança de uma visão tradicional para uma construtivista, aplicabilidade da teoria na prática e o principal: a experiência

vivida pelo bolsista, que possibilita essa rica troca entre licenciandos, professores, funcionários e direção da escola, alunos e familiares.

Fica evidente também, nos relatos dos bolsistas, que eles reconhecem as falhas do sistema, os problemas sociais, a falta de preparo de alguns professores, mas, ao mesmo tempo, o bolsista percebe que não adianta “passar” o problema adiante. O professor tem uma grande responsabilidade e deve estar preparado tanto cognitivamente como psicologicamente para enfrentar e superar obstáculos dessa profissão.

Enfim, os dois Programas enriquecem a formação do futuro professor, unindo teoria e prática, permitindo a troca de experiências. São verdadeiros espaços de reflexão, fazendo com que os alunos lidem com expressões da sua própria subjetividade.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que, através das análises, foi possível verificar as contribuições de programas de iniciação à docência na formação de alunos de Pedagogia.

A análise mostra que os dois programas, tanto o Bolsa Alfabetização como o PIBID, são efetivos, um não anula o outro, embora tenham estratégias distintas, mostram ao futuro professor a importância da construção da prática docente, preparando o licenciando para ensinar e refletir sobre a sua prática.

Foi possível, através dos relatos reflexivos escritos por alunos de Pedagogia da USCS participantes do Bolsa Alfabetização e PIBID, observar uma série de sentimentos misturados com observações das práticas dos professores regentes, amadurecimento e ampliação dos conhecimentos. Destacando que a diversidade de situações



e ambientes torna muito rica a experiência vivida pelo bolsista nas escolas, fazendo com que ele direcione o seu olhar para algo que o identifique com a docência, sobretudo no ensino público.

Os relatos, tanto os explícitos quanto implícitos, nos mostram o reconhecimento, pelos bolsistas, das referências de base de ambos os programas, como o Construtivismo no Bolsa Alfabetização e a Engenharia Didática no PIBID/USCS.

Certamente, isso se deve ao embasamento teórico-metodológico que ambos os Programas propiciam aos alunos bolsistas. No caso do PIBID, mais especificamente, em quase todos os relatos foram evidenciados trabalhos com gêneros textuais, aparecendo como ferramenta as sequências didáticas, evidenciando que os alunos bolsistas puderam reconhecer, por meio desse dispositivo didático, o que as crianças sabiam e o quanto eles evoluíram.

Em síntese, as ações dos dois programas na USCS são, de fato, muito relevantes, pois valorizam o Curso de Pedagogia da Instituição, uma vez que essas experiências vividas pelos bolsistas e compartilhadas com os outros colegas enriquecem as aulas. Enquanto o professor discute a teoria os alunos bolsistas trazem exemplos de suas práticas e todos trocam experiências.

Para que ambos os programas se tornem cada vez mais efetivos, seria interessante que todos os alunos pudessem participar dos programas e vivenciar as duas experiências, verificando suas diferenças e semelhanças e assim ampliando sua visão.

Em síntese, com este estudo pudemos concluir que a formação docente é um processo contínuo e complexo, mas quando programas como o Bolsa Alfabetização e o PIBID fazem parte desse processo, os futuros professores certamente contribuirão para uma mudança efetiva da nossa educação.

NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 Este trabalho é o resultado de um projeto de iniciação científica realizado no âmbito do PIBIC/CNPq, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
- 2 Firmada a parceria, a SEE repassa às IESs os recursos necessários ao atendimento das despesas com a concessão de bolsas-auxílio aos alunos participantes do Projeto.
- 3 A Diretoria de Ensino de São Bernardo, à qual estão jurisdicionadas as escolas públicas estaduais de São Caetano do Sul, não possui o Ciclo I do ensino fundamental (1º. ao 5º. ano), tendo em vista a municipalização desse nível de ensino nos dois municípios abrangidos por essa Diretoria.
- 4 Todos os exemplos de relatos reflexivos aqui apresentados são transcritos literalmente da forma como o AP produziu, inclusive com as incorreções de escrita.



GLOSSÁRIO

AP	Aluno Pesquisador		
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	IES	Instituição de Ensino Superior
SEE	Secretaria de Estado de Educação	CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação	USCS	Universidade de São Caetano do Sul

REFERÊNCIAS

- ANDRADE**, L. T. D. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, Dez. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400010&nrm=iso >.
- ANDRADE**, L. T. D., **REIS**, C. M. B. Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 2, n. 3, 2007. Disponível em: < <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/28/21> >.
- ANDRÉ**, M. E. D. A., **PONTIN**, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. *Revista Meta: Avaliação*, v. 2, n. 4, p. 13-30, jna./abr. 2010.
- ARTIGUE**, M. Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 9, n. 3, p. 281-307, 1990.
- FERREIRO**, E. Reflexões sobre alfabetização: 24.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO**, M. L. Análise de conteúdo: Brasília: Líber Livro, 2008.
- GATTI**, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- LERNER**, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário: Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN**, A. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada: Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
- NÓVOA**, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&nrm=iso >.
- NÓVOA**, A. Nada substitui o bom professor. *Revista da Simpro*, abril 2007.
- PENTEADO**, A. E. A., **MESKO**, W. Como se responde a um bilhete? movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita In: __ **SIGNORINI**, I. Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.



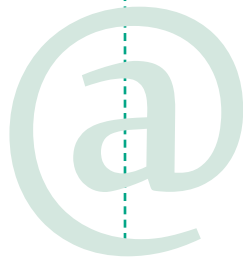
PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar: Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer In:___ KLEIMAN, A. B., SIGNORINI, I. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed 2000.

SOARES DE ALMEIDA, J. Estágio supervisionado em prática de ensino - relevância para a formação ou mera atividade curricular? . ANDE, v. 13, n. 20, p. 39-42, 1994.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: São Paulo: Contexto, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes & formação profissional: 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.





ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: ANÁLISE A PARTIR DAS METÁFORAS EM FOCO EM GRUPOS DE DISCUSSÃO¹

SPACE OF CONTINUED TRAINING OF TEACHERS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: ANALYSIS FROM THE "METAPHORS IN FOCUS" IN DISCUSSION GROUPS

JOSÉ RUBENS LIMA JARDILINO²
jrjardilino@gmail.com.

RAQUEL SILVEIRA MARTINS³
raquelsmartins@gmail.com

RESUMO

O presente texto discute a questão dos múltiplos espaços de formação continuada de professores. Nesta pesquisa, os sujeitos envolvidos são docentes que atuam na Educação de jovens e adultos. Os Fóruns de EJA, a preparação de projetos, entre outros são, antes de tudo, espaços democráticos de discussão e socialização de experiências. São espaços de formação? Buscou-se discutir o papel formador dos Fóruns de EJA, quando da elaboração do "Projeto de Educação de Jovens e Adultos" para a rede municipal de ensino de Divinópolis/MG. A questão da pesquisa era saber se eles compreendiam essas experiências como formadoras. Levando-se em conta a distância temporal em que se encontravam os sujeitos de tal ação, considerou-se como metodologia para construção de dados a escritura de memórias narrativas. Foram utilizados, também, os grupos de discussão. São os achados desses grupos que serão discutidos neste artigo. Tomamos como categoria para análise as "metáforas de foco" como elemento analítico para compreender o que o grupo considerava como formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada • Educação de jovens e adultos • Grupos de discussão

ABSTRACT

This article discusses the issue of multiple spaces of the teacher continued education. The participants of this research are teachers involved in the Education for youths and adults. The Forums EJA and the projects preparation, and others, are democratic spaces for discussion and socializing experiences. Are they training spaces? We attempted to discuss the role of the Forums EJA when preparing the "Project Education for Youth and Adults" for the municipal schools of Divinópolis/MG. The research question was whether if they understood to these experiences as trainers. Considering the temporal distance regarding to the teachers of such action, it was considered as a methodology for building data to scripture memory narratives. Were also used the discussion groups. The findings of these groups will be discussed in this article. We took as category for analysis the "metaphors of focus" as an analytical tool to understand what the group considered as continuing education.

Key words: Continuing education • Education for youths and adults • Discussion groups

1 Este artigo, parte de uma pesquisa que foi realizada no âmbito do grupo de pesquisa *Formação de Professores e Profissão Docente – FOPROFI*, da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a coordenação do Prof. José R.L.Jardilino. A pesquisa deu origem à Dissertação de Mestrado de Raquel Martins, coautora deste texto, com financiamento da CAPES. Uma primeira versão do texto foi apresentada pelos autores no XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, em Curitiba, set de 2013.

2 Professor de Departamento de Educação da UFOP, Vice-coordenador do PPGE/UFOP e membro do Comitê Científico da ANPED.

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora do grupo de pesquisa *Formação e Profissão Docente – FOPROFI/Cnpq*.



INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa, cuja parte dos achados é discutida aqui, partiu de uma leitura despreziosa do documento denominado “Projeto de Educação de Jovens e Adultos”, submetido à apreciação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) pela Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis/MG (SEMED), aprovado em 16 de julho de 2006. Tal documento descreve uma proposta “em caráter experimental para a Educação de Jovens e Adultos – EJA – no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Divinópolis.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE DIVINÓPOLIS, 2006, p.3) Em tal projeto, ainda em vigência no município, estão descritos e analisados os principais contornos e determinações da EJA no nível de Ensino Fundamental, para a localidade.

Ao analisar o documento, percebeu-se que o texto foi elaborado a partir de uma comissão composta por professores da EJA e técnicos da secretaria, todavia o documento não menciona onde e como essa comissão foi montada e, principalmente, por quem. No preâmbulo, não havia nenhuma indicação sobre o trabalho da comissão. Os sujeitos que elaboraram o texto ficaram invisíveis. De todo o processo, restou apenas o produto. Foi a partir dessa ausência dos sujeitos que então surgiu a questão desta pesquisa, tentando encontrar as possíveis experiências formadoras por que passaram esses sujeitos que participaram da elaboração de tal projeto. Depois, no decorrer da pesquisa e na relação com esses sujeitos, se fortificou mais a questão, pois o grupo esteve envolvido em vários espaços e momentos de formação no Município, participando ativa e politicamente na educação local.

Para se alcançar esta questão, tendo-se em vista a distância temporal do seu desencadear – anos de 2005 e 2006 – pensou-se em como desvendar as memórias desses sujeitos. Embora eles tenham participado da pesquisa com narrativas escritas, atendendo parcialmente aos objetivos da análise, entendeu-se que seria necessário esmiuçar um pouco mais os relatos, o que nos levou à composição de grupos de discussão. São os achados desses grupos que serão discutidos neste artigo.

O texto está elaborado em quatro itens: o primeiro procura localizar brevemente como a área vem discutindo a formação continuada; no segundo item, discute-se o uso grupo de discussão como ferramenta de construção de dados e a metodologia empregada, para, no terceiro item, suscitar a discussão de alguns achados da pesquisa, recorrendo-se a fragmentos e excertos oriundos do grupo de discussão, tendo-se como elemento metodológico as “metáforas de foco” escolhidas pelo grupo, ou seja, os Fóruns de EJA como espaço reflexivo na preparação do Documento Oficial. O texto finaliza-se com breves considerações finais.

1. Os lugares da Formação Continuada - o que se considera como formação?

A formação de professores, geralmente, remetia à ideia de que formar alguém era definitivo, e que a forma de fazê-lo está preestabelecida, convencionalizada. Para indicar essa tradução do formar, Paim, (2007, p. 158), usa “a metáfora da linha de produção: a matéria-prima (aluno ingressante numa licenciatura) entrou sem saber e deverá sair o produto final (o professor formado).”

A ideia de dar forma a algo implicado na ação verbal de “formar” leva à ilusória



compreensão de que a forma adquirida é permanente. A alegoria, desenhada pelo autor, ilustra bem a transposição dessa noção para formação docente. Seguindo essa trilha de reflexões poder-se-ia deduzir que a forma adquirida pelo professor na sua formação inicial não é mais modificada. O próprio autor, no entanto, ressalta que “o professor, ao concluir uma graduação, não está pronto, formado.” (PAIM, 2005, p. 98). A formação é um eterno fazer-se; há durante toda a carreira um movimento contínuo de aprendizagem, que acarreta mobilização e constante (re)construção de saberes, como chamamos na área de desenvolvimento profissional docente.

Freitas (2002) assinala que, a partir da década de 1980, os professores passaram a forjar uma nova dimensão da formação docente e acabaram por determinar uma compreensão da profissão docente. Dentro desse novo contexto, percebe-se uma valorização não apenas do saber prático, mas dos conhecimentos e saberes produzidos *na prática* pelos educadores a partir das transformações da própria escola dentro da sociedade contemporânea.

Assim, os professores, enquanto profissionais da educação, desenvolvem um conhecimento próprio, produto de suas experiências e vivências pessoais. Estas são racionalizadas e passam a fazer parte da rotina desses sujeitos. No entanto, para que se constitua como epistemologia, à prática é necessário acrescentar a reflexão.

Os saberes da formação quase sempre estão condensados numa instituição por meio do currículo e outros elementos institucionais da Escola no processo formativo dos sujeitos, sejam eles professores ou de qualquer profissão. Daí nossa formação inicial tinha uma conotação terminal em virtude da certificação. Os saberes são

acreditados aos indivíduos para que os mesmos exerçam sua profissão.

É nesse sentido que algumas questões levantadas por Cury (2009) são importantes. Para o autor “a certificação responde a uma necessidade de avaliação do grau de organização dos saberes individuais adquiridos na prática profissional. Para que se obtenha esse reconhecimento é necessário que um órgão de fé pública capaz autentique o saber baseado no fazer cotidiano. Esse saber necessita de condições para adquirir caráter sistemático.[...] Este novo caráter nem sempre é obtido exclusivamente por meios autodidatas e para isso existe a formação processual, contínua, ou seja, a formação continuada.” (CURY, 2009, p.300).

A ideia de formação continuada nesse sentido estreita-se com a noção de que os saberes do cotidiano precisam ser balizados e ‘autenticados’ por ‘órgão competente’; são, pois, estruturados em cursos e/ou outras atividades similares. No entanto, ao tratar do conceito de ‘educação continuada’, Gatti (2008) chama a atenção para o extenso número de atividades que são consideradas sob esse guarda-chuva (educação continuada). As discussões sobre esse conceito não ajudam a precisá-lo, pois “ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” (GATTI, 2008, p.57).

Em se tratando especificamente de educadores de jovens e adultos, suas demandas de formação continuada estão estreitamente atreladas às necessidades



advindas da prática. Os desafios que se colocam no cotidiano do educador o mobiliza a buscar formas de compreensão e modificação dessa realidade. No entanto, o que se percebe é que a educação continuada voltada à EJA está ligada à realização de eventos ou cursos que, de alguma maneira, “saneiam”, de forma rápida, as necessidades imediatas impostas pela realidade múltipla das salas de EJA (MARTINS *et al.*, 2008) ou como se percebe nas demais modalidades de ensino conforme pesquisa de Gatti (2008).

Essas ações são criticadas em especial pelo caráter de exclusão do educador como sujeito ativo de sua própria formação. A noção de que se “treina” alguém, capacita, voltando à gênese desse processo nos anos 70, e até recicla, deixa claro que esses sujeitos-educadores são considerados como meros executores de tarefas. Releva-se, assim, a realidade a que está inserido o docente, não permitindo ainda que este concretize seu potencial inventivo, criativo e também faça uso da sua experiência.

Separar definitivamente a visão de formação inicial da formação continuada requer que se repense a ideia de que na formação inicial o sujeito será formado e pronto para a atuação na sala de aula, bem como um repensar na ideia de que na formação continuada os conhecimentos adquiridos durante a atuação em sala de aula serão (re)lapidados por novas teorias e práticas.

As novas concepções sobre formação continuada para educadores (no caso em foco os de EJA) compreendem essas concepções, assim como se inserem no bojo das argumentações quanto à própria caracterização dessa modalidade de educação, ou seja, importância das especificidades dos sujeitos e do histórico de lutas

e até mesmo dos espaços onde ocorre a formação contínua.

Dessa maneira, isso nos leva ao desafio de descortinar outros espaços de formação dos educadores de EJA a partir de uma questão proposta por Silva (2008) ao final de seu trabalho sobre a vivência e convivência de sujeitos-educadores nos fóruns regionais mineiros de EJA: “onde mais se aprende?” Isso nos leva à reflexão sobre a formação de espaços-tempos diferentes daqueles engendrados na forma de curso como vem sendo operacionada a formação continuada de educadores. (OLIVEIRA, 2004, p. 2). As pesquisas sobre formação no Brasil já demonstraram a necessidade de compreender que a formação “se dá em múltiplos ‘espaços/tempos’, sendo a docência apenas uma das esferas da intrincada rede de relações em que a formação se dá, no âmbito da prática social mais ampla.” (OLIVEIRA, 2004, p. 2).

Desta feita, a concepção de formação que norteou a pesquisa que ora apresentamos neste artigo vai ao encontro da ideia de que o educador se forma em múltiplos espaços, em interação com os seus pares, em outras esferas da prática social mais ampla que apenas a sala de aula ou a gestão democrática escolar, sem contudo negar a Escola como o *locus* importante e privilegiado para a formação continuada de professores. Nesse contexto, considera-se que a formação se dá certamente, em diferentes lugares. Aqui, os fóruns de EJA são apresentados como um desses lugares formativos.

Para compreender melhor esses espaços em que os sujeitos da pesquisa transitaram e delinearam diferentes lugares de formação, utilizou-se também como instrumento de pesquisa o grupo de discussão. A seguir, faremos breve descrição



do que são e de como foram organizados nesta pesquisa.

2. Uso do grupo de discussão na pesquisa sobre Formação de Professores

A utilização dos grupos de discussão foi inicialmente associada às pesquisas de marketing, em especial, como preparação para questionários de pesquisa quantitativa. Segundo Weller (2006), a utilização dos grupos de discussão na pesquisa social empírica se deu no início da década de 1950 por integrantes da Escola de Frankfurt. No entanto, somente na década de 1970, esse procedimento recebeu arcabouço teórico-metodológico caracterizando-se como método.

A introdução desse método na pesquisa social trouxe ainda uma mudança considerável de perspectiva. A compreensão de que a opinião do grupo era a soma das opiniões individuais dos participantes passa a ser contestada. As ciências sociais elaboraram uma crítica à forma de análise de então, e concederam “um novo sentido aos grupos de discussão, transformando o método em um instrumento de exploração das opiniões coletivas e não apenas individuais.” (WELLER, 2006, p. 245).

Nesse sentido, as opiniões do grupo não podem ser vistas como o resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Considera-se que naquele momento elas são apenas atualizadas. Assim, as posições dos participantes refletem as visões de mundo do grupo social no qual estão inseridos. Valverde (2008) acrescenta a reflexão de que os grupos de discussão se projetam nas perspectivas de atores sociais, de forma que estes constituem a sua própria realidade social e por meio do grupo é possível conhecer a percepção dos sujeitos, com intensidade e profundidade.

No entanto, além da compreensão de que os sujeitos de um determinado grupo são representantes de uma dada realidade e carregam a compreensão desta, através dos grupos de discussão é possível apreender as experiências, opiniões e “as vivências coletivas de um determinado grupo de sujeitos[...] independentemente de se conhecerem ou não entre si.” (WELLER (2011), p. 57). A autora argumenta ainda que a discussão entre integrantes do mesmo meio social permite alcançar detalhes desse convívio, que outras formas de coleta, como a entrevista narrativa, não são capazes de captar.

Ao concordar com as reflexões de Weller (2011) de que o método é uma ferramenta para a compreensão de experiências, considerou-se que, ao compartilhar lembranças, opiniões e discussões, as experiências coletivas dos professores de EJA envolvidos na Preparação do Projeto de Divinópolis emergiriam e os sujeitos teriam mais uma vez a oportunidade de refletir sobre elas. Essas foram as principais prerrogativas para que a escolha pelo método fosse feita por nós.

Weller (2006;2011) acrescenta a noção de que a utilização dos grupos de discussão como método na pesquisa não representa uma “economia de tempo”, uma vez que essas discussões podem se prolongar por mais de três horas, gerando uma infinidade de dados que muitas vezes é criticada. É nesse sentido que a preparação do pesquisador é importante, tanto no que concerne à elaboração das questões a serem dirigidas ao grupo, quanto no momento da execução do grupo.

Uma vez que esse tipo de coleta de dados traz muitos desafios ao pesquisador, pois “existem critérios para a condução dos grupos que devem ser considerados



para que esse método tenha êxito" (SILVA, 2009, p. 42), é interessante ressaltar a postura do entrevistador na execução dos grupos. Pois, embora a presença do pesquisador e do gravador gere uma situação diferente do cotidiano, os participantes acabam "travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em outro momento" (WELLER, 2006, p. 250) e desse modo o entrevistador passa a ser um ouvinte e não um 'intruso' no grupo.

Weller (2011) assinala que o papel que o pesquisador assume é de facilitador do processo de discussão. Sua intervenção, portanto, deve ser a mínima possível, evitando perguntas do tipo 'o que' ou 'por quê', buscando fomentar discussões que levem à reflexão e narração de experiências, não somente a descrição de dados. Ao pesquisador cabe ainda fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que os participantes escolham os temas e a ordenação das falas durante o processo. No entanto, deve intervir quando for solicitado e ainda perceber quando é necessário lançar questões para manter a interação.

As perguntas que são direcionadas ao grupo devem ser previamente pensadas pelo pesquisador num roteiro denominado 'tópico guia'. Silva (2009) salienta que este deve ser realizado "com base na pesquisa bibliográfica bem como nos estudos exploratórios do campo de pesquisa" e que "não se constitui um roteiro que deve ser seguido à risca, mas ele é um instrumento importante para o/a pesquisador/a conduzir as discussões já que os temas estão bem encadeados." (SILVA, 2009, p. 45).

Seguindo ainda as reflexões e discussões de Weller em vários textos (2002; 2005; 2006; 2011), a análise dos dados colhidos através do grupo de discussão é feita

tendo em vista as prerrogativas do método documentário que tem origem nas reflexões de Karl Mannheim (apud WELLER *et al.*, 2002) sobre a forma de interpretar os objetos culturais, transformando o conhecimento natural, resultante de experiências cotidianas, em conhecimento teórico. Em sua concepção - *Weltanschauung* (visão de mundo) são construídas nas ações práticas e não pertencem nem ao campo teórico nem ao a-teórico. (VALVERDE, 2008).

Para compreender como se apresentam as visões de mundo, Mannheim (1964) apud Weller (2002) define três níveis de sentido que permitiriam alcançar a sistematização de um conhecimento teórico. O primeiro nível é o sentido *imanente* ou objetivo, que já está posto e pode ser interpretado imediatamente; o segundo refere-se ao sentido *expressivo* que exige o conhecimento dos atores para ser interpretado; "por último o nível *documentário* que documenta a ação prática e exige que o processo de interpretação envolva a posição daquele que está interpretando." (SILVA, 2009, p.44, grifo da autora)

Sobre a análise do sentido documentário, Weller (2005), ao discutir a teoria de Mannheim, acrescenta que, para além dos objetos culturais, toda ação pode ser interpretada tendo em vista os três sentidos delineados pelo autor. No entanto, a utilização das reflexões do autor sobre os sentidos das ações exigiu uma diferenciação para a pesquisa social empírica: "ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário)." (WELLER, 2005, p. 268). Uma vez que toda frase ou ato está ligado a um contexto específico, a compreensão do último nível de sentido exige tan-



to uma compreensão da realidade social em que foi produzido, quanto uma via de acesso ao conteúdo subjetivo do outro.

A análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indiciabilidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas. (WELLER, 2005, p.269, grifo do autor).

Para alcançar esses objetivos, a reconstrução do grupo de discussão se constitui como uma das principais ferramentas para a análise documental. A análise processual deve levar em conta “a dramaturgia dos discursos; estes, por sua vez, são identificados como *metáforas de foco*. As metáforas de foco referem-se aos centros de convivência que são comuns aos membros do grupo.” (SILVA, 2009, p.45, grifo nosso).

Valverde (2008) esclarece que as metáforas de foco são a parte do grupo de discussão que emana da interação dos sujeitos, sem a proposição do pesquisador. Além disso, pode ser identificado pelo tempo em que os participantes se voltam ao tema. Importa destacar que o tema alvo da metáfora de foco pode, muitas vezes, ser díspar dos objetivos da pesquisa, “mas são reveladores e tão importantes quanto aquele na medida em que nos trazem elementos sobre as experiências coletivas daquele meio social.” (p.77).

O processo de análise inicia-se com a etapa denominada de interpretação formulada. Primeiramente é realizada uma divisão em temas e subtemas, em seguida selecionam-se as metáforas de foco. A seleção das passagens pode ser feita de acordo com os objetivos do estudo, embora também possa ser baseada no tempo de duração do trecho e da interação existente.

Após feita a divisão da entrevista em temas e subtemas, esmiuçando ainda a duração das discussões, ficam claras as metáforas de foco. Nesta pesquisa, apesar de se terem ocupado por tempo considerável em temas que não estavam entre os objetivos – dentre eles, citam-se prática pedagógica na EJA e críticas à postura da Secretaria Municipal de Educação – verificou-se, como destacado por Valverde (2008), que muitas vezes os participantes voltam ao mesmo tema, definindo, assim, metáforas de foco que auxiliaram a compreender espaços de formação de professores dentro do processo de elaboração do Projeto de EJA.

A interpretação baseada no método documentário segue numa segunda fase denominada interpretação refletida. O objetivo desta é permitir que o pesquisador se aprofunde nas análises “e implica uma observação de segunda ordem, na qual o(a) pesquisador(a) realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento adquirido sobre o meio pesquisado.” (WELLER, 2005, p. 276).

Na pesquisa que fundamentou este texto, o objetivo principal era perceber aspectos de formação nos diversos momentos de elaboração do Projeto de EJA, alcançados previamente nas narrativas. Por fim, acrescenta-se que o objetivo da análise documentária é a descoberta ou indiciabilidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e de suas ações. (WELLER, 2005). Dessa forma, o método possibilitou que as experiências vividas no processo de elaboração do projeto de EJA fossem esmiuçadas e delineassem, junto a outros dados, os espaços que foram, para os sujeitos, formativos.



3. Os sujeitos da pesquisa e suas Metáforas de foco

Antes de apresentar algumas análises do grupo de discussão, é importante apresentar os educadores⁴ que se dispuseram a participar deste estudo de modo que suas trajetórias e a forma como acabaram se transformando, em dado momento, em um grupo, sejam ao menos pontuadas aqui. Ei-los:

Cláudio Gonçalves Guadalupe nasceu em São João Del Rey/MG em agosto de 1959, mas logo criança se mudou para Divinópolis/MG, onde mora e trabalha. Formou-se em Ciências Sociais em 1984 na Fundação Educacional de Divinópolis (Funedi/UEMG) e possui pós-graduação em História e em Educação de Jovens e Adultos ambas pela UFMG. Atua como educador há mais de 20 anos, os últimos doze vinculados à EJA.

A sua entrada na EJA está ligada ao movimento político-partidário de que participa há anos – Cláudio é filiado ao PC do B –. Em 2000, com a implementação do projeto Semear⁵ da CUT nacional no município, foi convidado a ministrar aulas de Ciências Humanas na zona rural para alunos trabalhadores.

4 Informamos que a divulgação dos nomes foi autorizada pelos sujeitos e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados com a autorização se encontram à disposição nos arquivos do FOPROFI, Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/ ICHS Campus Mariana.

5 A Central Única dos Trabalhadores e a Fase - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional[...] iniciaram, em 1998, o Projeto Semear. [...]o Semear incorpora inovações institucionais, metodológicas e organizacionais; a construção, de forma participativa, de currículos adequados às necessidades de cada território; o desenvolvimento de uma prática pedagógica que respeita os conhecimentos e as culturas da população e estimula a aprender; a promoção de uma forte ligação entre o projeto educacional e as comunidades. (ARAÚJO, 2006, p.18).

Foi nesse mesmo ano que Geraldo Eustáquio Lara, natural de São Tiago, iniciou a carreira no magistério na EJA, embora por motivo diferente: precisava dar aulas à noite. Naquele ano, Geraldo completava quatro anos como licenciado em História pela UFMG.

A transferência de escola, em 2004, foi o que fez Geraldo, o mais novo dos sujeitos, 49 anos, e Hermes Gualberto da Fonseca, o mais velho, 59 anos, trabalharem juntos num projeto de EJA na Escola Municipal João Severino Azevedo. Na época, Hermes, que foi contemporâneo de Cláudio na época de graduação em Ciências Sociais na Funedi/UEMG, trabalhava também como professor de História.

Um ano depois, 2005, Maria Aparecida Alves de Souza se formava em Normal Superior pelo Projeto Veredas⁶ e começava a trabalhar no mesmo projeto que Cláudio, o Semear, no entanto, era professora dos anos iniciais. Sua entrada na EJA era ligada a uma opção pessoal pelo trabalho com os adultos no projeto Semear.

Oito anos depois, Cida, 50 anos, sente com pesar não trabalhar mais na EJA, pois em 2012 aposentou-se no cargo em que atuava na modalidade, sendo na data vice-diretora da EJA na Escola Municipal São Geraldo. No outro cargo em que é professora trabalha com crianças de cinco anos.

Geraldo e Hermes iniciaram uma parceria bem sucedida na gestão da E. M. João Severino de Azevedo, sendo, respectivamente, diretor e vice já há alguns anos, tendo contato com a EJA sempre.

6 "O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi implementado em parceria com o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária com objetivo de qualificar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob o patrocínio do Governo do Estado de Minas Gerais." (RODRIGUES, 2009, p.46).



Cláudio é um dos membros do grupo de trabalho voltado à inclusão na Secretaria Municipal de Educação, seu trabalho está estreitamente ligado ao projeto de EJA do município, sendo a referência dentro da secretaria para as questões da modalidade.

3.1 Metáforas de foco

O objetivo dessa seção é analisar algumas das metáforas de foco dos sujeitos, de modo a compreender como os fóruns aparecem como locais de formação para eles. Vale ressaltar, entretanto, que muitas vezes os próprios participantes não os identificam como espaços de formação e que esse caráter fica claro apenas na análise refletida dos trechos, assim pelo viés hermenêutico do pesquisador. Nesse sentido, a importância em analisar as metáforas em foco sem contudo buscar, nesse primeiro momento, aproximações teóricas ou comparações, permitindo que as experiências dos sujeitos sejam por si só reveladoras da compreensão destes sobre seu processo de formação continuada nesses espaços-formação.

As passagens selecionadas remetem a lembranças, debates, pessoas e espaços que permearam todo o processo de elaboração do Projeto de EJA do município. Trazem lembranças das discussões nos fóruns, das temáticas e das atividades propostas nesses espaços e vislumbram uma forma diferente de observá-las.

a gente veio com uma ideia de que a EJA tinha que ser algo diferente...[murmúrio de concordância do Hermes] então essa ideia sim, nós trouxemos (?), até porque nós mudamos muito a forma de trabalhar dentro do Novo Cidadão⁷ a partir dos fóruns [eu acho até que não foi muito o fórum

7 Nesse ponto, Geraldo faz referência a um projeto voltado a jovens e adultos trabalhadores em que ele e Hermes trabalhavam como educadores.

não, Geraldo] Mas a Olívia trazia muita coisa, das leituras dos fóruns...(Geraldo).

Ao lembrar sua participação nos fóruns, Geraldo, apoiado por Hermes, lembra que a ideia do que deveria ser a EJA foi (re)formulada durante as plenárias do fórum. O sujeito sinaliza ainda que as leituras que eram feitas junto às discussões nos fóruns adentravam o ambiente escolar, provavelmente porque nesses espaços – tanto os fóruns quanto as salas de aula – engendraram-se discussões e debates que levaram os sujeitos a refletirem.

A fala de Geraldo aponta ainda para outro sujeito: Olívia, supervisora na escola em que trabalhava. Suas lembranças remetem às discussões que essa trazia do ambiente dos fóruns. O sujeito destaca ainda que os fóruns trouxeram uma forma nova de pensar sobre o que era a EJA, como deveria ser e ainda as mudanças da prática pedagógica voltadas às especificidades dos educandos dessa modalidade de educação.

Importa ressaltar que, através de suas falas, percebe-se que estavam imbricadas as noções de EJA como educação ao longo da vida e ainda de respeito aos saberes dos educandos. A prática pedagógica, portanto deveria ser diferente do que é normalmente feito no ensino (tido como) regular. Essas ideias foram, não apenas para Geraldo, mas também para o grupo que participava junto dos debates, disseminadas através da participação nos fóruns.

Para compreender essa inferência, é importante acompanhar as lembranças do sujeito que, em outro momento de discussão, dá como exemplo o processo de avaliação do trabalho realizado junto/para/pelos educandos à época:

A avaliação era diferente, mas porque... [início de fala de Hermes não completa-



da(?)] mas também acho que isso veio também dos estudos...dos fóruns...lá a gente é...várias vezes...a gente estudou sobre avaliação. Nesse sentido: a avaliação é um conjunto, né? [murmúrio de aprovação de Hermes]. (Geraldo).

Percebe-se ainda que a própria concepção de avaliação foi repensada. Depois da participação nos fóruns o processo de avaliação passa a ser compreendido como um conjunto, ou seja, levando em consideração todos os aspectos da formação do educando.

Reflete-se ainda o modo como a participação nos fóruns é relembrada por Geraldo através do verbo que é usado por ele ao se remeter àquele espaço: "lá a gente *estudou*". Ao refletir sobre as três possibilidades de definições para essa palavra no dicionário duas são significativas aqui. Para Ferreira (1993), estudar é "aplicar a inteligência a, para aprender" e ainda "observar atentamente" (FERREIRA, 1993), p.234), nesse sentido a participação nos fóruns, foi um local em que os sujeitos – nesse caso Geraldo e Hermes, que concorda com sua fala – aprenderam algo sobre a EJA.

Retomando a discussão acima sobre a ideia de formação continuada compreende-se que, nesse ponto, a ideia de *estudar* está estreitamente vinculada à noção de formação através de cursos em que são desenvolvidas palestras e os ouvintes aprendem sobre algo.

Acrescenta-se ainda que *estudar* a EJA nos fóruns, como foi posto por Geraldo, pode se ligar à definição de observar atentamente, nesse caso observar práticas que ocorriam na EJA em outros espaços com outros sujeitos. É nesse sentido que a fala de Cláudio é importante para ressaltar essa ideia:

Teve alguns que eu lembro que a gente

fazia muita discussão da prática, né? Prática pedagógica...práticas que estavam acontecendo na EJA na região. Outros a gente discutia a questão do que que é a EJA, né? O significado de EJA...então...a suplência...tentando conter...essa visão de suplência. Então teve muita essa discussão, muitas oficinas, a gente trabalhou com muita oficina. Todos os encontros a gente privilegiava o momento teórico, aí a gente chamava a Analise, chamava o Leôncio, chama...chamava esse povo que a gente tinha contato, mas depois tinha a parte de oficinas, práticas mesmo...dentro da matemática, das ciências humanas, discutir prática de debate, oralidade...então isso em todos os encontros. Então isso em todos os encontros. A gente sempre teve essa preocupação. De ter a parte teórica e de oficina, pro pessoal vivenciar. (Cláudio).

As lembranças de Cláudio se voltam mais uma vez às discussões sobre a ideia de EJA. Em suas palavras, uma compreensão da modalidade que ultrapassasse a ideia de suplência, ou seja, diferente da ideia de que a EJA deve primar pela diplomação ou ainda pela mera ideia de que o educando deve estar na escola e não ter suas especificidades entendidas e consideradas. Nesse sentido, sua fala está bastante ligada às de Geraldo, embora tenham sido proferidas em momentos diferentes da discussão.

Através de sua fala é importante ainda discutir a dinâmica das plenárias do fórum regional e de alguma forma até é possível inferir sobre uma conceituação do que é formação para esse sujeito. As discussões teóricas eram animadas pelas falas de educadores que discutem a EJA nas universidades, como o Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares e a Prof.^a Dr.^a Analise de Jesus Silva; são, portanto, momentos em que o discurso acadêmico adentra e se entrelaça com os dilemas da prática.

Nesse sentido ainda é possível compre-



ender que a formação e a discussão estão ligadas ao ambiente acadêmico e aos debates que esse espaço engendra. Demonstrando ainda a valorização do saber acadêmico, no entanto, sem depreciar ou negligenciar os saberes, experiências e vivências dos que estavam atuando na sala de aula e cujos saberes são contemplados nas oficinas. A montagem de oficinas favorecia a interlocução de ideias sobre as práticas que eram desenvolvidas pelos educadores das cidades da região e visavam à vivência de uma prática pedagógica diferenciada.

A participação nas oficinas é parte das lembranças de Cida, quando relembra que ela foi, a convite de Cláudio, uma das oficinas:

Eu participei das oficinas e teve uma que ele...que o Cláudio me convidou pra...pra... trabalhar com o pessoal sobre a questão da alfabetização, como se dava a alfabetização nos primeiros anos, né? Então foi interessante, foi uma experiência ímpar. (Cida Alves).

A participação nas oficinas aparece como um momento de aprendizagem tanto como participante quanto como oficinairo e permite a emergência de mais reflexões sobre o caráter de formação desses espaços. As oficinas eram propostas a partir de questões que emergiam da prática pedagógica; remetendo-se à fala de Cláudio, percebe-se que os temas se voltavam às diversas áreas de ensino, portanto, buscavam compreender como as especificidades da EJA poderiam ser discutidas e vivenciadas para e na prática.

Desse modo, as oficinas ofereciam a oportunidade de discussão e divulgação de práticas inovadoras entre os educadores e mais, por serem os oficinairos educadores também, as oficinas ofereciam espaço

para o educador de jovens e adultos expor os saberes da sua prática.

Nesse sentido, bem atreladas às novas compreensões de formação continuada para educadores de jovens e adultos, como foi tratado já aqui, as oficinas abriam um espaço para que o educador falasse e fosse ouvido pelos pares, e seu saber e trabalho não era visto como inferior ao que era, na dinâmica do fórum, antes discutido nas palestras dos convidados, considerado dentro como um momento acadêmico.

Assim, engendra-se algo bastante raro: os saberes da prática sendo considerados tão valiosos quanto os acadêmicos de EJA.

Os fóruns pra mim ficou mais assim...é como aceitar a educação do adulto, essa (?) até EJA não se usava muito não, que ele tem direito. Precisa ter! Resgatar que a prefeitura forneça essa escola. Porque até hoje não tem esse trem ainda, embora fala, mas eu sei que é assim. (Hermes)

Os fóruns são espaços ainda de compreensão da EJA como um movimento de luta contínua pela educação como direito. É nesse sentido que o caráter político do fórum se vincula ao caráter formativo. As reflexões de Tuckmantel (2002) sobre o caráter educativo do ato de educar são importantes pois para a autora é impossível negar o "o caráter educativo do ato político." (TUCKMANTEL, 2002, p. 33). Na reflexão da autora, considera-se também o ato político como educativo, formativo, dentro também da perspectiva de Freire que chama a atenção para o caráter ideológico do ato formativo. (FREIRE, 1996).

Com base, portanto, nas metáforas de foco brevemente analisadas aqui, parte-se da compreensão dos fóruns de EJA como espaços em que se engendram momentos de reflexão, discussão e convivência e que são formativos para o educador. Neles en-



treçam-se vários meandros da compreensão do que é formação, seja seu caráter vinculado à noção política ou acadêmica. Nesse sentido, cabe aqui um breve relato sobre o que são mesmo os fóruns de EJA, no contexto da pesquisa.

3.2 Os fóruns de EJA?

A principal característica que se deve considerar com vistas à discussão sobre os Fóruns de EJA é justamente seu caráter plural e de interação. Ao congregar, em um mesmo espaço, agentes envolvidos com a EJA nas mais diversas esferas, o Fórum passa a ser um espaço de debate aberto, de integração, de discussão e trocas.

Os temas e atividades a serem desenvolvidos durante a plenária do Fórum são definidos por uma secretaria, ou seja, um grupo de pessoas representantes das mais diversas entidades atuantes na EJA. A esse grupo também cabe a divulgação e organização do evento em si. A plenária se inicia com a chamada dos representantes das diversas cidades e espaços que estejam cooperando com as discussões e finaliza-se com uma proposta de tema/atividade de discussão que é novamente encaminhada para a secretaria. Os membros da secretaria têm por missão transformar essa sugestão de tema em outra plenária e, dessa forma, os temas e debates são decididos em conjunto e a secretaria apenas executa. (CAMPOS *et al.*, 2007).

Campos *et al.* (2007) seguem apresentando que nesses encontros regulares – as plenárias – acontece a troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas no campo da EJA, além de estabelecer diálogos frequentes entre as instituições que, de alguma forma trabalham com essa modalidade de educação. Dessa forma, os Fóruns podem ser definidos como “espaços

privilegiados de discussão, intercâmbio e socialização de experiências com o objetivo de contribuir para a formulação de políticas de ação.” (CAMPOS *et al.*, 2007, p.1).

Troca de experiências e ideias apenas? Não, os Fóruns são antes de tudo espaços democráticos privilegiados de discussão e socialização de experiências, entretanto guardam também a possibilidade de intervenção nas políticas públicas. As reflexões dos autores demonstram que nesses espaços se engendrou ainda um processo bastante rico de interlocução entre a esfera da sociedade civil organizada e o governo. Esta última dimensão está estreitamente associada com sua história.

O surgimento dos Fóruns de EJA está intrinsecamente relacionado com o período de transição política brasileira – mudança do período do regime militar para uma redefinição civil democrática –, ou seja, entre as décadas de 1980 e 1990. É nesse contexto que novas demandas sociais e debates/embates político-ideológicos se apresentam no cenário brasileiro.

Silva (2008) esclarece que o surgimento dos Fóruns se deu junto às mobilizações para a preparação à V CONFINTEA⁸. Convocados pelo MEC, vários representantes foram mobilizados para as discussões que seriam enviadas à Conferência em nome do Brasil. Ferreira (2008, p. 58) completa, esclarecendo que, na ocasião, foi montada uma agenda de encontros onde se

8 A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e realizada a cada doze anos, é o único evento global de educação de adultos. A primeira foi realizada na Dinamarca (1949) e as demais no Canadá (1960), no Japão (1972), na França (1985) e, por último, na Alemanha (1997). (HADDAD, 2009, p.358). O contexto assinalado por Silva (2008), então, são os debates para o encontro realizado em Hamburgo, Alemanha, em 1997. Observa-se ainda que em 2009 foi realizada a VI CONFINTEA no Belém do Pará, Brasil.



reuniriam representantes de diversas esferas que tratavam da EJA – dentre estes, agentes dos governos estaduais e municipais, universidades (professores e alunos) e setores da iniciativa privada e o terceiro setor. Di Pierro (2005) relata que esses seminários acirraram as divergências entre os representantes de segmentos sociais e as autoridades federais que, adotando uma postura vertical e delegativa, fecharam os canais de diálogo. A partir de então o movimento adotou nova postura, baseada na ideia de descentralização “mediante a constituição nos estados de Fóruns de educação de jovens e adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais.” (DI PIERRO, 2005, p.1130).

Os Fóruns nascem, portanto, como uma iniciativa contra o poder e a imposição de posições pelo governo federal. São uma resposta da sociedade às demandas da EJA e mais um passo pela efetivação do direito à educação para todos, promulgado na Constituição de 1988. Paiva (2006) acrescenta a concepção de que a reunião informal de pessoas e entidades envolvidas com a EJA surgiu como estratégia para a inclusão do direito à educação para as pessoas adultas e jovens que eram colocadas à margem dos processos de escolarização.

Assumindo ainda o compromisso de articulação dos programas de alfabetização com os níveis mais elevados de escolaridade, os Fóruns promovem a luta pela efetivação do direito constitucional de Ensino Fundamental gratuito para todos. E mais, adere à perspectiva da educação ao longo da vida e reivindica processos mais longos e ricos de aprendizagem.

À guisa de conclusão: os fóruns de EJA - espaço de formação

Os aspectos políticos envolvidos no processo de formação dos fóruns de EJA e o seu caráter de mobilização e efetiva participação na elaboração de políticas públicas permitiram aos fóruns se constituírem em *espaços* privilegiados de formação de professores, seja através do acesso às discussões no âmbito acadêmico, seja nos momentos de troca de experiência entre os educadores.

O processo político, como afirmava Freire (1996), em si, é parte constituinte da formação do educador e do ato educativo; acredita-se, como Tuckmantel (2002), que a prática coletiva exige reflexão da situação vivida. E essa reflexão produz um conhecimento da real situação que possibilita a execução de planos e o empenho na sua realização – os Fóruns EJA que representavam e até hoje representam um espaço privilegiado de formação. É nesse sentido que trazemos aqui as lembranças dos educadores, emersas no grupo de discussão, as quais permitem considerar os fóruns de EJA como um espaço-tempo de formação.

A reflexão acima descrita está além da concepção de formação continuada engendrada em cursos, palestras e/ou atividades organizadas pelas órgãos federados, com fins de colocar em prática o marco regulatório das políticas de governo. As discussões, reflexões e embates de um espaço ao mesmo tempo formativo e político permitiram que os sujeitos participantes desse processo sejam portadores de novas reflexões em outros espaços-tempo, mobilizando discussões e conceitos que vão ressignificando a concepção de Formação Continuada de Professores. Assim como esses espaços, descritos nesta pesquisa, devemos continuar promovendo reflexões sobre o tema, a fim de intervir nas políticas de formação continuada, para que sejam



direcionadas e reorientadoras das ações de secretarias, municipais e estaduais e órgãos afins, responsáveis em pôr em prática as políticas educativas, seja de governo ou de estado.

Os achados da pesquisa indicam que os professores, seja na escola ou em outros espaços, podem conceber sua formação continuada como verdadeiro desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, E., et al. Fórum mineiro de EJA: espaços de (re)leituras da EJA. 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP, 2007. 1-5 p. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss01_02.pdf

CURY, C. R. J. Potencialidades e limitações da certificação de professores. Meta: Avaliação v. 1, n. 2, p. 297-315, set./dez. 2009.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Out. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73302005000300018&nrm=iso >.

FERREIRA, A. B. H. Minidicionário da língua portuguesa: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 136-167, Set. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73302002008000009&nrm=iso >.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação - ANPEd, v. 13, n. 37, Jan./Abr. 2008. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006> >.

MARTINS, A. B., et al. Desafios da formação de professores da educação de jovens e adultos. Revista Educação em destaque, v. 1, n. 1, p. 1-16, Abril 2008.

OLIVEIRA, E. C. D. Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmo em diferentes contextos e práticas. TV Escola, Salto para o futuro, p. 1-6, 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr5.pdf. Acesso em: 11 abril 2013



PAIM, E. A. Memórias e experiências do fazer-se professor. 2005. (Tese). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2005.

PAIM, E. A. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, A. M. Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Manuad X, 2007. p.157-172.

PAIVA, J. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, L. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.45-67.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DIVINÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Projeto de educação de jovens e adultos. Divinópolis, MG, 2006. Disponível em: < <http://ejadivinopolis.wordpress.com/o-projeto-experimental/> >.

SILVA, C. M. Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia. 2009. (Dissertação). Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

SILVA, F. A. O. R. Tópicos em história recente da EJA: a formação pela vivência e convivência nos fóruns regionais mineiros. 2008. (Dissertação). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 2008.

TUCKMANTEL, M. M. A formação política do professor do ensino fundamental:

obstáculos, contradições e perspectivas. 2002. (Dissertação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2002.

VALVERDE, D. O. Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação. 2008. (Dissertação). Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. Sociologias, n. 13, Jan.Jun 2005. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222005000100011> >.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200003&nrm=iso >.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: PFAFF, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WELLER, W., et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. Sociedade e Estado, v. 17, n. 2, p. 375-396, Dez. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-69922002000200008&nrm=iso >.



A PERTINÊNCIA DA LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

THE RELEVANCE OF THE LEGISLATION ON THE TEACHING OF AFRICAN HISTORY AND CULTURE AND AFRICAN-BRAZILIAN: CHALLENGES FOR TEACHER TRAINING

ISIS SOUSA LONGO¹
isis.longo@uscs.edu.br

RESUMO

A Lei 10.639/03 tornou-se um marco na história da Educação Brasileira ao incluir no currículo da Educação Básica, o ensino da História e Cultura da África e dos afro-brasileiros. A pertinência da legislação implica políticas públicas que favoreçam a formação docente para que as discussões sobre diversidades, africanidades e multiculturalismo de fato ocorram nas escolas. Esta pesquisa procurou conhecer e avaliar publicações e textos oficiais do Ministério da Educação sobre a temática e estabelecer relações entre a lei e o cotidiano escolar, para compreender como esses materiais poderiam contribuir para a superação do racismo, discriminação e preconceitos construídos por séculos e reiterados pela ideologia da democracia racial que persiste nas relações pessoais, nas instituições sociais, em materiais didáticos e práticas escolares.

Palavras-chaves: Diversidade cultural • Lei 10.639/03 • Racismo • Formação docente

ABSTRACT

The Law 10,639/03 became a sign in the history of Brazilian education to include, in the curriculum of basic education, the teaching of history and culture of Africa and Afro-Brazilians. The relevance of the legislation requires public policies that favor teacher education so that discussions about diversity and multiculturalism in fact occur in schools. This research sought to understand and evaluate publications and official texts of the Ministry of Education on the subject, and to establish parallels between the law and the school everyday, in order to understand how these materials could contribute to the overcoming of racism, discrimination and prejudices built for centuries and repeated by the ideology of racial democracy that persists in personal relationships, social institutions, in educational materials and school practices.

Key words: Cultural diversity • Law 10.639/03 • Racism • Teacher education

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo- USP (2008). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Professora da Educação Básica. Militante dos Direitos Humanos.



AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DO BRASIL DO SÉCULO XXI

O aumento populacional de negros, pardos e indígenas, apontado no último censo nacional (IPEA, 2011), ao revelar o fenômeno do enegrecimento da população mediante o critério da autoidentificação racial, permite inferências sócio-históricas de mudanças de mentalidade quanto à valorização ao pertencimento étnico-racial dos brasileiros/as às ancestralidades africanas e ameríndias. No entanto, a naturalização de desigualdades econômicas, sociais e educacionais entre brancos e não brancos no Brasil perdura no século XXI.

Como os mitos da cordialidade e da democracia racial são construções históricas e ideológicas, com objetivos de criar uma ilusão de unidade nacional, o enfrentamento do racismo no Brasil não é realizado abertamente. Somos constantemente vítimas e réus de fenômenos sociais racistas, como perseguições e execuções de jovens negros, desqualificação das políticas afirmativas, como as cotas para negros nas universidades públicas, assédio moral pelo uso do cabelo crespo solto no trabalho, desvalorização salarial por mesma função entre brancos e não brancos, aumento do número de prisões de jovens negros aliciados pelo tráfico de drogas, entre outros.

O processo de produção e reprodução da desigualdade racial não corresponde a um fenômeno simples, seja em termos de causalidades ou de consequências. Se suas origens remontam ao processo histórico de afirmação da supremacia racial branca durante os quase quatro séculos em que o país conviveu com a escravidão, esse processo foi reafirmado em novas bases após a abolição. Em um primeiro momento, a chamada teoria do branqueamento reorganizou a leitura da hierarquia racial

da sociedade brasileira. Em momentos posteriores, onde a tese da democracia racial já se fazia hegemônica, a reprodução da desigualdade sustentou-se tanto nos entraves à mobilidade social dos grupos mais pobres, como nos mecanismos mais ou menos sutis de discriminação, onde as categorias negro e branco continuaram a ser utilizadas na sociedade brasileira, influenciando no processo de mobilidade, restringindo o lugar social dos negros e operando mecanismos de inclusão e exclusão (JACCOUD, apud THEODORO, 2008, p. 137-138).

Para alguns estudiosos do racismo, o fato do Brasil não ter uma dominação racial institucionalizada, como nos EUA e na África do Sul, contribuiu para a eficiência da perenidade do mito da democracia racial. O mito "inculca" o valor da ascensão social e, dessa forma, as pessoas que sofrem discriminação acreditam que o problema seja de ordem econômica e não do racismo em si. *"Defensores da democracia racial rejeitaram a negritude, como um misticismo que não tem lugar no Brasil. Até mesmo para os negros, o investimento psicológico nesse mito tem sido profundo"* (MARX, apud Souza, 1997, p. 165).

A contraposição ao mito da democracia racial e à supervalorização da ascensão social fora objeto de análise e conformação de uma nova teoria elaborada primeiramente pelos pesquisadores Carlos Hesenbalg e Nelson do Valle Silva, no final dos anos de 1970. Ao estabelecerem uma reflexão para além dos efeitos de classe e raça (teses estas apresentadas por Florestan Fernandes e seus seguidores), eles analisaram o impacto e a perpetuação da discriminação racial ao longo do ciclo de vida da população não branca, nos setores educacionais, mercado de trabalho, estratificação social e participação política.

A teoria das desvantagens cumulativas ao



longo da vida desenvolvida por Hasenbalg e Silva se baseia no estabelecimento de fases pelas quais passa o indivíduo. Basicamente, existem duas grandes fases que podem ser designadas como a vida pré-adulta – a infância e a adolescência – e a vida adulta. As duas fases estão intrinsecamente relacionadas no sentido de que a fase inicial é uma preparação para a segunda (...) A raça é uma variável importante em todas as fases da vida, mas que teria maiores impactos na primeira fase (...) Os negros brasileiros chegam ao fim da primeira fase de sua vida com uma razoável desvantagem educacional. Isso se reflete decisivamente nas oportunidades que terão no mercado de trabalho. O grande determinante das diferenças na renda do trabalho das pessoas é a educação, mas ainda há espaço para um pouco mais de desigualdade produzida pela segmentação do mercado, pelas limitações à ascensão profissional dos negros, e pela discriminação salarial (OSÓRIO, 2008, p. 88-89).

O que construímos em termos de mentalidade e prática social, em quase quatro séculos de escravidão, foi sem dúvida um modelo de sociedade excludente, com a naturalização das desigualdades e hegemonia do poder branco. A autopreservação dos privilégios socioculturais dos brancos está na garantia da imutabilidade do grupo branco, pois ser branco significa pertencer ao padrão universal de humanidade, já o outro, o diferente, representa a ameaça ao “normal”. Os brancos negam seus preconceitos pessoais, reconhecem o impacto do racismo sobre a vida dos negros, mas evitam identificar o impacto do racismo em sua identidade branca.

Bento e Carone (2003) defendem a ideia de que a luta por uma sociedade mais igualitária deve abarcar a relação negro e branco, herdeiros beneficiários e herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico, a escravidão, e seus efeitos perversos, como o processo de “branquea-

mento”. Aludem, ainda, à referência aos conceitos de negridade e negritude, como categorias de análise social necessárias à transformação:

A negridade é um momento de desalienação do negro na sociedade brasileira, mas ainda tem como modelo o branco. A negritude vai mais longe: é uma contra-ideologia construída para minorar as frustrações psicossociais de uma categoria racial e eventualmente auxiliá-la na luta direta pela modificação do status quo social. Pressupõe, portanto, a negação da ideologia da classe dominante, os seus valores, os seus referenciais, os seus padrões estéticos, fazendo da cultura um dos elementos de transformação social (p.184-185).

Nessa conjuntura, pensar formas de enfrentamento ao racismo e superação das desigualdades históricas pressupõe, além da implantação efetiva de políticas públicas, a identificação dos espaços sociais com potencial para a produção e reprodução de valores republicanos, entre eles o direito à diversidade, o respeito às diferenças, o direito às políticas sociais para a justiça e não para compensação.

É fato que as instituições sociais são espaços potenciais de transformação de mentalidade e práticas discriminadoras; no entanto, as próprias instituições devem mediar suas culturas organizacionais reprodutoras de preconceitos e discriminações.

No caso das escolas, a prerrogativa do direito e do dever de educar as novas gerações, mediante o saber acadêmico, científico, historicamente acumulado pela humanidade, intensifica a responsabilidade dessas instituições sociais para com a superação de desigualdades, bem como a construção de relações solidárias e republicanas. Será?



As reflexões de pesquisadores/as da educação apontam para a dificuldade da ruptura com o modelo hegemônico da educação tradicional, no qual a escola ainda sustenta o ideário da meritocracia, portanto, há a hierarquização das relações de poder, assim como o sistema classificatório dos alunos/as, o que significa reafirmar o sucesso escolar para as camadas médias e altas da sociedade e o fracasso escolar para as camadas populares, majoritariamente formadas pelos filhos e filhas de trabalhadores/as pobres, negros e mestiços.

A mudança desse panorama excludente da educação perpassa, necessariamente, a reformulação do sistema educacional, para a efetivação de uma escola pública, laica e de qualidade, o que implica mudanças na matriz curricular, no modelo de gestão centralizador, e na formação docente. No que se refere à formação docente, temos as diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura, com ênfase aos fundamentos da educação e metodologias de ensino. No entanto, o cotidiano escolar gera demandas para uma formação continuada para que o profissional da educação tenha condições de ser um agente reflexivo de sua *práxis* educativa.

As políticas públicas de ações afirmativas e a aprovação da Lei 10.639/03

Pesquisas recentes apontam para os impactos positivos de mudanças institucionais, ao serem adotados programas de combate ao racismo institucional. A pesquisadora Jaccoud (apud THEODORO, 2008) realizou levantamento das políticas públicas e ações afirmativas no âmbito do governo federal, destacando ações como: PCRI – Programa de Combate ao Racismo Institucional; ações afirmativas de promoção de acesso ao Ensino Superior; ações

de implementação da Lei 10.639/2003; Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidades para Todos, do Ministério Público do Trabalho (MPT). As análises da pesquisadora confirmam o fortalecimento das ações afirmativas, principalmente pela atuação política incisiva do Movimento Negro e pela criação da SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial, como protagonistas do processo de mediação da mudança institucional:

Com efeito, o maior desafio de uma política de promoção da igualdade racial diz respeito à sua missão de coordenação. Como política transversal, sua promoção prescinde da existência de órgão central executor de tais políticas, mas pressupõe a formação de um núcleo articulador e coordenador. Pressupõe ainda a elaboração de uma estratégia ampla, ao mesmo tempo em que exige uma grande capacidade de negociação e sensibilização, de modo a integrar objetivos e organismos (...) Assegurar que a perspectiva racial esteja presente nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas não significa a alteração nos objetivos de políticas. Ao contrário, implica na plena realização desses objetivos, na busca da equidade e na promoção de oportunidades iguais aos diversos grupos sociais e raciais (p. 163-164).

No caso das escolas públicas brasileiras, os atores sociais das escolas, como: professores, gestores, funcionários, comunidade, estudantes são partícipes do jogo da hipocrisia do discurso da escola pública, democrática, laica e de qualidade social. Continuamos vivenciando a recorrente prática escolar da repetência, evasão, comemorações das datas católicas, ausência da gestão democrática mediante a existência de conselhos de escolas figurativos, com o agravante da exclusão dos filhos das camadas populares da escola, considerados incapazes para o aprendi-



zado intelectual, sendo o fracasso escolar majoritariamente destinado aos meninos e adolescentes negros e pobres.

De maneira diferente, a desigualdade racial no Brasil é gerada tanto na fase preparatória da educação formal como na posterior ao ingresso no mercado de trabalho. (...) Há muitos anos que educadores e ativistas do movimento negro enfatizam os conteúdos curriculares, especialmente o preconceito nos livros didáticos. Entendo que isso é uma parte da questão. Contudo, acho que o problema é mais sério, já que parece envolver também o sistema de representações dos professores com relação aos alunos negros e pobres. Os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres funcionam como profecias que se auto-realizam. Esses estereótipos estão na base de um sistema de mensagens que contribui a configurar a auto-estima das crianças. Esta parece ser a área crucial de intervenção: já que se não se destrói esse gargalo no sistema educacional brasileiro, continuará a funcionar um dos principais mecanismos de transmissão intergeracional das desigualdades raciais (HASENBALG, 1997, p. 65).

Como atuar na escola pública de maneira a contrapor o modelo hegemônico de Educação voltado à manutenção das desigualdades sociais e raciais?

O direito à Educação no Brasil, por séculos, esteve associado ao privilégio de classe e de etnia; a atual escola pública é uma conquista recente pela classe trabalhadora, que adentrou a escola sem a garantia de que a mesma estivesse aberta à cultura popular. A expansão da oferta de vagas, sem o correspondente investimento de recursos públicos, imprimiu ao sistema público de ensino a superlotação de alunos em escolas sem estrutura física, sem recursos humanos e sem as reformulações necessárias para a concepção de uma escola aberta a uma nova realidade, com no-

vos agentes sociais – alunos, professores e famílias (BEISIEGEL, 2005).

Os dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica (2012) demonstram o universo de mais de 51 milhões de matrículas de estudantes na Educação Básica, distribuídos entre: 6.756.698 alunos da educação infantil; 31.005.341 alunos do ensino fundamental e 8.357.675 alunos do ensino médio. O número de profissionais do magistério encontra-se em 2.005.734. Portanto, a magnitude dos números reforça a tese das escolas serem o lócus privilegiado para a realização do debate permanente sobre a questão da desigualdade racial, perante a implantação de fato das temáticas da diversidade e das relações étnico-raciais preconizadas pela legislação.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação, das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2005, p. 13).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 marcam positivamente a educação brasileira ao incluírem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo da Educação Básica. A pertinência da legislação implica a realização efetiva de políticas públicas que favoreçam a



formação docente para que as discussões e aprofundamento sobre a África, os afro-descendentes e os povos indígenas de fato ocorram nas escolas.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a obrigatoriedade da inclusão da temática da diversidade e das relações étnico-raciais é uma decisão política, que implica, portanto, mudanças de práticas e mentalidades discriminatórias, por meio de uma educação comprometida com a formação de cidadãos para atuarem conscientemente na promoção de uma sociedade multicultural, pluriétnica e democrática.

O documento das Diretrizes (2005) enfatiza, também, a necessidade do estudo e da formação permanente dos/as docentes sobre a temática das relações étnico-raciais e sociais "(...) *que permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas*" (p.19).

No âmbito das ações do poder público para a formação docente quanto às temáticas da diversidade e das relações étnico-raciais, pesquisas revelam que, após uma década da aprovação da Lei 10.639/03, não houve a universalização de uma formação em serviço dos profissionais que estão em sala de aula, havendo somente a realização de cursos esporádicos para um número limitado de docentes.

Quanto aos cursos de graduação em história, estes formariam um número reduzido de especialistas em história e cultura africana (JACOUD, apud THEODORO, 2008). A formação de especialistas estaria ocorrendo mediante a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em diversas instituições privadas de ensino, preferen-

cialmente em cursos modulares em EAD (educação a distância). Quanto ao poder público, houve algumas iniciativas das secretarias estaduais e municipais de educação em realizar cursos de aperfeiçoamento e de especialização em História da África. Houve, também, alguns convênios entre secretarias de educação e IES públicas e privadas para a execução de cursos de formação.

A prerrogativa legal (Lei 10.639/03) determina a formação continuada como um caminho necessário à construção de relações étnico-raciais pautadas pelo respeito e igualdade de oportunidades, conforme aponta a pesquisadora Silva (2007, 490):

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

As mudanças dos paradigmas curriculares tradicionais, que enfatizam o eurocentrismo na formação do Brasil, estão presentes nos Parâmetros Curriculares promulgados em 1997, com a inclusão da Pluralidade Cultural como tema transversal a ser ministrado em todas as disciplinas escolares. No entanto, conforme ressaltado acima, a mudança legal neces-



sita de decisões políticas que afirmem a positividade da lei, mediante ações concretas, como investimentos na formação continuada. O que denota a participação ativa dos atores sociais na pressão política para a superação do racismo nas relações étnico-raciais, com a promulgação da Lei 10.639/03, pois, sem dúvida, a inclusão do tema transversal da Pluralidade Cultural potencializa a discussão sobre a diversidade cultural do povo brasileiro, mas não foi suficiente para abarcar as questões da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como o papel da comunidade negra na luta e resistência para concretização de sua identidade e pertencimento étnico.

MATERIAIS E PUBLICAÇÕES: COMO INFLUENCIAR A MUDANÇA NA EDUCAÇÃO?

No tocante à formação continuada, para a divulgação de textos teóricos e materiais didáticos sobre diversidade e relações étnico-raciais, a SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, em parceria com a UNESCO, possui uma publicação, desde 2004, intitulada: *Coleção Educação para Todos*, com o seguinte propósito:

A *Coleção Educação para Todos*, lançada pelo Ministério da Educação e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2004, apresenta-se como um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, no sentido de aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos. Representando espaço de interlocução, de informação e de formação para gestores, educadores e pessoas interessadas no campo da educação continuada, reafirma o ideal de in-

cluir socialmente um grande número de jovens e adultos, excluídos dos processos de aprendizagem formal, no Brasil e no mundo. Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, a educação não pode estar separada, nos debates, de questões como desenvolvimento ecologicamente sustentável, gênero e orientação sexual, direitos humanos, justiça e democracia, qualificação profissional e mundo do trabalho, etnia, tolerância e paz mundial. A compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo.

Desde o início da *Coleção Educação para Todos* foram elaborados 33 volumes do periódico, sendo que as temáticas da diversidade e das relações étnico-raciais foram abordadas em 16 volumes¹; o que revela uma sistemática produção acadêmica sobre os temas, reforçando a pertinência dos debates e expectativas de mudanças de práticas cotidianas. No entanto, é relevante destacar que o registro das produções, artigos e reflexões são essenciais para o intercâmbio das ideias, porém, a produção desses materiais ainda é insuficiente para a formação continuada dos educadores/as sobre o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, seja pela complexidade teórica das produções, seja pela restrição da distribuição (acesso universal à internet não é uma realidade para os/as docentes brasileiros), seja pela necessidade de uma formação docente vinculada ao contexto regional (CAVALLEIRO, 2005).

Outra publicação destinada à formação docente, realizada pelo MEC em parceria com organizações não governamentais e meios de comunicação, é a coleção “*A Corda Cultura*”². Em outra perspectiva, a coleção publicada em 5 volumes, apresenta textos teóricos em linguagem mais coloquial, com a apresentação de atividades



práticas para o exercício em sala de aula. Além dos cadernos temáticos, houve a publicação de CDs de músicas, vídeos sobre personalidades negras da história brasileira, jogos interativos e animação de livros de literatura infanto-juvenil.

Em termos de divulgação, alguns kits pedagógicos dos materiais da coleção *A Cor da Cultura* foram distribuídos para as escolas públicas, havendo a continuidade institucional da parceria para elaboração de novos materiais (2º Edital – *A Cor da Cultura III* - 2013). Tais iniciativas têm contribuído para a divulgação da importância da Lei 10.639/03, dando maior visibilidade ao patrimônio cultural afro-brasileiro; no entanto, a sua divulgação não atinge todas as escolas.

No Portal do MEC, a área destinada aos docentes possui uma publicação quinzenal chamada *Jornal do Professor*, na qual por meio de enquetes sistemáticas, são selecionados os temas das futuras edições. Como opção de veículo de comunicação mais coloquial e breve, o jornal traz matérias específicas de educação, com entrevistas de docentes e relatos de práticas bem sucedidas. Essa publicação, no ano de 2010, teve a edição de nº 45 com a temática Educação Étnico-Racial.

O tema da 45ª edição do *Jornal do Professor* é Educação Étnico-racial, por escolha de 39,04% dos leitores que votaram na enquete colocada em nossa página. Trazemos para vocês experiências desenvolvidas na Escola Municipal Marina Garbarino, de Novo Hamburgo (RS) e na Escola Municipal Dr. João Alves dos Santos, de Campinas (SP). Mostramos, também, a experiência que está ocorrendo na rede municipal de ensino de Caxias (MA), onde os professores da área rural participam de curso de capacitação em educação quilombola. A professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, da Universidade Federal do

Pará (UFPA) e da Universidade da Amazônia (Unama) é a nossa entrevistada desta edição. Ajude-nos a escolher o tema das próximas edições, votando na enquete colocada em nossa página. E aproveite para colaborar enviando sugestões, críticas, textos e músicas! Seja bem-vindo!

O *Jornal do Professor* é uma iniciativa positiva do Ministério da Educação ao estar pautado no cotidiano escolar e dar visibilidade às diferentes práticas regionais brasileiras; no entanto, conforme apontamos anteriormente, a disponibilidade desse material *on-line* não garante a universalização do seu acesso; seria mais democrática a manutenção do jornal *on-line*, mas com uma tiragem quinzenal impressa suficiente para atender às escolas públicas brasileiras.

Para aprofundamento da História Africana, o MEC, em parceria com a UNESCO, disponibilizou, em 2010, a tradução dos 8 volumes da *Coleção História Geral da África*. Essa publicação tem por objetivo evidenciar a história da África pela produção acadêmica de pesquisadores africanos, com volumes que registram desde a pré-história até os acontecimentos dos anos de 1980.

Os arquivos das obras, com mais de 10 mil páginas, estão disponíveis no site do MEC, sendo que houve a publicação de cerca de 8 mil exemplares distribuídos para bibliotecas públicas, universidades, conselhos de educação e ministérios públicos estaduais. Essa iniciativa representa uma democratização no acesso de informações da história africana para além dos estereótipos eurocêntricos, visto a maioria dos volumes ter sido elaborada por pesquisadores africanos; porém, mais uma vez, constata-se que essas publicações são pouco conhecidas e, portanto, não são utilizadas pelos docentes da educação básica.



Avaliar publicações e materiais validados pelo MEC é relevante para a compreensão de como os conteúdos abordados, após uma década da Lei 10.639/03, têm contribuído ou não ao direito a uma educação multicultural, para a identidade da população negra e mestiça como protagonista de suas histórias, mediante a investigação das representações/papéis sobre os negros, o pluriculturalismo brasileiro e a consciência crítica do combate ao racismo e à discriminação racial.

As produções acadêmicas e dos movimentos sociais apontam para a necessidade de avaliação das medidas institucionais implementadas para a garantia de uma educação antirracista e multicultural que transforme o espaço escolar reprodutor de desigualdades em locus promotor de direitos; o que perpassa a efetivação dos objetivos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais, entre eles: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores e profissionais de educação; *política de material didático e paradidático*; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; condições institucionais (dotação orçamentária).

Como a sociedade brasileira historicamente construiu seu ideário de nação hierarquizado em classificações sociais, raciais e de gênero é imperativo, para a superação do racismo, desconstruir imagens e práticas sociais que desvalorizam as diferenças e acentuam desigualdades; portanto, a formação continuada dos/as docentes da Educação Básica, bem como, a inclusão do ensino de história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos das licenciaturas são fundamentais para mudança de mentalidade e práticas

sociais.

A responsabilidade do poder público no fomento de pesquisa, produção de materiais e realização de cursos de formação continuada, bem como a discussão permanente sobre as temáticas da diversidade e das relações étnico-raciais devem ser contempladas em políticas públicas que imprimam mudanças institucionais, pois a superação da discriminação e desigualdades raciais implica ações específicas de combate ao racismo e de políticas de ações afirmativas.

Desta forma, a experiência brasileira de promoção da igualdade racial está se afirmando e deve ser objeto de avaliações e reflexões mais aprofundadas. Cabe aqui destacar duas características dessa trajetória recente. De um lado, a ação pública tem se expandido e vem promovendo um conjunto diversificado de ações de cunho afirmativo, valorizativo, além de iniciativas inovadoras no campo do enfrentamento ao racismo institucional. Tais iniciativas, aliadas à legislação antirracista existente e aos esforços no sentido do seu avanço pelo reconhecimento de direitos coletivos nesse âmbito, configuram um rico mosaico de possibilidades de combate à desigualdade racial. Nesse sentido, as últimas décadas forjaram um conjunto importante de experiências visando o enfrentamento de uma problemática ao mesmo tempo secular e cotidianamente recriada. (JACCOUD, apud THEODORO, 2008, p.167-168).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de avanços legislativos é correto avaliar que a sociedade brasileira tem primado pela reparação de direitos às populações historicamente marginalizadas; no entanto, sabemos que o processo de transformação das hierarquias sociais, raciais e de gênero é um processo dialético, que traduz as disputas sociais de grupos pela hegemonia política (GRAMSCI,



2001).

Dessa forma, a compreensão das relações étnico-raciais em espaços institucionais, como as escolas públicas, deve ser praticada como relações mediadoras de outro modelo de sociedade, pautado pelo respeito aos preceitos dos direitos humanos, diversidade e valorização das diferenças, com a ressignificação do espaço escolar não como reprodutor das desigualdades, como no caso do sistemático fracasso escolar de alunos das camadas populares, negros e mestiços, mas como espaço garantidor de direitos e produtor de cidadania, o que representa o desafio para a geração de educadores/as do século XXI, comprometida com uma educação transformadora: "... *uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade*" (FREIRE, 2001, p. 88).

No decorrer das reflexões sobre as dificuldades históricas de superação do racismo, pudemos apontar, como avanços, a legislação que criminaliza o racismo, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e a aprovação da Lei 10.639/03; mas ainda há pouca penetração no discurso da sociedade brasileira sobre a necessidade de políticas públicas de combate ao racismo, pois o recorrente é a mentalidade de que a geração de mais empregos para os jovens negros e/ou pobres seria a "melhor" forma de superar o racismo; afinal, ter bons empregos, pagar suas contas, ter dinheiro para consumir os produtos desejados, esses seriam os caminhos para o "respeito" dos brancos pelos negros trabalhadores e com dinheiro suficiente para estarem em "igualdade" de condições com os brancos.

A preocupação com essa mentalidade é

o reforço ao modelo liberal de sociedade, no qual a igualdade no plano formal seria suficiente para que, com "uma" oportunidade de um bom emprego, os negros "provassem" sua competência aos brancos.

A persistência desse discurso de que *todos somos iguais*, de que não deveria haver discriminação se houvesse consciência de que *todos são filhos de Deus*, certamente traduz o discurso institucional da escola, como um lócus neutro para as diferenças.

Os dados da pesquisa realizada por Souza e Croso (2007) com alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis, indicam essa "idealização" das relações étnico-raciais nas escolas. Como exemplo de questão da pesquisa, temos: *O que é necessário para que brancos e negros convivam melhor na escola?* Entre as respostas dos alunos(as), 90% destacaram a necessidade de se ter mais união/harmonia, não ofender e não ter preconceito, evidenciando-se um discurso hegemônico da igualdade entre os atores escolares.

A constatação recorrente do discurso da igualdade nos leva a pensar de que maneira construímos o nosso discurso sobre a temática. O que a consulta suscita é a compreensão de que localizar a igualdade como ponto de partida de fato dificulta ou até mesmo impede o reconhecimento da diferença. Por outro lado, pautar a diferença como um ponto de partida sem hierarquizar ou desvalorizar é reconhecer a singularidade dos seres humanos, a pluralidade como imprescindíveis para que possa se efetivar a condição de igualdade nas relações – igualdade de direitos -, o ponto de chegada de processos socialmente conquistados (p.49).

Concordamos com a assertiva de que a valorização das diferenças e singularidades dos seres humanos deva ser o ponto de partida para a construção de relações horizontais de poder. Nossos adolescentes,



jovens e crianças na categoria alunos(as), muitas vezes são homogeneizados como seres sem identidade, sem pertencimento, sem vínculos, apenas identificados como alunos que falam gíria, ouvem funk, gostam de balada, não gostam de estudar... Esses estereótipos reforçam estigmas de pessoas inferiores, portanto, seres humanos de segunda categoria.

Essa lógica da inferiorização do outro explicaria em parte a invisibilidade dos conflitos étnicos-raciais que ocorrem nas escolas. Neutralizar as práticas e discursos racistas, sexistas, homofóbicos na instituição escolar, como atos sem-intenção, brincadeiras, "coisas" de criança, é, sem dúvida, reforçar estigmas e contribuir para a perpetuação das discriminações.

O contrário, portanto, o desafio em construção, é a luta pela afirmação de uma instituição escolar pública e popular, comprometida com a ruptura de modelos racistas, sexistas e homofóbicos atuando pedagogicamente para a mudança em todas as situações de discriminação, empoderando crianças, adolescentes e jovens para serem de fato protagonistas de suas histórias e conscientes do combate permanente ao racismo e à discriminação: "...é fundamental enfatizar que é a ação em si que gera significado, acarreta consequências concretas, objetivas e subjetivas" (SOUZA e CROSO, 2007, p. 51).

Para que haja de fato a problematização das relações étnico-raciais nas escolas, há a necessidade de "desnaturalizarmos" preconceitos e estereótipos contra a cultura africana e afro-brasileira, mediante o imperativo da formação continuada dos professores/as, especialistas e demais agentes educacionais, que os identifique como "intelectuais orgânicos" das classes

populares (GRAMSCI, 2001), para que juntos à comunidade escolar fortaleçam instâncias democráticas das escolas, como os Conselhos de Escola, os Grêmios estudantis, Clubes de mães e demais espaços de participação, para o combate sistemático da violação de direitos.

A formação pedagógica de todos os profissionais que atuam nas escolas públicas deve ser voltada à concepção da cidadania ativa e dos direitos humanos como valores universais, não havendo distinção de mérito para o usufruto de direitos (BENEVIDES, 1996). Nesse caso, há um papel central na formação realizada nas próprias unidades escolares, luta da categoria docente para a composição das jornadas de trabalho, para dedicar mais tempo para a reflexão conjunta dos problemas e construir soluções para os desafios do cotidiano escolar.

Nesse espaço de formação continuada, a equipe gestora e docentes têm a possibilidade de trocar experiências e argumentar a defesa de projetos políticos pedagógicos, sendo propícia a discussão sobre relações de poder, matriz curricular, discriminação, direitos, ações individuais e coletivas dos profissionais da educação; temas que podem ser subsidiados pelas publicações disponibilizadas pelo MEC conforme verificado.

No caso do Ensino da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros há contradição entre o discurso e a prática docente. Simultaneamente, os professores aceitam como avanço a Lei 10.639/03 e criticam a realidade da "falta" de formação para lidar com a diversidade. Por exemplo, a complexidade das religiões de matriz africana, que, muitas vezes, pelo fato de os professores/as comungarem de outras religiões,



provoca o extremo silêncio ou o combate velado das religiões e simbologias africanas.

A contradição no discurso e prática dos professores fica mais latente quando há a preparação de um evento direcionado à temática étnico-racial, como o mês da Consciência Negra, revelando um misto de despreparo e preconceito, mediante a apresentação de “singularidades” exóticas da cultura africana ou da exposição somente das mazelas sociais do continente africano ou, ainda, a resistência em reconhecer as políticas afirmativas como necessárias à diminuição das desigualdades históricas entre brancos e negros, ressaltando-se que essas medidas reforçariam o racismo ao serem paternalistas aos negros.

Sem dúvida, o reconhecimento oficial dos direitos humanos, pela autoridade política competente, dá muito mais segurança às relações sociais. Ele exerce, também, uma função pedagógica no seio da comunidade, no sentido de fazer prevalecer os grandes valores éticos, os quais, sem esse reconhecimento oficial, tardariam a se im-

por na vida coletiva (COMPARATO, 2001, p. 56).

Portanto, mesmo concordando com o professor Comparato (2001), que a existência de dispositivos legais traduz uma garantia do reconhecimento de direitos, sabemos não ser suficiente apenas a existência da lei, ou seja, a materialização dos preceitos legais implica a realização de políticas públicas que sejam promotoras de fato dos ensejos colocados no papel.

Para a concretização das leis em defesa dos direitos humanos, como a Lei 10.639/03, precisamos de formação continuada dos educadores/as da Educação Básica e Ensino Superior, formação que se concretize com a capacitação em cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado dos atores sociais envolvidos no processo de educar as novas gerações para que de fato as relações étnico-raciais no Brasil sejam substancialmente modificadas, com a superação da supremacia do poder branco e a construção de relações horizontais de poder multirracial.



REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: < <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17> >.

BEISIEGEL, C. D. R. A qualidade do ensino na escola pública: Brasília: Liber. 2005.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. 2.ed. São Paulo: Ática. 1996.

BENTO, M. A. S.; CARONE, I. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil: Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: Brasília: Ministério da Educação. 2005.

CAVALLEIRO, E. S. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03: Brasília: Ministério da Educação. 2005.

COMPARATO, F. K. A afirmação histórica dos direitos humanos. 2.ed. São Paulo: Saraiva. 2001.

FREIRE, P. Política e educação. 6.ed. São Paulo: Cortez. 2001.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001. v.2.

HASENBALG, C. O contexto das desigualdades raciais. In: SOUZA, J. Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.63-68.

IPEA. Dinâmica demográfica da população negra brasileira. Comunicado do Ipea v. 1, n. 91, maio 2011. Disponível em: < http://portal.mte.gov.br/data/file/s/8A7C816A316B688101318AAF34BF324A/110512_comunicadoipeag1.pdf >.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. 2.ed. Brasília: IPEA, 2008.

MARX, A. W. A construção da raça no Brasil: comparação histórica e implicações políticas. In: SOUZA, J. Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.157-167.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social o Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. 2.ed. Brasília: IPEA, 2008.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUZA, A. L. S.; CROSO, C. Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003: São Paulo: Ação Educativa. 2007.

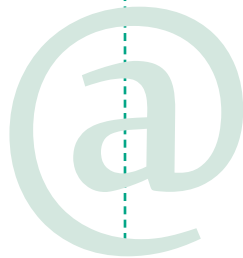


(Endnotes)

- 1 Relação dos volumes da Coleção "*Educação para Todos*", com temática do multiculturalismo: volume 02: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03; volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas; volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias; volume 07: Educação como Exercício de Diversidade; volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias; volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola; volume 12: Série Vias dos Saberes nº1: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje ; volume 13: Série Vias dos Saberes nº2: A Presença Indígena na Formação do Brasil; volume 14: Série Vias dos Saberes nº3: Povos Indígenas a Lei dos "Branco": o direito à diferença; volume 15: Série Vias dos Saberes nº4: Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem; volume 24:

Série Avaliação nº7: Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores; volume 25: Série Avaliação nº8: Diversidade na Educação: Como indicar as diferenças?; volume 27: Juventudes: outros olhares sobre a diversidade; volume 28: Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue; volume 29: O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista; volume 30: Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior

- 2 A *Cor da Cultura* é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobrás, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. <http://www.acordacultura.org.br/pagina/KitCordaCultura>





A LUTA PELO RECONHECIMENTO E A LEI 10.639/03 NO COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONALIZADO BRASILEIRO

THE FIGHT FOR THE RECOGNITION AND THE LAW 10.639/03 IN THE COMBAT OF THE INSTITUTIONALIZED BRAZILIAN RACISM

KÁTIA MARIA EUGÊNIO¹
katiaeugenio@gmail.com

PROF. DR. ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO²
arturvitorino@uol.com.br

RESUMO

Neste artigo realiza-se um estudo sobre o surgimento da lei nº 10.639/03, objetivando mostrar que ela, em grande medida, é tributária do movimento social negro. Tomando como referência metodológica os estudos de História Social, os autores revelam que a narrativa histórica da luta antirracista no Brasil é um processo pelo qual os indivíduos lutam pelo reconhecimento intersubjetivo de sua identidade, cujo agir contra os desrespeitos que lhes foram infringidos possibilita-lhes a geração da autorrelação reparadora de sua autoestima.

Palavras-chave: Educação • Políticas públicas • Lei 10.639/03 • Racismo

ABSTRACT

This article presents a study on the emergence of Law No. 10.639/03, aiming to show that it is, largely, tributary of the black social movement. Having as methodological references, the studies of Social History, the authors show that the historical narrative of the anti-racist fight in Brazil is a process by which the individuals fight for the intersubjective recognition of their identity, which the act against the disrespect that they have been infringed allow the generation of the self-restorative relationship of their self esteem.

Key words: Education • Public Policy • Law 10.639/03 • Racism

1 Mestranda em Educação pela PUC-Campinas, Graduada em Educação Física pela PUC-Campinas.

2 Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Doutor e Mestre em História Social do Trabalho pela UNICAMP, Graduado em História pela UNICAMP.



1. INTRODUÇÃO

A importância da expressão “raça” na arena política brasileira é evidente, se mencionarmos as várias mudanças legais ocorridas desde, pelo menos, final dos anos 1980, acompanhada de sua crescente inclusão nos meios de comunicação, no debate acadêmico e nas políticas públicas.

Entre as medidas legais ocorridas, destacam-se: o estabelecimento de disposições antidiscriminatórias na Constituição Federal de 1988, que transformou o racismo em crime inafiançável, protegeu a manifestação das culturas indígenas e afro-brasileiras, determinou a proteção legal aos documentos e locais dos antigos quilombos e garantiu o reconhecimento das terras ocupadas pelos quilombolas remanescentes; a Lei nº 10.558, de 13/11/2002, que por meio de Medida Provisória nº 63, estabeleceu a criação do Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de introduzir e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente, dos afro-descendentes e dos indígenas brasileiros; a Lei nº 12.288, de 20/07/2010, que criou o Estatuto da Igualdade Racial.

No mesmo intuito, foi instituída a Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica (BRASIL, 2003), seguida pela publicação das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, cujo parecer e a resolução foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2004, e homologados

pelo Ministério da Educação (MEC) em junho desse mesmo ano. A resolução foi resultado do Parecer CNE/CP3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE (ABREU e MATTOS, 2008).

Dessa forma, o advento da Lei nº 10.639/2003 e das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, assim como suas regulamentações, se deu em meio a uma espécie de “alforria curricular” (ARAÚJO e RESENDE, 2003), num contexto educacional marcado pelas transformações decorrentes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, na qual estão presentes modificações educacionais importantes, como a flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação e a reafirmação da autonomia docente (PEREIRA, 2008).

Pressupondo que as determinações legais são frutos do encontro de múltiplas intenções e vontades e que os documentos finais na forma de lei são o resultado de extensa negociação, neste artigo buscaremos realizar uma “análise da dimensão pedagógica da ação política” (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 104) da Lei nº 10.639/2003 e das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”.

Nesse sentido, mostrar-se-á que as publicações da Lei nº 10.639/2003 e das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, em grande medida, são tribu-



tárias de um movimento que, mesmo disperso e fragmentário, já vinha ocorrendo nos governos estaduais e municipais no Brasil, movimento este que – com vistas à reparação de danos e à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas – foi capaz de produzir leis na defesa dos seus direitos perante o racismo existente ao longo da história do Brasil (PEREIRA, 2008).

Como uma força irresistível, elas vieram à tona por meio de um complexo processo de democratização do país, acompanhadas de uma consciência acerca de desigualdades históricas perpetradas contra populações e pessoas afro-descendentes. Esses eram sinais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros antirracistas no processo político brasileiro, especialmente, no campo educacional (ABREU e MATTOS, 2008).

Salienta-se, ainda, que a narrativa dessa história de luta antirracista no Brasil visa mostrar, de modo geral, a luta por reconhecimento da igualdade de raças, cujo processo prático de um conflito entre os homens deve ser atribuído a impulsos morais e cujo significado é o de atribuir reparações de uma lesão histórica do passado escravista do Brasil.

2. AS DEMANDAS INTERNAS E EXTERNAS

A elaboração e a implementação da Lei 10.639/03 são tributárias de ações protagonizadas pelo movimento negro, em conjunto com a demanda externa, gestada pelos organismos públicos nacionais e internacionais responsáveis pelo combate ao racismo institucionalizado no Brasil. Tal exposição se dá a partir da análise, funda-

mental, de acordo com Hofling (2001), das questões de fundo, bem como do contexto histórico e político que interferem na elaboração e implantação das políticas públicas brasileiras, no caso do presente estudo, a Lei 10.639/03.

Entende-se por políticas públicas as ingerências previamente organizadas do poder público objetivando a resolução dos problemas sociais. Historicamente, sempre houve uma intervenção mínima do Estado na vida social, porém, a partir da segunda metade do século XX, as intervenções governamentais sofreram mudanças nos termos-chave do conceito mínimo, como: intervenções planejadas, poder público e situações sociais problemáticas.

Por intervenção planejada entende-se o admirável desenvolvimento de planejamento dos Estados contemporâneos, com investimentos dos órgãos administrativos a partir dos pontos de vista de gestão e político. O poder público foi acometido por um avanço na estrutura da ordem política, marcado pela coexistência e independência de poderes e vigência de direitos de cidadania, alterando, assim, a maneira das ações governamentais e a repartição das competências do Estado. No tangente a situações sociais problemáticas, houve a ampliação da concepção de problemas para além das estruturas e órgãos estatais, com grande participação da sociedade, visando ao desenvolvimento do exercício da cidadania e da cultura política (DI GIOVANNI E NOGUEIRA, 2013).

O crescimento da temática política pública nos países industrializados ou em desenvolvimento gerou algumas combinações de fatores: a adoção de políticas restritivas de gastos; a aquisição de novas concepções sobre o papel do governo ga-



nhando hegemonia, com ênfase no ajuste fiscal; e as políticas direcionadas aos países em desenvolvimento, que não conseguiram resolver como projetar políticas públicas para promover o desenvolvimento econômico e a inclusão social da maioria da população.

Várias são as definições de políticas públicas. E uma das mais conhecidas foi construída por Laswell, ao designar que “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz?” (SOUZA, 2003, p.13).

As definições de políticas públicas orientam o olhar para os governos e como estes se colocam em ação, para a análise de tal ação e para a proposta, caso seja necessária uma mudança de curso da ação, a partir do entendimento do como e por que do rumo tomado pela ação. Assim, planos, programas e ações representam a tradução dos propósitos de formulação do processo de políticas públicas produzidas pelos governos. As políticas públicas, quando implementadas, ficam submetidas a sistemas de avaliação e análise de pesquisadores (SOUZA, 2003).

Portanto, a atuação crescente das políticas públicas é inquestionável, desenvolvendo a sociedade e propiciando aos cidadãos serem atores, beneficiários, usuários e/ou interessados relativamente a algum tipo de política pública.

Quanto ao processo de elaboração das políticas públicas e de suas consequências econômicas, este constitui o que Ham e Hill (1993) chamam de inter-relação entre Estado, política e sociedade, assim como é abordado, também, na teoria dos sistemas proposta por Easton:

Para entender o processo de elaboração de políticas, EASTON (1953, 1965) baseia-se num paradigma semelhante ao sistema biológico. Ele propõe que a atividade política seja analisada em termos de um sistema abarcando uma série de processos que devem permanecer em equilíbrio a fim de que a atividade sobreviva. Assim, a teoria dos sistemas proposta por EASTON, considera a vida política como um processo que engloba *inputs* (entradas ou perguntas), que vêm do ambiente externo (econômico, religioso, cultural etc.), que se transformam em *outputs* (saídas ou respostas) - as decisões políticas - os quais, por sua vez, retroagem sobre o ambiente circundante, provocando, assim, sempre novas perguntas (GAPI-UNICAMP, 2002).

Para Ham e Hill (1993), um dos processos essenciais dos sistemas políticos são as entradas (*inputs*) formando as demandas e apoios. As demandas incidem em ações processadas por indivíduos ou grupos com a intenção de posicionamento autorizado de valores, e os apoios finalizam as ações por meio de votações, cumprimento à lei e pagamento de taxas. A interação das demandas e apoios resulta em um processo de conversão (a caixa preta da tomada de decisões), que produz as decisões e políticas das autoridades, denominadas de saídas (*outputs*). As saídas diferenciam-se de resultados, pois estes últimos aplicam-se aos efeitos das políticas junto aos cidadãos ou à sociedade.

Entende-se, desse modo, que o contexto social, econômico e político fornece dados que devem ser levados em consideração ao se realizarem as análises de políticas, assim como Demo (1995), Ham e Hill (1993) consideram que as teorias dos sistemas apresentam uma forma de descrever os complexos fenômenos políticos. Hofling (2001) afirma que é fundamental analisar as questões de fundo e o contexto histórico e político que interferem na elaboração



e implantação das políticas públicas.

Nesse sentido, para analisar o processo de formulação da Lei 10.639/03, baseando-se na teoria dos sistemas, torna-se necessário entender as demandas internas – movimento negro (*inputs*), demandas externas – esferas públicas nacionais e internacionais (*inputs*) e a questão de fundo (contexto político), que colaboram para que a questão étnico-racial entre na agenda política do Ministério da Educação.

A demanda interna relata um balanço sobre o movimento negro no Brasil, do período pós-abolição ao contexto contemporâneo. Considerando que resistência e reação são as palavras que assinalam, grosso modo, a trajetória dos negros no país, consequentemente, as palavras passividade e consentimento não imperam no universo que marca o histórico de resistência do movimento negro, referindo-se à identidade de resistência, ou seja, a construção de uma identidade negra, que provoca, entre outras reações, a implantação da Lei 10.639/03, pois ela imprime força de lei e gera, assim, pelo rememorar reflexivo, o reconhecimento de instâncias de lutas e resistências que aconteceram e continuam a acontecer ao longo da história dos negros escravizados e de seus descendentes, na formação da identidade nacional brasileira.

Quanto à demanda externa, analisa-se a situação política que marcou a construção e implantação da Constituição de 1988, conselhos criados no nível estadual, o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, a Fundação Cultural Palmares, a Marcha de Zumbi, que objetivava enfatizar o 20 de novembro de 1995 como dia da consciência negra, o Programa de Superação do Racismo e da De-

sigualdade Racial, dentro do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e seus objetivos, configurando-se em um tópico destinado à comunidade negra, III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, entre outras iniciativas para combater o racismo no Brasil.

A Lei 10.639/03 foi, assim, constituída a partir de demandas internas e demandas externas, como política pública de ação afirmativa, no âmbito do racismo e discriminação racial, alterando a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantir igual direito a diferentes histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos.

Com base nessa lei, instituída a partir de considerações legais da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (10.639/03), foram promulgados a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; a necessidade de contribuir para a construção de novos sujeitos políticos na escola, mediante o fomento de discussões e necessidades levantadas pelos educadores.

A Lei 10.639/03 foi criada com o objetivo de minimizar as discriminações étnicas e raciais e as desigualdades sociais. No tan-



gente à Educação, Hofling (2001) entende como sendo uma política pública social de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos. Credita-se à educação um mecanismo de transformação da sociedade. E isso ocorre a partir do momento em que são respeitados os processos democráticos, pelos quais a escola promove a formação de seres humanos íntegros, livres e que respeitem as diferenças próprias de cada um e de cada comunidade existente na sociedade.

2.1. Demanda interna: o movimento negro no pós-abolição

Na diáspora transatlântica de africanos – considerada a maior migração forçada da história da humanidade –, homens e mulheres negros foram coisificados, destituídos de suas identidades. Nesse sentido, as contribuições de Castells (1999), no tocante à definição de identidade como um processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, ajudam-nos a entender como os africanos e seus descendentes nascidos na América construíram as suas identidades. Identidades constituem fontes de significados para os atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação. Ao discutir que a construção da identidade é marcada por relações de poder, Castells (1999) propõe a divisão em três formas de construção de identidade: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto.

Ao contrário do que a maioria dos livros didáticos ainda apresenta sobre a passividade com que os negros enfrentavam a sua situação de escravizados, tem sido, ultimamente, divulgada a dinâmica de uma identidade de resistência marcada por luta

e organização dos negros escravizados, ou seja, a formação de quilombos, o sincretismo religioso, a compra de alforrias de negros por outros negros libertos, a apropriação da língua portuguesa pelos negros, entre outros pontos salientados pela historiografia, desde, pelo menos, os anos 1980, como afirma Lara (2003):

Ao longo das duas décadas seguintes, o debate sobre os modos de produção no Brasil envolveu os estudos sobre a escravidão, trazendo novos posicionamentos teóricos que foram se desdobrando em diversas direções. Paralelamente, ecoando de certo modo o fortalecimento do movimento negro, a produção acadêmica interessou-se cada vez mais pela rebeldia escrava. Afirmando que os cativos não haviam se submetido passivamente aos desmandos senhoriais, os estudiosos passaram a dedicar sua atenção à análise das fugas, quilombos, revoltas e rebeliões.

Para entendermos a resistência implantada pela comunidade escravizada e seus descendentes no Brasil, precisamos especificar o conhecimento sobre as identidades. Para tanto, apresentaremos um breve relato sobre identidade, a partir dos estudos de Manuel Castells (1999, p.23).

[...] as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização [...], identidades são fontes mais importantes de significados do que de papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. Defino significado como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator. Proponho também a ideia de que, para a maioria dos atores sociais na sociedade em rede, [...], o significado organiza-se em torno de uma identidade primária



(uma identidade que estrutura as demais) autossustentável ao longo do tempo e do espaço.

Do ponto de vista sociológico, a identidade é construída a partir de questões de “como?”, “a partir do quê?”, “por quem?” e “para quê?” isso acontece. Essa construção origina-se de elementos providos pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Esses elementos são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social e sua visão de tempo/espaço.

A identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil e é caracterizada pelas instituições dominantes como forma de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais (CASTELLS, 1999).

A identidade de resistência é produzida por atores em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, posto que a construção de resistência e a sobrevivência se dão por princípios diversos ou opostos daqueles que permeiam as instituições da sociedade, conduzindo à formação de comunidades. Castells (1999, p.25) enfatiza que essa seria o tipo de identidade mais importante, pois que

[...] dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a essencialização dos limites da resistência.

A identidade de projeto produz sujeitos que são entendidos não como indivíduos,

porém, constituídos a partir de indivíduos, ou seja, diz respeito ao ator social coletivo, pelo qual o indivíduo chega ao sentido holístico em sua experiência (CASTELLS, 1999).

Quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 24).

A escravização produziu segregação entre as raças e assinalou, para a comunidade negra, a necessidade da construção de uma identidade de resistência e sobrevivência no Brasil durante um longo período (1530-1888). Essa realidade estende-se aos descendentes desses escravizados até os dias atuais, os quais são, ainda, acometidos pelo racismo. Jaccoud (2002) enfatiza que a resistência promovida pelo movimento negro iniciou-se ainda no período da escravidão.

Os avanços obtidos até o momento em benefício da população afrodescendente são resultado de conquistas do Movimento Negro, que vem a ser o movimento social mais antigo no Brasil, pois atua desde os primórdios do escravismo, isto é, desde meados do século XVI. A discriminação racial foi, desde o início, interna ao sistema. Abolida a escravidão em 1888, os afrodescendentes continuaram a sofrer uma exploração específica graças aos mecanismos de exclusão que acompanham o racismo. Romper com essa inércia, reverter o estigma, recuperar a autoestima, afirmar a igualdade dos direitos, agir para que a lei garanta as mesmas oportunidades a todos têm sido algumas das principais bandeiras do Movimento Negro. (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 14).

Portanto, ao considerarmos a longa duração do movimento negro, exporemos a seguir, grosso modo, a trajetória da produção de resistência dos negros segregacio-



nados pela lógica da dominação branca, do período pós-escravagista até o presente contexto.

Martins (2005) expõe que a resistência escrava é inerente à própria instituição do regime de trabalho escravo na América e enfatiza que a historiografia vem apresentando as mais variadas formas de protesto e resistência dos escravizados, como a maneira como os escravos eram agentes da sua própria história, provendo terror com seus planos de revoltas nas várias regiões em que se encontravam, no campo, nas cidades ou vilas. Os escravizados fugiam e não ficavam à espera de alforrias. A “onda negra” (AZEVEDO, 2008), denominação esta dada às ações empregadas pelos escravos, especialmente em suas revoltas no último quartel do século XIX, foi constantemente temida na história do Brasil. Nos primórdios da formação política do Império, por exemplo, era proibido o ajuntamento de pretos, mesmo em festejos na Corte Imperial do Rio de Janeiro. Mas, tempos depois, por pressão dos próprios escravizados, a força policial que deveria coibir as fugas dos escravos não mais se opôs aos ajuntamentos de negros no início de 1888, pois se achavam desmoralizadas perante os cativos.

Assim, em linhas gerais, a abolição da escravatura no Brasil, com a assinatura do dia 13 de maio de 1888, configurou-se apenas como uma ratificação do que, politicamente, nos anos 1880, foi amplamente difundido sobre a ideia de abolição da escravatura no Império. A insubordinação dos escravizados propiciou medidas que deveriam ser, de qualquer modo, tomadas, restando aos senhores libertarem os escravizados que ainda existiam, antes que estes assim o fizessem pela força, em consequência dos desgastes da instituição

e da falência moral de policiais e feitores (MARTINS, 2005).

De acordo com Domingues (2007), após a abolição da escravatura, em 1888, e depois de proclamada a República no Brasil, em 1889, tais ações não asseguraram para a população negra bens físicos ou simbólicos, que, ao contrário, foi marginalizada pelo racismo científico e a teoria do branqueamento. Assim, em virtude dessas limitações, passaram a existir vários movimentos, associações organizadas pelos descendentes de escravos, que, em grande parte, possuíam característica marcadamente cultural e beneficente.

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical”. Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920, e Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras,



como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas. (DOMINGUES, 2007, p. 103-104).

Domingues (2007) ainda ressalta a contribuição dos meios de comunicação. É o caso da denominada imprensa negra, formada por jornais publicados com o propósito de tratar dos assuntos de trabalho, da habitação, da educação e da saúde, relacionados aos ex-escravos e seus descendentes, assim como a denúncias sobre racismo e a proposta de soluções às adversidades impostas pelo racismo.

Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa, que transmitisse informações que não se obtinham em outra parte. Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo Órgão dos Homens de Cor. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920. No município de Campinas, O Baluarte, em 1903, e O Getulino, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o Clarim da Alvorada, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. A imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o “preconceito de cor”, como se dizia na época. Surgiram jornais dessa mesma natureza em outros estados, como a Raça (1935), em Uberlândia/ MG, a União (1918), em Curitiba/ PR, O Exemplo (1892), em Porto Alegre/ RS, e o Alvorada, em Pelotas/ RS. Este último – publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da imprensa negra de maior longevidade no país. (DOMINGUES, 2007, p.104).

Albuquerque e Fraga Filho (2006) afirmam que, para os ex-escravizados e as de-

mais camadas da população negra, a abolição representou apenas o fim do cativo, enquanto deveria ter como consequência, também, o acesso à terra, à educação e aos mesmos direitos de cidadania que atendiam à população branca. Diante da inércia do governo para garantir um futuro digno aos negros brasileiros após o dia 13 de maio, um grupo de libertos da região de Vassouras, no Rio de Janeiro, enviou uma carta reivindicando acesso à educação aos filhos dos libertos para Rui Barbosa, então, importante figura da política nacional.

A ideia da fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) nasceu da reunião de diferentes jornais e seus integrantes, como Francisco Lucrécio, Raul Joviano do Amaral, José Correia Leite, entre outros, que estabeleceram a entidade como uma referência para o movimento negro, atuando como porta-voz e ator organizado na luta em prol dos interesses dos negros. A FNB foi uma frente social fundada por uma elite negra dos anos 1930, assumindo um movimento de caráter nacional, com repercussão internacional, inaugurada em 16 de setembro de 1931. Sua sede central localizava-se à rua Liberdade, na capital paulista, e foi a primeira a denunciar o mito da democracia racial e a apontar a educação como um dos caminhos para integrar o negro ao mercado de trabalho, ao sistema de poder, ensejando uma integração à cultura dominante. Como característica, seus membros usavam camisa branca e portavam carteira com fotos de frente e perfil. Pesquisadores afirmam que esse movimento conseguiu acabar com a discriminação racial que existia na então Força Pública de São Paulo, que antes da existência da FNB, não aceitava negros em sua corporação (DOMINGUES, 2007). A FNB lançou o jornal a “A voz da Raça”, que tinha como slogan: “Deus, Pátria, Raça e Família”



e tornou-se um partido em 1936. Porém, o golpe de Estado deflagrado por Getúlio Vargas, implantando o Estado Novo em 1957, dissolveu todos os partidos, entre eles, a Frente Negra Brasileira.

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia). (...) Vale salientar que, além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais se destacam o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro; a Legião Negra (1934), em Uberlândia/ MG; e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador. (DOMINGUES, 2007, p. 106).

Em 1945, ressurgiu o movimento negro, neutralizado pela ditadura imposta pelo Estado Novo, sendo o marco relativo a esse movimento, constituído pela União dos Homens de Cor, apresentados por Domingues (2007) como a “Segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar”.

Silva (2003) apresenta a criação da União dos Homens de Cor como um renascimento negro e credita esse ressurgimento e expansão a três fatores: em primeiro lugar, existia uma desconexão entre a inferiorização racial, conferida aos negros, e sua crescente ascensão social e cultural, criando, assim, impedimentos socioestruturais para a sua inclusão político-social; em segundo, foi criado um terreno fértil para a implantação de organizações, estimulando e propiciando debates sobre direitos a serem conquistados. O terceiro fator girava em torno da luta contra o ra-

cismo que acontecia no mundo, firmada em documentos que estabeleceram bases e critérios antirracistas criados pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Ao longo de sua trajetória, que se iniciou no pós-guerra, estabeleceu-se nos anos 1950 e expandiu-se pelos 1960, a UHC buscava reconhecimento para os negros no âmbito do Estado-nação brasileiro. Se considerarmos que, pautado no discurso liberal e universalista, o nacionalismo tende a estimular a negação das diferenças (Anderson, 1994/ Mauss, 1969), o Estado brasileiro era, em sua formação, excludente e discriminador. Então, a UHC e muitos dos grupos seus contemporâneos, mais do que tratar de inclusão e ascensão social, buscavam a participação dos negros no projeto de nação brasileiro. A luta era, então, contra o Estado, na sua forma racializada. Em última análise, suas ações buscavam inserir os negros no Estado-nação, a partir da participação igualitária nas instâncias de poder nacionais. Um exemplo que poderíamos citar seria a preocupação constante – demonstrada em suas publicações – em inserir seus representantes em cargos eletivos e a atração de negros parlamentares (estaduais ou municipais) para aliar-se aos quadros da organização. Desta forma, o estudo da trajetória da UHC pode nos auxiliar a perceber a construção de identidades que, embora tenham a etnicidade como base de construção, apresentam-se, ao mesmo tempo, diversas e heterogêneas em suas formas de expressão. (SILVA, 2003 p. 232).

Outras agremiações de mesmo nome apareceram com base na UHC, como a União Cultural dos Homens de Cor (UCHC), no Rio de Janeiro, e a União Catarinense dos Homens de Cor (UCHC), em Blumenau, em 1962. O Teatro Experimental do Negro (TEN) também surgiu à mesma época, em 1944, criado por Abdias Nascimento, no Rio de Janeiro.

De acordo com seu fundador Nascimento (2004, p. 221), o TEN pretendia fazer do



teatro um local de promoção de:

[...] fórum de ideias, debates, propostas e ação, visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. (NASCIMENTO, 2004, p. 221).

A proposta de combate ao racismo do TEN se dava por intermédio dos meios de comunicação. Para isso, eram viabilizadas ações simultâneas dentro e fora do teatro, visando à mudança de mentalidade e comportamento de todos os agentes que compunham o teatro, bem como das lideranças e responsáveis pela formação de consciência e opinião pública.

Muitos foram os feitos do TEN, entre os quais destacamos: o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, organizado para atuar na esfera política e objetivando a inserção das aspirações da comunidade negra no processo de construção da nova democracia que se articulava, após a queda do Estado Novo; no processo de elaboração da nova constituição do país, o TEN organizou a Convenção Nacional do Negro (São Paulo, 1945, e Rio, 1946), a qual encaminhou à Constituinte de 1946 (por meio do senador Hamilton Nogueira), sua proposta de inserir a discriminação racial como crime de lesa-pátria, assim como uma série de medidas práticas em prol de sua eliminação. Pouco conhecidos são esses antecedentes da lei antidiscriminatória, que ficou conhecida, posteriormente, como Lei Afonso Arinos. Realizou ainda, o TEN, o histórico I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1950, cujo documentário está publicado no livro *O negro revoltado* (segunda edição, da Nova Fronteira, 1982).

Objetivando acabar com a imposição estética da sociedade convencional, deu-se a realização de um Concurso do Cristo Negro, de responsabilidade do sociólogo Guerreiro Ramos, no Rio de Janeiro, em 1955, além dos concursos de beleza *Rainha das mulatas* e *Boneca de pixe*, arquitetados como ferramenta pedagógica, procurando ressaltar o tipo de beleza da mulher afro-brasileira e educar o gosto estético popular. O Instituto Nacional do Negro, a cargo do sociólogo Guerreiro Ramos, realizava seminários de terapia em grupo, um trabalho pioneiro de psicodrama, propondo desenvolver uma terapia para a consciência destrozada do negro, vitimado pelo racismo. Na comunicação escrita, fundou-se, em 1948, o jornal "*Quilombo; vida, problemas e aspirações do negro*". Outro campo de atuação empreendido pelo TEN foi a exposição no Museu da Imagem e do Som, da primeira coleção de arte Negra (NASCIMENTO, 2004).

Domingues (2007) ressalta que os movimentos UHC e TEN não foram os únicos na resistência nessa época, em que muitas outras instituições surgiram.

Nessa segunda etapa do movimento negro, a UHC ou o TEN não eram os únicos grupos que empreendiam a luta antirracista, mas foram aqueles cujas ações adquiriram mais visibilidade. Além deles, articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros



grupos dispersos pelo Brasil. Outrossim, é importante assinalar que, nessa segunda etapa, a imprensa negra ganhou novo impulso, com a publicação de diversos jornais de protesto pelo país. Em São Paulo, surgiram o *Alvorada* (1945), *O Novo Horizonte* (1946), *o Notícias de Ébano* (1957), *O Mutirão* (1958), *Níger* (1960); em Curitiba, *o União* (1947); no Rio de Janeiro, *o Redenção* (1950) e *A Voz da Negritude* (1952). Registrou-se, ainda, o aparecimento da revista *Senzala* (1946), em São Paulo. (DOMINGUES, 2007, p.110).

Na década de 1960, o movimento entrou em refluxo, devido ao golpe militar de 1964. Os integrantes dos movimentos negros eram perseguidos e acusados de apresentar problemas onde não existiam, pois no Brasil imperava o mito da democracia, ou seja, acreditava-se que as relações raciais eram pautadas na cordialidade entre negros, brancos e índios, apregoando-se que o país havia escapado do racismo e da discriminação racial, em comparação com outros países (GONÇALVES, 1998).

A reorganização política começou a acontecer por volta 1970. Em São Paulo, formou-se o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); surgiram os jornais *Árvore das palavras* (1974), *O Quadro* (1974); *Biluga* (1974), em São Caetano, SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos, SP, *SINBA* (1977), *Africus* (1982), *Nizinga* (1984), no Rio de Janeiro, RJ; *Jornegro* (1978), *O Saci* (1978), *Abertura* (1978), *Vissungo* (1979), em São Paulo, SP; *Pixaim* (1979), em São José dos Campos, SP; *Quilombo* (1980), em Piracicaba, SP; *Nêgo* (1981), em Salvador, BA; *Tiçã* (1977), no Rio Grande do Sul, além da revista *Ébano* (1980), em São Paulo, SP. Em Porto Alegre, nasce, o Grupo Palmares, pioneiro na defesa da comemoração do dia 20 de novembro, em detrimento do “13 de maio”. O movimento Soul também surge nessa época, no Rio de Janeiro,

estado também fundador do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Essas iniciativas, que até então eram fragmentadas politicamente, em 1978, a partir de ondas de protestos por parte de várias organizações (CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, *Jornal Abertura*, *Jornal Capoeira* e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros), deram ensejo à criação do Movimento Negro Unificado – MNU (Domingues, 2007, Gonçalves, 1998).

Uma Carta Aberta, distribuída à população, concitava os negros a formarem “Centros de Luta” nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé e umbanda, nos locais de trabalho e nas escolas, a fim de organizar a peleja contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra. Na 1ª Assembleia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, no dia 23 de julho, foi adicionada a palavra Negro ao nome do movimento, passando, assim, a ser chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Neste mesmo ano, foram aprovados o Estatuto, a Carta de Princípios e o Programa de Ação [...]. No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Nos anos 1970, com a unificação dos movimentos, aconteceu a valorização do termo “negro”, que foi adotado oficialmente para tratar dos afrodescendentes.



Também foram incorporadas, no campo educacional, propostas de revisões dos conteúdos na escola sobre os negros e a entrada da história da África no currículo de formação dos professores, visando a uma pedagogia interétnica. Paralelamente, houve a presença marcante do movimento nos âmbitos da beleza, da indumentária e da culinária de origem africana. O movimento negro trouxe à baila um posicionamento sobre os nomes de origem africana para crianças negras brasileiras, como outra forma de referência de identidade. No tocante à religiosidade, houve valorização das religiões de matriz africana. (DOMINGUES, 2007, SILVA, 2003, NASCIMENTO, 2004).

O final do século XX e o início do século XXI trouxeram um movimento cultural, de característica musical, mostrando a linguagem da periferia. O *hip hop* surge defendendo a bandeira "NEGRO SIM! 100% NEGRO" e denunciando o racismo e a marginalização sofridos pela comunidade negra.

As entidades de valorização da cultura negra ou ONGs proliferam nas periferias, lugar onde a maioria da população negra concentra-se, objetivando o combate ao racismo, na medida em que instrumentalizam os negros na construção de uma identidade de resistência. Essa atuação acontece no campo educacional, como nos cursinhos pré-vestibulares, assim como em outras iniciativas, como o Instituto Cultural Steve Biko, em Salvador (1992), e o Instituto Antonio Cesarino (1998), em Campinas, SP. Houve, ainda, o Cursinho Pré-vestibular para Negros, da Pastoral do Negro, em São Paulo (1989 e 1992), e o Curso Pré-Vestibular da Associação dos Funcionários da UFRJ, ASSUFRJ, atual SINTUFRJ, no Rio de Janeiro, com o ob-

jetivo de apoiar negros e trabalhadores a entrarem na universidade.

Ressalte-se a atuação dos grupos culturais de preservação da cultura negra, como o AfroReggae e o Criola (1992), no Rio de Janeiro. E em Campinas (SP): Urucungos, Puítas e Quijengues (1988), a Casa de Cultura Tainã (1981) e Jongo Dito Ribeiro (2008).

Também ocorreram marcos no processo de cobrança para uma efetiva implantação de políticas públicas, como a Marcha de Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, evento este que contou com a formalização de uma proposta, com a entrega do "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial" e, em 2001, a participação de vários membros do movimento negro brasileiro, na República da África do Sul, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, em Durban (JACCOUD e BEGHIN, 2002).

Muitas outras organizações, tanto de cunho religioso, estético e cultural, como político, agora denominadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), surgiram ou se reestruturaram em 2000, fortalecendo a luta dos negros contra o racismo instituído no país desde a época do Brasil colônia, e enfatizando a capacidade destes de estudar e trabalhar em igualdade de condições.

Para finalizar esse balanço sobre o movimento negro no Brasil, especialmente no período pós-abolição, este foi um processo de resistência pela construção da identidade negra, que, entre outras reações, propôs a implantação da Lei 10.639/03. Por meio de sua força de lei, ela gera, pelo rememorar reflexivo, o reconhecimento de



instâncias de lutas e resistências que aconteceram e continuam a acontecer ao longo da história dos negros escravizados e de seus descendentes, na histórica formação da identidade nacional brasileira.

2.2. Demanda externa: organismos nacionais e internacionais

Analisando-se a situação política que marcou a construção e implantação da Constituição de 1988, muitos são os questionamentos, mas no tocante à temática racial, esta foi bastante relevante, porque sinaliza o estabelecimento do racismo como crime no Brasil e reconhece a posse da terra da comunidade quilombola.

À época, conselhos foram criados em nível estadual, como o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em 1984, com o objetivo de implantar políticas de valorização que facilitassem a inserção qualificada da população negra, de acordo com Jaccoud e Begghein (2002):

A instalação desse conselho é um marco importante, pois, por seu intermédio, o Estado reconhece – após negar sempre – que há discriminação racial na sociedade e cabe ao setor público uma ação retificadora. A partir da experiência de São Paulo, vários conselhos estaduais (i.e., Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal) e municipais (Rio de Janeiro, Belém, Santos e Uberaba) estabelecem-se. Ademais, multiplicam-se pelo país coordenadorias e assessorias afro-brasileiras – a maioria delas, de cunho cultural. (p. 16).

Outros marcos devem ser levados em consideração no final da década de 1980, como o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, a partir de decreto presidencial, a ser executado durante o ano de 1988, o qual criou, nesse contexto, situações propícias para debates

relevantes sobre as questões raciais, especialmente na ressignificação da identidade negra e no âmbito do Ministério da Cultura (MinC), inicialmente, com a Assessoria para Assuntos Afro-Brasileiros e, posteriormente, em 1988, com a Fundação Cultural Palmares.

Após a Marcha de Zumbi, que objetivava enfatizar o 20 de novembro de 1995, como dia da consciência negra, em detrimento da comemoração do “13 de maio”, houve a oficialização do documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, construído pelo movimento negro. Nesse mesmo período, foi criado por um decreto presidencial o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra, que representou uma tática eficiente de aproximação do movimento negro com o Estado, pois em sua composição, contava com representantes do movimento negro e representantes do governo federal (LIMA, 2010).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi criado em 1996 pelo Ministério da Justiça e tinha, dentre seus objetivos, um tópico destinado à comunidade negra, que previa a criação de conselhos, a implantação do quesito “cor” em todos os sistemas de dados públicos, a participação dos negros em propagandas de institutos governamentais, o incentivo às instituições privadas em relação à discriminação positiva e a políticas compensatórias de promoção socioeconômica da comunidade negra. No Rio de Janeiro, em 1991, duas iniciativas são empreendidas pelo governo: a Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras e a primeira Delegacia Especializada em Crimes Raciais na cidade do Rio de Janeiro, esta última, seguida por outros estados, como São Paulo, Brasília e Goiás. No âmbito do Ministério do Traba-



lho e Emprego (MTE), foi criado, por meio de decreto, um grupo de trabalho para coibir o racismo no emprego, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTDEO). O Ministério Público do Trabalho (MPT) também se empenhou, nessa época, para a eliminação de diferentes formas de discriminação racial. Destaca-se, também, de acordo com Lima (2010) e Jaccoud e Beghin (2002), o reconhecimento do herói e líder negro Zumbi dos Palmares, pelo governo brasileiro.

Em plena reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e sob a inspiração da recente promulgação da Constituição de 1988, cobram-se com mais veemência as implantações de ações afirmativas de combate ao racismo, tendo como marco a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, 2001. A preparação para participação na conferência de Durban fez com que a temática racial ocupasse uma posição enfática na agenda nacional, com conferências e encontros promovidos pela fundação Palmares e pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (LIMA, 2010).

A Declaração e o Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata tratam a escravidão como crime contra a humanidade, do qual destacamos os seguintes artigos:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação

da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências;

13. Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e Intolerância correlata, e que os Africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas consequências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo, ainda hoje; (p. 07,08).

O início do primeiro mandato do presidente Lula, como expõem Jaccoud e Beghin (2002) e Lima (2010), foi marcado pelo reflexo de Durban, que estabeleceu a necessidade, nos países das Américas, de um trabalho de enfrentamento e combate à discriminação dos descendentes dos negros escravizados, mediante a valorização de suas histórias e a implementação de programas educacionais que viabilizassem o acesso à cultura dos negros:

Reconhecemos o valor e a diversidade da herança cultural dos africanos e afrodescendentes e afirmamos a importância e a necessidade de que seja assegurada sua total integração à vida social, econômica e política, visando a facilitar sua plena participação em todos os níveis dos processos de tomada de decisão;



Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as outras áreas da Diáspora africana, reconheçam a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e reconheçam, igualmente, a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda da disparidade socioeconômica que os afeta;

Reconhecemos que os povos de origem africana têm sido secularmente vítimas de racismo, discriminação racial e escravidão e da negação histórica de muitos de seus direitos, e afirmamos que eles devem ser tratados com justiça e respeito por sua dignidade e não devem sofrer discriminação de nenhum tipo. Reconhecimento deve, portanto, ser dado aos seus direitos à cultura e à sua própria identidade; de participarem livremente e com iguais condições da vida política, social, econômica e cultural; de se desenvolverem no contexto de suas aspirações e costumes; de manterem, preservarem e promoverem suas próprias formas de organização, seu modo de vida, cultura, tradições e expressões religiosas; de manterem e usarem suas próprias línguas; de protegerem seu conhecimento tradicional e sua herança artística e cultural; de usarem, gozarem e conservarem os recursos naturais renováveis de seu habitat e de participarem ativamente do desenho, implementação e desenvolvimento de programas e sistemas educacionais, incluindo aqueles de natureza específica e característica; e, quando procedente, o direito à sua terra ancestralmente habitada; (p. 10 e 11).

Logo após Durban, é estabelecido, por decreto presidencial, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), no âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o qual "Institui o Estatuto da Igualdade Ra-

cial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências", na câmara Legislativa em 2000. Em 2002, é lançado o II Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), nas comemorações do aniversário da Abolição, quando também é criado, por decreto presidencial, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. A Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), criada em 2003, no Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, é transformada em Ministério em 2008, sendo responsável pela formulação da primeira e da segunda edição da Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que embasaram a criação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), aprovado em 2009. No campo educacional, acontece um grande avanço, com a criação, em 2003, da Lei 10.639, que altera a LDB, quanto à inclusão, nos currículos nacionais, de conteúdos relativos à história e à cultura africanas. Na sequência, ocorre o lançamento do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004 (JACCOUD e BEGHIN, 2002).

3. UMA AÇÃO AFIRMATIVA: LEI 10.639/03

O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 10 de março, o Parecer 003/2004, objetivando regulamentar a implantação da Lei 10.639/03 publicada em março de 2003. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez foram os conselheiros responsáveis pelo parecer das Diretri-



zes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propondo uma série de ações pedagógicas escolares, visando à implantação da referida Lei.

De acordo com o Parecer CNE/CP 3/04, os aparelhos legais, somados às demandas do Movimento Negro ao longo do século XX, indicavam a necessidade de diretrizes que balizassem a formulação de projetos compelidos na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Como aparelhos legais, o Parecer CNE/CP 3/04 apresenta:

Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos, os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Assim sendo, o Parecer CNE/CP 03/2004 tem como propósito responder, mediante

a regulamentação das políticas de ações afirmativas, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, no âmbito da educação, às reivindicações, ou seja, às demandas da comunidade negra. Demandas estas apresentadas no início deste artigo, que se iniciam no período colonial, marcado pela resistência do movimento negro ao sistema escravagista e pela luta no pós-abolição, para a construção de uma identidade de resistência em uma sociedade racista.

A Lei 10.639/03 implementa uma política curricular embasada nas dimensões histórica, social e antropológica originárias da realidade brasileira, procurando combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente a comunidade negra, por meio de divulgação e produção de conhecimento, visando à educação de todos os cidadãos, independentemente do seu pertencimento étnico racial (BRASIL, 2004).

Os debates sobre as questões raciais tornaram-se mais intensos a partir da implantação da lei, como aponta o Parecer CNE/CP 03/2004, apoiado em opiniões a favor da introdução da cultura africana e afro-brasileira no currículo educacional e das questões referentes às cotas para negros no ensino superior.

Em relação às Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização, na forma de ações afirmativas, o Parecer CNE/CP 03/2004 aponta para a necessidade de que o Estado e a sociedade, em conjunto, programem medidas de ressarcimento aos afro-descendentes quanto aos prejuízos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, sofridos sob o regime escravista, e que tais medidas se consolidem em ações de combate ao racismo e a toda



sorte de discriminações.

No campo educacional, as políticas de reparações à população negra devem propiciar direitos como o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas (BRASIL, 2004).

O Parecer enfatiza que o reconhecimento incide em várias implicações, como justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, solicita a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, promovendo a superação da desigualdade étnico-racial que permeia a educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Implica, também, em reconhecer que é necessário valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra, desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil. Implica, principalmente, em:

[...] exigir que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 3).

De acordo com o Parecer, não é tarefa exclusiva da escola o combate ao racismo e à desigualdade social e racial, pois estes não nasceram no âmbito escolar, porém, esses desajustes sociais perpassam pelo interior da escola. Para que as instituições de ensino cumpram positivamente o seu papel educativo, torna-se necessário que a escola se constitua em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa, contribuindo para desmitificar o racismo secular e a superação do etnocentrismo europeu. O Parecer atenta para a criação de uma Pedagogia de combate ao racismo:

Temos, pois, de criar pedagogias de combate ao racismo e a discriminações. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar. Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

[...] Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas.

[...] Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudo-



dos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação.

[...] Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 6,7).

De acordo com esse Parecer, devem-se desenvolver o fortalecimento dos negros por meio do oferecimento de conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana e despertar nos brancos uma consciência negra, permitindo que identifiquem a influência, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras, constituindo-se, assim, os objetivos das Pedagogias de combate ao racismo. Essas pedagogias são para todos, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, que além de receberem a educação básica fundamental para se integrarem à sociedade, necessitam receber outras formações que possibilitem novas relações étnico-raciais. Assim, professores com boa qualificação nas diferentes áreas de conhecimento e sólida formação na área específica de atuação, devem receber formação que os ha-

bilite não só a compreender a seriedade das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas.

Em relação às escolas, o Parecer CNE/CP 03/2004 enfatiza a autonomia das mesmas para a composição do projeto pedagógico, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, o que também permite a comunicação e colaboração das comunidades a que a escola serve, o apoio direto ou indireto de estudiosos e dos núcleos de resistência do Movimento Negro, encontrando, assim, formas particulares de inclusão da temática étnico-racial. Ainda conforme a legislação, será de competência do sistema de ensino, das mantenedoras, da coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e dos professores, embasados no Parecer, criar conteúdos, unidades de estudos e programas. Também em relação à formação continuada dos professores, ao material bibliográfico e de outros materiais didáticos, o Parecer CNE/CP 03/2004 deixa claro que pertencerá aos administradores dos sistemas de ensino e da mantenedora o provisionamento das escolas, assim como o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na reconstituição realizada nos itens anteriores, a seleção e a elaboração do material empírico visaram, como seu fio condutor, à reconstrução das instituições e práticas existentes que foram elaboradas e efetivadas pelos negros com vistas a lutar contra o racismo existente na sociedade brasileira, em uma realização de valores socialmente legitimados. O intuito foi reconstruir o que aqui foi denominado de demanda interna e demanda externa.



O objetivo foi mostrar – atinente ao conceito “Luta por Reconhecimento”, “reatualizado”³ por Honneth (2003) – que este se encontra na realidade social e já é atuante historicamente, representando as pretensões de indivíduos ao reconhecimento intersubjetivo de sua identidade, aqui exposto, especialmente na luta pelo antirracismo, cujo agir contra os desrespeitos que lhes foram infringidos possibilita-lhes a geração da autorrelação reparadora de sua autoestima.

Nesse sentido, ao lutarem pelo reconhecimento recíproco de sua identidade, cujo agir prático e as instituições criadas por eles por meio de motivação moral são compartilhadas e ampliadas socialmente, esses indivíduos exercem, assim, uma pressão intrassocial para o estabelecimento prático e político de instituições garan-

tidoras da igualdade – no caso, aqui, igualdade étnico-racial –, ao delimitarem as demandas internas e externas. A escolha dessas demandas deve ser atribuída à sua historicidade, ao seu papel educacional e ao grau de importância e de sua representatividade junto à comunidade negra, cujo escopo foi ampliado para além de seu entorno geográfico, tornando-se socialmente legitimadas em suas solidariedades compartilhadas e ampliadas.

REFERÊNCIAS:

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estud. hist. (Rio J.)* [online], v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=pt&nrm=iso&tlng=en >.

ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. Uma história do negro no Brasil: Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. 2006.

ARAÚJO, J. C.; RESENDE, P. Alforria curricular através da Lei 10.639. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 30, nov. 2003. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/030/30caraujo.htm> >.

³ O próprio Axel Honneth afirma que o seu contributo para o conceito de “luta por reconhecimento” é uma reatualização de Hegel, ao buscar a reconstrução sistemática das linhas argumentativas de Hegel. Cf.: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: São Paulo: Editora 34. 2003. , HONNETH, A. **Sofrimento por indeterminação**: São Paulo: Esfera Pública. 2007. HONNETH (2003; 2007).

AZEVEDO, C. M. M. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX. 2.ed. São Paulo: Annablume. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências: Brasília: Presidência da República. 2003.

BRASIL. Parecer CP/CNE 3/2004: diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: relatório: Brasília: Ministério da Educação. 2004.



CASTELLS, M. O poder da identidade: São Paulo: Paz e Terra. 1999.

DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. 3.ed. São Paulo: Atlas. 1995.

DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. Dicionário de políticas públicas: São Paulo: FUNDAP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2013. v.1.

DOMINGUES, P. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. Cad. Pagu, n. 28, Jan./June 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332007000100015&script=sci_arttext >.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo [online], v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt >.

GAPI-UNICAMP. Metodologia de análise de política pública. Campinas, 2002. Disponível em: < <http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm#a5> >.

GONÇALVES, L. A. O. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 30-50, set./dez. 1998. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000300004&nrm=iso >.

HAM, C.; HILL, M. O processo de elaboração de políticas no estado capitalista moderno. 2.ed. Londres: Harvester Wheatsheaf. 1993.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&nrm=iso >.

HONNETH, A. Luta por reconhecimento: São Paulo: Editora 34. 2003.

HONNETH, A. Sofrimento por indeterminação: São Paulo: Esfera Pública. 2007.

JACCOUD, L. B.; BEGHIN, N. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental: Brasília: IPEA. 2002.

LARA, S. H. Novas dimensões da experiência escrava no Brasil. 2003. Disponível em: < <http://www.comciencia.br/reporthagens/negros/13.shtml> >.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. Novos Estudos - CEBRAP, n. 87, p. 77-95, jul 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005&nrm=iso >.

MARTINS, R. L. M. Os caminhos da liberdade: abolicionistas, escravos e senhores na província do Espírito Santos (1884-1888): Campinas, SP: UNICAMP/CMU. 2005.

NASCIMENTO, A. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. Estudos Avançados, v. 18, n. 50, p. 209-224, Jan./Apr. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019 >.

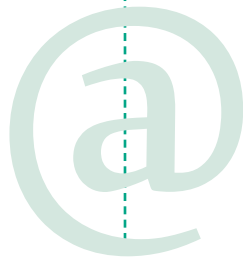


PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 21, n. 41, p. 21-43, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt >.

PRADO JÚNIOR, B. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In. *Alguns ensaios: filosofia, literatura, psicanálise*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.87-108.

SILVA, J. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 25, n. 2, p. 215-235, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2003000200002&nrm=iso >.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, v. 16, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.





O CARÁTER PEDAGÓGICO DO MUSEU HISTÓRICO PROFESSOR CARLOS DA SILVA LACAZ DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

THE PEDAGOGICAL HISTORICAL MUSEUM TEACHER CARLOS DA SILVA LACAZ OF THE FACULTY OF MEDICINE, UNIVERSITY OF SÃO PAULO – USP

ELAINE CRISTINA MOREIRA DA SILVA¹
pedagogia@unisalesiano.edu.br

CARLOS BAUER¹
carlosbauer@uninove.br

RESUMO

Reconhecer a importância da trajetória médica torna-se muito importante nos dias de hoje por conta dos avanços tecnológicos e o museu de medicina da USP, criado em 1977, vem, a cada ano, se tornando local primordial de pesquisas e construção de saberes. O museu constitui um acesso privilegiado à cultura médica, oferecendo infinitas possibilidades de compreender nossas identidades científicas, técnicas, éticas e até estéticas. O corte cronológico definido para este trabalho contempla desde a criação do museu em 1977 até 2010; a pesquisa procurou realizar um estudo documental dos registros que o museu possui com a finalidade de levantamento de dados na busca de conhecer os registros do museu acerca da ação educativa e obter uma compreensão dos processos educativos museais dessa instituição, pretendendo refletir sobre aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido pelo setor Educativo do mesmo, com a intenção de contribuir para uma análise sobre a trajetória da formação médica no país, objetivando investigar os caminhos e mecanismos de utilização pedagógica do Museu de Medicina Prof. Carlos da Silva Lacaz. As estratégias metodológicas da investigação delineiam-se nos marcos da pesquisa qualitativa e, dentro da pesquisa qualitativa, optamos por trabalhar com três instrumentos: os documentos, as entrevistas e a inserção em campo, buscando apoio na história oral e na análise de documentos e artefatos. Foi realizada também a técnica da observação participante, estratégia para reunir dados onde os pesquisadores ficam incluídos por um período de tempo dentro do cenário da pesquisa para se obter uma perspectiva interna do cenário e da cultura do grupo. Foram utilizadas também entrevistas semiestruturadas como instrumento de investigação. Na pesquisa partimos do pressuposto de que as ações educativas desenvolvidas no museu são ações propostas para responder a intencionalidades e cumprir objetivos específicos voltados para determinados públicos, de acordo com o contexto histórico, social e da profissão médica.

Palavras-chave: Museu histórico • História da educação • Profissão, Medicina.

1 Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho –PPGE/Uninove



ABSTRACT

Recognize the importance of medical history becomes very important nowadays due to the technological advances and medical museum USP created in 1977 comes every year becoming prime location of research and knowledge construction. The museum is a privileged access to the medical culture, offering endless possibilities for understanding our identities scientific, technical, ethical and even aesthetic. The cut chronological set for this work includes the creation of the museum from 1977 to 2010, the survey sought to conduct a desk review of records kept in the museum for the purpose of data collection in the search for the records to know about the museum's educational action and gain an understanding of educational processes that museological institution intending to reflect on aspects of the pedagogical work developed by the Educational sector of the same, with the intention of contributing to the analysis of the trajectory of medical education in the country, aiming to investigate the pathways and mechanisms educational use of the Museum of Medicine Professor. Carlos da Silva Lacaz. The strategic methodological research is outlined in the framework of qualitative research within the qualitative research we chose to work with three instruments: documents, interviews and insertion in the field, seeking support in oral history and the analysis of documents and artifacts. We also performed the technique of participant observation strategy to gather data where researchers are included for a period of time within the research scenario to get an inside view of the scenery and culture of the group. Semistructured interviews were also used as a research tool. In the research we assume that education developed in the museum are proposed actions to respond to and fulfill specific goals intentions aimed at certain audiences, according to the historical, social and the medical profession.

Key words: Historical museum • History of education • Medical profession.

INTRODUÇÃO

A Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo é referência no campo do ensino médico, possuindo o maior complexo hospitalar da América Latina, tendo sido criada em 1912.

Desde que o homem existe, o movimento de transposição de conhecimentos sobre a realidade natural e social é utilizado como ferramenta capaz de modificar a visão e a postura da sociedade e, consequentemente, dos vários profissionais dessa sociedade para a transformação do ideário humano e profissional.

Em razão dessas transformações sociais extensas e profundas, a educação superior, na área da saúde, em geral, e as escolas médicas, em particular, também se viram obrigadas a uma revisão e atualiza-

ção, obrigando-se, dessa forma, a reverem e ampliarem sua atuação e, muitas vezes, redefinirem focos específicos, buscando olhar na cultura, reconhecendo a importância da história da profissão, já que a especialização se tornou um ponto forte da produção médica.

Segundo Arcoverde, (2004 p. 17):

O debate atual sobre os saberes necessários para a Educação do futuro aponta para uma formação que valorize o conhecimento geral, o pensamento complexo e a educação para o pensamento crítico e reflexivo. A Educação Médica, seguindo este mesmo movimento, está em franco processo de mudança.

Além disso, o Artigo 43 da Lei 9.394, legislação que rege a Educação nacional, sinaliza como finalidade da Educação superior: o estímulo à criação e difusão cultural, a promoção e divulgação de conhecimen-



tos culturais que constituem patrimônio da humanidade e, ainda, o suscitar do desejo permanente de aperfeiçoamento estético e cultural.

No site do Museu de Medicina Professor “Carlos da Silva Lacaz” encontramos em sua missão que:

A premissa básica do Museu Histórico ‘Prof. Carlos da Silva Lacaz’ é a de realizar ações voltadas para a preservação, a investigação e comunicação de seus bens patrimoniais ligados à institucionalização da medicina e das práticas de saúde no Brasil, num plano geral, e em São Paulo, num plano específico. Para isso faz parte de nossa missão o ato de preservar incluindo a coleta, a aquisição, o acondicionamento e conservação desses bens, bem como a de comunicação se realizando por meio das relações interinstitucionais, das exposições e publicações, dos projetos educativos e culturais. Finalmente, todas essas ações deverão ser enlaçadas pelo exercício da investigação e da pesquisa,

fundamentando-as cientificamente.

Conhecer e reconhecer a importância do patrimônio da humanidade e da trajetória médica tornam-se, nesse contexto, muito importantes, poderíamos até mesmo dizer crucial, e o museu de medicina da USP, criado em 1977 como Museu Histórico da Faculdade de Medicina e que, em 1993, passa a ser denominado Museu Histórico “Prof. Carlos da Silva Lacaz”, em homenagem ao fundador e seu diretor vitalício até 2002 (ano de seu falecimento) e vem, a cada ano, se tornando local primordial de pesquisas e construção de saberes.

DAS RELAÇÕES DO HOMEM COM O SABER E O CONHECIMENTO

A relação com o saber é uma ação complexa e o ser humano constrói seu conhe-





cimento através dos constantes conflitos gerados por novos olhares, novas possibilidades, novos documentos, novos fatos. Essa construção se faz de várias formas e se utiliza de vários mecanismos.

Assim, falar em conhecimento não é possível sem que dados passados sejam utilizados e, principalmente, revistos. O rigor científico necessita reconhecer o papel dos fatores sociais e históricos na formação de um indivíduo, de um grupo em geral ou de um grupo específico, reconhecendo sua interferência nos mecanismos de transformação e construção de saberes, bem como novas concepções que se desencadeiam a partir de novos olhares e novas perspectivas.

Dessa forma, a construção de novos conhecimentos perpassa pelas discussões e reflexões acerca das pesquisas que se apresentam cada vez mais importantes e necessárias no âmbito do desenvolvimento de uma profissão, nas perspectivas de formação e atuação de profissionais, neste caso em especial, os médicos.

A história nos apresenta mecanismos de entendimento e possibilidade de análises com dimensões diversas, as quais possibilitam identificar as transformações de uma profissão, a partir de nuances e peculiaridades minuciosamente observadas pelo olhar atento do pesquisador.

Entender a trajetória de uma profissão e os mecanismos de sua formação esclarece aos profissionais, que nela iniciam sua caminhada, as transformações históricas necessárias à construção de um referencial identitário profissional e social, esperando que os resultados dessas transformações se tornem parte do processo reflexivo e de atuação de cada um dos profissionais perante o processo de construção do conhe-

cimento.

Conforme indagações e angústias forem sendo respondidas e sanadas, o olhar do profissional passa a compreender a importância da pesquisa histórica de sua profissão, o que contribui para o envolvimento e qualidade dos que estão inseridos no processo de construção identitária da mesma.

Refletir e ponderar sobre o fazer médico tornam-se, em nossa sociedade, fatores eminentemente importantes para os profissionais da área da saúde; procedendo com tal olhar, abre-se caminho para a construção de uma prática médica mais condizente com as necessidades humanas, voltada para a ampliação de suas possibilidades, nunca deixando de lado a cautela necessária para perceber os limites e as possibilidades representados pela arte de curar e cuidar.

É interessante perceber o quanto é valioso para a formação das relações profissionais e éticas dos profissionais da saúde o conhecimento das transformações ocorridas nas práticas médicas, na trajetória social da profissão e as transformações científicas que auxiliaram sua transformação, reconhecendo a importância da educação e da história nessa formação que auxiliara na reflexão das práticas médicas com criteriosa intervenção ética.

Os museus e suas ações e possibilidades educativas

A educação, neste trabalho, é considerada como processo, da mesma maneira como a discussão das ações educativas em museus, ambas consideradas como ação de avançar, atividade reflexiva que tem como objetivo alcançar o conhecimento de algo, a sequência de estados de um siste-



ma que se transforma com reflexão constante, pensamento crítico e criativo nas atividades sociais nos quais o profissional está inserido.

Para Marandino (2001), os museus se caracterizam como espaços de produção, educação e divulgação do conhecimento; esse pressuposto pauta-se no entendimento de que a educação é uma prática histórico-social e que tal prática é constituída de ações nas quais os agentes pretendem atingir determinados fins. Ações que visam provocar transformações nas pessoas e na sociedade, ações marcadas por finalidades buscadas intencionalmente, de acordo com a perspectiva que adotamos: a do materialismo histórico e a dialética marxiana; trata-se de reconhecer o objeto de pesquisa numa trama de relações sociais, historicamente construídas.

A educação, portanto, está sendo compreendida como “processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética.” (DEMO, 1996, 1996, p.1).

No presente artigo, partimos do pressuposto de que as ações educativas desenvolvidas no museu são ações propostas para responder e cumprir objetivos específicos voltados para públicos também específicos. Ações que buscam construções conceituais e procedimentais nas pessoas e na sociedade, ações marcadas por intenções. De acordo com o Glossário da Revista Museu (2009), ações educativas são:

Procedimentos que promovem a educação no museu, tendo o acervo como centro de suas atividades. Pode estar voltada para a transmissão de conhecimento dogmático, resultando em doutrinação e domesticação, ou para a participação, reflexão crítica

e transformação da realidade social. Nesse caso, deve ser entendida como uma ação cultural, que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca. Seus resultados devem assegurar a ampliação das possibilidades de expressão dos indivíduos e grupos nas diferentes esferas da vida social. Concebida dessa maneira, a ação educativa nos museus promove sempre benefício para a sociedade, em última instância, o papel social dos museus.

Analisar a utilização pedagógica e as concepções que fundamentam a utilização de um espaço privilegiado, como o museu de medicina da Universidade de São Paulo – USP, constitui-se em fator de entendimento das relações existentes entre os artefatos e as questões ali apresentadas de diferentes maneiras, assim como a sociedade que nos rodeia.

É ímpar a oportunidade de um grupo de profissionais que poderão utilizar tal espaço para ampliar e desenvolver novos olhares sobre sua profissão, sendo que o museu não se apresenta como local sem vida, pelo contrário é local de incitação de um processo reflexivo que parte do conhecimento de seu patrimônio cultural, possibilitando crescimento e aprofundamento em diferentes setores e aspectos.

Com olhar voltado para as novas concepções de atuação em museus, para desenvolver situações de interação, as coleções e exposições realizadas têm a função didática de comunicar ao visitante o espírito em que está inserido determinado objeto, conforme Marandino (2001), para quem os museus se caracterizam como espaços de produção, educação e divulgação do conhecimento.



Compreender a ação museológica como ação educativa significa reconhecê-la como ato de comunicação; buscando as ações de pesquisa, preservação e comunicação para criar um ambiente interdisciplinar utilizando conteúdos e disciplinas que auxiliem no entendimento e na construção de saberes, através da troca de informações, do diálogo, da interação com os sujeitos envolvidos de alguma forma e principalmente envolvidos com o objeto de estudo.

O estabelecimento de metas e objetivos é essencial, uma vez que o processo museológico é visto como processo de comunicação, capaz de auxiliar e contribuir para que o cidadão possa ver, expressar e projetar a realidade, respeitando e compreendendo o valor do patrimônio histórico e cultural que potencializará sua atuação e participação nas transformações da realidade.

Os objetos de museus são fontes de informação e comunicação, não se tratando de simples objetos, mas sim de objetos extraídos de uma determinada realidade com o objetivo de apresentá-la e documentá-la, o que nos remete a Vygotsky (1993), o qual dedica especial atenção à formação de conceitos científicos; segundo ele, o domínio desses conceitos é tão determinante em rupturas e transformações no homem, quanto o domínio da escrita e do desenvolvimento da capacidade comunicativa, que aqui será identificada com o termo comunicação, que sugere a ideia do estabelecimento de um campo comum com outras pessoas, de divisão de informações, valores e sentimentos, ou seja, “troca”.

Segundo Machado (2009, p. 11):

Os museus hoje são considerados instituições de caráter público e do âmbito da difusão cultural e, como estão inseridos

no contexto do modo de produção social capitalista, são marcados pelos antagonismos, contradições e conflitos, inerentes a este modelo. Significa dizer que, se os museus cumprem a função de manutenção da cultura e das relações sociais dominantes, podem também contribuir para a sua transformação, ao buscar possibilidades de construir, no âmbito das contradições e dos limites do sistema capitalista, propostas e situações educativas que favoreçam a construção de relações sociais voltadas para um outro tipo de sociedade.

Há uma grande e complexa troca de percepções no desenvolvimento de nossas relações sociais, a forma como apresentamos nossas ideias, os meios que utilizamos, imagem, objetos e sons se misturam à nossa vida, numa imensa trama comunicacional, o que possibilita que a construção de um pensamento crítico seja potencializada no museu, visto que a comunicação e seus diversos mecanismos são utilizados de maneira a intensificar esse processo através da atratividade existente nos variados objetos existentes que são mecanismos desencadeadores e estimuladores do ato reflexivo.

A palavra museu, de origem grega, significa templo das musas. No decorrer dos séculos, o papel dos museus e a dimensão de suas práticas sofreram modificações. Inicialmente eram vistos como espaços constituídos de vastas coleções de objetos para serem apenas observados.

Na Grécia Antiga, o termo museu denominava o templo das musas, divindades que presidiam a poesia, a música, a oratória, a história, a tragédia, a comédia, a dança e a astronomia. Esses templos recebiam oferendas, objetos preciosos ou exóticos, que eram exibidos ao público mediante o pagamento de uma pequena taxa. Em Atenas, era famosa a coleção de pinturas exposta nas escadarias da Acrópole no sé-



culo V a.C.

Os romanos faziam exposições públicas nos fóruns, jardins públicos, templos, teatros e termas.

No Oriente, o culto à personalidade de reis e heróis era forte, objetos históricos eram coletados com a função de preservação da memória e dos feitos desses personagens.

O museu mais famoso da antiguidade foi o criado em Alexandria em torno do século III a.C., e continha estátuas de filósofos, objetos astronômicos, cirúrgicos e um parque zoológico, embora a instituição fosse primariamente uma academia de filosofia e, mais tarde, incorporasse uma enorme coleção de obras escritas, formando-se a célebre Ε.

A partir do século XIX, os museus passaram a ser encarados como espaços de saber, de análise e pesquisa com olhar voltado para o futuro, possibilitando uma visão do ocorrido, do que está ocorrendo e do que poderá vir a ocorrer, vislumbrando possibilidades, pois demonstram e acompanham o esforço e a modernização da sociedade em sua trajetória.

A prática educativa dos museus é intencional, pois reflete e expressa o conhecimento, os conceitos e os valores relacionados aos interesses e à necessidade de discutir as principais funções desse espaço, no caso do Museu de medicina; essa prática deve garantir o funcionamento e a manutenção desse espaço, para que os universitários da área médica se percebam como sujeitos construtores de suas práticas, ressaltando que a participação do grupo de futuros médicos na discussão sobre a herança cultural e os caminhos da profissão é um complexo processo histórico de

formação profissional, social e ético.

O estudo documental e a análise do acervo do museu revelam-se uma grande fonte de informações, uma vez que todos os documentos e artefatos são a expressão de sua época, marcos de descobertas e questionamentos científicos de diferentes pontos de vista, sendo possível um olhar interdisciplinar na investigação e na análise, por conta dos diferentes objetos existentes, desde pintura, fotografias, registros escritos, aparelhos, indumentárias, coleções etnográficas, entre outros; um verdadeiro local do ato educativo que possibilita uma aprendizagem significativa.

Para Ausubel (2003), uma das condições importantes para a aprendizagem significativa é que o material seja potencialmente significativo, sendo relacionável à estrutura cognitiva do indivíduo de maneira não arbitrária e não literal. É o que se percebe no ato educativo que acontece no espaço museal quando restaura, cuida, organiza e apresenta os diversos olhares de uma profissão, com a ajuda dos diferentes protagonistas da construção histórica dessa profissão de forma diferenciada.

Falar em Educação enquanto processo de comunicação significa avançar em algumas direções, como a comunicação de ideias, os momentos históricos, fatos, experiências, sentimentos e sensações pessoais que também estão relacionados à cultura.

Penteado (2001) apresenta a aprendizagem como um fenômeno que:

- só acontece em um real processo de comunicação entre os interlocutores postos em presença;
- começa antes do encontro na escola e continua muito além dela;



- tem na escola um tempo e um espaço para ser cuidada, fecundada e cultivada.

Acrescentamos às colocações de Penteadó (2001) uma questão específica, que encontramos nesses espaços de aprendizagem, por acreditar que eles são locais propícios para análises e reflexões:

- Há nos museus espaço para a aprendizagem ser elaborada e reelaborada a partir de diferentes olhares.

É a discutibilidade, ou seja, a capacidade de discutir, questionar, refletir, a capacidade de mudar, sobretudo a capacidade de ser o sujeito da mudança, incluindo domínio técnico, que provém do saber pensar, algo tão antigo que os gregos chamavam de “filosofia”. Pensar, olhar, problematizar, criar mecanismos que desencadeiem a trama das reflexões sobre os fatos, as coisas e sobre a postura do homem em relação à realidade, através da comunicação e dos fatos históricos como fundamentadores para a construção de conceitos, e tudo isso pode acontecer de forma ímpar nos espaços museológicos.

Quando nosso objetivo é que o processo de comunicação aconteça de forma realmente eficaz, temos que nos preocupar com todas as informações apresentadas ao outro, temos que utilizar todos os possíveis instrumentos de análise que nos darão pistas para o entendimento exato dos fatos que estão sendo apresentados ou recebidos; somente assim realmente teremos um canal de comunicação eficaz e que possibilite a troca de informações e construção de conhecimento.

Encontramos nas citações de Freire (1987) que...

[...] somente na comunicação tem sentido

a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação.

O museu é espaço privilegiado nesse quesito: sua organização e a possibilidade de articulação entre vários documentos em um mesmo lugar possibilitam a comparação, a constatação, o questionamento de vários fatores de um mesmo fato ou contexto.

No processo de comunicação não se pode deixar de lado nenhuma informação que possa esclarecer os fatos ou situações apresentadas. Para tanto, devemos proporcionar ao maior número possível de pessoas a possibilidade de conviver e de aprender a lidar com os vários tipos de informação que se apresentam num ato comunicacional.

Tal preocupação se torna necessária para que os diversos públicos de um museu estabeleçam conexões entre o que viveram, analisaram, reconheceram e tornaram concreto e histórico na construção e reconstrução de seu do conhecimento.

Dentro da concepção dialética da educação, o respeito e o diálogo com o público do museu, com aquele que constrói conhecimento, se dão no respeito às diferenças e na troca de ideias para se chegar a um olhar da totalidade possível dentro de um contexto histórico.

Nenhum fato vivenciado por qualquer sujeito pode ser lido sem a construção do conhecimento, sem o respeito à sua história individual, na qual se faz um resgate de suas experiências, relacionando, classificando, medindo ou enumerando esse fato de forma histórica e cultural.

Cada sujeito, ao apropriar-se dos instru-



mentos e signos criados socialmente, re-produz, em nível individual, essas formas histórico-sociais. Ao expressar sua reconstrução individual, o sujeito apresenta ao grupo sua transformação interior, de acordo com as interações por ele vivenciadas nas redes sociais a que pertence e que estão vinculadas à sua participação na coletividade, a apropriação dos signos, os quais possuem diferentes significados; tudo isso possibilita sua mudança de atuação diante de fatores que têm estreita ligação com sua postura, sua ação e seu olhar.

É a convivência que possibilita a reconstrução de ações e olhares diante de situações reais da vida cotidiana e a relação sujeito-objeto que modifica a postura do indivíduo. Essa perspectiva não é de interação, é dialética², sendo mediada semioticamente, uma vez que a mediação semiótica³ é uma mediação social, sendo o estudo da relação entre as palavras consideradas como signos das ideias, e das ideias como signos das coisas.

Vygotsky (1984) e outros como Bakhtin (2004) destacam a linguagem e sua construção ligada ao pensamento dialético e, portanto, buscam compreendê-la no quadro das relações contraditórias e dialéticas, relacionando seu objeto a uma criação

2 De acordo com Marx com a contribuição de Engels, a dialética se converte em método materialismo e no processo do movimento histórico que considera a natureza: a) como um todo coerente em que os fenômenos se condicionam reciprocamente, b) como um estado de mudança e de movimento, c) como o lugar onde o processo de crescimento das mudanças quantitativas gera, por cumulação e por saltos, mutações de ordem qualitativa, d) como a sede das contradições internas, seus fenômenos tendo um lado positivo e outro negativo, um passado e um futuro, o que promove a luta das tendências contrárias que gera o progresso. Cf. JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**: Rio de Janeiro: Zahar. 1996.

3 Locke utiliza o termo “semiótica” para designar o estudo da relação entre as palavras como signos das ideias, e das ideias como signos das coisas. Cf. Ibid.

individual e subjetiva de sentidos e ações sociais mediadas pelo grupo social em que está inserida.

As relações e mediações que a linguagem desencadeia chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e conseqüentemente da prática educativa que confirmam que é fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual se pode conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Essa mediação, ressaltando-se aí o papel da linguagem, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, “dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos.” (VYGOTSKY, 1993, p. 50).

Pensando em situações pedagógicas e práticas educativas, podemos perceber diferentes nuances nas possibilidades formativas da educação em museus, que nos levam a refletir que a forma de apropriação do conhecimento modifica nossos modos de participação nas práticas sociais; para Vygotsky (1993), forma e conteúdo estão atrelados e, por isso, esse desenvolvimento ocorre em conjunto e por meio da aprendizagem social, organizada pela ação didática que não pode ocorrer de maneira espontânea, sem planejamento, organização, sequencia, metas e instrumentos didáticos adequados e significativos.

Uma pesquisa realizada em 2006 pelo Comitê para Educação e Ação Cultural (CECA), sobre avaliação das ações educativas nos museus brasileiros, resultou em dados importantes sobre as principais ações educativas avaliadas pelas próprias equipes dos espaços museais do país. As mais citadas pelas instituições pesquisadas foram: visitas escolares, visitas de público



em geral, exposições itinerantes, capacitação de professores, oficinas, museu vai à escola, entre outras (CABRAL, 2006).

O CECA é um dos 30 comitês internacionais integrantes do Conselho Internacional de Museus (ICOM). Desde 1980, e mais acentuadamente a partir dos anos 90, há uma ampliação da produção brasileira em diferentes áreas do conhecimento que buscam caracterizar e compreender a dimensão educativa presente nos museus (MACHADO, 2009).

A tese de Machado (2009) contribui imensamente para a compreensão dos estudos realizados sobre ações educativas desenvolvidas nos museus brasileiros. A pesquisadora realiza um levantamento analisando teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias de especialização produzidas no Brasil entre 1987 e 2006, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

A pesquisa busca contribuir para uma reflexão sobre o papel do setor educativo nos museus de ciências, apresenta também uma pesquisa histórica sobre a evolução dos setores educativos e sobre as discussões das práticas educativas museais realizadas em âmbito internacional e nacional.

Nas palavras de Machado (2009, p. 32):

[...] a prática educativa nos museus é entendida como: (...) prática intencionalizada, portanto, não neutra, e como tal, responde a interesses, intencionalidades e objetivos que determinam o direcionamento político/filosófico e pedagógico das ações educativas nos museus. Considerando que os museus estão inseridos numa sociedade cindida por profundas desigualdades econômico/sociais, políticas e culturais, a identificação e explicitação dos referenciais que informam a sua prática educativa nos ajudam a compreender

os interesses que eles priorizam nas ações educativas que oferecem ao público visitante.

Alguns museus desenvolvem ações, oferecendo cursos de formação, oficinas e serviços de visita prévia a professores; a intenção dessas ações é que o trabalho desenvolvido nos museus não seja apenas complementar ao conhecimento elaborado em sala de aula, mas sim um mecanismo que se apresente como suporte na construção de um olhar crítico na atuação e ação social dos grupos envolvidos no processo ensino/aprendizagem, e possibilite uma ação de transformação da postura e do olhar que se volta para esse espaço e para o futuro.

Como a ciência se apresenta em diversas facetas, é coerente pensar que todo o conhecimento produzido até hoje é impossível de ser transmitido de maneira formal, dentro de um processo pensado apenas nas salas de aula de uma instituição escolar. Assim, para que se formem médicos, cidadãos-profissionais, torna-se necessária a utilização de diversas ferramentas educativas dentro das várias concepções de educação, por meio das quais o indivíduo possa adquirir informações de forma fluente e ativa, e o entendimento de suas transformações aconteça junto a uma ampla trama de conhecimentos, estruturado socialmente através da contribuição de conhecimentos específicos e gerais percebendo a importância estratégica da interdisciplinaridade⁴.

4 Corresponde a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, e exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpretação, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade e um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Essa interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da



Machado (2009) apresenta que a Museologia e a Educação, consideradas do ponto de vista histórico-social, assumem, em cada período histórico, características do resultado das ações do homem, fazendo com que as consideremos como possibilidade. Daí, a necessidade de compreendê-las como ações sociais e culturais.

Portanto, consideramos que o processo museológico é um processo educativo e de comunicação, capaz de contribuir para que o cidadão-profissional possa ver a realidade e expressar essa realidade, qualificando-a como patrimônio cultural e transformador de sua realidade.

SOBRE O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DO MUSEU HISTÓRICO PROFESSOR CARLOS DA SILVA LACAZ

A qualificação para a transformação da realidade passa pelas diversas possibilidades de leituras do mundo, de tal forma que o conhecimento faça parte de nossas vidas⁵, de nossa cultura, de nossa identidade, e que não seja somente o conhecimento legitimado por outros grupos e sim faça parte de nossa rotina de trabalho, nossa atuação dentro da coletividade.

Nesse sentido, focar o estudo na questão pedagógica e no papel que o setor educativo vem desempenhando nos museus pode permitir que sejam colocadas em dis-

organização da pesquisa.

Cf. Ibid.

5 Vida entendida como vida cotidiana, "é a vida do homem inteiro: ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. HELLER, A. *O cotidiano e a história*: Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982. p.17.

cussão a importância e a pertinência de explicitar os pressupostos teóricos que orientam a prática educativa que desenvolvem.

Esse pressuposto pauta-se no entendimento de que a educação é uma prática histórico-social e que tal prática é constituída de ações mediante as quais os agentes pretendem atingir determinados fins relacionados com eles mesmos. Ações que visam provocar transformações nas pessoas e na sociedade, ações marcadas por finalidades buscadas intencionalmente.

Entender a Educação como prática "intencionalizada" implica em afirmá-la como prática não neutra. Implica também em reconhecer que os museus são "vinculados desde as suas origens às classes dominantes" (LOPES, 1988, p.14) e, nessa condição, cumprem a função de veicular a cultura dominante.

Machado (2009) afirma que os museus cumprem a função de manutenção da cultura e das relações sociais dominantes, mas que podem também contribuir para sua transformação, ao buscar possibilidades de construir, no âmbito das contradições e dos limites do sistema capitalista, propostas e situações educativas que favoreçam a construção de relações sociais voltadas para outro tipo de sociedade.

Para compreender por que, como, e para quem as ações educativas se estruturam nos museus, é necessário situar e contextualizar o surgimento e a estruturação dos setores educativos que são, na maioria das vezes, os responsáveis pelas ações educativas propostas.

A busca dessa compreensão deve estar associada à visão de ciência, de educação e de comunicação, deve-se ter clara a concepção de público que o museu receberá



em diferentes momentos, visto que são essas concepções que configuram as ações educativas empreendidas pelo museu.

Em alguns eventos específicos, a Museologia é definida como “a ciência que tem por objeto estudar as funções e a organização dos museus como o conjunto de técnicas relacionadas à Museologia”. (MORTARRA, 2006). Seus participantes reafirmam o objeto como o cerne do museu e recomendam a utilização de todos os recursos para criar uma relação harmoniosa entre o sujeito e o objeto, estabelecendo ainda o valor didático como critério para a organização das exposições conforme os tipos de museus.

Essas mudanças podem ser atestadas observando-se os temas que constituíram objeto de debate e de embates nos fóruns internacionais do ICOM: a função educativa dos Museus, a utilização das coleções com fins didáticos, o trabalho interdisciplinar, a relação entre Museu-Meio-Ambiente-Comunidade, cujas discussões foram permeadas pelas noções de “educação popular”, “desenvolvimento global”, “democracia cultural” e “ecomuseu” (LOPES, 1988 p. 25).

Para Vygotsky (1984), os conceitos espontâneos e científicos se desenvolvem em sentidos opostos (menor complexidade para maior complexidade) num processo de enriquecimento mútuo. A ampliação do universo de conceitos espontâneos ou científicos da interação entre a educação informal e a formal no ensino de ciência, implícita na relação entre os conceitos espontâneos e científicos.

[...] os parceiros desempenham diferentes papéis sociais, possuem diferentes sistemas de comunicação sociais (semióticos), e detêm diferentes sistemas de conhecimentos e valores. São in-

terações entre professores e alunos, pais e filhos, adultos e jovens que são necessariamente assimétricas, e esta assimetria é origem de seu impacto no desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984, p. 93).

A importância do Museu Histórico Professor Carlos da Silva Lacaz cresce a cada ano, é notória a crescente relevância que exerce a cada ano nas pesquisas e investigações científicas relacionadas à cultura e aos conceitos decorrentes dos caminhos do pensamento médico.

O Museu de Medicina da USP, além de ser preservador da história da Faculdade de Medicina, é local de busca permanente da consciência médica paulista e é marco conceitual dos princípios que direcionaram a evolução do sistema cultural médico no Brasil.

De acordo com Mazzieri (2000, p.28):

A abordagem de suas inter-relações procurou ir além do caráter de formação profissional de seus integrantes, invadindo o cotidiano de seus personagens, ressaltando o pensamento filosófico capaz de direcioná-lo para diferentes campos, sua vivência humanística, a investigação científica, encontrando o médico como membro da sociedade e que dela parte para um trabalho, onde ocorrem divergências e incertezas, em meio a grandes feitos.

A Instituição Museu tem em sua relação histórica uma apresentação com caráter de propagação de verdades, daí a sua importância na formação de reflexões e conceitos; o mesmo possui um acervo vasto e uma produção diversificada em torno de sua história, que, segundo Mota e Marinho (2009),

...constitui um acesso privilegiado à cultura médica, de modo geral, e à de São Paulo novecentista em particular. Oferece-nos infinitas possibilidades de compreender nossas identidades científicas, técnicas,



éticas e até estéticas. (p. 10).

Com novo olhar para esse espaço de conhecimento, todos os objetos do acervo foram compreendidos em conjunto: pinturas, anéis, desenhos, diplomas, bustos de bronze, condecorações, fotografias, esculturas, indumentárias e uma série de aparelhos utilizados pelo exercício médico, o que exigiu novas formas de organização dos materiais para viabilizar pesquisas da comunidade científica e estudos em geral, potencializando e ampliando esse espaço como local gerador de conhecimento histórico.

Entendida como meio de cuidar da saúde, a medicina existe desde o aparecimento do ser humano.

Na pré-história representações gráficas, ossos humanos e objetos de uso cirúr-

gico encontrados em sítios pré-históricos mostram o registro da tentativa de tratar as doenças.

A arte de curar nasceu ao mesmo tempo mágica e empírica, a doença era considerada como algo errado no corpo; assim, magos buscavam a cura na associação terapêutica com ritos e amuletos.

No Egito, papiros escritos entre 1700 e 1200 a.C. apresentavam maneiras de efetuar um diagnóstico, já empregavam as indicações oferecidas pelo pulso, pela palpação e pela auscultação, e detectavam diversas doenças do abdome, amígdalas, olhos, coração, baço e fígado; os egípcios desenvolveram várias técnicas de tratamento de enfermidades.

A medicina na Grécia surgiu no seio das primeiras escolas filosóficas, como o pi-





tagorismo. Alcméon de Crotona (séculos VI-V a.C.), médico, astrônomo e filósofo, escreveu o mais antigo livro de medicina grega de que se tem notícia: o Peri phýseos (Da natureza). Ele sustentava que o que estabelece a saúde é o equilíbrio dos poderes: úmido e seco, frio e quente, amargo e doce, a supremacia de um deles é a causa da doença, pois seria destrutiva.

Outros homens célebres dedicaram-se à medicina na Grécia antiga, mas foi Hipócrates quem sistematizou o saber médico de seu tempo, enriquecendo-o com importantes observações.

Com o Renascimento, o interesse pela pesquisa produziu considerável impulso nas ciências médicas, reforçado pelo nascimento de uma escola de arte dedicada à investigação anatômica, onde Leonardo

da Vinci e Michelangelo foram grandes estudiosos do corpo humano, e Andreas Vesalius é pioneiro da anatomia científica moderna.

Os grandes avanços das civilizações estimulam e impulsionam os visionários na busca de mecanismos de divulgação e ampliação dos sistemas que apresentem, para a comunidade, tais avanços.

Este foi o caso do professor Lacaz, que idealizou a busca de mecanismos de disseminação e apresentação às novas gerações do caminhar da humanidade quanto às questões da medicina, tendo consciência da importância do papel da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – USP, na trajetória da profissão médica, na evolução da cidade de São Paulo e do Brasil. Desta forma, a partir de 1974, o Dr.





Carlos da Silva Lacaz passa a idealizar, angariar objetos e documentos e a organizar o Museu Histórico da Faculdade de Medicina.

O museu encontra-se instalado no 4º andar da Faculdade de Medicina, todo seu acervo apresenta contextos históricos da medicina de São Paulo, do Brasil e do Mundo e momentos críticos de epidemias vivenciadas no país. Todos os materiais existentes estão organizados em 394 metros quadrados e hoje é referência em pesquisas da área.

Segundo Mota (2005), em entrevista que nos foi concedida, o projeto museológico do museu

Dedicou-se em reunir materiais que conseguissem traduzir uma 'história oficial' médica e institucional, apoiado na concepção de uma trajetória histórica linear, progressiva e extremamente cravada por vultos e feitos heroicos. Paralelamente a isso, o Museu Histórico foi capaz de agrupar um vasto acervo documental, com prioridade aos primeiros tempos da institucionalização médica em São Paulo, variando de grupos e especialidades, a partir dos critérios atribuídos unicamente por seu diretor.

A partir do ano de 2007, foi criada a Subcomissão de Museus responsável por dar novos direcionamentos institucionais ao Museu Histórico; assim, um amplo trabalho foi iniciado na intenção de revitalizar tanto as questões estruturais quanto as atividades museológicas e pedagógicas desenvolvidas pelo Museu Histórico.

Para a coordenação dos trabalhos foi contratado o historiador Dr. André Mota e a pesquisadora Dra. Maria Gabriela S.M.C. Marinho, que acompanharam as reformas estruturais e pedagógicas ligadas aos diferentes públicos do museu.

Desse modo, alguns projetos foram es-

quematizados para serem iniciados, a partir dessa nova concepção, quais sejam: Exposições permanentes e circulares; Projeto editorial temático e Projeto educacional. Neste último, contemplam-se alguns sub-projetos: Projeto audiovisual e mídias digitais; Documentário; Produção Web/Digital; Ciclo de palestras e colóquios nacionais e internacionais; Centro de Memória; Projeto de história oral e Centro de Pesquisa e Documentação em História da Medicina e da Saúde (MOTA, 2010).

Entre 2007 e 2009, o museu ficou fechado para reforma, iniciando um processo de redefinição de suas características físicas e de suas funções, sendo reaberto ao público no dia 18 de dezembro de 2009, com a mostra "Arnaldo Vieira de Carvalho e a Faculdade de Medicina: Práticas Médicas em São Paulo 1888/1938", com fotos e textos que homenageiam o médico que dirigiu a escola, no período compreendido entre 1913 e 1920. Essa exposição marcou também o fim da reforma e apresentou ao público o novo espaço e a nova organização do museu, que conta com um vasto acervo de livros, seringas, microscópios, autoclave, mobiliário a farmacopeia, tálures usadas pelos professores Benedito Montenegro e Mário Ramos de Oliveira, fotografias, dentre outros instrumentos e documentos.

Na galeria de bustos, 21 nomes da medicina são homenageados, inclusive Arnaldo Vieira de Carvalho e o "pai" da medicina: Hipócrates.

Peças raras como o primeiro marca-passo desenvolvido no InCor, na década de 60, a primeira máquina coração-pulmão de 1957, revistas e jornais científicos, retratos de médicos famosos, desenhados por Cândido Portinari e Tarsila do Amaral, são alguns dos destaques da mostra.



Ao visitar a exposição, o público tem a chance de ver algumas obras históricas do ensino da Medicina, como o livro *A Estrutura do corpo humano*, de 1543, do médico belga Andreas Vesalius.

Com novo olhar para esse espaço de conhecimento, todos os objetos do acervo foram compreendidos em conjunto: pinturas, anéis, desenhos, diplomas, bustos de bronze, condecorações, fotografias, esculturas, indumentárias e uma série de aparelhos, utilizados pelo exercício médico. Tal compreensão exigiu novas formas de organização dos materiais para viabilizar pesquisas da comunidade científica e estudos em geral, potencializando e ampliando o espaço como local gerador de conhecimento histórico.

De acordo com Mota (2010):

Uma das prioridades captadas pelo Museu

atualmente volta-se para a sua interação com o público, quer seja ele de pesquisa ou de visitação. Nesse sentido, busca-se ampliar os estudos do patrimônio cultural existente, no sentido de ser cada vez menos instrucionista e cada vez mais educativo. Isso quer dizer que a memorização que buscava-se até então, ainda pouco afeita aos seus desígnios educativos, deve ser deslocada para uma vivência do próprio espaço e de sua materialidade cultural.

Verifica-se que muitas das propostas já foram colocadas em prática e algumas estão em andamento. O que se percebe é que a relação estabelecida com seu público, em cada atividade, apresenta-se com novas configurações, capazes de cumprir os objetivos do Museu.

Percebe-se que a busca das ações educativas e museológicas, como produtoras de comunicação, ocorre nas atividades que permeiam as ações do museu, levando-se





em consideração que o processo museológico é um processo educativo e de comunicação que contribui para que cada visitante possa ver a realidade e expressá-la de forma única.

As concepções da instituição museu foram se transformando de acordo com cada época e momento histórico, apresentando em cada uma dessas épocas diferentes valorizações a esse espaço de apresentação da história, cultura e saberes.

Entender a utilização e a forma de divulgação dos documentos e artefatos do museu se faz importante, pois diante de nossa história realizamos reflexões e nos percebemos como partícipes da história de nossa sociedade e de nossa profissão.

As atividades e a organização que norteiam o trabalho desenvolvido em museus apresentam o tipo de concepção que pauta a lógica de tais atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto teórico de que o homem é um sujeito histórico, social e cultural e, como tal, sofre a influência da situação sócio-cultural e econômica em que vive, significa entender que os profissionais do museu e os visitantes trazem as marcas do segmento social a que pertencem.

Esse pressuposto impõe a necessidade de adotar uma pedagogia crítica para orientar o fazer educativo nos museus.

Para melhor compreender essa contribuição é importante apresentar, em síntese, que a metodologia da Educação Patrimonial compreende três etapas: a primeira, denominada Observação, objetiva identificar o significado do bem cultural, seu processo cultural; a segunda, a Análise, tem por objetivo interpretar o bem cul-

tural, revelando os processos mentais e a terceira etapa, denominada Extrapolação, tem por objetivo buscar ir até os limites do bem cultural e além deles. (CABRAL, 1997, p. 2).

Mas para que essa mudança seja possível, acreditamos na necessidade de mudar também os setores educativos. Apoiados em Severino (2003) e Lopes (1998) e, entre outros, Machado (2009), consideramos que tais espaços e ou departamentos não podem ser compreendidos como serviços que se estruturam para desobrigar pesquisadores da relação com o público, mas que precisam ser encarados como o foco essencial para a construção do elo entre os pesquisadores e o público, sugerindo que na própria concepção da museologia se tenha um olhar didático e pedagógico na tentativa de romper com os limites do formalismo e a escolarização das tradições oficiais reinantes nos museus.

Se entendermos a prática educativa como prática intencionalizada, portanto, não neutra, a incorporação de novos referenciais deve, necessariamente, ser decorrente de uma análise crítica da prática em andamento, o que significa identificar e avaliar os princípios que a regem – por que, para quem e para que ela está sendo desenvolvida. Em outras palavras, a prática educativa requer necessariamente um processo contínuo de ação e reflexão, perspectiva que não se coaduna com a ausência de princípios orientadores, nem com a visão, ainda corrente, de que a educação em museus todo mundo faz e sabe fazer.

E ainda, ao apresentarem referenciais teóricos para ações educativas nos museus, coerentes com essa abordagem, os estudos precisam ser ampliados e aprofun-



dados, pois contribuem para indicar uma perspectiva político-filosófica e subsidiar a formação dos profissionais envolvidos com essas ações e para a conformação de setores educativos comprometidos com uma prática educativa que possa favorecer o processo de consciência crítica dos visitantes e, desse modo, a construção de um novo tipo de relações sociais.

Ressaltamos também que para responder às atribuições que lhes foram conferidas, em geral, os setores educativos dos museus foram utilizando recursos, programas, estratégias e atividades que acabaram se tornando comuns, tais como: organizar visitas explicadas; realizar cursos, palestras e conferências, especialmente para professores e alunos de cursos de formação; produzir materiais didáticos para uso do museu e das escolas; estruturar sistemas de empréstimo de coleções e materiais para as escolas; articular-se com o sistema formal de ensino de forma a desenvolver atividades educativas para professores e alunos que sejam coerentes com as necessidades curriculares. Entre as atividades mencionadas, destaca-se a organização de visitas guiadas para grupos escolares. É interessante observar que as principais atribuições que cabem, hoje, aos setores educativos dos diferentes tipos de museus pouco diferem daquelas afirmadas e sistematizadas no Seminário Internacional - 1952 - e Regional - 1958 -, que são fundamentalmente as mesmas que foram assumidas pelo setor educativo do Victoria and Albert Museum ao ser criado, em 1880.

Por fim, reconhecer a importância da trajetória médica torna-se muito importante atualmente por conta dos avanços tecnológicos, e o museu de medicina da USP, criado em 1977, vem a cada ano se

tornando local primordial de pesquisas e construção de saberes. O museu constitui um acesso privilegiado à cultura médica, oferecendo múltiplas possibilidades de compreender nossa identidade científica, filosófica, técnica, ética e estética com a intenção de contribuir para uma análise sobre a trajetória da formação médica e da sociedade do nosso Estado e até mesmo de nosso país.

Quando objetivamos investigar os caminhos e mecanismos de utilização pedagógica do Museu de Medicina Prof. Carlos da Silva Lacaz partimos do pressuposto de que as ações educativas desenvolvidas no museu são ações propostas para responder às intencionalidades e cumprir objetivos específicos voltados para determinados públicos, de acordo com o contexto histórico, social e da profissão médica.

Destacamos a fertilidade da abordagem crítica, histórica e contextualizada da ação educativa nos museus, reconhecendo que ela nos permite compreender, dialeticamente, por meio de suas práticas museológica e educativa que, se num primeiro momento esse local foi idealizado para reprodução cultural e ideológica da classe dominante em diferentes momentos históricos, o museu se transforma a cada geração e a cada novo contexto social e histórico; essa mesma instituição se configura e cria possibilidades de analisar, criticar, projetar e, principalmente, transformar a sociedade em que está inserido.

Reconhecemos que as ações Educativas em Museus tendem a ampliar sua importância intensificando os Setores Educativos e utilização dos museus como local de aprendizagem e construção de conhecimento capaz de possibilitar uma aprendizagem significativa, sem perder sua essên-



cia, sendo eixo da expressão dos diferentes momentos e situações históricas vividas por uma profissão e por um grupo; enfim, por uma sociedade que está em constante construção social, política e ética, sem co-

locar em perigo o cumprimento das outras finalidades não menos essenciais: conservação física, conservação patrimonial, preservação e investigação científica.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, T. L. Formação médica: (des)construção do sentido da profissão - a trajetória da representação social. 2004. (Dissertação). Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau. 2004.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva: Lisboa: Paralelo. 2003.

BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem. 11.ed. São Paulo: Hucitec. 2004.

CABRAL, M. Avaliação das ações educativas em museus brasileiros. 2006. Disponível em: < http://www.icom.org.br/AVALIACAO_ACOES_EDUC_MUSEUS_BRAS%20.pdf >.

DEMO, P. Educar pela pesquisa: Campinas, SP: Autores Associados. 1996.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 18.ed. São Paulo: Cortez. 1987.

HELLER, A. O cotidiano e a história: Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia: Rio de Janeiro: Zahar. 1996.

LOPES, M. M. Museu: uma perspectiva de educação em geologia. 1988. (Dissertação). Universidade Estadual de Campinas . Faculdade de Educação, Campinas, SP 1988.

MACHADO, M. I. S. O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida. 2009. (Tese). Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Geociências Campinas, SP. 2009.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 18, n. 1, p. 85-100, abr. 2001. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6692> >.

MAZZIERI, B. R. Faculdade de Medicina da universidade de São Paulo: testemunhos de sua história: São Paulo: Fundo Editorial BYK. 2000.

MORTARA, A. Avaliação de ações educativas em museus. In. 1º Encontro das ações educativas em museus da cidade de São Paulo, 2006. Disponível em: < www.forumpermanente.incubadora.fapesp.br >.



MOTA, A. Tropeços da medicina bandeirante: medicina paulista: 1892-1920: São Paulo: EDUSP. 2005.

MOTA, A. Arte e medicina: interfaces de uma profissão: São Paulo: FMUSP. 2010.

MOTA, A.; MARINHO, M. G. S. M. Arnaldo Vieira de Carvalho e a faculdade de Medicina: práticas médicas em São Paulo (1888-1938). 2009. Disponível em: <<http://www2.fm.usp.br/museu/mostrahp.php?origem=museu&xcod=Arnaldo%20Vieira%20de%20Carvalho%20e%20a%20Faculdade%20de%20Medicina&dequem=Exposi%E7%F5es>>.

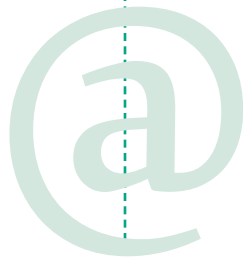
PENTEADO, H. D. Pedagogia da comunicação: teorias e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2001.

REVISTA MUSEU. 2009. Disponível em: < <http://www.revistamuseu.com.br/default.asp> >.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 22.ed. São Paulo: Cortez. 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem: São Paulo: Martins Fontes. 1993.





DESCONSTRUINDO E CONSTRUINDO UM ESPAÇO PARA A FILOSOFIA: DE 1996 A 2008.

DESCONSTRUCTING AND CONSTRUCTING A SPACE TO PHILOSOPHY: 1996-2008

MARIA FERNANDA ALVES GARCIA MONTERO¹
fefamontero@gmail.com

LEDA MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES²
ledamor@uol.com.br

RESUMO

Com a promulgação da Lei 11.684, em 2008, o Artigo 36 da Lei 9394 de 1996 foi alterado e a Filosofia tornou-se componente obrigatório no currículo das escolas de Ensino Médio do Brasil. Na dimensão política, é relevante o estudo dos conflitos que resultaram na Lei 11.684/2008. O objetivo principal deste artigo é, então, refletir criticamente, de forma breve, sobre esses conflitos. Pretende-se também refletir acerca da identidade da Filosofia nos documentos oficiais que estabelecem parâmetros para a organização curricular no país. Os autores Apple (1999), Chervel (1990), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), Goodson (2001), Gramsci, (1968) são os principais referenciais teóricos. Dentre os resultados, podemos citar as pressões de profissionais da educação e da área em tela e as correntes político-ideológicas envolvidas nessa reintrodução. Outro ponto: por mais que essa volta seja uma vitória, a Filosofia ainda está sujeita a ambiguidades quanto aos resultados de sua reintrodução.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia • Disciplina obrigatória • Ensino Médio.

ABSTRACT

With the promulgation of the Law 11.684, in 2008, the Article 36 of the Law 9394 of 1996 was modified and Philosophy became a mandatory component in the curriculum of secondary schools in Brazil. Politically, the study of the conflicts that resulted on the approval of Law 11.684/2008 is relevant. A critical reflection of these conflicts is this paper's main goal. A brief reflection on the Philosophy's identity in the official documents that establish parameters for curriculum organization in the country, is also intended. The authors Apple (1999), Chervel (1990), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), Goodson, 2001, Gramsci, (1968) were the main theoretical references. Among the results we cite the pressures of professionals from the educational area and from philosophers, the political and ideological currents involved in this reintroduction and the fact that, even though this reintroduction is a victory, Philosophy is still subject to ambiguities regarding the results of its reintroduction.

Key-words: Teaching philosophy • Compulsory subject • High school

- 1 Mestre em Educação e Ciências Sociais, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-São Paulo (2011). Doutoranda em Educação e Ciências Sociais, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-São Paulo.
- 2 Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo- USP (1994). Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP; docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.



INTRODUÇÃO

Em 2 de junho de 2008 foi promulgada a Lei 11.684, que alterou o Artigo 36 da Lei 9394 de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como obrigatórias no currículo de todas as séries do Ensino Médio, fato este bastante comemorado no meio acadêmico da Filosofia e da Sociologia como sendo o resultado de anos de mobilização acadêmica e política.

De acordo com Alves (2002), o ensino brasileiro sempre teve sua estrutura e papel condicionados pelo modelo econômico-político vigente em cada momento da história. Ou seja, as políticas educacionais adotadas estiveram sempre carregadas de intenções e são estas que determinam qual é o tipo de pessoa/cidadão que se quer “criar” com a educação. Assim sendo, a política educacional canaliza a educação para fins específicos, o que pode vir a fragilizar o processo pedagógico. E é justamente isso que podemos observar na atualidade (apud HADDAD, 2007), no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro, são dois os aspectos a assinalar: 1) há a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional, 2) a falácia de políticas que declaram o objetivo de elevar a qualidade do ensino, mas implementam a redução dos gastos públicos com educação e são indiferentes à carreira e ao salário do professorado.

Se vivemos numa sociedade neoliberal, que preza os conhecimentos tácitos; se o preferível é um conhecimento que tenha aplicações práticas e diretas, e considerando que uma disciplina escolar “comporta não somente as práticas docentes da aula mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição”(CHERVEL, 1990, p.184), é oportuno se perguntar: por

que a Filosofia foi incluída como disciplina obrigatória?

Isso posto, queremos com este artigo fazer uma breve reflexão sobre o processo de inserção da Filosofia no currículo escolar. Para tanto, vamos, inicialmente, fazer uma breve síntese da presença/ausência da Filosofia no ensino brasileiro, e, também, uma reflexão sobre a identidade da Filosofia em documentos oficiais, em específico nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Filosofia (PCNEM/Filosofia), as Orientações Educacionais Complementares aos PCN para Ensino Médio/Filosofia (PCN+/Filosofia) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Filosofia (OCNEM/Filosofia). Num segundo momento, propomo-nos fazer um mapeamento e uma reflexão crítica sobre o trâmite da Lei 11.684/2008. Nesse caso, nossa reflexão se direciona para o fato de a Filosofia, agora institucionalizada, estar sujeita às inferências político-ideológicas.

PRESENÇA /AUSÊNCIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA.

O ponto de partida deste breve histórico será a Reforma Francisco Campos, a partir da qual o ensino secundário¹ adquiriu caráter de curso. Até este momento o ensino secundário não tinha uma organização digna desse nome; não passava, na maior parte do país, de cursos preparatórios, de caráter exclusivamente propedêutico.

A Reforma Francisco Campos foi proposta pelo Decreto 18.890, de abril de 1931 e consolidada pelo Decreto 21.241, de abril de 1932. Esse decreto deu ao Secundário um caráter mais estável e mais organicidade, com currículo seriado e fre-



quência obrigatória e divisão em dois ciclos, um fundamental de 5 anos e outro complementar de 2. Até então o curso não era seriado, a matrícula era por disciplina e os alunos acabavam fazendo somente aquelas exigidas para ingressar no ensino superior.

Em 1942, por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, começam a ser reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário era o Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942.

De acordo com Cartolano (1985), a Lei Orgânica do Ensino Secundário não mudou muito seu cenário, que continuou dividido em dois ciclos, mas com duração e nomenclatura alteradas: o primeiro passou a ser chamado de ginásial e ter duração de 4 anos; o segundo compreendia dois cursos paralelos, cada um com duração de 3 anos, o clássico e o científico. A Filosofia era indicada como disciplina obrigatória na 3ª série do clássico e na 3ª do científico.

A próxima reforma de ensino que trouxe maiores consequências para a Filosofia foi a Lei n.º 4024 de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Romanelli (1984), o único progresso dessa LDB foi a quebra da rigidez e certo grau de descentralização curricular, o que permitiu que as escolas pudessem optar entre vários currículos. A estrutura do secundário (que era um dos cursos a integrar o Ensino Médio)² permaneceu dividida em dois ciclos, o ginásial (4 anos) e o colegial (3 anos).

Quanto à grade curricular, 4 opções de currículo passaram a existir e compreendiam até 5 disciplinas *obrigatórias* indicadas pelo Conselho Federal de Educação

para todos os cursos de ensino médio (vide nota 2). Essas disciplinas eram: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Eram também indicadas disciplinas complementares e optativas, e cabia aos Conselhos Estaduais indicar quais destas eram destinadas a cada estabelecimento. No conjunto das disciplinas complementares, a Filosofia estava indicada apenas para o colegial. Já no conjunto das optativas, a Filosofia aparecia como Lógica e perdia, assim, o caráter de obrigatoriedade que possuía na Reforma Capanema.

Segundo Alves (2002, p. 34), a presença da Filosofia no ensino secundário brasileiro “chega às portas do Golpe Militar de 1964 marcada por um processo de ‘extinção’ gradativa do currículo[...]”. As reformas políticas empreendidas pelos governos militares ocorreram num contexto em que predominava a ideologia da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Para assegurar a implementação e manutenção do modelo econômico de internacionalização do mercado interno, em substituição ao modelo nacional-desenvolvimentista vigente até então, várias reformas foram elaboradas, sobretudo no campo educacional, implicando, dentre outras coisas, uma valorização das áreas tecnológicas, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de status das humanidades e ciências sociais.

Criaram-se, então, situações para justificar a ausência da Filosofia do currículo como, por exemplo, a inclusão de outras disciplinas que, supostamente, tinham conteúdo correspondente ao da Filosofia, tais como: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, e Estudos dos Problemas Brasileiros. Isso não significava que tais disciplinas comportassem os conteúdos filosóficos, muito pelo



contrário, mas era essa a ideia veiculada como justificativa para não incluir a Filosofia no currículo.

Porém, foi a Lei n.º 5692/1971 (que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus)³ que definiu a completa ausência da Filosofia dos currículos do nível secundário.

Tendo em vista a qualificação para o trabalho, a Lei n.º 5692/1971 previa em seu Art. 4º a organização dos currículos, tanto do primário como do secundário, atribuindo-lhes um “núcleo comum”, obrigatório em âmbito nacional, e uma “parte diversificada”, que deveria atender às necessidades de cada escola e/ou região (BRASIL, 1971).

As disciplinas do núcleo comum eram: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira moderna), Estudos Sociais (História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). Além desse núcleo comum, outras disciplinas foram fixadas como obrigatórias pelo Conselho Federal: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

A Filosofia voltou ao currículo no Rio de Janeiro pelo parecer CEE/RJ⁴ n. 49, de janeiro de 1980, mas como disciplina optativa, controlada/vigiada e muitas vezes ministrada por professores formados em outras áreas do conhecimento (BRASIL, 1980).

No final dos anos 1980 teve início o processo de “redemocratização” da sociedade, marcado por uma política de abertura lenta, gradual e segura nos Governos Geisel e Figueiredo, o que significou uma estratégia muito bem articulada de recom-

posição da hegemonia do ESN (Estado de Segurança Nacional), que conseguiu renovar sua legitimidade perante a elite oposicionista e, ao mesmo tempo, assegurar a continuidade do modelo político e econômico vigente. Assim, já que até então a Filosofia não havia encontrado respaldo nos órgãos oficiais, tudo indica que sua reintrodução nas escolas do Rio de Janeiro fez parte da estratégia do ESN para a recomposição da sua hegemonia.

Em dezembro de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394). A partir desse momento, a Filosofia passa a ter uma “presença inócua” no currículo da educação secundária, pois a lei, apesar de afirmar que os educandos devem apresentar, ao final do Ensino Médio, conhecimento de Filosofia e Sociologia, não define a obrigatoriedade das disciplinas. Presença inócua porque o discurso da importância da Filosofia não se traduz em uma presença efetiva dessa disciplina nos currículos do Ensino Médio (BRASIL, 1996).⁵

A FILOSOFIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, NOS PCN+ E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.

A atual LDB reforça a necessidade de se proporcionar uma formação básica comum para todos os educandos em território nacional. Tem-se, então, a necessidade de se estabelecer diretrizes básicas que norteiem os currículos. Nesse contexto, surgem os documentos oficiais que estabelecem parâmetros para a organização curricular no país: os PCNEM; os PCN+; e as OCNEM, datados respectivamente de 2000, 2002 e 2006 (BRASIL, 2000; BRA-



SIL, 2002; BRASIL, 2006).

Esses três documentos reiteram as diretrizes e finalidades do Ensino Médio expressas na LDB/1996. Dessa forma, as concepções de formação e de cidadão expressas nesta última funcionam como pano de fundo para os citados documentos.

Considerando como “princípios gerais do Ensino Médio” aqueles definidos na LDB, o espírito da proposta de ensino desenvolvida na parte dos PCNEM dedicada à Filosofia é bem coerente com a concepção assumida no texto da LDB. No entanto, essa coerência repousa sobre uma ambiguidade fundamental (não um conflito explícito) entre os textos da Lei - LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - e a parte dos 3 documentos dedicada à Filosofia. Enquanto a LDB e as DCNEM valorizam os conhecimentos de Filosofia como necessários mas não asseguram sua oferta, os PCN, os PCN+ e as OCNEM defendem sua obrigatoriedade, embora discordem entre si quanto à forma como tal obrigatoriedade deva ocorrer.

A QUESTÃO DA OBRIGATORIEDADE

Os PCNEM/Filosofia, embora defendam a importância e a obrigatoriedade da Filosofia, atribuem-lhe interdisciplinaridade⁶, pois assim o “papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar” (BRASIL, 2002, p. 46).

De acordo com o texto dos PCNEM/Filosofia, a natureza transdisciplinar da Filosofia poderia colaborar decisivamente no

trabalho de articulação entre os diferentes sistemas teóricos. Segundo o texto, essa transdisciplinaridade da Filosofia poderia, por exemplo, levar o estudante a compreender de forma reflexiva conteúdos das Ciências Naturais, das Ciências Humanas e das Artes. Assim, os PCNEM/Filosofia não indicam conteúdos de Filosofia, apenas apontam competências e habilidades que devem ser desenvolvidas.

Tal atitude parece ser um tanto quanto falha, uma vez que não é possível exercitar a “reflexão sobre” sem estar ciente de fenômenos, conceitos e conteúdos próprios de uma determinada área. Segundo Gallo (apud KOHAN, 2002), só se pode transversalizar a partir de uma singularidade. “Sem a singularidade da Filosofia estar presente na escola, através de um professor bem formado [...] não haverá possibilidade de um aporte de fato filosófico” (GALLO, apud KOHAN, 2002, p. 287).

Fica claro, então, que nos PCNEM/Filosofia não há uma defesa de um espaço próprio para os conhecimentos de Filosofia.

Nesse ponto, os PCN+/Filosofia “avancam” um passo, pois embora não defendam claramente um espaço próprio da Filosofia, defendem o uso de conteúdos próprios no desenvolvimento de competências e habilidades. “O importante, no entanto, não consiste em menosprezar os conteúdos programáticos, e sim reconhecer que os conhecimentos são recursos a serem mobilizados nas mais inéditas e complexas situações reais.” (BRASIL, 2002, p.49).

Esse documento também argumenta pela transdisciplinaridade da Filosofia. Esse matiz dar-lhe-ia uma vocação para “a visão de conjunto, para a percepção da totalidade” (p.49). Mas ao contrário dos PCNEM/



Filosofia, os PCN+/Filosofia afirmam que é através da articulação de conceitos e conteúdos próprios da Filosofia que as competências e habilidades serão desenvolvidas, implicando a exigência de um espaço próprio para os conteúdos de Filosofia.

Os PCN+/Filosofia sugerem um currículo baseado em eixos temáticos derivados “dos conceitos estruturadores e das competências sugeridas para a área em geral e para cada disciplina” (p.52). Por exemplo, um dos eixos temáticos sugeridos é “Relações de poder e democracia”, dentro desse eixo há o tema “Democracia grega” e, dentro deste, temos os seguintes subtemas: “A ágora e a assembleia: igualdade nas leis e no direito à palavra” e “Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil”. A ideia, então, seria introduzir discussões acerca do mundo moderno através de temas filosóficos.

Já nas OCNEM/Filosofia, de 2006, encontramos uma explícita defesa de um espaço próprio e obrigatório para a Filosofia. Segundo esse documento, a obrigatoriedade da disciplina seria essencial para qualquer debate interdisciplinar, pois, sem estar presente, a Filosofia nada teria a dizer, pois não seria considerada como um conjunto particular de conteúdos e técnicas. Ela acabaria se tornando “uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados” (BRASIL, 2006, p.17). As Orientações indicam um currículo baseado numa abordagem histórica dos conteúdos de Filosofia, argumentando que o aspecto peculiar da Filosofia é a relação singular que ela mantém com sua história, “sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido” (BRASIL, 2006, p.27).

CONHECIMENTOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS.

Nos Parâmetros e nas Orientações, é posta como fundamental uma reflexão acerca do problema “O que é Filosofia?”.

Sinaliza-se, então, a necessidade do professor construir sua identidade enquanto um agente que atua dentro de um conjunto sistematizado de conhecimentos. A posição do professor diante da questão “O que é Filosofia”, não significa somente definir sua concepção filosófica. Trata-se de um posicionamento político diante de seu trabalho; implica a opção por um determinado modo de filosofar. Definir o conceito de Filosofia é, então, o passo fundante do processo de se ensinar Filosofia; significa dizer, desde o início, com qual autor, com qual referencial teórico irá trabalhar; é, enfim, assumir “uma postura filosófica em torno dos problemas filosóficos emergidos no processo de ensino” (DANELON, 2010, p.109).

No entanto, ao mesmo tempo em que defendem que o professor deve ter definido seu próprio conceito de Filosofia, os 3 documentos, baseando-se nas DCNEM, ao definirem quais valores devem ser trabalhados para uma formação cidadã, acabam por delimitar a ação pedagógica.

É importante lembrar, nesta altura, a afirmação de Goodson (2001) de que não existe uma total dicotomia entre o currículo escrito e o currículo interativo, pois, embora seja possível para a prática subverter ou transcender o escrito, a definição do que deve ser ensinado envolve um enorme conjunto de prioridades sociais e políticas que, inevitavelmente, afetam a orientação pedagógica e a realização na sala de aula.



A discussão acerca de quais são os conhecimentos necessários é desenvolvida no item “Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia”.

Todos os três documentos defendem o desenvolvimento de habilidades e competências. A grande diferença entre eles consiste no fato de que os PCN+/Filosofia e as OCNEM/Filosofia afirmam que tais habilidades e competências devem ser desenvolvidas através de conceitos/conteúdos próprios da Filosofia. No entanto, é preciso ter claro que tais conceitos e conteúdos assumem um papel secundário. Eles não são o objetivo final da disciplina; eles são o meio para desenvolver habilidades e competências ditas filosóficas. Encontramos aqui, então, um “problema”.

Observemos que o Art. 36º da LDB/96 não faz referência a competências necessárias ao exercício da cidadania, mas a conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania, ou seja, conceitos, ideias, sistemas da Filosofia que podem contribuir para o exercício da cidadania. Segundo Falleiros (2005) apud NEVES, (2005) um risco que se corre ao adotar a pedagogia das competências é que o conhecimento sistematizado para atingir as competências e habilidades desejadas seja desvinculado da história, “desideologizado”, descontextualizado, acrítico.

A FORMAÇÃO CIDADÃ

Os documentos aqui trabalhados trazem à tona o tema da cidadania para responder aos dois documentos da Educação Brasileira: a LDB/96 e as DCNEM, que apresentam a cidadania como finalidade da educação básica e conseqüentemente como guia para o currículo do Ensino Médio. Como a Filosofia agora faz parte do aparato escolar, não está descolada desses

documentos normativos.

Segundo Goodson (2001), o currículo não existe à margem do sistema socioeconômico, da cultura. Por isso a seleção dos conteúdos depende de finalidades específicas previstas para a educação. “Tomar o currículo como um dado significa renunciar a um vasto conjunto de entendimentos sobre aspectos do controle e do funcionamento da escola e da sala de aula” (GOODSON, 2001, p.57/58). A presença de uma disciplina no currículo se articula ao papel político que esta desempenha ou tende a desempenhar.

Vale lembrar que a LDB/96 é o marco simbólico de uma “guinada” neoconservadora na educação brasileira, nos moldes do ideário neoliberal, que, segundo Alves (2002, p.63) “se caracteriza pelo combate intransigente aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora, enfim, contra a intervenção do Estado em assuntos econômicos, defendendo o postulado de que o mercado é a lei social soberana [...]”.

A lei pressupõe valores que definem um modelo de cidadão a ser formado pela educação. Fazemos referência, aqui, ao Art.27 da LDB, que define as diretrizes da educação básica. Neste há, explicitamente, um modelo de ética, de cidadão, de moral. Já está definido nesses documentos o cenário em que a Filosofia se inclui, bem como sua finalidade.

A Filosofia institucionalizada, então, torna-se uma disciplina inserida em um determinado contexto ideológico e está sujeita a toda interferência dos discursos oficiais que refletem uma visão de mundo, um conjunto de valores, uma concepção de indivíduo e de sociedade.



A VOLTA DA FILOSOFIA AO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: DA PROMULGAÇÃO DA NOVA LDB/1996 ATÉ A PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 11.684/2008

O desenrolar histórico da presença/ausência da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo da educação média nunca foi linear ou harmônico. Por se tratar de um nível de ensino que passou por muitas reformas (ou crises de identidade), ora se voltando para a formação profissional, ora para a formação geral do indivíduo, a história da Filosofia no Ensino Médio foi marcada por muitos conflitos, lutas, resistências.

Até 1971, esse nível de ensino estava basicamente centrado na formação humanística, voltada para a preparação da elite brasileira para ocupar as profissões consideradas dignas: medicina, direito e engenharia. A preparação para o trabalho (ensino profissionalizante) era somente oferecida às classes populares.

Mas em 1971 a lei nº 5692 rompeu com esse eixo de ensino, baseado na ideia de cultura geral. O Ensino Médio passou a se caracterizar pela formação profissional, pelo ensino tecnicista e profissionalizante, enfatizando a educação como investimento para o desenvolvimento e como habilitação para o trabalho. O ensino profissionalizante já não era –exclusividade– das classes populares. Rompeu-se com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais das ciências humanas e naturais. Assim, disciplinas como a Filosofia e a Sociologia foram deixadas de lado.

Nos anos 90, auge do neoliberalismo, a

Filosofia voltou a ficar na mira de medidas restritivas. Afetados pela ideia de uma educação utilitária e tecnicista, os currículos foram adaptados para assegurar apenas o que era considerado como mais necessário. A qualificação profissional passa a ser apresentada como grande fórmula para se ingressar no mercado de trabalho e, assim, a pobreza e a riqueza deixam de ser uma questão de ordem econômica e política e passam a ser uma questão de capacitação profissional e intelectual do indivíduo.

Passemos agora à análise de alguns instrumentos legais que refletem as vicissitudes da presença/ausência do ensino da Filosofia nos currículos oficiais pelo Brasil.

Em 20 dezembro de 1996 foi promulgada a nova LDB. Desse ponto em diante, como vimos, a Filosofia passa a ter uma “presença inócua” no currículo da educação secundária. Pelas determinações da nova LDB, o ensino de Filosofia em nenhum aspecto é proibido, mas, apesar da indicação de sua possibilidade, também não é obrigatório.

Poucos meses depois da nova LDB, o então deputado federal Padre Roque Zimmermann (PT-PR) apresentou o Projeto de Lei (PL) n.º 3.178, de 28/05/1997 (que no Senado ganhou o número de PLC 9/00). O referido projeto propunha a alteração do Artigo 36 da LDB, para que a Filosofia e a Sociologia se tornassem obrigatórias no Ensino Médio.

O governo de Fernando Henrique Cardoso reage à proposta legislativa com um Parecer elaborado pela Conselheira Guiomar Namó de Mello (PSDB), do CNE: o Parecer CNE/CEB nº 15/987 (BRASIL, 1998), aprovado em 1º junho de 1998, que trata minuciosamente das DCNEM, que foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº



03/98, aprovada em 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998).

No Artigo 10 das DCNEM, se explicitam a organização e a estruturação do currículo não mais em disciplinas, mas sim em áreas do conhecimento.

No parágrafo 2º desse mesmo Artigo, afirma-se que:

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Vale lembrar que o Artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei 9394/96 – LDB afirma que, ao final do Ensino Médio, o educando deve demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Podemos perceber, então, uma clara dubiedade entre as afirmações da LDB e das DCNEM, pois ao mesmo tempo em que a primeira afirma que existem conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, as Diretrizes atribuem às duas disciplinas um caráter de interdisciplinaridade.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98 afirma, diversas vezes, que a principal função do Ensino Médio é a preparação para o trabalho, e que é este que dá significado às aprendizagens da escola média. É interessante ressaltar aqui que um dos papéis atribuídos à educação pela retórica neoliberal é a de atrelar a educação à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa.

Dizem Gimeno Sacristán e Pérez Gó-

mez (1998) que, a partir da análise do currículo oficial, podemos captar as intenções/objetivos do processo educativo escolar. E é justamente isso que percebemos aqui: o grande objetivo da educação básica é a qualificação profissional, apresentada como sendo a fórmula para ingressar no mercado de trabalho, ou retornar a ele. Mas essa fórmula não passa de um mito. Primeiro, porque não existem vagas suficientes para empregar todos os que se formam no Ensino Médio; produz-se, então, um “exército” de possíveis empregados. Segundo, porque enquanto os trabalhadores acreditarem que podem solucionar seus problemas socioeconômicos apenas mediante uma melhor qualificação profissional, não se tentará romper com a hegemonia neoliberal/capitalista. O que essa fórmula/mito perpetua, então, é que todo aquele que está desempregado encontra-se nessa situação devido à sua própria incapacidade para disputar uma vaga no mercado do trabalho, o qual, em tese, é acessível a todos os indivíduos que sejam capacitados e competentes.

Perpetua-se, assim, o aparelho ideológico neoliberal. A educação é ideologizada a serviço da legitimação da situação atual, que passa por inevitável. Segundo Gramsci (1968), o poder das classes dominantes é garantido fundamentalmente pela “hegemonia” cultural que estas logram exercer, controlando a escola e outras instituições. As classes dominantes “educam” os dominados para que estes vivam em submissão como algo natural e conveniente.

Várias mobilizações da comunidade acadêmica e educacional fizeram com que o projeto de reintrodução da Filosofia e da Sociologia fosse aprovado tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal. Em setembro de 2001, após ser apro-



vado na Câmara por unanimidade, o PL do Padre Roque é aprovado por 40 votos a favor e 20 contra e vai à sanção presidencial.

No entanto, no dia 08/10/2001, na Mensagem n.º 1073, enviada ao Presidente do Senado Federal, o sociólogo e então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, veta na íntegra o Projeto (BRASIL, 2001). Da leitura da Mensagem, é possível perceber que todos os argumentos que se opõem à aprovação do PL são basicamente de natureza burocrática e não de ordem pedagógica, epistemológica ou de políticas educacionais. Giram em torno do fato de que o resultado imediato seria a necessidade de abrir concurso, contratar professores, o que implicaria ônus para os Estados e para o Distrito Federal, ou seja, uma questão econômica. Outro problema seria o fato de que não haveria quadros profissionais para atender a demanda. O mérito pedagógico e político sequer foi tomado em conta.

É preciso ter claro aqui que a posição de Cardoso quanto à importância das disciplinas nada tem a ver com a sua formação como sociólogo pois, apesar de sua trajetória política ter sido “na oposição ao regime militar, em seu horizonte intelectual e político não estava presente a ruptura efetiva com a ordem burguesa” (LIMA, 2007, p. 93).

A FNSB (Federação Nacional dos Sociólogos – Brasil) orienta, então, aos Estados, que a luta deve se voltar para as assembleias legislativas estaduais com a aprovação de Projetos de Leis que obriguem o ensino da Filosofia e Sociologia.

Desde a posse do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, a FNSB pressionou para ou derrubar o veto, ou implantar ambas as disciplinas por via administrati-

va, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) ou mudando o parecer do CNE.

Percebendo que o processo administrativo não seria tão rápido, em agosto de 2003 o deputado federal Dr. Ribamar Alves, do PSB do Maranhão, reapresentou o PL do Padre Roque – PL nº 1.641 – que passou a ter o apoio do SINSESP (Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo) e da FNSB.

Na Justificação do PL, o deputado argumenta que a Filosofia não deve ser tratada de forma interdisciplinar, pois é uma área do conhecimento assim como o são as outras disciplinas, ou seja, com conteúdo próprio, com técnicas a serem dominadas, com terminologia específica, etc.

De acordo com Fávero *et al.* (2004), em uma escola que ainda é fortemente baseada na organização por disciplinas, relegar a Filosofia à transversalidade acabaria diluindo sua especificidade em meio aos estudos que realmente constam no currículo, e aprofundaria a situação de precariedade que se imputa aos professores de Filosofia no país, na medida em que poderia vir a reforçar a dispensa de contratação de profissionais especializados.

A “mistura” da organização curricular por disciplinas e da organização transversal pode, também, acarretar um empobrecimento do trabalho pedagógico. Por exemplo, em uma escola que opte pela organização por disciplinas, adotar componentes transversais a serem trabalhados junto com estas, dificulta o trabalho do professor que, além de ter que lidar com os conteúdos próprios da sua disciplina, ainda terá que lidar com conteúdos que, provavelmente, não são de seu total domínio, comprometendo a formação do alunado.



O SINSESP, dado o emperramento do processo pela via legislativa, decide oferecer ao MEC uma proposta para que, pela via administrativa, a Resolução CNE/CEB nº 03/98, fosse alterada.

O Departamento de Políticas do Ensino Médio do MEC solicitou aos professores Amaury César Morais e João Carlos Salles Pires da Silva, que redigissem uma proposta de Parecer que estabelecesse a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia. Mas somente em novembro de 2005 é que o MEC, finalmente, enviou a proposta ao CNE, para apreciação. Registra-se o apoio tanto do Ministro da Educação, Fernando Haddad, como do Secretário Nacional de Ensino Básico, Prof. Francisco Chagas.

Em 7 de julho de 2006, o CNE aprovou, por unanimidade, o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 (BRASIL, 2006), que altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 03/98 (BRASIL, 1998), tornando obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas do Ensino Médio, dando aos sistemas estaduais de ensino um prazo máximo de um ano para sua implantação. A proposta foi encaminhada ao Ministro da Educação e homologada em 11 de agosto de 2006.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, baixou, em 16 de agosto de 2006, a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2006), que altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as DCNEM, e resolve:

Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar

e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.[...]

A Resolução deu o prazo de um ano para que os Conselhos Estaduais de Educação se regulamentassem, estabelecendo a carga horária e as séries em que as duas novas “disciplinas”⁸ seriam oferecidas. No entanto, logo surgiu a resistência de vários sistemas estaduais, que evocavam a LDB para não cumprir a Resolução do CNE.

O CEESP (Conselho Estadual de Educação de São Paulo) considerou nulas as ponderações no Parecer CNE/CEB nº 38/2006 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2006. O CEESP pronunciou-se pela não obrigatoriedade da introdução da Filosofia e da Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio através da Indicação CEE nº 62/2006, pois seria questionável a legalidade da Resolução na medida em que esta interferiria na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares (SÃO PAULO, 2006).

Mas ao mesmo tempo em que afirmam que a Resolução em tela fere a autonomia dos sistemas de ensino, utilizam como argumentação o Art. 26º da LDB, que define uma série de componentes curriculares obrigatórios. A nosso ver, a utilização desse Artigo seria uma maneira contraditória e falaciosa de argumentar contra uma suposta imposição aos sistema de ensino: o referido artigo limita, ainda que de maneira generalizada, o conteúdo a ser ministrado nas escolas. Além disso, o fato



de definir um determinado componente curricular como obrigatório não nos parece suficiente para ferir a autonomia dos sistemas escolares, já que a definição da obrigatoriedade não é, por extensão, uma definição dos conteúdos e métodos a serem utilizados.

A autonomia das escolas garantida pela LDB/96 se refere ao tratamento curricular, e não à escolha das “disciplinas” que devem construir a base nacional. O parágrafo 2º do Art. 8º afirma: —Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei — Assim sendo, o Parecer e a Resolução mencionados não parecem ferir a autonomia dos sistemas escolares, já que apenas determinam a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, independente da organização curricular adotada pelas escolas.

Somente em 2 de junho de 2008, o PL do deputado Ribamar Alves é transformado na Lei Ordinária n.º 11.684/2008. Uma semana depois, a Câmara dos Deputados recebeu do Senado Federal o Ofício n.º 808/08, que encaminhava o autógrafa sancionado do Vice Presidente José Alencar. Assim, após 37 anos de luta, foi sancionada, em 02/06/2008, pelo presidente da República em exercício, José Alencar, a lei que torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas de ensino médio, públicas e privadas do Brasil (BRASIL, 2008).

Acerca dos prazos e planos para a implantação da Lei, o Parecer n.º 22/2008 define que sua aplicação deve ser imediata, mas considerando que a promulgação da Lei deu-se em meio ao ano letivo da quase totalidade das escolas, sua aplicação deveria atender “normas complementares e medidas concretas que devem ser fixadas pelos respectivos sistemas de ensi-

no, até 31 de dezembro de 2008, para que sua implantação possa ser gradual” (BRASIL, 2008). Assim, os sistemas de ensino deveriam tomar as devidas providências para que fosse possível: 1) iniciar em 2009 a inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso; 2) prosseguir essa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio de 3 anos de duração, e até 2012, para os cursos com 4 anos de duração.

CONCLUSÕES

À guisa de conclusão e apenas para recordar o que foi dito, faremos aqui uma breve recapitulação.

Inicialmente, fizemos uma breve síntese do percurso da Filosofia como disciplina escolar na educação brasileira. Vimos que o desenrolar histórico da Filosofia no currículo escolar nunca foi linear ou harmônico, mas sim repleto de conflitos “normais”, já que, de acordo com Goodson (2001), tanto o currículo como a disciplina são construções históricas e sociais, ou seja, sua construção está repleta de objetivos, conflitos, interesses etc.

Em seguida, nos propusemos a realizar uma reflexão crítica sobre a identidade da Filosofia em documentos oficiais, sendo estes os PCNEM/Filosofia, PCN+/Filosofia e as OCNEM/Filosofia, e foi possível verificar que:

1º) O espírito da proposta de ensino desenvolvida nesses 3 documentos é coerente com os princípios gerais do Ensino Médio, definidos na LDB/96 e reforçados nas DCNEM.

2ª) Houve uma evolução da importância



dada à presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio, uma vez que no primeiro documento (PCN, de 1999) dá-se a defesa da transversalidade da Filosofia enquanto que no último (OCNEM, de 2006) dá-se a defesa de um espaço próprio e obrigatório para a Filosofia (BRASIL, 2006).

A reformulação do Ensino Médio na década de 1990 resultou numa queda na qualidade da educação dos jovens brasileiros. — Evidentemente, esse quadro não se deve só à falta que fazem os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia na formação dos jovens. Mas a ausência dessas matérias é explicada pelo empobrecimento deliberado das condições de ensino e aprendizagem vigentes no contexto da educação básica brasileira — (CALLEGARI, 2008, p. 24).

No mapeamento da tramitação do PL nº 1641/03, do Deputado Dr. Ribamar Alves, que propunha a alteração do Art. 36 da LDB/96, vimos que a tramitação foi repleta de conflitos entre os defensores do caráter obrigatório da Filosofia e os que defendiam que a transversalidade seria suficiente. Além disso, houve imensa pressão por parte de associações, professores, alunos, filósofos e sociólogos para que o referido PL fosse aprovado (BRASIL, 2003).

Outro aspecto que também pudemos constatar com esse mapeamento foi o fato de que os sociólogos mostraram-se mais articulados politicamente que os filósofos, que mantiveram a discussão acerca do significado e do sentido da Filosofia no Ensino Médio restrita ao meio acadêmico. Não fosse os sociólogos levarem a discussão para a esfera política, talvez a lei não tivesse sido aprovada. A Filosofia e a Sociologia não têm tradição no currículo escolar, por isso a pressão na esfera política foi crucial

para a definição da obrigatoriedade.

A institucionalização da Filosofia como obrigatória foi uma grande vitória, porém, é preciso ter claro que a introdução de um artigo na lei não é garantia de que os egressos do Ensino Médio serão capazes de, através de um pensamento rigoroso, realizar exame minucioso das suas condições reais de existência. Como dissemos anteriormente, tornar um componente obrigatório não significa determinar os conteúdos e métodos que serão utilizados.

A Filosofia institucionalizada está sujeita a dispositivos e discursos legais que exercem um tipo de controle social, na medida em que a escola, sendo uma instância que prepara para a vida e para a inserção dos sujeitos no mundo, se sustenta vinculando verdades úteis para a sociedade, verdades úteis para que os egressos sejam inseridos neste mundo já organizado.

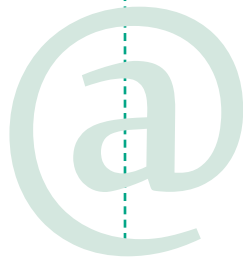
O modelo de escola atual, parece-nos, está muito mais interessado em transmitir saberes e conhecimentos pouco especializados, seguindo as imposições desse modelo de sociedade que só considera que algo deve ser ensinado se tiver alguma finalidade prática, imediata e visível. Os documentos oficiais enfatizam a formação para um tipo de cidadania e uma preparação básica para o trabalho, “sem nenhum destaque ao aprofundamento dos estudos acadêmicos nas diferentes áreas do conhecimento” (FALLEIROS, 2005, p. 223).

Na orientação, vemos que há uma categoria de magnitude indiscutível, absoluta, que seria o mercado. Este seria o responsável por orientar e delimitar a sociabilidade humana desejável. Desse modo a formação humana e cidadã deve, necessariamente, subordinar-se aos ditames das necessidades do mercado. Pode-se



apreender que aqui há claramente uma subordinação do humano/social a um determinado tipo de organização produtiva que, entretanto, resta indiscutida porque indiscutível. Nesse contexto, a função da Filosofia no currículo escolar poderia apenas ser a de elemento concorrente para

o atingimento da satisfação das necessidades do mercado. Esse predomínio do mercado, que também é conhecido por sociedade neoliberal, acaba, portanto, por determinar, mesmo de formas indiretas, a função do ensino da Filosofia.



NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 Era chamado “ensino secundário” o que hoje corresponde ao Ensino Fundamental II (a partir do sexto ano).
- 2 É na LDB de 1961 que aparece pela primeira vez o termo Ensino Médio, que compreendia todos os cursos que prosseguiam o Ensino Primário, destinado à formação dos adolescentes. Os cursos secundários, assim como os técnicos e os de formação de professores para o Ensino Primário e Pré-Primário, compreendiam o Ensino Médio. Ou seja, o Ensino Médio era a designação dada a esse conjunto de cursos que prosseguiam o Ensino Primário.
- 3 Com a Lei 5692 o até então chamado de Secundário ficou restrito ao colegial e passou a se denominar Ensino de 2º grau, e deveria ter 3 ou 4 séries anuais. O ginasial incorporou-se ao Primário, que passou a ter a duração de 8 anos. O termo Secundário não mais aparece a partir desse momento.
- 4 Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
- 5 O que foi chamado de Ensino de 2º Grau pela Lei n.º 5692/71, passa a ser chamado, a partir da LDB de 1996, de Ensino Médio, e corresponde à etapa final da Educação Básica, com duração mínima de 3 anos.
- 6 Transversalidade e interdisciplinaridade são modos de se trabalhar o conhecimento buscando a reintegração de aspectos que ficaram isolados pelo tratamento disciplinar.
- 7 CNE: Conselho Nacional de Educação; CEB: Câmara de Educação Básica.
- 8 O termo disciplina passa aqui a ser usado entre aspas, já que fica claro que não há obrigatoriedade de uma organização curricular estruturada por disciplinas.



REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB: Campinas, SP: Autores Associados. 2002.

APPLE, M. W. Ideologia e currículo: Porto Alegre: Artmed. 1999.

BRASIL. Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf> >. Acesso em: maio 2012.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: maio 2012.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parecer CNE Nº 15/98 – CEB - Aprovado em 1º de junho de 1998. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf >. Acesso em: maio 2012.

BRASIL. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Resolução CEB nº3 de 26 de junho de 1998. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_98.pdf >. Acesso em: maio 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> >. Acesso em: maio 2012.

BRASIL. Mensagem nº 1.073, de 8 de Outubro de 2001. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/VETO_TOTAL/2001/Mv1073-01.htm >. Acesso em: junho 2012.

BRASIL. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> >. Acesso em: abril 2012.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1641, de agosto de 2003. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: < http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=127294 >. Acesso em: junho 2012.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília Ministério da Educação, 2006. Disponível em: < http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/GuiaDoVestibulando/book_volume_03_internet.pdf >. Acesso em: abril 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº4 de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rcebo4_06.pdf >. Acesso em: maio de 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 38 de 07 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo38_06.pdf >. Acesso em: junho 2012.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. Parecer CNE/CEB n.º 22 de 08 de outubro de 2008, que responde à consulta sobre a implantação das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcebo22_08.pdf >. Acesso em: maio 2012.

BRASIL. Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm >. Acesso em: junho 2012.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Parecer CEE/RJ n. 49, aprovado em 21 de janeiro de 1980. Brasília, 1980. Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=4855901> >. Acesso em: maio 2012.

CALLEGARI, C. Sociologia e filosofia nas escolas e a crise educacional brasileira. Revista Sociologia Ciência & Vida, n. 15, 2008. Disponível em: < http://www.cesarcallegari.com.br/v1/inicio.php?pag=noticias/pu_artigos_01.php&id=52 >. Acesso em: abril 2012.

CARTOLANO, M. T. P. Filosofia no ensino de 2º grau: São Paulo: Cortez. 1985.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

DANELON, M. Ensino de Filosofia e currículo: um olhar crítico aos parâmetros curriculares nacionais (ciências humanas e suas tecnologias) e orientações curriculares para o ensino médio: filosofia. Cadernos de História da Educação, v. 9, n. 1, p. 109-129, 2010.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p.209-235.

FÁVERO, A. A., et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. Cadernos CEDES, v. 24, n. 64, p. 257-284, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830.pdf> >.

GALLO, S. Filosofia e educação: pistas para um diálogo transversal. In: KOHAN, W. Ensino de Filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.277-288.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino.4.ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

GOODSON, I. F. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo: Porto: Porto Editora. 2001.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

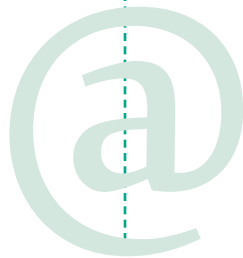
LIMA, K. Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula: São Paulo: Xamã. 2007.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil.6.ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1984.



SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Indicação CEE nº62/2006 – CEB – Aprovada em 20-9-2006: inclusão obrigatória do ensino de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2006. Disponível em: < http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=66918&acao=entrar >. Acesso em: maio 2012.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: HADDAD, S., *et al.* O banco mundial e as políticas educacionais. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.195-228.





ENTREVISTA COM O PROFESSOR DOUTOR ARLINDO DA COSTA GONÇALO MAZUNGANE CHILUNDO. AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE MOÇAMBIQUE.

PROFA. MS. FERNANDA DE CÁSSIA RODRIGUES PIMENTA¹
fernanda@educationet.com.br

Arlindo da Costa Gonçalo Mazungane Chilundo, nascido a 10 de Outubro de 1962, em Quissico, Distrito de Zavala, Província de Inhambane, é Vice-Ministro da Educação de Moçambique. A sua carreira académica compreende estudos universitários realizados na Universidade Carolina da antiga Checoslováquia entre 1981 e 1986, onde concluiu o curso de história com diploma vermelho, isto é, com distinção. Mais tarde, entre 1990 e 1995, frequentou estudos de pós-graduação na Universidade de Minnesota, nos Estados Unidos da América, onde obteve o grau de PhD em História Económica e Social de África. É atualmente Professor Associado do Departamento de História da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), onde é docente há mais de 26 anos, com a carreira iniciada em 1 de Setembro de 1986. Já foi



Professor Doutor Arlindo da Costa Gonçalo Mazungane Chilundo, Vice-Ministro da Educação de Moçambique, desde 15 de Janeiro de 2010.

Professor visitante na Universidade de Colgate, nos EUA. Lecionou igualmente na Universidade de Minnesota e proferiu conferências nas Universidades de McGill no Canadá e Urbana-Champaign, nos EUA. Participou em várias conferências internacionais onde apresentou comunicações e tem várias publicações que incluem livros e artigos científicos sobre história económica e social, sobre assuntos relacionados com a gestão de terras e, ainda, sobre assuntos do Ensino

Superior. Tem também experiência na área de gestão administrativa. Foi Chefe de Departamento de História entre 1987 e 1990 e foi Diretor de Planificação da UEM entre 1997 e 2001, tendo tido o ensejo de dirigir a elaboração do Primeiro Plano Estratégico da UEM cobrindo o período de 1998 a 2003. Foi posteriormente Coordenador da Comissão que elaborou o Plano Estratégico

1 Fernanda Pimenta, Mestre em Educação pela UNICID, Especialista em Gestão e Direito Educacional pelo Instituto Internacional de Ciências Sociais e Graduada em Direito pela Universidade São Francisco. Atua como docente em cursos de pós-graduação e de capacitação profissional, presenciais e a distância, e presta assessoria jurídico-educacional a diversas instituições de ensino no Brasil, nas áreas de avaliação, planeamento educacional e registo académico.



co do Ensino Superior (2000-2010). Posteriormente, trabalhou como Coordenador do processo de implementação do mesmo plano entre 2001 e 2007 no antigo Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e, ainda, no Ministério da Educação e Cultura. Neste ministério, desempenhou as funções de Assessor do Ministro da Educação e Cultura, entre 2005-2010. É membro do Partido Frelimo desde Dezembro de 1986 e, desde Maio de 2006, Diretor da Escola Central da FRELIMO, sendo também membro do Comitê de Verificação do Comitê Central desde o 8º Congresso do Partido Frelimo. No mesmo Congresso, foi eleito membro suplente do Comitê Central, tendo, mais tarde, passado a efetivo. No 10º Congresso da FRELIMO foi eleito Membro suplente do Comitê Central. Entre várias associações internacionais de que foi ou é ainda membro, é pertinente destacar a qualidade de membro do Comitê Diretivo do Grupo de Ensino Superior da ADEA, de que é atual Presidente eleito em Paris, em Junho de 2009.

1) Para situar nosso leitor, podemos começar pedindo para o Senhor descrever a situação atual da Educação Superior em Moçambique?

O ensino superior em Moçambique tem uma história de grandes transformações sistêmicas e estruturais em resposta às mudanças políticas e sócio-econômicas nacionais. A partir da Independência Nacional, o sistema cresceu de uma única instituição de ensino superior (IES), uma universidade pública (1975-1985) para três (1985-1990), atingindo um total de doze em 2005. As primeiras Instituições Privadas do Ensino Superior surgem em 1996 em resposta à abertura do Governo, que em 1990 cria um quadro legal que permite a criação e instalação de IES privadas. Em

2005 havia 12 privadas de um total de 22 IES. Entre 2005 e 2007, o ensino superior expandiu-se de 22 para 27 IES, 14 públicas e 13 privadas, e o número de estudantes matriculados cresceu de 22.256 para 67.685. Houve um melhoramento significativo na equidade geográfica, que se traduziu, quer pela presença de uma instituição completa de ensino superior, quer pela existência de uma delegação em todas as províncias do país. O ensino superior em Moçambique é constituído por 18 Instituições de Ensino Superior Públicas e 28 Instituições de Ensino Superior Privadas, totalizando 46 Instituições de Ensino Superior distribuídas pelo país inteiro. Vale destacar que destas 13 são Universidades, sendo 4 Públicas e 9 Privadas, 23 são Institutos Superiores das quais 6 são Públicas e 17 Privadas. Há ainda 4 Institutos Superiores Politécnico, todos Públicos e 2 Academias também Públicas. Completa o quadro as 4 Escolas Superiores, das quais 2 são Públicas

2) Qual a População Estudantil e como se constitui o Corpo Docente do País?

O Ensino Superior em Moçambique conta hoje com aproximadamente 123.779 estudantes do Ensino Superior, dos quais dois terços no setor público e um terço no setor privado, representando uma taxa de participação seu todo um rácio de 522 estudantes por 100.000 habitantes. No mesmo período, os estudantes do sexo feminino representavam cerca de 39,5% do total dos matriculados. A população estudantil concentra-se (78,2%) nas Universidades. Estes estudantes foram assistidos por um total de 9.212 docentes, dos quais 4.396 em tempo integral. Destes docentes, 64,4% com o grau de licenciatura, 25,3% com o grau de mestrado e 10,3% com o grau de doutorado.



3) *Em que momento pode ser situado o início das Reformas da Educação Superior em Moçambique e quais as principais propostas?*

A partir de 2000, o desenvolvimento do Ensino Superior em Moçambique passou a ser orientado por um Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES 2000-2010), com base nos seguintes princípios:

- Garantia de acesso e equidade ao ensino superior, independentemente da zona de origem, sexo e condição social e económica;
- Relevância e flexibilidade dos cursos oferecidos;
- Eficiência na gestão dos recursos e diversificação das fontes de financiamento;
- Diversificação do tipo de instituições, de oportunidades de formação e formas de ensino;
- Melhoramento da garantia de qualidade;
- Redefinição do papel do governo na gestão e no financiamento do subsistema do ensino superior.

Na implementação da primeira fase do PEES (2000-2010), as questões da governação foram tratadas por intermédio da lei do ensino superior, de Julho de 2003, que estabeleceu a base legal para o (a) desenvolvimento do ensino superior como um subsistema integrado; (b) criação de órgãos consultivos ao nível do subsistema nomeadamente, o Conselho do Ensino Superior (CES) e Conselho Nacional do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (CNESCT); (c) início do processo para a introdução do sistema nacional de garantia de qualidade

e acreditação; e, (d) início de um sistema de acumulação e transferência de créditos académicos.

A segunda fase da implementação do PEES(2000-2010) se deu por meio do Plano Operacional 2006-2010 e baseou-se numa avaliação dos resultados e do papel do ensino superior em relação aos resultados obtidos na primeira fase da implementação do PEES, bem como nos objetivos de desenvolvimento do governo.

4) *No processo das Reformas da Educação Superior, houve a proposição de uma política de avaliação da educação superior?*

Sim. Em 2008 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) e foram aprovados os estatutos do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), órgão implementador do SINAQES. E, de 2009 a 2013 foram criados outros instrumentos legais e orientadores para a garantia de qualidade do ensino superior designadamente os seguintes:

- A Estratégia de Formação de Professores do Ensino Superior e o respectivo Plano de Formação de Professores de Ensino Superior;
- O Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES);
- O Regulamento do Sistema Nacional de Acumulação e Transferências de Créditos Académicos (SNATCA);
- O Regulamento de Inspeção das Instituições do Ensino Superior;
- O Regulamento de Licenciamento e Funcionamento de Instituições de Ensino Superior por meio do Decreto 48/2010;



- O Plano Estratégico de Ensino Superior 2012-2020 em 2012;

E mais recentemente, Junho de 2013, a Estratégia de Financiamento do Ensino Superior.

5) Quais foram as principais regulamentações para assegurar o sucesso na implementação e operacionalização das Reformas da Educação Superior?

A partir de 2007 foram regulamentadas uma série de aspectos propostos na Reforma, dentre as quais podemos destacar: (1) Regulamento de Licenciamento e Funcionamento de Instituições de Ensino Superior (Decreto 48/2010, de 11 de Novembro) que definiu os critérios para o licenciamento e autorização para o funcionamento de novas Instituições de Ensino Superior ou unidades orgânicas de Instituições de Ensino Superior existentes e ainda permitiu garantir à partida a existência de condições mínimas necessárias para o processo de ensino aprendizagem, através de ações de vistoria às instalações de ensino, verificação da composição do corpo docente e outras questões ligadas à higiene, saúde pública e segurança. (2) Regulamentação das Atividades de Inspeção do Ensino Superior (Decreto 27/2011, de 25 de Julho), que passa a ser realizada por comissões de inspeção sem caráter permanente, nomeadas pelo Ministro que superintende o ensino superior, considerando a natureza particular da missão inspectiva a realizar. (3) Foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior – SINAQES (Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro) que tem como finalidade integrar normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados que visam concretizar os objetivos da qualidade no ensino superior e

que são operados pelos atores que nele participam. Um aspecto importante a ser destacado é de que este sistema aplica-se a todas as instituições de ensino superior, públicas e privadas, além de integrar três subsistemas - avaliação interna, avaliação externa e acreditação. (4) Foi também reorganizada a classificação de qualificações dos cursos e formações do ensino superior pelo Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior - QUANQES (Decreto nº 30/2010, de 18 de Agosto) que determina o subsistema do ensino superior em três ciclos de formação, correspondentes a cada um deles um grau, a saber: 1º ciclo – Licenciatura; 2º ciclo - Mestrado e 3º ciclo – Doutoramento. Em complementação a esse regulamento foi estabelecido o (5) Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos - SNATCA (Decreto nº 32/2010 30 Agosto).

6) Olhando para a dimensão e alcance das Reformas da Educação Superior instituídas, parece exigirem cuidado maior com os professores. Assim, o Senhor pode nos falar sobre a Estratégia e o Plano de Formação de Professores?

Moçambique precisa qualificar rapidamente os professores da Educação Superior e essa expectativa foi proposta numericamente, tanto que a meta é garantir que 75% do pessoal acadêmico no país tenha o grau de mestrado ou doutorado em 5 anos, a partir de 2009, para garantir uma prestação de serviços de qualidade pelas Instituições de Ensino Superior, minimizar os problemas de caráter educacional que influenciam a qualidade de ensino superior e assegurar a formação de um corpo docente altamente qualificado, tanto em processos pedagógicos como na investigação científica. Há no país aproximadamente 35% de professores já qualificados e o esforço é na direção



de qualificar mais 40% do corpo docente. Espera-se qualificar no exterior, em nível de doutoramento, em torno de 388 professores, ampliando com essa medida as possibilidades de criação de grupos capazes de conduzir as pesquisas necessárias para o desenvolvimento do país.

7) Mais um aspecto que merece atenção em projetos de Reforma dessa dimensão, diz respeito a estratégias de Financiamento das Instituições de Ensino Superior. Quais os desafios e medidas propostas?

A Estratégia de Financiamento do Ensino Superior baseia-se em três mecanismos de financiamento: (1) Fundo de Base; (2) Fundo Institucional; e, (3) Fundo baseado no Estudante. Podemos afirmar que se busca contribuir para o reforço da qualidade da formação e investigação nas instituições de ensino superior, enquadrando-se no âmbito dos esforços do Governo, além de promover o crescimento sustentável e a qualidade do ensino superior no país e a equidade no acesso à formação e educação superiores, com base no custo real de provisão do ensino, tendo em atenção o custo específico por tipo de cursos/programas.

Há programas de incentivo para que as Instituições de Ensino Superior se comprometam com a melhoria na oferta de cursos no que se refere à qualidade e à diversidade. Outra preocupação é assegurar a uniformização das mensalidades, permitindo que a escolha de cursos pelos estudantes não seja condicionada pelo fator custo, mas pelos anseios vocacionais destes e, ainda, faz uma intensa campanha no sentido de criar uma base de responsabilização e de prestação de contas ligadas ao desempenho institucional, científico e acadêmico.

8) E daqui para frente, quais as principais ações que o Governo de Moçambique propõe?

Há a definição de um Plano Estratégico do Ensino Superior para o período de 2012-2020 no qual foram definidas 6 áreas estratégicas com seus respectivos objetivos. Há sem dúvida, um esforço constante do governo na melhoria da educação superior. As áreas prioritárias definidas foram: (1) Qualidade, expansão e acesso; (2) Gestão e democraticidade; (3) Financiamento e infraestruturas; (4) Governança, regulação e fiscalização; (5) Ensino, investigação, extensão e ações transversais; e, (6) Internacionalização e integração regional. Acredita-se que a proposição das Reformas do Ensino Superior trazem importantes implicações para as Instituições do Ensino Superior e para a Governança, entre as quais destaca-se o indispensável reforço da qualidade da formação e investigação nas instituições de ensino superior, que se enquadra, por um lado, no âmbito dos esforços do Governo na implementação das reformas do Ensino Superior em curso no País e, por outro lado, é responsabilidade das Instituições do Ensino Superior ter por objetivos a promoção do seu crescimento sustentável de modo a situarem-se de forma eficaz e competitiva no setor do ensino superior em Moçambique. Neste contexto, as Instituições do Ensino Superior deverão criar uma base infraestrutural e de recursos humanos qualificados, com atitudes de responsabilização e de prestação de contas ligadas ao desempenho institucional, científico e acadêmico. E, devem, sobretudo, assegurar a formação de um corpo docente altamente qualificado, tanto em processos pedagógicos como na investigação científica.

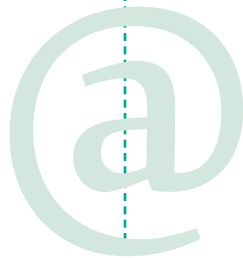
9) Para finalizar, o que em sua opinião é



fundamental para o sucesso das Reformas da Educação Superior em Moçambique?

Após uma partilha da situação atual do Ensino Superior em Moçambique, incluindo a População Estudantil e o Corpo Docente, bem como as maiores reformas da Educação Superior e os desafios no Ensino Superior em Moçambique, urge uma palavra final sobre as Implicações das Reformas do Ensino Superior para as Instituições do Ensino Superior e para a Governação e, temos certeza, de que para o sucesso neste empreendimento, as IES e o Governo deverão integrar e cumprir no seu dia-a-dia as normas, os mecanismos e os procedimentos coerentes e articulados que visam concretizar os objetivos da qua-

lidade no ensino superior. Do conjunto das ações propostas, parece importante destacar aqueles que, acredita-se, servirão de sustentação para uma educação superior de qualidade, começando com a Estratégia de Formação de Professores do Ensino Superior e o respectivo plano de formação de Professores de ensino superior. O sistema de avaliação contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino e apoia-se no Regulamento de Inspeção das instituições do ensino superior e no Regulamento de Licenciamento e Funcionamento de Instituições de Ensino Superior através do Decreto 48/2010. Finalizando, mencionamos o Plano Estratégico de Ensino Superior 2012-2020 e a Estratégia de Financiamento do Ensino Superior, aprovada em 2013.





RESENHA

GAIRIN, JOAQUÍN, RODRIGUEZ-GÓMEZ, DAVID E CEACERO, DIEGO CASTRO. Éxito acadêmico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en latinoamérica. Madrid: Wolters Kluwer españa, 2012. 246p.

MÁRCIA LOPES REIS¹

A notável expansão da escolarização constitui uma das principais realizações dos sistemas educacionais do Brasil, bem como dos países da América Latina. Numa visão panorâmica, observa-se que, em 2010, foram atendidas mais de 127 milhões de crianças e jovens nos sistemas educacionais da América Latina. Isso significa que, de cada cem pessoas, entre 5 e 24 anos, ao redor de 55 frequentaram uma instituição educacional. O processo de expansão fica ainda mais evidente, quando se observa que há 30 anos, eram 46 em cada cem.

Para alcançar esses índices de elevação na taxa de escolaridade, foi necessário que, entre 1970 e 1994, as escolas, os colégios e as universidades aumentassem suas vagas em até 75% pois, nesse lapso de tempo, a população cresceu 48%. O ideal de 'educação básica para todos' estaria muito próximo de ser alcançado, quando se observa que nesse nível de escolarização, nove em cada dez crianças frequenta a escola primária, na América Latina. Com isso, houve a redução do analfabetismo adulto e, conseqüentemente, o acesso aos níveis superiores – educação superior. No ensino médio, o índice da cobertura foi duplicado em vinte e oito anos. Também entre 1965 e 1980, a inscrição no nível médio de ensino multiplicou-se por três. O crescimento da inscrição universitária foi de 2 a 18%,

em cerca de cinco décadas, explicitando claramente o crescimento educacional da região.

Não obstante esses significativos avanços, o crescimento da cobertura educacional foi realizado em meio a sérias deficiências, que geram um atraso educacional relativo a outras regiões do mundo de similar desenvolvimento. No início dos anos 1990, mais de uma terça parte das crianças que iniciavam seus estudos na escola primária não o concluíam, o que representava mais que o dobro do registrado em outras regiões. A mão-de-obra tem uma média de 5,2 anos de educação, quase um terço menor que outros países com um grau semelhante de desenvolvimento. (Londoño, 1998 – Educação: a agenda do século XXI...)

A magnitude dessas cifras aponta, inequivocadamente, a desigualdade da região latinoamericana, influenciada pela evolução da iniquidade e da desigualdade educacional. Para Londoño (1998), "o menor nível e a maior desigualdade na educação, durante os anos sessenta, parecem ter limitado a capacidade dos pobres, para contribuir positivamente no crescimento econômico, aumentando com isso, a pobreza e o crescimento e diminuindo o crescimento global do produto, nas décadas anteriores. A crescente desigualdade e a maior insuficiência educacional nos anos setenta

1 Professora titular da UNIP, doutora em Sociologia UnB, mestre em Educação UnB, especialista em Supervisão e Currículo (UFMT) e pedagoga. Atualmente, coordena o grupo de pesquisa em Políticas Públicas e Práticas de Gestão Educativa



e oitenta, poderiam ter tido efeitos adicionais sobre a pobreza e o crescimento e, sem dúvida, aumentaram a desigualdade na distribuição da renda regional.”

Com isso, a cobertura se expandiu de forma desacelerada e lenta. A quase totalidade de avanço foi no período de 1965 a 1980, marcado por uma aguda crise econômica. Nos últimos quinze anos, essa expansão foi cinco vezes menor. Apesar de tudo isso, a expansão dessa cobertura contém elementos de desigualdade social e de falta de justiça distributiva.

Essas lacunas e exclusões segmentaram ainda mais a educação nos países da América Latina. Dois exemplos ilustram esse processo: os estados mais ricos do Brasil gastam até seis vezes mais que os estados mais pobres, por estudante que se matricula. No México, 30% das escolas oferecem somente os quatro anos iniciais da escolarização, enquanto na capital daquele país a cobertura do ensino fundamental se estende a 90% da população que corresponde a essa faixa de ensino.

Esse processo desigual de expansão da educação básica retrata, em parte, a configuração social de coletivos vulneráveis em situação de risco nos países da América Latina que persistem neste início de século XXI, sobretudo no acesso à educação superior. Esta obra trata exatamente deste tema: em que medida a universidade tem se adaptado aos novos tempos de internacionalização da aprendizagem e da pesquisa, ao mesmo tempo em que deve atender os interesses locais dessas populações dos países ibero-americanos.

Essas análises tem início como a configuração do Proyecto Accedes – como parte do Programa ALFA - levado a cabo em ação compartilhada entre um conjun-

to de mais de 30 universidades dos países da União Europeia e da América Latina. Os autores desempenham a função de coordenadores do projeto do qual trata especificamente esta obra e estão vinculados à Equipe de Desenvolvimento Organizacional da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Planejado para 3 anos de duração – 2011 a 2014 - esta obra é o relato detalhado do primeiro ano do projeto.

Além de apresentar o marco teórico sobre a vulnerabilidade como um tema de investigação, os autores apresentam elementos teóricos para a caracterização da vulnerabilidade que fundamentam os instrumentos metodológicos para diagnosticar e identificar os coletivos vulneráveis, bem como os recursos e estratégias como as “boas práticas” relacionadas à temática. Desse modo, preenche uma lacuna recorrente na literatura especializada, ao combinar aspectos conceituais, metodológicos e operacionais sobre um tema de interesse.

Para iniciar a obra, Gairín – diretor do Proyecto Accedes - apresenta o desenho metodológico do projeto cuja amplitude regional é garantida pela metodologia Twin que abrange quase todos os países da América Latina. Essa metodologia consiste no fato de que cada instituição associada ao projeto está vinculada a outra de alguns dos países sem representação. Desta forma, os países sócios se vinculam a outro território, tanto nas fases de delineamento (obtenção de dados, atualização, entre outros) como na função de fatores multiplicadores tornando-se fundamentais para a fase de criação de redes de práticas profissionais, sobretudo as “boas práticas” como se verá nos capítulos seguintes. Totalizam 19 países envolvidos sendo 10 da América Latina e 3 europeus (Portugal, Espanha,



França e Itália) representados por 24 instituições. Alguns como o México e Brasil, dadas suas dimensões de diversidade, contam com duas instituições. O autor resalta os antecedentes científico-técnicos da equipe como um dos principais fatores que possibilitam a implementação do projeto cuja sustentabilidade se compreende pelo alinhamento com as metas de desenvolvimento educativo para a região ibero-americana – Metas Educativas 2021 (disponível em <http://www.oei.es/metas2021>) impulsionadas pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

O segundo capítulo trata da conceituação da vulnerabilidade como negação da pertinência social. Essa sensação de pertencimento é abordada como importante capacidade das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino quando respondem às necessidades do entorno com o qual interagem (UNESCO, 2009). Essa premissa leva a refletir sobre a condição de êxito das universidades nesta tarefa. Plasmado a partir de um projeto educativo cujos objetivos e missão institucional devem contemplar novas demandas sociais de acesso para oferecer oportunidades e possibilidades a todos os estudantes e, de modo particular, àqueles coletivos que se encontram em condição de vulnerabilidade, isto é, cujos vínculos de pertencimento estejam fragilizados. Uma sistematização de aspectos considerados centrais para pensar sobre uma universidade inclusiva seriam: políticas e programas próprios, direção e gestão, docência, estudantes e infraestrutura. Gairín e Suárez finalizam esse capítulo citando Bernheim (2000) que afirma que a pertinência é o compromisso da educação superior como um 'dever ser' vinculado às necessidades e demandas da sociedade e à época com a

qual interagem abrangendo diversos setores como o mundo do trabalho, o mercado, a prática científica, entre outros.

Nesse contexto, o acesso e o egresso das universidades são analisados por Rodríguez-Gómez, Armengol e Tolosana que evidenciam que as universidades e, em alguns casos, as administrações públicas internalizaram os objetivos institucionais para facilitar e acompanhar os egressos em busca de emprego. As experiências das universidades dos países ibero-americanos podem ser resumidas em práticas como bolsas de emprego, propostas de formação para facilitar a inserção laboral, realização de oficinas, cursos para formação de competências específicas, a existência de observatórios de acompanhamento dos egressos ou, em alguns casos, a elaboração de informes sobre os processos de inserção dos graduados além do fomento ao empreendedorismo e estímulo das relações universidade-empresa, criação de incubadoras de empresas e fundações Universidade-Empresa.

No entanto, se o processo de expansão ocorreu com tais iniciativas, Rodríguez-Gómez e Silva analisam a condição de abandono e retenção dos estudantes universitários na América Latina cujas taxas apresentam uma média de 43,2% (IESALC, 2006). Observa-se que dentre aqueles que abandonam a educação superior, o predomínio dos coletivos vulneráveis é notório e o delineamento de ações bem articuladas busca estimular a permanência desses grupos na universidade. As estratégias para que esse processo ocorra estão organizadas nos distintos países em grandes categorias como orientação e tutoria universitária, atividades acadêmicas, programas de formação de professores, programas de subsídio financeiro e programas de cunho



social como FINEP, PROEXT, PIBID, PNAES, REUNIT, INCLUIR, no caso do Brasil. Trata-se de um capítulo bastante interessante dada a comparabilidade de estratégias similares nos distintos países em relação ao modo de intervenção na condição de vulnerabilidade de alguns grupos que assim se constituem.

São conhecidas a importância estratégica e a relevância do diagnóstico nos processos de planejamento das instituições universitárias. No caso do sucesso das estratégias para o êxito desses coletivos vulneráveis, Castro, Duran, Navarro, Muñoz e Garin dedicam este capítulo cinco à construção dos instrumentos que podem ser empregados para identificar e analisar os coletivos vulneráveis para superar as limitações dos processos experimentais ou puramente intuitivos no tratamento desta questão. Portanto, para proporcionar a racionalidade necessária ao tema, consideram a partir de algumas dimensões, a combinação de diferentes instrumentos que podem ser empregados para consolidar os dados quantitativos e qualitativos que permeiam esses sujeitos. Os grupos focais são reconhecidamente identificados como uma dessas metodologias que permitem captar as nuances desses coletivos, muitas vezes, invisíveis à instituição de educação superior.

A função social do gestor educacional parece enfatizada no capítulo seis no sentido da implementação, acompanhamento e avaliação das estratégias institucionais cuja intencionalidade é o acesso e a permanência, com sucesso, na educação superior. Citando Pineda & Pedraza (2009), Días-Vicario, Fernández-de-Álava e Barrera-Corominas sistematizam o foco da ação do gestor – imbuído da intencionalidade de sucesso desses coletivos vulneráveis –

em dois fatores:

a) Condições relativas ao aluno: preparação acadêmica, nível sócio-econômico, traços psicológicos, características familiares, entre outros.

b) Condições relativas à instituição: programas, recursos, corpo docente, estratégias pedagógicas, comprometimento com o sucesso acadêmico, entre outros.

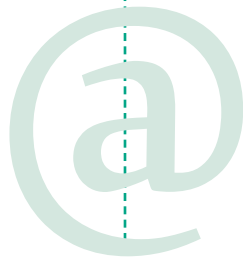
Os autores demonstram que, se por um lado, os fatores de caráter pessoal social e institucional influenciam nas decisões dos estudantes quanto a prosseguir ou não os estudos no nível superior, as universidades com suas práticas organizativas podem favorecer o acesso e a permanência dos coletivos vulneráveis em seus programas de formação. No entanto, ressaltam que essas estratégias que começam antes mesmo do processo de matrícula e se estendem ao longo dos anos de estudo.

Desse modo, os autores preparam o leitor para o último capítulo que apresenta um conjunto de 'boas práticas' para fomentar o acesso e o sucesso acadêmico dos grupos vulneráveis na educação superior. Sabe-se que o termo 'boas práticas' deriva do termo inglês 'best practice' ou 'bonne pratique' que se referem às ações que são levadas a cabo para o alcance dos objetivos propostos considerados o contexto específico, segundo Ballesteros & Mata (2009). Ao referenciar tais práticas desde as diretrizes da UNESCO em MOST (Management of Social Transformation), em 2003, caracterizava uma boa prática como inovadora, efetiva, sustentável, que pode ser repetida em outras situações e pode ser avaliada. A seleção de 'boas práticas' permite acessar, conhecer e compartilhar ações de sucesso em outras partes do mundo.



Não obstante a possibilidade de replicar essas 'boas práticas', os autores advertem para a prudência necessária ao considerar que as ações que funcionam em determinados contextos e situações podem não ser de úteis em outros contextos (ainda que sejamos todos latinos). Por isso, a seleção de 'boas práticas' devem ser consi-

deradas como exemplos ou modos de atuação para orientar o desenvolvimento de novas ideias e iniciativas contextualizadas. A obra cumpre assim a função de analisar a complexidade do tema do acesso e do sucesso na educação superior sem deixar de demonstrar que é possível mudar esses aspectos numa das regiões do mundo marcada pela desigualdade social.



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

ENVIO DE COLABORAÇÕES

As colaborações devem ser encaminhadas pelo correio eletrônico

ambiente.educacao@unicid.edu.br.

As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;

3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmicas-científicas inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que citada a fonte.
5. Os artigos, entrevistas, resenhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

ANÁLISE E SELEÇÃO DAS COLABORAÇÕES

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).

2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

FORMATAÇÃO

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O título do trabalho deve ser digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.
2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e intitulados e apresentar indicação das

fontes que lhes correspondem.

4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

- Livros

1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; **WATANABE**, O.K.; **TFAUNI**, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: **MENESES**, J.G.C., **BATISTA**, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J. G. C., BATISTA, S. H. S. S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contínua de professores; aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*, n.19, p. 39-53, 20 sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IMAGENS

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.
2. Câmaras digitais caseiras ou semiprofissionais ("Mavica" etc.) não são re-

comendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).

3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.
4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.
5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

TABELAS

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou



verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de

apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.

