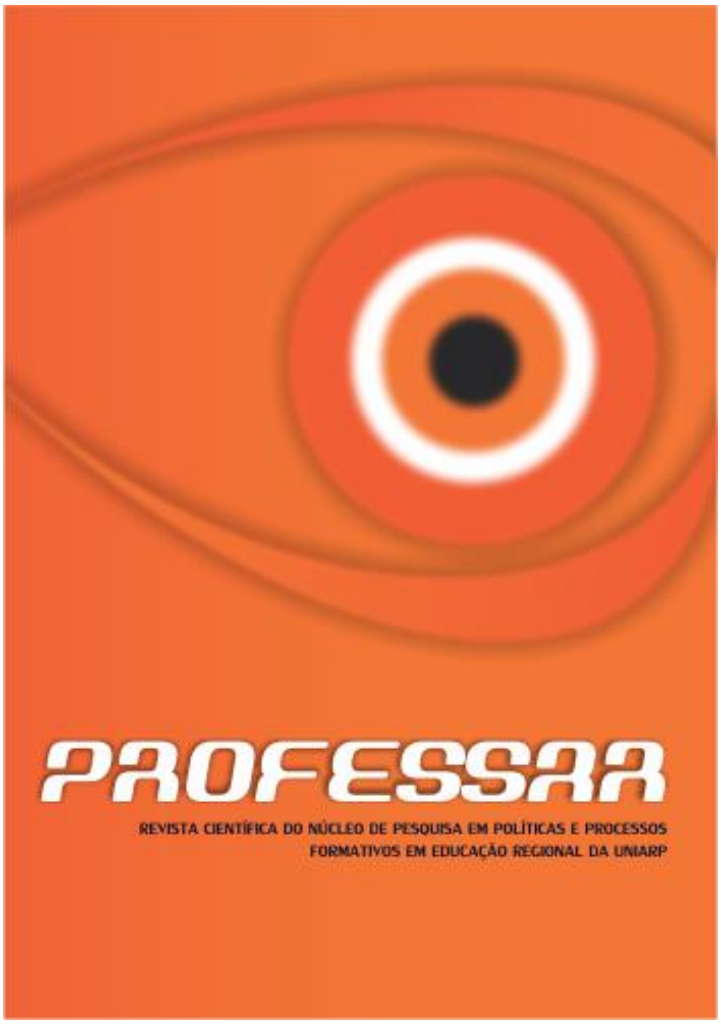

REVISTA *PROFESSARE*, V.3, N.1 (2014)

PROFESSARE:

Revista do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Processos Formativos em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

V. 3 – Nº 1 – 2014

Editor:
Ludimar Pegoraro

Catalogação na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador -SC

R454r

Revista eletrônica Professare da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP / Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. V.3, n.1. 2014. Caçador (SC): UNIARP, 2014.

Semestral (online)
ISSN: 2238-9172

1. Educação - Pesquisa 2. Pensamento educacional - Periódico. I. Título.

CDD 370.05

EQUIPE EDITORIAL

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ludimar Pegoraro, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador, SC, Brasil

Editor(a) Associado(a)

Profa. Dra. Marialva Linda Moog Pinto, Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe, Brasil
Profa. Dra. Mariangela Kraemer Lenz Ziede, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC, Brasil

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adelcio Machado dos Santos, Uniarp, Caçador, SC, Brasil
Prof. Dr. Alfonso Carrillo Torres, Universidad Pedagogica Nacional - Bogotá, Colômbia
Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil
Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil
Profa. Dra. Arabela Campos Oliven, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil
Prof. Dr. Cesar Ramos Parra, Universidad de Zulia, Venezuela
Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, Brasil
Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Brasil
Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil
Prof. Dr. Enrique Martinez Larrechea, Universidad de La Empresa - UDE, Uruguai
Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, UNICAMP - Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil
Prof. Dr. Fernando Rosas Montaño, Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia
Prof. Dr. Joel Haroldo Baade, Uniarp, Caçador, SC, Brasil
Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil
Prof. Dr. Ludimar Pegoraro, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador, SC, Brasil
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Brasil
Profa. Dra. Marialva Linda Moog Pinto, Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe, Brasil
Profa. Dra. Mariangela Kraemer Lenz Ziede, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC, Brasil
Prof. Dr. Ridha Ennafaa, Universidade Paris 8 (Université Paris 8), Paris, França
Profa. Dra. Rosane Aragón, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Brasil

Comissão Científica ad hoc

Profa. Ms. Ana Carolina Vieira Rodriguez, Instituto Federal de Santa Catarina, Caçador, SC, Brasil
Profa. Dra. Ana Maria Carvalho Metzler, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai, URI, Brasil
Prof. Dr. Cesar Ramos Parra, Universidad de Zulia, Venezuela
Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, Brasil
Prof. Ms. Daniel Bruno Momoli, UNIARP, Brasil
Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Brasil
Prof. Dr. Enrique Martinez Larrechea, Universidad de La Empresa - UDE, Uruguai
Prof. Dr. Fernando Rosas Montaño, Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia
Prof. Dr. Gilberto Oliani, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil
Profa. Dra. Helenara Plaszewski Facin, Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil
Prof. Dr. Joel Haroldo Baade, Uniarp, Caçador, SC, Brasil
Prof. Dr. Ludimar Pegoraro, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador, SC, Brasil
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Brasil
Profa. Dra. Marialva Linda Moog Pinto, Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe, Brasil
Profa. Dra. Mariangela Kraemer Lenz Ziede, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP),

Caçador, SC, Brasil
Prof. Dr. Marlon Leandro Schock, Faculdade Kurios (FAK), Maranguape, CE, Brasil
Prof. Dr. Mauricio Cesar Vitória Fagundes, Universidade Federal do Paraná - Litoral, Brasil
Prof. Ms. Paulo Roberto Gonçalves, Uniarp, Caçador, Brasil
Prof. Ms. Pedro Alves De Oliveira, Uniarp, Caçador, SC, Brasil
Prof. Ms. Rodrigo Regert, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Fraiburgo, SC, Brasil
Profa. Dra. Rosane Aragón, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Brasil
Profa. Esp. Sandra Mara Bragagnolo, Uniarp, Caçador, SC, Brasil
Profa. Ms. Sonia de Fátima Gonçalves, Uniarp, Caçador, SC, Brasil
Profa. Ms. Suzanne Mendes Valentini, Uniarp, Caçador, Brasil

Revisão (Língua vernácula)
Profa. Ms. Ana Paula Carneiro Canalle, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

Revisão (Espanhol)
Prof. Ms. Gloria Elizabeth Riveros Fuentes Strapasson, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Brasil

Editoração eletrônica
Prof. Dr. Joel Haroldo Baade, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

Bibliotecária
Célia De Marco, UNIARP, Caçador, SC, Brasil

Capa
Denise Bolzan Barpp, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

SUMÁRIO

EDITORIAL (*Ludimar Pegoraro, Marialva Moog Pinto e Mariangela Lenz Ziede*) **06**

HACIA UNA NUEVA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (*Enrique Martínez Larrechea e Adriana Chiancone Castro*) **10**

CURRÍCULOS E BIOPOLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (*Claudia Madruga Cunha*) **25**

CULTURA INNOVATIVA PARA UNA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA SOCIALMENTE RESPONSABLE (*César Ramos Parra e Marialva Moog Pinto*) **42**

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO CENTRO-NORTE CATARINENSE: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS (*Adelcio Machado Dos Santos, Joel Haroldo Baade e Paulo Cezar de Campos*) **60**

HISTÓRIA E ÉPOCAS: O RISCO E A COR COMO ESPELHO DE UMA MATERIALIDADE (*Mario Cesar Brinhosa*) **84**

LA FORMACIÓN DOCENTE EN URUGUAY: ENTRE TRADICIONES E INNOVACIONES (*Patricia Viera Duarte*) **98**

TEMPOS E ESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EJA DO RS: A EXPERIÊNCIA DA UFPEL NA MODALIDADE EAD (*Helenara Plaszewski Facin e Deividi Silva Blank*) **112**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS (*Camila Flor André e Marioly Oze Mendes*) **131**

EDITORIAL

Esta edição da *Revista Professare* é entregue à comunidade acadêmica no momento em que está em processo de avaliação, pela CAPES, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP.

Os artigos que compõe este número demonstram a riqueza de produção científica no contexto acadêmico atual. Embora exista diversidade nas temáticas dos textos, a lógica que perpassa está edição está relacionada à nacionalidade dos autores provenientes do Uruguai, da Venezuela e do Brasil, estabelecendo um diálogo de internacionalização.

A internacionalização se apresenta como uma exigência necessária às instituições formadoras, neste sentido, este número contempla aspectos que denotam o atendimento desta exigência contemporânea feita pelas agências internacionais. Pensando em superar fronteiras, Seixas (2001) explica que internacionalização "não significa homogeneização ou uniformização das políticas e práticas educativas". Na continuidade a referida autora, citando Schriewer, argumenta que é necessário contrapor os processos de difusão global de modelos educativos estandartizados, à especificidade dos processos de recontextualização e da multiplicidade das "lógicas de adaptação" nacionais ou locais, devido à diversidade do que denomina de redes de inter-relação sociocultural de cada país. Nesta mesma direção, Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 94-5) entende que "a teoria das redes oferece hoje pistas organizacionais preciosas", fomentando a formação de núcleos e promovendo o crescimento da multiconectividade entre universidades, centros de pesquisa e extensão possibilitando a ampliação de espaços de divulgação e publicação do conhecimento, em especial, na transnacionalização dos saberes.

Pensando nesta direção, as análises textuais dos autores trazem contribuições para os processos educativos, neste particular, sobre a relação e integração educacional do MERCOSUL; os cursos tecnológicos e seus currículos; a Responsabilidade Social universitária; uma analise das avaliações institucionais, e um modelo de instituição mercadológica na educação superior; a preocupação atual com

a arte que se manifesta em forma de espetáculos produzidos com ciência e tecnologia capaz de transformar a obra de arte em mercadoria rentável; os desconfortos e conflitos gerados pelo desafio em desenvolver as competências necessárias para modificar as culturas institucionais tradicionais; o desafio da formação continuada à distância, promovido pela Universidade do Brasil, para professores que trabalham com EJA; e as dificuldades encontradas e sugestões de superação para a efetiva aplicação da educação ambiental nas escolas.

No primeiro artigo, *Hacia una Nueva Estratégia de Integración Educativa*, escrito pelos investigadores uruguaios, Enrique Martínez Larrechea e Adriana Chiancone Castro, contribui com a conceitualização da educação superior no que se refere às políticas públicas do bloco do MERCOSUL e para a sociedade e seus estados membros. Mais específicamente, o artigo se propõe a analisar o desenvolvimento contemporâneo da Educação Superior, descrevendo algumas de suas tendências centrais. Se propõe também, a identificar alguns dos desafíos e temas críticos no espaço educativo do MERCOSUL.

Já no segundo trabalho, escrito por Claudia Madruga Cunha, denominado *Currículos e Biopolítica do Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica*, a autora reflete sobre os novos cursos de tecnologia e seus currículos, implementados nas instituições federais no contexto de uma política de governo que se denomina expansão universitária ou Reuni. Esta proposta de governo e sua interpretação são analisadas, perante determinadas condições contextuais que agem e reagem a esta política.

Cultura Inovadora para uma Investigação Universitária Socialmente Responsável, escrito pelos investigadores César Ramos Parra e Marialva Moog Pinto, terceiro artigo, é um recorte de investigação científica realizada na Universidade de Zúlia, na Venezuela. A pesquisa teve como objetivo formular estratégias para impulsionar o desenvolvimento de uma cultura inovadora para a universidade, no marco da responsabilidade social universitária, com ênfase no desenvolvimento de uma investigação com sentido de pertinência, relevância e transcendência social.

Desafios e perspectivas de desenvolvimento da região centro-norte catarinense: o papel das instituições universitárias, escrito pelos autores Adelcio

Machado dos Santos, Joel Haroldo Baade e Paulo Campos, como quarto artigo, a discussão versa sobre a avaliação institucional na educação superior. A preocupação é demonstrar que através do ranking das universidades está instituído uma competitividade entre as mesmas e uma forte disputa por estudantes. Vivemos na sociedade do conhecimento e da informação e a universidade precisa acompanhar as transformações desta sociedade. Entretanto, nesta perspectiva, abrem-se muitas discussões. Que profissionais estamos formando? Eles estão preparados para ingressar no mercado de trabalho?

O quinto texto*, História e Épocas* escrito pelo autor Mario Cesar Brinhosa é uma reflexão sobre a arte como instrumento mercadológico da contemporaneidade. O século XX é um marco na história da arte, no que se refere ao mercado especulativo. Notadamente, a arte como manifestação cientifico-cultural se transforma em mercadoria rentável.

Na perspectiva da conectividade com experiências de outros países, o sexto artigo, *A Formação Docente no Uruguai: entre tradições e inovações*, escrito por Patrícia Viera Duarte, a autora analisa as diferentes tradições das carreiras de Formação Docente em Uruguai e um processo único de inovação que foi implementado entre os anos 1997-2008.

O sétimo texto, *Tempos e espaços para a formação continuada de profissionais da EJA do RS: a experiência da UFPel* [Universidade Federal de Pelotas] *na modalidade EAD,* escrito pelos autores: Helenara Plaszewski Facin e Deividi Silva Blank, os auores analisam a organização e implementação do Curso de Aperfeiçoamento de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Percebe-se cada vez mais que a formação de profissionais da EJA torna-se fundamental, pois requer uma metodologia diferenciada que resgate a autoestima a cidadania e as experiências ao longo da vida destes cidadãos. O curso foi realizado na modalidade a distância utilizando as ferramentas de chat e fórum para a discussão e problematização das práticas dos professores do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Para fechar a edição da revista, o texto oito, *Educação Ambiental nas Escolas Públicas,* autoria de Camila Flor André e Marioly Oze Mendes, apresenta as

experiências em escolas de Orleans (SC), com relatos das principais dificuldades encontradas e sugestões de superação para a efetiva implementação da educação ambiental. A temática é necessária para a educação, por se tratar de questão considerada vital na sociedade atual.

Reconhecendo a importância destas contribuições autorais para esta publicação, agradecemos os autores pelas valiosas contribuições e disponibilizamos aos leitores e leitoras mais este número da Revista *Professare*.

Ludimar Pegoraro
Marialva Moog Pinto
Mariangela Lenz Ziede
Editores

REFERÊNCIAS

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez (Coleção questões de nossa época, v. 11).

SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S. R. et al. **Transnacionalização da educação** – da crise da educação à 'educação' da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

HACIA UNA NUEVA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA[1]

Towards a new strategy of regional integration in Education in Mercosur

Enrique Martínez Larrechea[2]
Adriana Chiancone Castro[3]

Recebido em: 02 out. 2014
Aceito em: 16 out. 2014

RESUMEN

Este trabajo analiza las tendencias centrales en el desarrollo contemporáneo de la Educación Superior y en especial las grandes líneas de orientación de ese desarrollo en el espacio educativo del MERCOSUR. Intenta identificar los desafíos centrales, caracterizar las líneas estratégicas de políticas públicas y formular alternativas válidas para hacer frente a dichos desafíos. La hipótesis principal del trabajo es que los cambios actualmente en curso continuarán profundizándose, como resultado de la nueva fase del desarrollo humano en las que nos encontramos y que, de diversas formas ha sido caracterizada por otros investigadores. También que la escala de esos cambios es de naturaleza global, lo que representa un desafío para esquemas de integración de fuerte impronta intergubernamental. Con base en la revisión de la literatura especializada y en el análisis de datos y fuentes secundarias, el trabajo concluye en que el Sector Educativo del MERCOSUR y, más aún, los actores sociales de la Educación Superior (incluyendo a docentes, estudiantes e instituciones) constituyen instancias claves para el diseño de una nueva generación de políticas de integración educativa, que priorice la articulación horizontal intrarregional, el desarrollo de un expandido capital social y la adopción de estrategias orientadas a una gestión comprometida del conocimiento, que permita dar respuesta a retos inéditos para la Educación Superior en cualquier tiempo.
Palabras claves: Integración regional. Sociedad del Conocimiento. Políticas públicas. Educación Superior. MERCOSUR.

ABSTRACT

This paper analyzes the main trends in the development of contemporary Higher Education, especially within the educational space of MERCOSUR. The article attempts to identify key challenges, to define strategic lines of public policy regarding Higher Education and to formulate alternatives to face these challenges. The main hypotheses of the paper imply that ongoing changes will continue as a result of a new

[1] Trabajo presentado a Revista Digital Integración y Conocimiento, en su Convocatoria 2012, en el marco del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR –coordinado por la Universidad Nacional de Córdoba. Unidad técnico-operativa del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR: nermercosur@ffyh.unc.edu.ar - http://necmercosur.siu.edu.ar.

[2] Investigador del SNI: Enrique Martínez, doctor en Relaciones Internacionales: Martinez.larrechea@gmail.com (Universidad de la Empresa).

[3] Investigador del SNI: Adriana Chiancone, doctora en Estudios Sociales de la Ciencia (Universidad de la República): achianco@gmail.com (Universidad de la República).

phase of human development that has been described by several authors. These changes have a global nature, challenging domestic policies and carrying out a logics that strongly differs from that of Intergovernmentalism, which is the official methodology of the MERCOSUR integration schemes of a review of academic literature and the analysis of secondary data allowed the paper to conclude that Educational Sector of MERCOSUR as well as other social actors –like teachers, students and Higher Education Institutions has a central role to play in order to create a new approach of public policy. This approach needs more regional interaction and social capital, to be developed as well as the specific strategic to deal with knowledge management. MERCOSUR needs to formulate a new set of Higher Education initiatives and policies in order to deal with huge challenges ever faced before.
Keywords: Regional Integration. Knowledge Society. Public Policy. Higher Education. MERCOSUR.

INTRODUCCIÓN

La educación superior se encuentra en medio de un proceso histórico de transformaciones que supera largamente los hitos que podríamos considerar centrales en su ciclo occidental: el nacimiento de las universidades en el siglo XI y la reinvención moderna de estas instituciones a comienzos del siglo XIX. Los cambios en curso se ofrecen en una pauta interactiva tal, que se vinculan a un verdadero *cambio civilizatorio*.

El objetivo de este trabajo es contribuir a la conceptualización estratégica de la educación superior como un ámbito clave para la política pública del bloque y para la sociedad de sus estados miembros. Más específicamente, el artículo se propone analizar el desarrollo contemporáneo de la Educación Superior, describiendo algunas de sus tendencias centrales. Además, se propone identificar algunos de los desafíos y temas críticos en el espacio educativo del MERCOSUR. En especial, en el contexto de los nuevos regionalismos, los cuales se expresan no solamente en la conformación de bloques con esquemas preferenciales de comercio o con mecanismos propios de concertación política, sino también en la conformación de políticas de convergencia en materia de educación, ciencia, tecnología e innovación. Se procura, finalmente caracterizar las líneas estratégicas de políticas públicas y formular alternativas válidas para hacer frente a los nuevos contextos y desafíos.

La hipótesis principal o presupuesto del trabajo, es que los cambios actualmente en curso continuarán profundizándose, como resultado de la nueva fase del desarrollo humano en las que nos encontramos y que la escala de esos cambios

es de naturaleza global, lo que representa un desafío para esquemas de integración de fuerte impronta intergubernamental y para la consecuente formulación de políticas.

Para ello, se pasa revista a los procesos de integración regional en las últimas décadas y se toma nota de diversas experiencias de integración regional en materia de Educación Superior. Finalmente, se proponen conclusiones, en cuyo marco se identifican los temas e iniciativas de alcance estratégico en el desarrollo del Sector Educativo del MERCOSUR en la segunda década del presente siglo.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA EN PERSPECTIVA COMPARADA

Por lo menos desde el final de la segunda guerra mundial, la educación superior vivió un proceso social de enorme intensidad, que afectó su rol y su estructura en gran escala. En efecto, el proceso de expansión y masificación de la matrícula, se encuentra en el centro de un ciclo de diversas y profundas tendencias de transformación. La educación superior consagrada solamente a segmentos de las elites, se hizo accesible por cohortes crecientemente numerosas de jóvenes de sociedades industriales (como las nordoccidentales) o en intenso proceso de modernización social y urbanización, como en el caso de las sociedades latinoamericanas. La continuidad de este proceso está llevando la escolarización de masas hacia una cierta universalización de este nivel, especialmente en los países más ricos.

Un aspecto no menor de este agudo proceso de transformación es que los cambios mencionados tuvieron lugar de manera simultánea y conectada a procesos más amplios, políticos, internacionales, educativos y culturales. De allí que resulta imposible aislar el proceso de expansión de la matrícula de fenómenos más amplios, que contribuyeron o reforzaron la expansión de la matrícula. Algunos de estos factores fueron el largo proceso de surgimiento y consolidación de los sistemas educativos nacionales, concebidos desde el final del siglo XIX como una estrategia nacional para cohesionar la sociedad, consolidar el poder del estado y fortalecer la identidad nacional. Una educación media de carácter elitista, inicialmente, y luego masificada –aunque con resultados de egreso diferenciales según países y contextos- permitió contar con un número creciente de candidatos a los estudios superiores. Cambios en

la demografía y formas de organización social propias del estado de bienestar permitieron la progresiva formación de un capital humano importante, tanto que nuevos abordajes teóricos, comenzaron desde los primeros años de los sesenta a poner el acento en dicho capital como factor explicativo del desarrollo económico y social.

El desarrollo industrial generó necesidades profesionales y oportunidades laborales dinámicas, promoviendo el surgimiento de una educación profesional y superior crecientemente diferenciada.

De este modo, este central proceso de expansión matricular, verificado a partir de los años cincuenta y con mayor intensidad a partir de la década de los ochenta se encuentra en la base de una serie de tendencias estructurales. Se trata de un proceso de incremento, en términos cuantitativos, pero fundamentalmente, se trata de un salto cualitativo fundamental en el sistema de educación superior tal como lo conocemos.

Puede válidamente formularse la hipótesis de que estamos en presencia de una transformación histórica fundamental en la enseñanza en la cultura occidental.

Como lo expresamos en un trabajo inédito:

> La primera gran transformación fue la creación misma de las universidades en el siglo XII, como extrañas comunidades más o menos autónomas de las instituciones políticas de la época (el Papado, el Imperio, la Ciudad) capaces de unir a profesores y estudiantes de diversas regiones de Europa en una misma búsqueda del conocimiento. La segunda gran transformación, si excluimos como un hecho cardinal –que ciertamente lo es- el paso de estas universidades a América, en medio de la globalización del siglo XVI, acontece en la modernidad tardía. Se trata del surgimiento de los modelos universitarios de Berlín y de París, los que a su modo, dieron forma al mundo de la educación superior hasta bien entrada la segunda posguerra. La tercera transformación acontece en el seno del capitalismo occidental, en un contexto de crisis, a lo largo de los años setenta. Es el proceso de masificación, insinuado en las dos décadas previas. Algunos rasgos y eventos cardinales del nuevo contexto global que acompañan esta transformación desde los años sesenta, son: el proceso de descolonización, la emergencia de nuevos actores sociales, como los movimientos juveniles, universitarios y étnicos, la capacidad de los países periféricos para afectar al sistema de dominación internacional, tal como ello se expresó en la crisis del petróleo y en la derrota de los Estados Unidos en Vietnam, a comienzos de los setenta. La idea de una crisis fiscal del estado se gesta mientras la expansión matricular se intensifica (Chiancone, Martínez Larrechea, 2012)[4].

La década de los ochenta fue considerada una década perdida para América

[4] Chiancone, Adriana y Martínez Larrechea, Enrique Políticas públicas y educación superior en el MERCOSUR: tendencias recientes en el aseguramiento de la calidad de los postgrados. Inédito.

Latina, a pesar de que en ella –muchas veces como respuesta proactiva de la región a los enormes desafíos de la guerra bipolar en Centroamérica y de la deuda externa- se sentaron las bases de una mayor autonomía, hoy visible. Dos de estas transformaciones fundamentales fueron, en primer lugar, el surgimiento del Grupo de Río, como subproducto del exitoso proceso de paz y autonomía desenvuelto por los grupos de Contadora y de Apoyo a Contadora; y en segundo lugar, el impulso a la integración regional, como respuesta al endeudamiento generado por los gobiernos autoritarios en el marco de un nuevo carácter trasnacional de los procesos económicos, como lo fue la crisis del petróleo en los primeros años de la década de los setenta.

No es casual que estas transformaciones estructurales, se acompañen de otras, en la cultura y en la sociedad. En esta época, cabe señalar entre ellas, las siguientes:

La emergencia de nuevos contextos socio-culturales, que podríamos caracterizar como el surgimiento de una sociedad basada en flujos informacionales, una economía del conocimiento y una estructura productiva diferente, en la que el sector de servicios incrementa su importancia, como también así las nuevas competencias de gestión de ese contexto social relativamente incierto, habilitando la emergencia de nuevos trabajadores de la economía política simbólica ("analistas simbólicos").

Esa transformación es representada con notable lucidez por intelectuales de la talla de Jean Francois Lyotard (1987), Peter Drucker (1959) o Manuel Castells (2006) en sus análisis de la sociedad posmoderna, una nueva era del conocimiento.

En el plano más específico de la educación superior, ese análisis es recogido por intelectuales de la talla de Burton Clark (1991), Martin Trow (1974), Guy Neave (2001), Phillip Altbach (2001), José Joaquín Brunner (1990, 2007) o Simon Schwartzman (2001).

Se tematiza el fenómeno de la expansión matricular, como factor re-configurador de la educación superior.

La intensidad de las transformaciones en el sistema de educación superior, ya plenamente visibles en la década de los ochenta, crea las condiciones para

estudios comparados de creciente importancia. El campo académico e interdisciplinar de los estudios comparados en educación superior se gesta en dicho contexto.

La contribución de Lyotard (1987) no dejó de considerar la progresiva obsolescencia de los modelos universitarios de principios del siglo XIX, expresados en las universidades de París y de Berlín.

Académicos como Martin Trow o Burton Clark, mencionados arriba, expusieron el proceso de expansión matricular como un momento crítico, caracterizado por el paso de un sistema de élites a un sistema de masas en la educación superior (Trow, 1974) y la dinámica expansiva de los diversos campos del conocimiento en el marco de un sistema de educación superior caracterizado organizacionalmente como un sistema "débilmente acoplado" (Clark, 1991).

Finalmente, investigadores europeos, norteamericanoss y latinoamericanos, dieron desarrollo a un verdadero programa de investigación, profundizando en el sentido de los nuevos procesos y las nuevas políticas que la expansión del enrolamiento estaban impulsando.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PROCESO DE INTEGRACIÓN REGIONAL: PERSPECTIVAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS ANTE NUEVOS TIEMPOS Y DESAFÍOS

Muy probablemente, es en Inglaterra, durante el gobierno conservador de Margaret Thatcher, cuando los cambios acaecidos en la educación superior adquieren visibilidad e estimulan nuevas políticas regulatorias que contrastan con la tradicional impasibilidad en el comportamiento de los gobiernos ante las universidades.

En efecto, con las leyes de 1988 y 1992, el gobierno británico introduce en la discusión pública y académica un conjunto de *issues* prácticamente constitutivos de la agenda política de la educación superior en lo que será en las siguientes dos décadas. Pese a su carácter temprano y a su cariz radical, el giro regulatorio británico no constituyó un hecho aislado. Simultáneamente, o en los años siguientes, cambios legislativos o de política en el campo de la educación superior se procesan en numerosas sociedades occidentales tan diversas como México, Francia, Argentina u Holanda.

La expansión de la matrícula no sólo representó un cambio trascendente en la lógica de este nivel educativo y en la extensión e importancia de sus clientelas, sino que configuró el punto de apoyo de un conjunto de transformaciones, más o menos inter-ligadas e interdependientes, que otorgaron un nuevo formato al sistema de educación superior. Con el "asalto social a la universidad" se incrementó de modo dramático el número de las instituciones y su naturaleza. Al lado del antiguo sistema universitario surgió un nuevo subsistema de Instituciones de Educación Superior (IES) cuyos grados de isomorfismo variaron entre la clara diferenciación, la complementación y la orientación al mundo productivo, o la simple adaptación de titulaciones tradicionales a nuevos contextos sociales y productivos. El antiguo sistema universitario resultaba incapaz de hacer frente a la expansión de los cursantes. Su sentido y función social, su estructura académica y sus modelos cognitivos no la habilitaban a una auto-transformación tal. En consecuencia, surgió con fuerza en diversos países, una tendencia que dista de ser tan uniforme como podríamos pensar o esperar: la privatización o mercadización de la enseñanza superior.

En grados distintos, esta tendencia se volvió crucial, pues no solo se expresó en numerosas instituciones de absorción de demanda, a través de nuevos esquemas de internacionalización y en la aparición de organizaciones *for profit* en un campo tradicionalmente ligado a la provisión pública de servicios, sino también en la reconversión de numerosas universidades públicas hacia pautas de gestión y modos de comprensión de su misión que incluían la competencia y el mercado como datos centrales (Barsky, Sigal, y Dávila, 2004; Brunner, 1990, 2007; García Guadilla, 1996, 2002, 2006 y 2010).

Entre las diversas tendencias de transformación impulsadas por la masificación de la matrícula, aquí someramente comentadas, dos de ellas tuvieron un rol decisivo. Por una parte, se alteró la pauta tradicional de relacionamiento entre el estado y la educación superior. De la antigua relación de confianza entre un estado benevolente y una universidad más o menos estable y elitista, traducida en la pauta histórico-inercial de atribuciones presupuestales, se pasó a una nueva relación de "comando a distancia", a un nuevo enfoque de la regulación basado en la evaluación, la acreditación, y la asignación financiera enlazada a indicadores de desempeño.

La nueva complejidad que exhibe el campo de la gobernanza del sistema de educación superior, tanto en sus niveles marco como en la gestión universitaria, representa un verdadero cambio estructural estrechamente ligado a las tendencias de transformación de dicho sistema. La universidad como organización posee especificidades marcadas y el gobierno del sistema se expresa a través de una arquitectura compleja en la que participan además de instituciones tradicionales (universidades o ministerios) otros organismos "en las cumbres", instancias de articulación que ejercen nuevas funciones, tales como la gestión de los programas de acceso, el planeamiento regional, la garantía de la calidad, el desarrollo del posgrado, el financiamiento, etc.

El sector de la Educación Superior ha visto generarse nuevas universidades públicas y privadas y sobre todo, nuevos modelos de gestión universitaria (más públicas, tradicionales o nuevas; más volcadas al mercado (privadas tradicionales, corporativas, for profit) pero también universidades emprendedoras y universidades de investigación.

La revisión de la experiencia internacional, con especial referencia al proceso de Bologna, nos llama la atención sobre el hecho de que estos procesos responden a una *pauta compleja* y a la puesta en marcha de líneas simultáneas de desarrollo estratégico.

Una primera dimensión de la complejidad del patrón de dichos procesos es resultado de la operación simultánea de instancias propias de la lógica intergubernamental que caracteriza al proceso europeo –los pilares 2 y 3- y de la lógica supranacional -pilar 1- que asimismo lo define desde su inicio (Brunet, 1999: 150 - 156).

Es decir, que esta complejidad viene dada, en el caso europeo, estructuralmente, por la superposición –y mutuo refuerzo- del proceso intergubernamental de Bologna y de las instituciones de la Unión Europea –intergubernamentales y comunitarias. Si bien Bologna, como instancia interministerial, no posee financiamiento comunitario específico, la convergencia con las políticas europeas facilita una importante dotación de recursos, que probablemente habrá de ampliarse en el VII Programa Marco, al interior del horizonte 2020 de la Unión Europea.

Una segunda dimensión de esto, que llamamos pauta compleja, es la *funcionalidad diferencial* de un proceso conducido a la vez por los gobiernos y por las universidades. Proceso que en su historia previa involucró incluso la lealtad y la participación de los propios actores. En efecto, el programa Erasmus, ofreció a Europa la oportunidad para un aprendizaje colectivo en gran escala, generado por una movilidad espontánea, canalizada en el marco de acuerdos de confianza mutua entre las instituciones de Educación Superior.

Pero también este proceso se ha caracterizado por el grado de profundidad con el que se ha encarado el desarrollo simultáneo de líneas de alta significación estratégica: Movilidad, Créditos, Convergencia Europea en la estructura y las titulaciones, Suplemento Europeo al título, en el marco de la Agenda de Lisboa, primero y ahora de Europa 2020, que involucra la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior y de un Espacio Europeo de la Investigación.

El proceso de Bologna es un producto histórico incomensurable, irrepetible y surgido de unas condiciones histórico-culturales específicas que caracterizaron a Europa en la segunda posguerra. Como fenómeno cultural resulta inimitable, y no tendría sentido imitarlo. En cambio, sí tiene sentido, desde América Latina, que el análisis de esa y de otras experiencias exitosas nos permitan reflexionar desde nuestra específica situación histórico-cultural y desde nuestras necesidades.

El MERCOSUR como iniciativa política y económica central en el mundo latinoamericano (un bloque político regional que aspira a convertirse en algún momento en un mercado común) fue capaz de generar rápidamente una estructura específica, como el Sector Educativo del MERCOSUR, en forma prácticamente inmediata a la celebración del Tratado de Asunción (1991).

El sector avanzó en materia de protocolos y decisiones del Consejo del Mercado Común, promoviendo la convergencia de la educación básica y media en el bloque, como medio idóneo para la promoción de una conciencia regional favorable a la integración.

Entre estos protocolos, varios se refieren a la Educación Superior, nivel en el que los avances decisivos se refieren a la acreditación regional de carreras de grado, primero en el marco del Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) y luego a través de la Acreditación Regional de Carreras Universitarias de Grado en el

MERCOSUR (ArcuSur).

Durante la década pasada se dio impulso a una nueva reflexión estratégica. Uno de los resultados más importantes de la misma fue -entre otros- el Fondo Educativo del MERCOSUR (FEM), creado por la Decisión CMC Nº 33/04, orientado al financiamiento de programas y proyectos del Sector Educativo del MERCOSUR que fortalecieran el proceso de integración. El estudio de prefactibilidad y el diseño técnico del Fondo, se cumplieron entre 2001 y 2003. La decisión CMC N° 05/06, incorporó al FEM a la estructura del SEM. Luego, la Decisión CMC N° 24/08 modificó el Reglamento del Fondo y la Decisión CMC 06/11, de 29 de junio de 2011, modificó su artículo 4, buscando instituirlo como un "mecanismo permanente", siete años más tarde de su creación formal y a casi una década de comenzados los trabajos[5].

Mientras tanto, la movilidad académica y buena parte de los procesos que hacen la vida cotidiana en la construcción de la educación superior permanecen en la órbita de las decisiones y las prácticas de los actores de la educación superior: las instituciones, los investigadores, los estudiantes, los consejos de ciencia y tecnología, las empresas, las comunidades.

Una nueva generación de políticas se desarrolla en el contexto de los nuevos procesos de regionalismo abierto, regionalización e internacionalización. esos contextos poseen una nueva centralidad en las políticas de ciencia, tecnología e innovación, las cuales requieren imperativamente una articulación en la dimensión del MERCOSUR.

Resulta imperioso pues, ante estos nuevos desafíos, esquemas de planeamiento estratégico tales que permitan el involucramiento y la participación de nuevos actores, de "fuerzas profundas" de la sociedad y del sistema de educación superiorque permitan dar cuenta de la complejidad de procesos en curso y que involucran cuestiones tan cruciales como la inserción internacional de América Latina, su estilo de desarrollo y sobre todo la necesaria reconversión de la universidad latinoamericana en una institución profundamente ligada a la producción de conocimiento y a las necesidades de la sociedad del MERCOSUR.

[5] Ver http://www.brasil.gov.br/noticias-1/historia/2011/05-maio/31/fondo-de-financiamiento-del-sector-educativo-del-mercosur-entrara-en-vigor-en-brasil/newsitem_view?set_language=es, consultada el 4 de agosto de 2013.

El esquema intergubernamental del bloque mercosureño impone necesariamente a las políticas públicas de educación superior un alto grado de burocratización –que es inmanente al método mismo de integración. A diferencia de Europa, donde la supranacionalidad –aún moderada- tiene un lugar en la arquitectura institucional de la integración . Este empuje transversal y esta presencia de los actores sólo puede darse a través de la participación activa de las asociaciones de universidades, de los consejos de rectores, de las asociaciones de base institucional o disciplinaria, de los investigadores y de la sociedad civil organizada.

Un ejemplo activo de regionalismo en la Educación Superior es el caso de Brasil, país que ha creado nuevas universidades públicas con una misión específica de articulación regional. Entre estas instituciones merece citarse especialmente la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana –UNILA – ubicada en la triple frontera de Argentina, Brasil y Paraguay que incorpora a docentes y estudiantes hispanoamericanos, en igual proporción que brasileros.

CONCLUSIONES PROVISIONALES

La educación superior –al menos en el ciclo histórico occidental que mejor conocemos por nuestra permanencia al círculo histórico-cultural latinoamericano- nació como un fenómeno cosmopolita y complejo, asociado a las transformaciones que gradualmente se gestaban en la sociedad medieval: una creciente relevancia de la subjetividad (al menos para algunos segmentos sociales e individuos que podían movilizarse hacia Paris, Bologna o Salamanca), la nueva centralidad de los burgos y sus estamentos sociales, e incluso, la emergencia de proto estados nacionales.

Su transformación en la modernidad tardía, a partir del modelo burocrático-profesionalista de la universidad napoleónica y del modelo del departamento de investigación de la universidad berlinesa, nuevamente reflejan cambios complejos en la economía y la sociedad, básicamente en este caso el surgimiento de la sociedad industrial.

Nuestra generación parece estar dando contenido a la maldición oriental de “vivir en tiempos interesantes” (tiempos movidos y complicados). Los jóvenes latinoamericanos de hoy se insertarán en un sistema de educación superior que ha vivido –y que continuará viviendo en las próximas décadas- un proceso de

transformación absolutamente inédito en la educación superior. Acceso social creciente, diferenciación institucional también creciente, continuidad de un segmento, cuantitativa y cualitativamente importante de instituciones privadas, junto a las tradicionales universidades e institutos públicos. Más aún, estamos en presencia de la emergencia de un nuevo sector privado "for profit" que refleja la introducción de capitales concentrados en la provisión de servicios educativos, independientemente de la acogida que tengan las ofertas de liberalización de la educación superior, realizadas por los países industrializados en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios –GATS- en la Organización Mundial de Comercio –OMC.

Un aspecto no menor de estas transformaciones sistémicas que involucran a las políticas públicas, a la historia de los sistemas, a la cultura académica vigente en un medio local dado, a los flujos informacionales y a la emergencia de una sociedad-red, a las nuevas formas de subjetividad y a las diversas demandas societales, viene dado por la importancia del nuevo regionalismo en la arquitectura del sistema internacional.

El sistema de educación superior, sin perjuicio de cómo sea afectado por la pauta compleja que acabamos de describir, y sin perjuicio de la profundización de sus dimensiones globales –de la que es vehículo y expresión principal la propia Internet- posee crecientemente una dimensión regional.

Esta dimensión regional se manifiesta con nitidez en el proceso de Bologna, en la crecientemente significativa Comunidad Cultural de ASEAN y que en nuestra región se expresa a través de mecanismos sumamente importantes para la cultura, como el Convenio Andrés Bello (CAB), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Sector Educativo del MERCOSUR.

En función de lo expresado arriba, arribamos a la conclusión provisional de que resulta necesario desarrollar un nuevo impulso de planeamiento estratégico, capaz de expresarse en políticas públicas ambiciosas, y dotadas de una amplia base social y educativa.

Algunas de las iniciativas a incluir en una nueva estrategia de integración educativa, incluyen los siguientes puntos:

i) Acuerdos de confianza mutua, redes y participación. Un nuevo empuje a las

redes universitarias y fundamentalmente a los convenios interinstitucionales o inter-redes, que favorezcan políticas de convergencia. Esta convergencia puede darse en el curriculum y la estructura institucional, sin necesidad de recorrer el mismo camino global del proceso de Bologna. Sin embargo, desde las políticas públicas mercosureñas, se puede ofrecer un marco, asistencia técnica y financiamiento a las redes más desarrolladas y exitosas, a la hora de diseñar procesos de integración universitaria y superior que permitan avanzar en la convergencia curricular. En este sentido, es necesario activar los importantes recursos de conocimiento, investigación y cooperación generados en proyectos como Tuning, o 6X4 (iniciativas desarrolladas en especial en el marco de las conversaciones con la Unión Europea para la generación de un espacio común de educación superior).

ii) Financiamiento. La ventana de oportunidad ofrecida por la demanda mundial de los productos de la región y por el crecimiento económico derivado de estas circunstancias, debe necesariamente, traducirse en una cierta acumulación –o movilización- de excedentes financieros que permitan alcanzar objetivos educativos de alto impacto. En este sentido, el Fondo Educativo del MERCOSUR puede articularse con los nuevos bancos de desarrollo regional y aun con la asociación específica de grandes empresas públicas y privadas de la región, entre ellas las "multilatinas". El objetivo es contar con recursos importantes para apalancar procesos estratégicos, como el desarrollo de un sistema de créditos, la formación de recursos humanos de excelencia en la región y en otras regiones, la convergencia en materia de curriculum y didáctica, etc.

iii) La articulación bi regional o la convergencia con bloques de integración y con otros países emergentes (Unión Europea, India, China, por ejemplo). El intercambio con estas regiones de mutuas experiencias exitosas, la articulación de programas globales, la formación de investigadores y de gestores, la cooperación Sur – Sur resultan fundamentales y solo pueden desarrollarse en el marco de una visión estratégica que dé cuenta de los nuevos regionalismos y del carácter transversal de los desafíos en ciernes, que no siempre el diálogo interministerial puede procesar por si solo, sin una amplia y rica participación de los actores.

Un capítulo no menor es la promoción de las lenguas latinas de América del Sur (señaladamente el Español y Portugués), así como de la producción científica en

estas lenguas, y de mecanismos que refuercen la visibilidad de la investigación en el Sur.

Los sistemas de investigación, ciencia, tecnología e innovación constituyen una arena relevante para la convergencia y la articulación. Si bien las iniciativas en este campo exceden en alguna medida al Sector Educativo del MERCOSUR, seguramente tienen mucho que ver con los ministerios de educación, educación superior y ciencia y tecnología, o con las estructuras equivalentes de los gabinetes ministeriales de la región. Es necesario proponerse metas ambiciosas de proyectos compartidos, tanto en el terreno de la investigación como de la innovación, fortaleciendo la producción de patentes de base regional.

La emergente sociedad del conocimiento, la sociedad en red de las próximas décadas requieren de políticas públicas igualmente ágiles, asentadas en sólidos ejercicios de planificación estratégica en la que la presencia de las universidades y los demás actores del sistema de educación superior es clave.

Hacer frente a la globalización, diseñar estrategias legítimas de internacionalización, compartir recursos y asociar fuertemente la calidad de la educación superior a la importancia del conocimiento que se crea y se distribuye parecen ser imperativos estratégicos. Los procesos profundos de integración regional, apoyados por políticas públicas de nueva generación, pueden dar cuenta de estos desafíos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altbach, Phillip G. (2001) *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo.* Buenos Aires: Cátedra UNESCO de Historia y Futuro de la Universidad. UP / Universidad de Palermo.

Barsky, Osvaldo; Sigal, Víctor y Dávila, Mabel (coordinadores) (2004) *Los desafíos de la universidad argentina.* Siglo XXI Editores de Argentina

Brunet, Ferran (1999) Curso de Integración Europea. Madrid: Alianza Editorial.

Brunner José Joaquín (2007) *La educación superior en Iberoamérica 2007.* CINDA/UNIVERSIA, Santiago, Chile.

Brunner, José Joaquín (1990) *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos.* Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Castells, Manuel A. (2006) *La era de la información: economía, sociedad y cultura.* 3 volúmenes. México D.F.: Siglo XXI.

Chiancone, Adriana y Martínez Larrechea Enrique (2012, inédito) “Políticas públicas y educación superior en el MERCOSUR: tendencias recientes en el aseguramiento de la calidad de los postgrados”.

Clark, Burton R. (1991) *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica.* México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva Imagen, Universidad Futura.

Drucker, Peter F. (1959) *Landmarks of Tomorrow: a report on the new post-modern world*. New York: Harper and Brothers Publishers.

García Guadilla, Carmen (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior latinoamericana.* Caracas: Cátedra UNESCO de Educación Superior.

García Guadilla, Carmen (2002) *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio.* Caracas: Cendes – Nueva Sociedad García Guadilla, Carmen (2006) “Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina”. En: Vessuri, Hebe, compiladora (2006) *Universidad e Investigación científica: convergencia y tensiones*.

García Guadilla, Carmen (2010). *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización. IESALC – bid & co, editor*, Caracas, Venezuela.

Lyotard, Jean-Francois (1987) La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Madrid: Ediciones Cátedra.

Neave, G. (2001) *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea.* Barcelona: Gedisa

Schwartzman, S. (2001) “América Latina: las respuestas nacionales a los desafíos mundiales”. En: Neave, Guy (2001).

Trow, Martin (1974) “Problems in transition from elite to mass Higher Education”. In: Policies for Higher Education. Conference on Future structures of Post-Secondary Education, OECD, Paris, France.

CURRÍCULOS E BIOPOLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Curriculum and biopolitics of the teaching work in professional and technological education

Claudia Madruga Cunha[1]

Recebido em:06 out. 2014
Aceito em: 16 out. 2014

RESUMO

Este artigo reflete os novos cursos de tecnologia e seus currículos, que aparecem nas instituições federais sob o contexto de uma política de governo que se denomina expansão universitária ou Reuni[2]. Essa proposta de governo e sua interpretação são analisadas perante determinadas condições contextuais que agem e reagem a essa política. Tal comportamento fala de uma biopolítica que, na sua objetividade, amplia a formação básica e profissionalizante quando exerce de modo subjetivo alterações na ação docente. De um lado, esse grupo de professores modifica seu modo de agir e de se compreender em um meio que se alterou. De outro, a demanda da criação desses novos cursos e de seus currículos forja um campo onde as novas formações surgem delimitadas por uma política pública externa que flexiona uma concepção de prática educativa que tende a repetir, na estrutura interna, os imperativos da tradição acadêmica ao invés de agregar o novo.
Palavras-chave: Educação profissional. Novos currículos. Biopolítica. Políticas públicas.

ABSTRACT

This essay reflects how the new technological courses and its' curriculum are appearing at the federal institutions under the context of a government politics that is called REUNI, based on expansion of the universities. This government proposition and its interpretation analyzed by determined contexture conditions, which act and react to this politics. Furthermore, this conduct demonstrates one biopolitics which objectively ampliates the professional and basics education, but subjectively does practice changes at the teaching body. At one hand, this professor's group modifies their acting and their understanding of the University. At the other hand, the necessity of this news courses and curriculums creation, forges a place where the new formation emerges delimited by an external public policy that bend one conception of educative

[1] Licenciada em Filosofia pela UFPEL; Mestre em Filosofia pela PUCRS; Doutora em Educação UFRGS; atua no Setor de Educação Profissional e Tecnológica e no Programa MP: Teoria e Prática de Ensino da UFPR; Grupo: Laboratório de investigação Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação; Linha de pesquisa: Corpo, diferença e subjetividades contemporâneas. Email: claudiamcunha@ufpr.br.
[2] http://reuni.mec.gov.br.

practice that tends to repeat the academical tradition imperatives at the internal structure, instead of adding the new.
Keywords: Professional education. New curriculums. Biopolitics. Public policy.

CURRÍCULOS E BIOPOLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE EDUCAÇÃO NA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (VER ESSA ESTRUTURA FRASEL...)

O Setor de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal do Paraná, criado em 2009, surge num horizonte que em um certo aspecto invoca seu passado. Desponta em um ambiente em que perpetua parte do seu corpo docente, grupo professores que invocam seu passado quando pretendem a construção do novo, garantindo ao inovar o trunfo da tradição. Utilizando-se dos frutos da expansão, fazem uma restruturação na construção de novos cursos, que se dá basicamente sem críticas a estrutura anterior. Por consequência, designam um “mesmo” destino a um espaço formativo, que poderia renovar-se ao reorganizar sua estrutura e a nomeá-la.

O trabalho e o esforço de um grupo de docentes, envolvidos em criar novos cursos, hoje em atividade, passam a ser uma forma de resistir à desintegração deste ambiente. Parte da estrutura educativa que outrora abrigava a antiga Escola Técnica, atualizada com o nome de Setor de Educação Profissional e Tecnológica, dispôs-se num “locus” que persegue a educação profissionalizante em novo formato. Cursos de ensino médio e pós-médio, dão lugar a curso tecnólogos. Nesse sentido, esse espaço institucional articula uma formação que, embora continue a oferecer uma educação de base técnica, voltada para o mundo do trabalho, visa a atingir diferentes segmentos sócio-econômicos.

Esse texto analisa, num exercício investigativo, o “como” uma interpretação da norma, na ação de um grupo docente, pode tentar traduzir uma espécie de “diferente que se relaciona com o diferente antes de ser reconhecido como o Mesmo por um ato de representação” (GIORGI; RODRIGUES, 2009, p.19). Ainda, questiona se a resistência que permitiu essa mudança não acabou por acionar mecanismos através das técnicas e das tecnologias de poder, que retirados das políticas do estado, traduzem nessa instituição uma biopolítica no sentido foucaultiano.

Destaca-se, quando se fala em biopolítica, estar apontando para uma mutação no âmbito da política normativa, que, ao se impor novas regras, altera

comportamentos sociais e de grupo. Trata-se de uma configuração política que produziu certa ação na interpretação de um grupo de professores da Universidade Federal do Paraná. Um grupo, uma rotina, uma escola ruptura, sofreram alterações devido a uma normativa de Estado. Capturados por esse dispositivo, viram-se despossuídos de um estatuto do intelectual, que deixou de aspirar ao universal e "agora vai de um lugar específico a outro, de um ponto singular a outro" (Deleuze, 2005, p.98). Essa flexibilização da norma para a ação produziu uma transversalidade de valores educacionais e certas interdisciplinaridades de grupo, nas mudanças que interpretam as estruturas de poder subjetivas e objetivas.

A biopolítica utilizada aqui, numa analogia, diz dos corpos/comportamentos das pessoas quando um política pública na sua objetividade, voltada para ampliação da formação básica e profissionalizante, acaba por exercer subjetivas alterações na ação docente, na atividade de um grupo e no lugar específico onde esta política se instala. Tal política muda o contexto em que esse intelectual exercia sua profissão docente, alterando seu modo de agir e de se compreender em um meio que se alterou.

Política que vinda através do Ministério de Educação e Cultura, se faz majoritária, de Estado, e pretende qualificar e ampliar o ensino de terceiro grau, alargar as fronteiras do ensino básico e profissionalizante quando adentra a Universidade Federal do Paraná e suas lideranças. O ambiente acolhedor é fruto da perspectiva de ampliação vinda do Reuni[3].

O Reuni acaba por impor a essa universidade, em especial a esse novo Setor que UFPR, uma mudança que aponta para um tipo de poder que se transforma em seu aspecto e posição, traz à tona o "biopoder ou a biopolítica das populações" tal o dizia Foucault (1979). Sugere que há uma estrutura de poder que passa a disciplinar determinados comportamentos docentes, quando impõe a estes uma responsabilização a gestão de algo que apenas em parte os identifica como profissionais, demanda que se impõe de modo vertical. Exigiu mudanças nas vidas

[3] A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. (http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni.

profissionais, nas suas rotinas, no seu contexto, na forma como um grupo de professores exercia sua ação pedagógica dentro de uma escola pública. Altera o que antes dava sentido a uma ação numa “vida que surge como um novo objeto de poder” (Foucault apud Deleuze, 2005, p.98), neste espaço educativo.

NOVOS CURRÍCULOS DE TECNOLOGIA E AS POLÍTICAS DE ESTADO

Este Setor possui aportes no Ensino Básico - Ensino Médio Técnico Integrado e desenha um curso técnico Pós-Médio. Possui oito cursos na Graduação, os chamados Tecnólogos, cogita ampliar sua pós-graduação, pois já possui um Mestrado, construiu nova política interna, regimento e projeto político pedagógico. Tendo em vista a novidade que implica as práticas curriculares dos cursos propostos, vê-se a necessidade de revisar esses quadros, conciliando-os com uma proposta educativa cujo fluxo deve integralizar os desenhados currículos, aos aspectos que a experiência forçou atualizar.

As normas do MEC atualizam um virtual que se faz real, problematizado nos componentes curriculares desses novos cursos onde se procuram destacar as articulações do trabalho do corpo docente em um espaço formador. Nesse, as demandas externas vindas pela sobreposição das estratégias políticas do desenvolvimento educacional do Governo Federal tracionam algo interno que pode ser identificado na perspectiva de uma ação reguladora de uma educação para o trabalho. As tratativas do MEC vão regendo novos processos educativos, no caso específico desse Setor estudado, novas práticas que seleciona e elege um formato curricular onde os dados interno e externo, objetivo e subjetivo interagem enquanto políticas públicas no enxerto de uma biopolítica, na estruturação e na organização do trabalho docente nesse lócus educativo.

As indagações, aqui presentes, resultam das ações e atividades que foram realizadas através de um projeto de pesquisa que se iniciou quando exerceu-se a Coordenação Pedagógica da Coordenação de Políticas de Educação Profissionalizante vinculada a Pró-Reitoria de Graduação - Prograd - UFPR. Deslocada dessa coordenação, mas atuando neste Setor, passou-se a atualizar através da PROGRAD os dados deste artigo na intenção refletir o trabalho realizado junto aos coordenadores dos novos cursos do Setor de Educação Profissional.

Tal trabalho visou acompanhar a implantação das grades curriculares dos novos cursos e a adequação das atividades docentes, tendo em vista as necessidades decorrentes das novas profissões propostas nesse espaço educativo, que se viu de uma hora para outra transformado, de Escola Técnica vira Setor, com os encargos iguais aos outros setores desta universidade.

Observando de perto os currículos dos oito cursos Superiores em Tecnologia no trabalho de um grupo de professores do SEPT, pode-se dizer que “o novo não envelhece nem se esgota de repetir-se enquanto ressurge em cada repetição como novo”. Essa ideia de Deleuze, interpretada por Giorgi e Rodrígez (2009), serve aqui para expressar como esse núcleo buscou legitimar suas ações dentro de um contexto ou campo de forças, no qual atualizou uma política cuja demanda o forçou ao próprio esgotamento da forma anterior.

Pode se dizer, entretanto, que nesse contexto o novo é acontecimento, não naturalmente produto no seu exercício. Os quadros que hoje compõem o Setor de educação profissional e Tecnológica vieram de uma dividida Escola Técnica. Vale ressaltar que quatro cursos “novos” são residuais a cursos técnicos que ascenderam ao nível de graduação e possuem características especiais, obedecendo ao que está descrito nas diretrizes do Parecer CNE/CES 436/2001 e Resolução CNE/CP nº 03/02.

Não se está questionando se a composição curricular desses cursos, adaptada a essas normas, permitirá a obtenção de diploma de tecnólogo. Mas o como a norma pode ser interpretada para alcançar tal fim. Também quer se verificar, dando enfoque à base dessa regulação que forja aparecimento de novas profissões através do desenho dos novos currículos, a consequente subversão do novo como um fio tênue sobre o qual se desdobram subjetividades e objetividades de uma vida profissional.

Aquilo que nesse processo poderia indicar um “acontecimento”, num viés analítico, revisa o que já se processa. Com isso explicita, ou não, uma construção diferenciada ou um modo próprio e peculiar de existir (ou resistir) nos quadros desses cursos. Algo que talvez nestes perfis de formação profissional indique o singular ou aquilo que os diferencia dos demais (cursos) produtos do projeto de Expansão Universitária.

MODELO MEC PARA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

As disposições do MEC visualizam ou desenham um feitio possível para composição curricular do ensino tecnológico. No uso das interpretações, tais normativas proliferam produzindo e legitimando a diferenciação a partir de uma/umas leitura(s) possíveis da Resolução/CP nº 03/02 e dos princípios do REUNI, dispostos no documento homônimo desta Instituição. O que os currículos ensaiam, no sentido de uma formação profissional, surge orientado por esses documentos. A resolução indica para a educação profissional de nível tecnológico ou para os Cursos Superiores de Tecnologia as seguintes ênfases: i) - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; ii) - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; iii)- desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; iv)- propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; v) - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; vi) - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;vii) - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

Antecipando algumas anotações possíveis, pode-se alertar para uma biopolítica, atravessando certa produção e incentivo de maneira calculada a uma formação cujo formato enseja adaptar uma vida escolar à vida acadêmica, conceitos vindos do plano econômico para uma população idealizam uma qualidade de futuro amparado. É como se a educação profissional e, portanto, o crescimento das profissões (delimitado pelo MEC) viesse a solucionar, de modo quase mágico, as questões socioeconômicas remanescentes de outros tempos. Ao analisar as características das mudanças que a economia traduz para atualidade educacional, disse Hargreaves (2003) que essa política quer “repensar o desenvolvimento para eliminar o empobrecimento”. Disse, também, idealizando a educação profissional que

> as comunidades de aprendizagem profissional avançadas parecem funcionar melhor em sistemas dotados de uma elevada capacidade instalada, onde docentes são extremamente competentes e qualificados, as escolas razoavelmente eficazes, os lideres capazes de motivar e envolver os seus professores e os recursos suficientes para propiciar as organizações e aos educadores o tempo e a flexibilidade de que necessitam para trabalharem em conjunto (HARGREAVES, 2003, p.249).

Posto aqui, num diálogo de outra perspectiva, esse mesmo autor reconhece que tais comunidades são ainda imaginárias. O que se vê, na realidade do Setor de Educação profissional e Tecnológica da UFPR, mostra outra perspectiva, em que a norma atravessa os currículos como uma linguagem interpretada que vem ora do REUNI/UFPR ora das práticas didático-pedagógicas vigentes na instituição/tradição ora das interpretações advindas do processo de adequação e resistência dos artífices dos currículos novos do SEPT. Esse conjunto faz o que seria singular nessa representação: reduzir-se a um formato curricular quadrado, numérico que não se expande nem arrisca. Esse engessamento, na perspectiva do trabalho desse grupo de professores e dos seus projetos pedagógicos aqui analisados, fica disposto na linguagem dos diagramas curriculares.

Um primeiro documento, datado de 2002, apresenta-se amplo e genérico, ao implicar na dissuasão dos efeitos do fenômeno econômico no plano político, tentando situar as possíveis interpretações que ambos suscitam. Disposição essa, que não ficou muito clara, por isso veio a sofrer um redirecionamento de sua proposta na homologação do parecer 277/06, no qual o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia é lançado pelo MEC na tentativa de organizar e orientar a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia.

AMBIGUIDADES ENTRE TRADIÇÃO E INOVAÇÃO

Os currículos do Setor de Educação Profissional e Tecnológica possuem, na sua estrutura curricular, algumas aproximações no que tange aos objetivos dessa concepção formativa, e, longas distâncias no que diz respeito às habilidades para as quais pretende formar. Mostrou-se necessário criar um projeto que trabalhasse, colaborando com a estruturação do trabalho docente e as futuras reformas e reajustes curriculares desses novos cursos. Tinha-se o objetivo de ir além das analogias e diferenças entre os quadros, para oportunizar um debate onde se construíssem

objetivos comuns, tencionando a realidade específica de cada curso junto com o quê os qualifica em uma educação profissional. Estando à frente da Coordenação Pedagógica das Políticas de Ensino Profissional, buscou-se orientar e discutir novos fins para novas abordagens da educação profissional, que se realizam agora no meio da universidade ou na imanência desse espaço. Parafraseando Cunha (in Castanho; Castanho, 2001, p.128), os processos inovativos devem levar em conta seu caráter históricossocial, uma vez que esses se constroem no espaço e no tempo e não podem ser percebidos como mera produção externa. Essa inovação ocorre como resultado de tensões e não meramente como inserção de novidades técnicas e tecnologias no meio universitário o que poderia exercitar nesse meio o viés criativo. Entretanto, tais tensões interpretam as políticas citadas e agem mais do que reagem no câmbio deste contexto.

A verticalidade da política agrupa-se ao vértice que pré-existe à estrutura universitária, onde a graduação, pós-graduação, etc, ocupa o alto da pirâmide sendo o modelo para os outros níveis educacionais. Logo, os hábitos e as práticas que já se realizavam na universidade passam a amparar a forma como a norma externa se atualiza e implica a retomada de modos operacionais educativos e seus costumes. Esses são aceitos e tendem a ser a condição que a “pré” ampara. Ou seja, há um contexto que pré-condiciona a normatização e as possibilidades dela. Como dizia Foucault (1979, p.30), “o conhecimento da história dá ao saber a possibilidade de fazer, no movimento de seu conhecimento, sua genealogia”. Nesse aspecto, algo transforma e controla o meio de outra forma, numa interação que sendo nova pode possibilitar a estes cursos novos moldes curriculares, embora eles repitam o currículo que vem da tradição.

Profissões novas, num lugar novo, Setor que nasce é criado pedindo o exercício de novas temporalidades para a formação profissional. Algo que traduza o que é singular para esse tipo de formação num espaço e tempo onde esse ambiente profissional, nesse específico local, não tenta traduzir o diferente permitindo a ocorrência do novo, o realizando enquanto formação inovadora. Essa fica pouco exercitada, talvez, porque sua procura ameaça a uma abertura de querer formar alguém para o que ainda não existe ou para o que não se sabe exatamente como será absorvido por esta sociedade. Embora sutis e subjetivas, as novas formas de controle

proliferam e, ao interpretar a tradição curricular, reinventam-na. Os novos cursos nasceram no modelo de velhos currículos reinventados, reformados. O novo que os implica, no caso as novas profissões, mostram-se desenhadas em um sentido fragmentário de caráter indefinido.

A insegurança que acompanha e garante o novo para essas profissões fica disfarçada, uma vez aquilo que as singularizaria nesse espaço recorre ao constante acompanhamento do dado legal seja por tradição ou por norma. Logo, nesse ambiente se espraia uma política que vem do MEC e seleciona biopolíticas ou modos de criar novos currículos e novas profissões. No fragmento, uma velha política para a educação técnica se reinventa e aumenta sua capacidade de atuar, multiplicar conexões e criar novos formatos de controle ou submissão para a vida dos grupos que atuam no mundo do trabalho.

Os professores pesquisados e os currículos por ele desenhados perfazem uma mediação ou entre-posição entre aquilo que lhes acontece e os obriga a se afirmar através dos outros desenhos curriculares que são parte da instituição (outrora ameaçados de desintegrarem-se dela se aderissem ao plano dos Institutos Federais); com isso afiançam transversalmente sua relação com a política do Estado partilhada pelo REUNI/UFPR, onde normativamente se dispõe um processo de formação que tenderá a estandardizar algo, como medida prévia.

RESULTADOS: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E TRANSVERSALIZAÇÃO BIOPOLÍTICA

Que arrumações, arranjos possíveis, geram-se a partir do discurso do MEC para a construção e reformulação dos novos quadros curriculares? Um primeiro item inscreve para a educação profissional o “empreendedorismo” como algo que pertence a essa educação sem se saber o seu porquê. Na há compreensão única desse conceito ligada à formação técnica senão no seu viés ligado a produção. Em outro, ocorre a mesma coisa, refere a produção e a inovação científico-tecnológica como um imperativo cujo fim é o mundo do trabalho; desviando o ensino da técnica para o legado mágico do “solucionismo”, não o encarrega de problematizar mas sim de produzir inovação!

Parece quer tais normas não incentivam o ensino da técnica a arguir sobre seu destino, e, sendo produto de outro produto, esse se vê implicado e associado a inovação. Não cabe questionar o novo como fizeram, por diversas vias, Foucault e Deleuze? Desvendar o umbral do sentido que esse conceito conecta com a tecnologia? Quando se aponta para a gestão de processos e produção de bens e serviços em um discurso que acorda com uma política excessivamente generalista, não é permitida uma disjunção de efeito que separa duas fronteiras: a que agrega valor ao produto enquanto gestão e a que já é produto, nessa educação, sobrecarregada ou atravessada do conceito/concepção de produção. Tem outro item que traduz uma biopolítica ou os efeitos pró-econômico quando trata de impactos ambientais.

Por fim, a normatização do MEC se utiliza de conceitos, que, na atualidade, emergem das tematizações teóricas e orientações de pensamento, propostas pelos estudiosos do currículo, os chamados curriculistas[4], estudiosos que analisem e discutem o currículo da educação superior e de outros níveis. Nestes documentos, se encontram a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização orientando as práticas curriculares dos cursos de tecnologia. Entretanto estes são conceitos, que, na maioria das vezes, ao se tornam práticas educacionais nesta especialidade de ensino, não se desprenderem de uma óbvia relação com um poder transversalizado pela estrutura econômica.

Logo, esses currículos desenham no seu ideal um profissional que deve se enquadrar nessa demanda, que sutilmente aciona uma biopolítica e mostra uma perspectiva de tendência segmentaria e servil, na qual um perfil profissional se estabelece por adquirir uma identidade que o curso oferece ou garante devido a uma "organização curricular". O currículo se impõe e como instância de reinvenção e de experimentação destas normas, realiza sua subjetivação na criação de novos formatos educativos, que encontra nas tecnologias a possível (re) produção de uma humanidade normativa e normalizada por uma educação para o trabalho.

Remontando esse contexto, apareceram em 2006 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Nelas, mostrou-se toda uma listagem de cursos, um Catálogo posto para demarcar territórios ou

[4] Cita-se alguns curriculistas no Brasil: Antônio Flavio Moreira e Tomas Tadeu da Silva, Vera Candau.

operacionalizando ou selecionando uma estratégia de controle que busca superar ou corrigir seu efeito maior. Pode-se interpretar que esse catálogo tenta esgotar as possibilidades de oferta de profissões novas. Ainda que esteja no direito das IES (Instituições de Ensino Superior) oferecer, conforme dispõe o Decreto n° 5.773/06 em seu artigo 44, cursos experimentais em oferta legal e regular, com outras denominações, as quais poderão integrar o Catálogo no futuro. Embora o anexo desse processo (nº 23001.000137/2006-53) vá além dos dez eixos sugeridos, substitui a tipologia das áreas profissionais até então adotadas, descrevendo para cada uma delas um embasamento curricular. O que, de certo aspecto, reafirma-se, encaminha para que os currículos dos novos cursos sofram certo estreitamento e direcionamento na construção de seu perfil.

ANÁLISE DOS CURRÍCULOS TECNOLÓGICOS

Fez-se uma análise dos currículos dos oitos cursos que fazem parte do Setor de Educação Profissional e Tecnológica para poder pensar num trabalho que acolhesse suas demandas. Buscando suas origens, foi possível destacar quatro deles que derivavam de cursos técnicos (esses estavam em andamento na antiga escola), dois deles em atuação a longo tempo, de onde se salientam, na escrita de seus currículos, algumas particularidades. O fato de haver uma prática que antecipa a escrita, parece liberar a abundância dos ideais. Nos cursos mais antigos há uma longa introdução na qual desfilam inúmeros objetivos, princípios, etc. Dá para perceber que os profissionais que escreveram o projeto já estão envolvidos com uma prática aplicada a esse curso há bastante tempo. Isso lhes permite falar de suas ações valorizando-as, ampliando de algum modo o seu terreno de atuação.

Trata-se do curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas que deriva do Curso Técnico de Sistema de Informática, criado em 2001. Esse corpo docente trabalha em conjunto há bastante tempo. Antes de se criar esse curso técnico na área da informática, já havia outro com o foco em programação de computadores que data de 1991. Esse colegiado elaborou um documento que não dispensa do quadro curricular a alocação de disciplinas que de costume se chamam fundamentais ou reflexivas. Tais como Filosofia e Ética Profissional I e II, Psicologia, Relações Interpessoais e Direito Aplicado. Seu currículo é composto por seis módulos

chamados: (I)Estrutural, (II) Desenvolvimento Estruturado de sistemas, (III) Desenvolvimento Orientado a Objeto de Sistemas; (IV) Desenvolvimento de Sistemas Corporativos, (V) Desenvolvedor de soluções Computacionais. Tais disciplinas, no entanto, estão distribuídas no quadro de forma tradicional, sem localizar nesse currículo encontro com as disciplinas específicas.

Talvez por sua longa história, o projeto de curso do Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas chega a assumir como missão a construção da democracia, da justiça social e promoção do desenvolvimento da sociedade. Descreve um rol de princípios tais como: estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade; possui ainda outros que chama de epistemológicos para os quais descreve a mobilização dos afetos, emoções e relações e, tem, por fim, os princípios que os denomina educacionais como: de contextualização, de interdisciplinaridade e de transposição. Ao querer desenvolver habilidades de três naturezas, teórica, comportamental e técnica, deseja acrescentar muitas qualidades ao exercício profissional sejam elas: a criatividade, o desejo, a motivação, entre outras. Enfim, se não se sabe a história não se entende o excesso de idealização que permeia esse curso, cuja base epistêmica da maioria de seus docentes é calcada na lógica-matemática.

Já em um curso que tem um pouco menos de história, mas boa experiência no ensino técnico, caso do Tecnólogo em Negócios Imobiliários, não é muito diferente a escrita da proposta curricular. O objetivo geral do curso fala em responsabilidade social e respeito ao meio ambiente; entre os objetivos específicos encontram-se a preocupação com ética e a cidadania e o estímulo a investigação e a formação continuada. Possui algumas disciplinas propedêuticas como: Introdução ao Direito, Metodologia Científica, Introdução a Psicologia, Psicologia Organizacional, Projeto Interdisciplinar I, II, III, Economia e Mercado. Dispostas ao longo dos três anos, de uma forma tal que parece que suas simples presenças no currículo possibilitam encontros que promovam a reflexão, a interdisciplinaridade, a cidadania, etc. Esse desenho possui seis módulos, embora não os nomeie.

Outro curso que era técnico e ascendeu é o Tecnólogo em Secretariado Executivo. Esse currículo se caminha na mesma direção dos outros dois; isto é, não fica clara qual concepção dirige as habilidades que serão conquistadas no passo a

passo do processo educativo. Possui, no primeiro ano, Psicologia das Relações Humanas, Sociologia Organizacional, Filosofia e Ética Profissional Empresarial e Responsabilidade Social, Cultura Organizacional e Cultura Brasileira. No segundo ano, apresenta as disciplinas Fundamentos da Interculturalidade, e, no terceiro, Psicologia Organizacional e Implantação de Projetos Interdisciplinares. Nos seus objetivos fala em ética, responsabilidade social e sobre uma transformação para uma sociedade mais justa. Também não dá nome aos seus seis módulos.

O tecnólogo em Produção Cênica é filho do Técnico em Formação de Atores. O objetivo geral desse curso era trabalhar com a interpretação teatral sob os diversos aspectos: direção, cenografia, sonoplastia, concepção de figurinos, maquiagem e produção cultural. Conjuga, por objetivos específicos: a consciência crítica, a estética e a ética. Também quer contribuir para formação de divulgadores culturais. Possui os mesmos seis módulos e não os nomeia. Tem várias disciplinas numeradas, tais como: Jogo Teatral e Improvisação I, II Expressão Corporal I, II, III, IV, V, História do Teatro, Expressão Vocal e Sonora I, II, III, IV V, Interpretação Teatral I, II, III. No projeto pedagógico desse curso, já se pode observar uma tendência a se mostrar mais fechado, no recorte da sua área. Esse curso precisou adaptar seu nome ao catálogo, adaptou também seu rumo. E mesmo não tendo feito grandes alterações no seu currículo, passou a dirigir sua formação para a produção teatral. Ao invés de formar ator passou a formar o produtor de teatral.

Nos cursos sem antecedentes curriculares, como o Tecnólogo em Comunicação Institucional, voltam a aparecer os seis módulos agora nominados: (I) Fundamentos da Comunicação, (II) Estratégia de Comunicação Corporativa, (III) Planejamento e Marketing, (IV) Mídias de Comunicação Empresarial, (V) Prática da Comunicação Corporativa, (VI) Planejamento da comunicação corporativa. Repete-se demais a idéia de comunicação, coloca-se a prática antes do planejamento. Além disso, mostra demasiado valor a conquista de um idioma estrangeiro, quando apresenta a Língua Estrangeira nas versões I, II, III, IV apesar da sua tendência basicamente instrumental. Possui disciplinas que diversificam a comunicação sem se distanciar do foco nesse conceito, tais como: Análise do Discurso, Técnica de Expressão Oral, Prática da Língua Portuguesa, Teoria da Comunicação, Ética da comunicação, Legislação da Comunicação, Comunicação e Realidade Regional.

Possui disciplinas que vem de outras áreas próximas a sua, tais como: Marketing, Pesquisa de Mercado e Opinião Pública, Cerimonial, Protocolo e Eventos, Interculturalidade, Cultura de Massa, Cultura Organizacional e Cultura Brasileira, Assessoria de Imprensa. Mesmo já tendo formado sua primeira turma esforça em construir uma identidade profissional.

Mesmo caso do acima citado, o curso de Tecnologia em Gestão da Qualidade nomeia os módulos, de tal forma que vale anotar: (I) Introdução a Qualidade, (II) Diagnóstico para a Qualidade (III) Sistema da Qualidade (IV) Qualidade de Processo (V) Implementação da Qualidade, (VI) Avaliação da Qualidade. Possui como disciplinas fundantes: Fundamentos da Qualidade, Direito Introdutório, Economia e Mercado, Cultura Organizacional e Cultura Brasileira, Ferramentas Qualidade, Metodologia de Pesquisa em Administração, Criatividade, Gestão Ambiental para Qualidade, Prêmios da Qualidade. Seu objetivo geral é atender aos mais variados segmentos empresariais. Seus objetivos específicos pretendem fornecer formação gratuita, proporcionar ênfase na qualidade, atender a demanda de mercado crescente por profissionais bem qualificados. Essa formação é um desdobramento da Administração de empresas, sua diferenciação desta origem é tão sutil que as vezes torna confusa sua própria especificidade.

Por último, o curso Tecnólogo em Construção de Instrumentos Musicais, “Luteria”, possui quatro módulos e os denomina: (I) Humanidades, (II) Profissionalizante fixo, (III) Profissionalizante Variável, (IV) Ciências Exatas. Caracteriza-se por possuir educação musical I e II, Desenho I e II, História da Arte I e II, Vernizes I, II, III, IV, Construção e Entalhe l, II, III, IV,V, VI, Projeto I, II, Tópicos Especiais em Instrumentos Musicais. Esse curso possui sua especificidade tecnológica muito ligada a arte. Mostra que o quanto o ensino da técnica precisa da afecção para se se efetive com qualidade. É um curso que não apenas desafia o MEC, por não estar no catálogo, como também os padrões comuns com os quais se analisa a tecnologia. Do ponto de vista pedagógico o curso de Construção de Instrumentos, enfrenta muitos desafios e vem reinventando as tarefas dos professores.

Sob tal conjuntura, esses cursos possuem em comum o tempo reduzido de formação, de modo rápido se faz a preparação para o mercado de trabalho. Também não se deve esquecer o fato de terem sido elaborados por um grupo docente que se

reuniu no esforço de manter sua permanência na universidade. Muitos desses professores foram contratados através dos recursos do REUNI. Vale lembrar a proposta do Governo Federal de transformar as Escolas Técnicas em Institutos Federais, o que desmembrou e Escola Técnica da UFPR onde e seu corpo docente em duas partes, uns foram para o IFs/PR outros criaram os cursos para manter o Setor na UFPR. Foi esse contexto que forçou o trabalho de construção desses currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar esses currículos, acredita-se que algo neles qualifica o egresso ou o profissional Tecnólogo. Nesse sentido, mostrou-se claro que, nos currículos dos cursos mais antigos, reformados, o exercício da prática docente trabalhava a favor de um contexto curricular mais crítico quando elegiam disciplinas críticas e reflexivas em seu quadro. No entanto, na necessidade de reformar e reajustar o projeto pedagógico dos cursos tecnológicos o debate se tornou mais amplo. Os cursos novos optaram por um diálogo entre si e os mais experimentados mantiveram um formato tradicional dos currículos ainda que colocassem as disciplinas reflexivas e humanizadoras, tecendo uma interdisciplinaridade forjada pelas circunstâncias.

Esses currículos são fruto de uma aproximação de um grupo docente, cujo perfil e tradução dá tonalidade a estas formações, já que uma maioria tem sua prática ligada a uma trajetória no ensino técnico, nisso algo se naturaliza e cria valores. A constância de algumas disciplinas em mais de um destes quadros, pode vir a permitindo aglutinações e diálogos entre os cursos. Os novos concursos foram agrupando o envolvimento e o olhar dos novos professores, contratados através dos recursos do REUNI, o que tem contribuído para qualificar os projetos inicias dos cursos do SEPT. Os colegiados discutem as reformas necessárias a estes quadros curriculares, atividade que vem se mantendo apoiada pela Coordenação das Políticas de Educação Profissionalizante da PROGRAD. Embora se ressalte que nesse local de experiência pregressa tecnicista e generalista, não se consegue ainda aclarar as possibilidades de que o novo agregue uma perspectiva rupturante, que se desfaça nesta instituição de velhas práticas que já se desenvolvem ligada às tecnologias.

A ênfase tecnicista do grupo remanescente de professores associada a

biopolítica foucaultiana e interpretada como dispositivo de segurança resultante da absorção pelo Estado de certas práticas pastorais, ainda é visível pela ausência de arrojo e de adesão a novos modelos formativos. Vive-se uma nova realidade para a tecnologia e para educação voltada para tecnólogo, convivendo com uma tradição tecnológica que subsiste dentro da UFPR, de algum modo submissa a ela.

Essa formação, que tem por objetivo formar o cidadão trabalhador[5] que vive em uma sociedade com direitos e deveres, em meio a inúmeros conflitos que os mesmos direitos e deveres não conseguem resolver, os cursos tecnológicos, invade as Instituições de Ensino Superior, as IES. Daí a importância de se esboçar um perfil do tecnólogo que se quer formar dentro da UFPR, colaborando em construir tendências epistemológicas que deem suporte aos projetos dos cursos tecnológicos e alcancem práticas docentes inovadoras.

O MEC, na sua política pública, mobiliza um modelo. Uma vez que, de certa forma, desautoriza os autores desses currículos novos, torna-os inseguros, incapazes de definir na diversidade de seus perfis profissionais, uma base que dê forma ao egresso dos cursos tecnológicos que eles mesmos criaram. Os documentos que projetam os cursos tanto mostram o tecnólogo como um artífice, um artista, um fazedor talentoso que honrará as técnicas apreendidas na universidade reformulando-as no contato com a realidade; como o apresenta como simples fazedor que repetirá técnicas que apreendeu em determinado curso.

Não se pode deixar de observar a adesão à discussão desse formato acadêmico por parte dos novos educadores, os quais se juntaram ao trabalho que vem sendo fomentado nesse setor, colaborando com os propósitos da Coordenação de Políticas Profissionalizantes da Pró-Reitoria de graduação da UFPR. Há uma mudança de tom nos objetivos desses cursos alimentada pela experiência praticada na sala de aula. Palco no qual a ideação do currículo se torna ato e o processo desenhado se faz fato. Uma educação ou formação que acontece destituída da autoria dos que a praticam está fadada a não superar seus objetos, pois não avalia seu contexto. Seu plano de possibilidades se encurta, o estudo, as questões e as discussões que se deseja fazer a partir de uma base engessada não avançam; algo na gênese desestabiliza as forças criadoras e sem ideação nada se produz novo,

[5] Ver REUNI; www.ufpr.br/portal.

apenas se repete o simples efeito do efeito em outro feitio ao invés de fazer avançar a formação tecnológica que a sociedade realmente necessita nesse séc.XXI.

REFERÊNCIAS

www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_11892_ifet

Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002 e Parecer CNE/CES Nº277/2006, aprovado em 07 de dezembro de 2007.

www.ufpr.br/portal/ REUNI.

CUNHA, Maria Isabel**. Inovações conceitos e práticas**. in CASTANHO, Sergio; CASTANHO, MARIA Eugenia**. Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus , 2001, p.128).

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança**. Portugal: Porto, 2003.

GIORGI, Gabriel; RODRÍGUEZ, Fermin (org.). **Ensaios sobre biopolítica- excesos de vida.** Buenos Aires: Paidós, 2009.

CULTURA INNOVATIVA PARA UNA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA SOCIALMENTE RESPONSABLE

Innovative Culture for a Socially Responsible University Research

César Ramos Parra[1]
Marialva Moog Pinto[2]

Recebido em: 02 out. 2014
Aceito em: 05 nov. 2014

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue formular estrategias para impulsar el desarrollo de una cultura innovativa para la universidad de servicio en el marco de la responsabilidad social universitaria, con énfasis en el desarrollo de una investigación con un alto sentido de pertinencia, relevancia y trascendencia social. La metodología fue de tipo descriptiva, de campo, no experimental, transeccional, tomando como población las universidades públicas del estado Zulia (mencionar país o región). Los resultados develan la necesidad de fortalecer una cultura de grupo y de trabajo en equipo, como manera de integrar el valioso capital humano de las universidades, una de sus mayores fortalezas. Se observó que la fuente principal de los proyectos de investigación tiene su origen en la iniciativa del investigadory, en menor grado, está determinada por la línea de investigación del laboratorio, centro o instituto de investigación. Tal circunstancia configura una problemática que incide en el sentido de pertinencia social de la universidad y la limita para constituir, con oportunidad de serlo, un factor fundamental para ofrecer respuestas fundamentadas en el área del conocimiento al entorno socioproductivo. Toda esa problemática podría estar asociada a la ausencia de un enfoque estratégico que guarde correspondencia con las expectativas y las acciones operativas de los diferentes mecanismos de relación con el entorno.
Palabras clave: Cultura Innovativa. Universidad de Servicio. Responsabilidad Social Universitaria. Investigación Socialmente Responsable.

ABSTRACT

The objective of this research was to formulate strategies to drive the development of an innovative college servisse culture under university's social responsibility, with emphasis on the development of a research with a high sense of relevance, importance and social significance. The methodology was descriptive, in the field, not experimental, transactional, on town's public universities of Zulia state. The results reveal the need to strengthen a culture of group and team work, as a way to integrate the valuable human capital of universities, one of its greatest strengths. It was noted that the main source of research projects stems from the initiative of the researcher,

[1] Universidad del Zulia. Email: cesarramosp50@hotmail.com.
[2] Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Email: marialvamoog@hotmail.com.

and to a lesser degree is determined by the research laboratory, research center or institute. This circumstance set a problem that affects the sense of social relevance of the university and to be limited, with opportunity to be a key to provide informed responses in the area of knowledge to the social environment factor. All these problems could be related to the absence of a strategic approach to keep correspondence with expectations and operational actions of the different mechanisms of relationship with the environment
Keywords: Innovative Culture. University Service. University Social Responsibility. Socially Responsible Research.

INTRODUCCIÓN

Los cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales que tienen lugar en el mundo afectan de manera directa las funciones de la universidad, especialmente, los sistemas de organización de la investigación, docencia y gestión, implicando una nueva cultura para la que hace falta sensibilizar y preparar tanto al personal docente y no docente como a los estudiantes. Ello supone que la relación de la universidad con la sociedad debe aumentar, vehiculándose a través de oficinas de investigación y transferencia tecnológicas, promoviendo relaciones estrechas con el sistema educativo y ejerciendo funciones de dinamización cultural en y para la sociedad.

En ese sentido, las universidades públicas venezolanas, de conformidad con su estamento legal, deben atender a tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión. Las mismas deben operar en forma sinérgica, a los fines de que los centros de educación superior constituyan, efectivamente, un motor fundamental para el desarrollo y progreso de la región o área de influencia donde se encuentran establecidas. En ese orden de ideas, se viene planteando en los diferentes planes programas, proyectos y debates generados en las instituciones de educación superior (IES), la discusión sobre la eficacia y la eficiencia de la vinculación de las universidades con su entorno.

Por otro lado, la cultura organizacional es, en última instancia, sobre su gente, es decir la forma en la cual las personas realizan su trabajo y como se relacionan. Si las organizaciones desean desarrollar culturas que promuevan y cultiven la innovación, deben tener presente que no hay ninguna formula mágica que hará que la innovación sea un hecho. La competitividad y la necesidad de innovar para continuar y seguir creciendo en el mercado actual y futuro, son conceptos que se manejan a diario en empresas, aprender a innovar para competir tiene que ser el

primer objetivo que se debe plantear una organización productiva.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Estado del Arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

En el caso concreto, objeto de esta investigación, la responsabilidad social aplica en el contexto universitario en los términos siguientes: por misión, las universidades están dedicadas a crear conocimiento y conducir los procesos orientados a la formación de científicos, humanistas y profesionales capaces de satisfacer las necesidades de desarrollo del país. Hasta ahora, esa había sido la principal función de las IES. Sin embargo, los asuntos relacionados con la pobreza, la desintegración social, el desarrollo del capital social y la protección de los recursos naturales (desarrollo sustentable), entre otros, no habían ocupado la atención preponderante de esas casas de estudio, lo cual cobra en la actualidad, particular relevancia.

Algunas definiciones sobre RSU así lo contemplan. Para el Proyecto Universidad Construye País, la responsabilidad social universitaria se traduce en la capacidad de la universidad para difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión, asumiendo de esa manera su responsabilidad social ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta.

Otros autores como Arocena y Sutz (2001), advierten que la responsabilidad social universitaria supone la definición de la nueva misión, correspondiéndole a la universidad latinoamericana atender los desafíos científico-tecnológicos, estableciendo nuevas relaciones con la sociedad en general y con el sistema productivo en particular, promover en sus comunidades una cultura de la justicia social y de los derechos humanos, acometer la formación de profesionales capaces de dominar intelectualmente el sistema productivo en pro de las culturas regionales latinoamericanas, menor dependencia tecnológica y mayores esfuerzos para humanizar la tecnología; mayor participación en la interacción cultura-desarrollo.

Por su parte, Vallaeys (2007) al definir la responsabilidad social universitaria, indica que ésta se corresponde con una política de calidad ética del desempeño de la

comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo), a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales generados por la universidad, en un diálogo participativo con la sociedad, para mejorar la academia y promover el desarrollo humano sostenible.

Resulta evidente que para las universidades latinoamericanas el ámbito en el cual se circunscribe el concepto de responsabilidad social está en consonancia con la propia problemática determinada por la dependencia tecnológica y todos los problemas asociados al subdesarrollo, frente a los cuales las universidades, como casas del conocimiento, tienen un papel protagónico a cumplir.

Ello concuerda con lo planteado por los académicos que participan del proyecto “Universidad: Construye País”, quienes en concordancia con la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI -aprobada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por UNESCO en París, los días 5 al 8 de octubre de 1998- manifestaron visualizar una universidad socialmente responsable de la siguiente forma:

1. Preservando y creando el capital social del saber y del pensamiento mediante la reflexión y la investigación interdisciplinaria, y difundiéndolo por distintos medios: (a) formación de intelectuales y profesionales; (b) apoyo a la elaboración de políticas públicas y privadas de desarrollo y a las necesidades del movimiento social y cultural de los distintos sectores del país, para concretar su aporte al desarrollo sustentable y al mejoramiento del conjunto de la sociedad.

2. Convertida en una comunidad real de aprendizaje y transmisión de conocimientos; creando vínculos entre académicos, estudiantes y funcionarios

3. Formando mujeres y hombres altamente calificados, íntegros e integrales, comprometidos con valores dispuestos a defenderlos y difundirlos activamente; que ven su profesión como una posibilidad de servicio a los demás

4. Incluyendo un currículo transversal que asuma con visión universal la realidad del país en toda su riqueza, ofreciendo oportunidades a equipos de académicos y estudiantes para prestar servicios a personas y grupos impedidos de acceder a los beneficios del desarrollo.

5. Ofreciendo formación permanente, facilitando el reingreso a la educación

superior para actualización y complementación de la formación, a fin de educar para la ciudadanía y la participación activa en la sociedad.

6. Abierta al cambio, valorando e incorporando el conocimiento y experiencia del entorno, generando y manteniendo espacios de debate en el seno de la institución, buscando, diciendo y actuando con la verdad.

Las consideraciones previas guardan relación con los nuevos retos que se plantean a las instituciones de educación superior en esta era de la economía global, basada en el conocimiento y motorizada por la innovación.

Dentro de este marco, las universidades requieren directivos caracterizados por ser personas visionarias con altas condiciones morales, capaces de generar en su personal un alto sentido de compromiso, dado el sentido altruista que implícitamente representa la responsabilidad social. De allí la imprescindible actuación del líder para promoverla y establecerla.

Resulta evidente que el desarrollo de una cultura de responsabilidad social, como ya se ha visto, está fuertemente supeditado al desarrollo de valores éticos en la organización. Ello dependerá del rol a jugar por los líderes para el impulso y establecimiento de la referida cultura. En concordancia con lo señalado por Ribeiro (1997), uno de los atributos del gerente-líder estará vinculado con la integridad, entendida ésta como un compromiso con la verdad, la apertura y transparencia para generar la confianza. Es decir, ser coherente con los valores y expresarlo a través del lenguaje y el comportamiento.

El liderazgo supone, una cuestión de espíritu, una combinación de personalidad y visión. Los líderes con estos atributos, según Hamel (2000), son honestos, auténticos, compasivos, en términos de demostrar la solidaridad social; la humildad en estas personas connota una conducta de sencillez; son pragmáticos, con sentido de logro y disposición a la acción, muestran coraje para asumir riesgos.

En concordancia con lo anterior, el liderazgo entraña un desafío, el cual se acrecienta en las circunstancias actuales de un mundo globalizado, signado por el riesgo y la incertidumbre, lo cual crea un entorno que compromete seriamente a cualquier líder innovador.

La universidad innovadora

Innovar en una institución educativa de nivel universitario representa, sin duda, un conjunto de complejidades que no resulta sencillo sortear. La innovación educativa es considerada por Sevillano (2004) como un proceso dinámico y abierto, multidimensional, inmerso en una realidad sociocultural y humana. Busca, por tanto, el crecimiento de las personas, la mejora de las instituciones a través de estrategias colaborativas y participativas.

La innovación en instituciones educativas supone, bajo el criterio de la referida autora, el diseño y desarrollo de currículo, creación de materiales didácticos, incidencia en aprendizaje significativo y pertinencia, entre otros. Cabe agregar, las nuevas metodologías a adoptar con el uso de las TIC para un desarrollo más eficiente de la función docencia. Según esto, la innovación educativa puede ser considerada, desde una perspectiva macrosistémica, como una estrategia para el desarrollo profesional del docente, mejora de la calidad de la enseñanza y manifestación creativa de las instituciones en que se lleva a cabo.

En el caso de instituciones de educación superior, los aspectos atinentes a la función investigación adquieren relevante importancia. No sólo como la generación de conocimientos que le confieren pertinencia a las funciones universitarias, sino por la necesidad de ofrecer respuestas al entorno, vincularse con los sectores productivos e interiorizar, como parte de una nueva cultura, la competitividad que demanda para las empresas un mundo globalizado, dada la corta vida del conocimiento.

Cultura innovativa

A continuación se desarrollan algunos elementos que permiten hacer una construcción teórica sobre la cultura innovativa. El clima competitivo requiere que las organizaciones institucionalicen el proceso de innovación, para plantar las semillas de la creatividad que podrán transformar completamente un negocio.

Este proceso al ser internalizado por la organización y lógicamente difundido y apoyado por los líderes fundamentales, determina el surgimiento de una cultura en el seno de la misma, dando así origen a una cultura innovativa. Esta atmósfera de interés organizacional por la innovación se concreta en valores y prácticas de sus miembros, apoyándose en las siguientes premisas expuestas por Paredes (2005):

(a) De existir una cultura de la innovación, ésta tiene necesariamente que estar relacionada con la cultura organizacional.

(b) La simbiosis cultura organizacional y cultura de la innovación genera un conjunto de valores, creencias, percepciones y prácticas, que como sistema de significados organizacionales, compartidos por los miembros de la organización, configuran y moldean comportamientos proactivos y reactivos frente a la innovación.

(c) La práctica de la cultura de la innovación se desarrolla estimulada por escenarios organizacionales que deben considerar dos situaciones extremas a saber: de un lado, las consideraciones relacionadas con la generación de ideas para innovar desde el interior de la organización. Del otro lado, las influencias del entorno que viabilizan o no las necesidades del mercado.

Según estas consideraciones, la cultura innovativa podría corresponderse con aquella conducta desarrollada por algunas organizaciones orientadas por el impulso a ideas creativas de sus miembros, estimulados por un ambiente de trabajo caracterizado por una alta motivación al logro, asignación de recursos para darle soporte a los procesos y estímulos a las habilidades demostradas por aquellas personas capaces de producir ideas originales y exitosas, a fin de satisfacer las demandas de conocimiento en un ambiente competitivo y globalizado (Ramos, 2006).

Elementos relevantes de la cultura innovativa

En este apartado, se describen los elementos más pertinentes que podrían ser expresión de la cultura innovativa:

(a) Estructura organizacional: tomando como base los aportes de Arias y Heredia (2001), ella debe propender en una organización innovadora, a lograr una estrecha comunicación entre todos sus integrantes y generar una cultura de grupo como forma de lograr confianza, pertenencia y participación. En consecuencia, la estructura plana, en la cual se centraliza la definición de políticas pero se descentraliza la ejecución, se correspondería con la estructura organizacional más acorde que debería adoptar una organización que desee desarrollar una cultura innovativa. De igual forma, la estructura -según Mintzberg (1993)- debe orientarse a lograr, entre otros aspectos, la descentralización, funcionamiento por proyectos, formación de equipos pluridisciplinarios y el establecimiento de una organización matricial.

(b) Liderazgo: el papel del líder es fundamental para impulsar la cultura innovativa en la organización. En ese contexto, Bennis (1998) destaca el papel que debe cumplir en lo que respecta al manejo de la atención para orientar la visión y misión de la organización, la forma de comunicarse con los integrantes de la misma, la integridad del líder como condición para la generación de confianza y el conocimiento de sí mismo.

(c) Clima innovador: está referido al ambiente de trabajo que debe generarse en el seno de la organización para propiciar, según Thamhain (1999), un clima que permita anticiparse a las tendencias futuras, crear sentido de pertenencia y compromiso con la organización, afrontar riesgos e incertidumbre, integrar trabajo multidisciplinario, tomar decisiones colectivas, responder con rapidez a las necesidades del entorno, resolver conflictos y luchas de poder, entre otros.

Los criterios anteriores se complementan con los desarrollados por Meer (1992, apud Escorsa y Valls, 1992), quien establece como indicadores que podrían favorecer un clima favorable para el desarrollo de una cultura innovativa, entre otros, trabajar dentro de un horizonte de largo plazo, permitir la disidencia, aceptar los errores, propiciar la comunicación informal, aceptar la cooperación externa, tomar decisiones en forma participativa y formular una estrategia clara.

(d) Capital humano: indudablemente el capital humano debería constituir el recurso más valioso para una organización que desee establecer una cultura innovativa. Dentro de este aspecto destacan variados elementos. Según Shein (apud Arias y Heredia, 2001) , , la naturaleza humana, entendida ésta como la actitud de los individuos frente al trabajo, responsabilidad, grado de interés, creatividad, al igual que las relaciones interpersonales, representan aspectos de gran trascendencia.

Universidad de Servicio

De acuerdo con Espinoza (1999), la idea de “universidad de servicio” supone que esa institución existe para servir a las necesidades de la sociedad como un todo. De allí, el impulso adquirido por algunas iniciativas como el servicio comunitario del estudiante de educación superior, implementado en el país recientemente, por mandato legal, como forma de orientar la acción universitaria con sentido de pertinencia social.

Ello es concordante con las corrientes que plantean a la educación superior la obligación de reforzar sus funciones de servicio a la sociedad mediante la extensión universitaria y más concretamente, sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades.

En relación con lo anterior, las universidades deberán orientarse hacia la afirmación del interés público, la cultura política democrática, el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, defensa de valores como la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la solidaridad y la consciencia de paz; contribuir mediante la investigación, formación de sus estudiantes y la promoción social, a los procesos de transformación social, política, cultural y educativa, tanto en los ámbitos local, regional como en el ámbito nacional; responder a las demandas de los sectores públicos y privados en los niveles regional y local; contribuir a la protección del ambiente y la biodiversidad (Ramos, 2006).

Otros expertos como Arocena y Sutz (2001) señalan que el desarrollo humano autosustentable de América Latina requiere de sus universidades los siguientes aportes:

(a) Generar conocimiento pertinente y de la más alta calidad;

(b) Transmitir el conocimiento pensado con cabeza propia e impulsar su uso mediante la extensión universitaria;

(c) Formar profesionales creativos, sociales y ambientalmente responsables;

(d) Colaborar en la transformación global del sistema educativo, apuntando a la generalización de la enseñanza avanzada, de calidad y renovable a lo largo de la vida entera;

(e) Cooperar a la mejor comprensión y solución de los problemas colectivos, particularmente en su dimensión prospectiva, para pensar en el largo plazo;

(f) En general, fomentar un tipo de vinculación con la sociedad, lo cual equivale a colaborar en la forja de ciudadanos para los cambios.

A partir de estas consideraciones, podría definirse la Universidad de Servicio en el marco de la responsabilidad social universitaria como un paradigma que

propende al logro de una relación más estrecha entre la universidad y su entorno, no sólo en lo concerniente a la generación, transferencia y socialización del conocimiento, sino además como la participación proactiva en la solución de los problemas de la sociedad en la cual ella se encuentra inmersa, posicionándose como una organización de alto desempeño y compromiso social (Ramos, 2008).

Llegados a este punto, podría establecerse una definición en la cual se combinen estas tres categorías de análisis: Cultura Innovativa, Universidad de Servicio y Responsabilidad Social Universitaria, entendiéndose por **Cultura innovativa para la universidad de servicio en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria**, como el conjunto de asunciones, valores y comportamientos que permiten a un grupo de personas, a un departamento, a una facultad o universidad llevar a cabo innovaciones con miras al logro de una auténtica proyección social de la instituición universitaria, no sólo en lo concerniente a la generación, transferencia y socialización del conocimiento, sino además como la participación proactiva en la solución de los problemas de la sociedad en la cual ella se encuentra inmersa, posicionándose como una organización de alto desempeño y compromiso social (Ramos, 2011).

La Investigación como Función Universitaria en la Universidad de Servicio

El fomento y desarrollo de la investigación debería responder a una *política de estado y* ser uno los objetivos fundamentales del gobierno de cualquier país. De las instituciones del estado venezolano, indudablemente las que más pueden aportar al desarrollo científico, tecnológico y humanístico del país y, por esa vía, al logro de los propósitos señalados, son sus universidades. Por ello, precisamente, la Ley de Universidades vigente, las facultó para el ejercicio autónomo de la investigación, que es una de las funciones esenciales a las cuales estas instituciones deben recurrir para darle cumplimiento a su misión. Y para complementar lo dispuesto al respecto en dicha Ley, puso a su disposición dos importantes instrumentos para el fomento y financiamiento de la investigación, como lo son, respectivamente, el *Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación* (PEII) y la *Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI).*

Por el PEII se establece un *sistema de clasificación y ubicación (acreditación)*

de los investigadores de las universidades nacionales, con base en el cual el Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI), a través del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI), los remunera anualmente en función de su productividad científica. El efecto benéfico de este programa, aunque lentamente, se ha venido poniendo de manifiesto progresivamente.

Por la LOCTI, en cambio, se desarrollan los principios orientadores que en materia de ciencia, tecnología e innovación establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, para fomentar la capacidad de generación, uso y difusión del conocimiento e impulsar el desarrollo nacional; se definen los lineamientos que orientaran las políticas y estrategias para el desarrollo de la actividad científica, tecnológica y de innovación, entre las cuales figuran la implantación de mecanismos institucionales y operativos para la promoción, estímulo y fomento de la investigación científica, para la apropiación social del conocimiento y para la transferencia e innovación tecnológica; y se organiza el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Sin embargo, la relación Gobierno-Universidad es muy frágil lo cual no posibilita el desarrollo de una visión compartida sobre la manera de abordar aquellos problemas que demandan esfuerzos de investigación y que involucren otros actores sociales, de manera especial, los agentes de la producción.

Al interior de las universidades, es ostensible el mantenimiento del modelo clásico-positivista y el rezago frente a la revolución del conocimiento que vive la humanidad, y a las exigencias de un mayor sentido de pertinencia, relevancia y trascendencia, tanto en lo científico, económico y social que se le está exigiendo a las IES en su actividad investigativa. Ello demanda serios esfuerzos innovadores en todo lo concerniente al modelo agotado en materia de investigación (Cova, 2008)

METODOLOGÍA

El desarrollo de esta investigación parte del cruce documental de dos estudios desarrollados por Ramos (2007, 2011), el primero denominado “Universidades, cultura innovativa y vinculación con el entorno socioproductivo” y el segundo “La Universidad de Servicio, propuesta de un modelo interactivo entre instituciones socialmente responsables y el entorno socioproductivo”, con características de la investigación

descriptiva, de campo, no experimental-transeccional, sustentadas bajo una postura lógica-positivista, tomando como población las universidades públicas del estado Zulia (páis o localización), siendo las unidades de información 54 autoridades universitarias, decanos o responsables de facultades o núcleos, directores o responsables de extensión e investigación, tanto de dependencias centrales como en las diversas facultades o núcleos de estas instituciones: LUZ, UNERMB, UNESUR, UBV, UNEFA

RESULTADOS

Con referencia a la función *Docencia,* los elementos más importantes logrados tienen que ver con la adecuación del perfil de los egresados de la universidad a las exigencias del mercado laboral, pero el perfil de las carreras ofertadas por las universidades no cubre las expectativas de la población, lo cual constituye un factor adverso a los procesos de vinculación.

La investigación permitió determinar que el indicador más expresivo de la calidad de la enseñanza está representado por el nivel académico calificado. Se pudo establecer la existencia de convenios entre la universidad e instituciones externas destinadas al intercambio de personal, así como orientados a la formación de personal universitario, con la finalidad de lograr la actualización de conocimientos.

En relación con la función *Investigación*, se observó que la fuente principal de los proyectos de investigación tiene su origen en la iniciativa del investigador, y en menor grado está determinada por la línea de investigación del centro. Tal circunstancia configura una problemática que incide en el sentido de pertinencia social de la universidad y la limita para constituir, con oportunidad de serlo, un factor fundamental para ofrecer respuestas fundamentadas en el área del conocimiento al entorno socioproductivo, toda esa problemática podría estar asociada a la ausencia de un enfoque estratégico que guarde correspondencia con las expectativas y las acciones operativas de los diferentes mecanismos de vinculación

En cuanto a la función *Extensión* se corroboró que la relación existente entre la naturaleza de los cursos de extensión ofertados y las necesidades del entorno socioproductivo, es de carácter mediana y pudo constatarse, asimismo, que la universidad no promociona sus productos o servicios al entorno.

Otros resultados revelan que en la universidad medianamente existen normas de desempeño de los grupos de interés internos, pero se constató además, que en un 52,5% no existen condiciones apropiadas para la interacción de la universidad con los miembros de la comunidad, así como tampoco de acuerdo a lo revelado por un 75% de los encuestados, la universidad ha podido hacer entender la diferencia entre asistencialismo y responsabilidad social.

Con relación a los servicios externos, se constató que sólo el 55% de los encuestados respondió sobre este aspecto que las universidades capacitan a grupos sociales. En el mismo orden, un 45% de esta población considera que existe pertinencia de la investigación con los problemas del país. También se observa que sólo el 32,5% opina que existen mecanismos de control de la pertinencia social de la investigación. Por lo tanto, se develó la existencia de debilidades en la observancia del paradigma de responsabilidad social universitaria, considerando que de los porcentajes arrojados, el más alto fue de un 55%.

Asimismo, la proyección social de la gerencia universitaria es medianamente percibida por las personas encuestadas, ya que sólo fue considerada como buena en un 20% por los encuestados, en tanto que el 57% lo ubicó en un término medio.

Estrategias para impulsar el desarrollo de una cultura innovativa para la universidad de servicio, en el ámbito de la función Investigación, con sentido de responsabilidad social

Como ya se señalara, el fomento y desarrollo de la investigación debe responder a una *política de estado y* ser uno los objetivos fundamentales del gobierno de cualquier país. Ello evitaría la dispersión de esfuerzos y, sin menoscabo de la autonomía universitaria, el direccionamiento de una actividad fundamental para la superación de nuestra dependencia, así como la problemática actual de la sociedad venezolana: pobreza, inequidad, violencia, dependencia alimentaria, deterioro ambiental, entre muchos otros. Ello no debe limitar los esfuerzos de investigación para dar respuestas específicas a las demandas que en el ámbito de su territorialidad de influencia, le sean requeridas a las Universidades.

De igual manera, asumiendo como un compromiso ético con la sociedad, el esfuerzo de investigación que deben realizar las IES para colocarse efectivamente al servicio de ella, es necesario producir cambios de significación en la función Investigación, para adaptarla al nuevo modelo propuesto de Universidad de Servicio, entre los cuales se destacan:

1. Establecer estructuras adecuadas para la ejecución de proyectos de investigación, asesorías y consultorías para el sector socioproductivo. A esos efectos, las estructuras de carácter matricial resultan útiles para lograr la integración del personal, facilitar los mecanismos de comunicación y flexibilizar las estructuras en la búsqueda de la participación de los miembros de la organización;

2. Definición de políticas y estrategias claras, enmarcadas en un horizonte temporal de mediano y largo plazo por parte de las universidades que respondan a las necesidades reales del entorno socioproductivo;

3. Identificar brechas de conocimiento y nuevas prioridades de investigación;

4. Promoverla investigación en y sobre la educación superior; a fin de que tanto la oferta de pregrado como de postgrado, así como sus contenidos programáticos, respondan efectivamente a las exigencias y necesidades del entorno.;

5. Generación de conocimiento y producción de conocimientos y tecnología socialmente pertinentes a través de la investigación aplicada;

6. Diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; para el desarrollo y establecimiento de una nueva cultura investigativa;

7. Contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas públicas.

8. Facilitar y estimular arenas inter-nacionales e inter-epistémicas para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico;

9. Estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación en la educación superior;

10. Fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región;

11. Fortalecer una cultura de grupo y de trabajo en equipo, como manera de integrar el valioso capital humano del cual disponen las universidades, confiriéndole recursos y poder de decisión a los Departamentos, para la toma de decisiones en lo atinente a las funciones universitarias;

12. Crear estímulos y premiaciones al logro de metas y establecer criterios meritocráticos para la asignación de responsabilidades;

13. Revisar los propósitos de las labores de investigación para que esta función universitaria de tanta trascendencia, sin menoscabo de la investigación básica, responda a verdaderas necesidades del entorno socioproductivo y no al criterio exclusivo del investigador;

14. Optimizar los procesos de negociación con el entorno, con enfoque estratégico, pues ello permitiría además no sólo fortalecer su pertinencia social, sino además, el aprovechamiento de sus recursos;

15. Para aprovechar las oportunidades que tanto la LOCTI (identificar la sigla al pie de la página) como los otros instrumentos legales le brindan a la Universidad, se recomienda fortalecer al CONDES (identificar la sigla al pie de la página) como órgano responsable de detectar las *necesidades de investigación* de las empresas de la región, estructurar la *oferta de servicios* que la Universidad les puede brindar, gestionar la *colocación de la oferta* entre las empresas en referencia y cumplir una gestión de relación con diversos entes del entorno, tanto públicos como privados, que le permitan, donde sea posible, la captación de recursos para financiar la investigación;

16 .Orientar la captación de recursos financieros hacia el equipamiento y dotación de laboratorios de investigación, al establecimiento de redes de comunicación y al apoyo a los grupos de investigación establecidos;

17. Formular y desarrollar un plan para la formación y desarrollo de recursos humanos para la investigación en *áreas claves* para la región y la Nación, con base en la *captación e ingreso a LUZ* de *estudiantes destacados del pregrado como instructores, y su envió temprano al exterior a seguir estudios de doctorado.*

18. Hacer del *rigor, la pertinencia, la relevancia y la trascendencia* del Programa de Promoción del Investigador (PEII), del programa de “Doctorados

Conjuntos" y del programa de "Certificación de los Estudios de Cuarto Nivel", los instrumentos primarios para acelerar el desarrollo de la plantilla de miembros del personal docente y de investigación, a cuyo cargo debe estar la tarea de *masificar*, *densificar y agregarle valor a la investigación para, por esa vía, prestigiar la* asistencia *técnica y la docencia.*

19. Promover la realización de un evento sobre el tema "*Dependencia tecnológica de la Nación y acciones para reducirla"* (2), a nivel de la Asociación Venezolana de Rectores (AVERU), donde participen como promotores y organizadores el sector Industrial, los órganos competentes del gobierno nacional y las Universidades Nacionales.

CONSIDERACIONES FINALES

En relación a la cultura innovativa, los resultados permitieron establecer la existencia de debilidades y fortalezas asociadas tanto a cultura innovativa como a la vinculación, entre las que destacan: alta capacidad para asumir riesgos, valores fundamentales como la autonomía, relevancia científica y trayectoria; estructura organizacional funcional, baja pertinencia de la investigación, el postgrado y el perfil de las carreras con respecto a las necesidades del entorno; bajo sentido de pertenencia y de motivación al trabajo en equipo; experiencia del personal, principal ventaja competitiva, alto sentido de responsabilidad y pertinencia social y uso de tecnología moderna; falta de enfoque estratégico de largo plazo, debilidad de la función extensión y falta de mercadeo de productos y servicios; vulnerabilidad por alta dependencia del presupuesto oficial; débil relación entre cultura innovativa y vinculación a través del método Chi-cuadrado (X^2=0,05).

En cuanto a la universidad de servicio, los resultados determinaron la necesidad de integrar las tres funciones básicas universitarias, existencia de una política divulgativa, poca garantía del mercado laboral de los egresados; mediana pertinencia de la investigación con los problemas del país, medianas condiciones para la interacción de la universidad con la comunidad, poca diferenciación entre asistencialismo y responsabilidad social.

De esta manera, el estudio sobre cultura innovativa para la universidad de servicio en el marco de la RSU responde a la esencia misma del papel de la

universidad, la cual hace vigente su compromiso con su comunidad y realza la riqueza intelectual y humana de su gente.

Asimismo, el estudio desarrollado y los resultados obtenidos, dan pie a un amplio abanico de posibles trabajos como futuras líneas de investigación en el área de responsabilidad social universitaria, cultura innovativa y universidad de servicio, considerando que aún han sido poco exploradas en el contexto educativo venezolano.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AMABILE, Teresa. 2005. **Creatividad e Innovación**. (Artículo en Línea). Disponible: http://proyectos-innovacion.com/2006/12/10/definicion-de-creativida-e-innovacion/ (Consulta: 2005, Octubre 14).

ARIAS, Fernando y HEREDIA, Víctor. 2001. **Administración de recursos humanos para el alto desempeño**. Trillas. Mexico

AROCENA, Rodrigo. y SUTZ, Judith. (2001). **La Universidad Latinoamericana del Futuro, Tendencias, Escenarios y Alternativas**. Colección UDUAL. México

BENNIS , Warren. (1998). **Cómo llegar a ser líder**. Norma. Colombia.

COVA, Antonio. (2008). **Mimeo sobre una vision prospectiva de la universidad del zulia que la proyecta como una institucion de excelencia al servicio de los supremos intereses de la nación.** Facultad de Ingeniería. LUZ

ESCORSA, Pere. y VALLS, Jaime. (2001). **Tecnología e Innovación en la Empresa. Dirección y Gestión**. Alfaomega. Universidad Politécnica de Cataluya. España

ESPINOZA, Rafael. (1999). **Naturaleza y Alcance de la Relación Universidad-Sector Productivo.** EDILUZ. Maracaibo, Venezuela

HAMEL, Gary. (2000). **Liderando la Revolución**. Gestión 2000. España.

Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial No. 1429, Extraordinaria, 8 de septiembre de 1970. Caracas.

MINTZBERG, Henry. (1993). **El Poder en la Organización**. Ariel. España.

PAREDES, Leopoldo. (2005). **Mimeo sobre cultura innovativa**. Departamento de Fomento. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela

RAMOS, César. (2006). **Cultura Innovativa en la vinculación de las Universidades Públicas del Zulia con el Entorno Socioproductivo**. Tesis para optar al título de Magíster en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo. Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela

RAMOS, César. (2007). **Universidades, Cultura Innovativa y Vinculación con el**

Entorno Socioproductivo. Ediciones del Vicerrectorado Académico de LUZ, Colección Textos Universitarios. Maracaibo, Venezuela.

RAMOS, César. (2008). **La universidad de servicio en el marco de la responsabilidad social respecto al entorno socioproductivo**. Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias Gerenciales. Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.

RAMOS, César. (2011). **La universidad de servicio. Propuesta de un modelo interactivo entre instituciones socialmente responsables y el entorno socioproductivo**. Ediluz. Maracaibo, Venezuela

RIBEIRO, Lair. (1997). **El Éxito Empresarial: Cómo Inventar el Futuro para Redefinir el Presente**. Urano. España.

SEVILLANO, María. (2004). **Didáctica en el siglo XXI ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad**. Mc Graw-Hill. España.

THAMHAIN, Hans. (1999). **Manejo de la innovación basada en la tecnología. Capítulo 9. Manual de Gestión Tecnológica**. Mc Graw-Hill. Colombia.

Universidad Construye País (2002). **Marco Conceptual sobre la Responsabilidad Social Universitaria**. (En Línea). Disponible: http://www.construyepais.cl/home.php (Consulta: 2007, Febrero 10).

VALLAEYS, Francois. (2007). **Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente**. (Ponencia en Línea). Disponible: http://www.itesm.mx/va/FEV/dic07/directores_carrera/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf (Consulta: 2007, Marzo 17).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO CENTRO-NORTE CATARINENSE: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS

Challenges and Perspectives of Development of the Center-North Catarina Region: The role of the University Institutions

Adelcio Machado dos Santos[1]
Joel Haroldo Baade[2]
Paulo Cezar de Campos[3]

Recebido em: 10 set. 2014
Aceito em: 05 nov. 2014

RESUMO

O presente artigo discute o papel das instituições universitárias para o desenvolvimento regional de forma geral e em relação à região centro-norte catarinense em particular. Nesse sentido, analisa-se a relação entre educação e economia, desenvolvimento e contexto organizacional, sendo esses temas considerados fundamentais na problemática do desenvolvimento. Igualmente, discute-se o papel da avaliação institucional enquanto ferramenta indispensável para a autocrítica da instituição universitária para que cumpra o seu papel enquanto contribuinte para o desenvolvimento da sociedade regional. Não por último, a contribuição das instituições universitárias para o desenvolvimento regional depende dos modelos de gestão adotados e da sua adaptabilidade às mudanças em progresso na sociedade, marcadamente caracterizada pela complexidade.
Palavras-chave: Universidade comunitária. Desenvolvimento regional. Avaliação institucional. Modelos de gestão.

ABSTRACT

This article discusses the role of the university institutions in the regional development in a general way and with regard to the center-north Catarina region in particular. In this sense, it analyzes the relation between education and economy, development and organizational context, being that these are considered fundamental themes in the

[1] Pós-Doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente e pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio Peixe (Uniarp). Advogado (OAB/SC nº 4912), Administrador (CRA/SC nº 21.651), Jornalista (MTE/SC nº 4155), Filósofo e Turismólogo. Rua Prof. Egídio Ferreira, nº 271, Apto. 303, Florianópolis (SC), Brasil. E-mail: adelciomachado@gmail.com.
[2] Doutor pela Faculdades EST. Docente e Pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Rua Edgar Von Buettner, 285, Bateas, Brusque (SC). Email: baadejoel@gmail.com.
[3] Especialista em Administração Financeira pela Universidade do Contestado (UnC). Bacharel em Administração. Administrador (CRA/SC nº 122001). Mestrando em Administração da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Docente e pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Ex-Coordenador do Curso de Administração e atual Vice-Reitor de Administração e Planejamento desta Universidade. Rua Manoel de Souza Santos, nº 338, bairro Berguer, Caçador (SC). E-mail: paulocezarde@gmail.com.

problematic of development. It also discusses the role of the institutional evaluation as an indispensable tool for the self-criticism of the university institution so that it fulfills its role as contributor to the development of the regional society. Not last, the contribution of the university institutions to the regional development depends on the models of management adopted and of their adaptability to the changes in progress in society, markedly characterized by complexity.
Keywords: Community University. Regional Development. Institutional Evaluation. Management models.

INTRODUÇÃO

É indiscutível a importância da educação para o progresso de uma nação, seja ela desenvolvida ou esteja em vias de desenvolvimento. Economistas, sociólogos e outros intelectuais, a par de agentes políticos, com unanimidade, professam tal ponto de vista, quer como utilização eficaz dos recursos humanos, quer como inversão de capital com rendimentos passíveis até de mensuração.

A formação do conhecimento constitui-se em investimento fundamental nos países desenvolvidos e recebe cada vez mais destaque nas organizações. O retorno que um país ou uma organização obtém sobre o conhecimento representa um fator determinante de sua competitividade. Por conseguinte, em um grau cada vez maior, o conhecimento se torna decisivo para o sucesso econômico e social de uma organização, bem como a precípua disparidade entre países e organizações diz respeito à capacidade de produzir conhecimento. Isso significa que o conhecimento se transformou em um elemento fundamental da dinâmica da nova ordem mundial: conhecimento e informação são recursos estratégicos e os agentes transformadores da sociedade.

Todavia, malgrado a conscientização geral, estão ainda no início os estudos a respeito das funções da educação no desenvolvimento ou do papel da educação na transformação das estruturas econômicas e sociais, no estímulo ao avanço tecnológico ou na sua atuação como investimento.

Nesse sentido, abordar o papel da educação superior para o desenvolvimento da região centro-norte catarinense é de fundamental relevância, pois um número expressivo de seus munícipios apresenta índices de desenvolvimento humano (IDH) que figuram entre os mais baixos do estado. Os municípios de Calmon, Lebon Régis, Matos Costa, Timbó Grande e Macieira, por exemplos, estão respectivamente em

292º, 286º, 281º, 279º 276º no ranking dos 293 municípios catarinenses (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013).

A universidade inserida nesse contexto possui um papel de fomento do desenvolvimento que possui diversos aspectos. No que segue, tecem-se algumas considerações sobre alguns desses aspectos da educação superior que pretendem contribuir para esse fim.

ECONOMIA E POLÍTICA EDUCACIONAL

A política educacional ajuda a formar tipos de seres humanos, visa assegurar a sobrevivência dos tipos de sociedade. É justamente nesse momento que a política educacional revela sua dupla face: política e econômica. Há uma interdependência entre ambas as vertentes da política educacional. Nessa interdependência, o teor econômico pesa mais que o político. De acordo com Martins (1993), o significado econômico da política educacional é bem mais recente que seu teor político, que só nasceu a partir da questão da igualdade social.

A política educacional é responsável por assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. Junto a outras políticas sociais asseguradoras de seus respectivos direitos, ela tem por fim proporcionar condições mais igualitárias de vida, dando, assim, ao menos em teoria, oportunidades iguais de existência para todos.

Assim, a política educacional, que teoricamente é a responsável pela universalização do ensino, concretamente, não consegue assegurar sequer oportunidades iguais de escolarização a todos os cidadãos, quanto mais igualdade social.

Na combinação cidadania, trabalho e educação, a extensão da educação a todos se vinculou mais às necessidades econômicas e exigências do processo produtivo do que ao processo de correção das desigualdades sociais. A significação econômica da política educacional passou a prevalecer sobre seu teor político.

À medida que os países se industrializaram e suas economias passaram a ser mais complexas, novas exigências se fizeram para a instrução pública, forçando os sistemas educacionais a atender reivindicações específicas da divisão de trabalho requerido pela economia. Assim, a organização de trabalho, em qualquer sociedade,

influi nos objetivos das políticas educacionais e, consequentemente, na determinação das funções de cada nível do sistema de ensino.

Há, de fato, uma grande distância entre educação e trabalho, como a profissionalização na escola é precária, já que não consegue acompanhar a crescente automação dos processos produtivos. A essa distância soma-se o fato de nenhuma política educacional ser o caminho para a aceleração ou o aquecimento da economia nem para o aumento das possibilidades de emprego (MARTINS, 1993).

Por fim, na relação entre política educacional e estrutura econômica há uma eterna tensão entre duas dinâmicas: os imperativos da economia e os da democracia em todas as suas formas. E a política educacional está envolvida nos grandes conflitos inerentes, tanto à dinâmica econômica quanto à dinâmica democrática.

A partir dessa situação, estabelecem-se como desafios e perspectivas para a educação superior na região centro-norte catarinense a autocrítica sobre a razão de sua existência. A pergunta pelas políticas que norteiam as práticas universitárias deve ser constantemente posta como norteadora das ações de planejamento da educação superior.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A educação para o desenvolvimento constitui uma estratégia, pois ela deve visar à formação de recursos humanos aptos a participar da dinâmica do processo econômico.

À medida que um país se desenvolve, ele passa a depender menos dos recursos naturais e cada vez mais da tecnologia e do trabalho qualificado. Formação profissional, tecnologia e desenvolvimento econômico-social são situações e atitudes que se integram ou ainda termos de uma equação. A educação oferece ao educando algumas opções, sejam elas em função do grau do ensino, sejam em função da escolha da especialização (BAPTISTA FILHO, 1975).

O desenvolvimento econômico global tem sido analisado sobejamente e o seu relacionamento com a formação e utilização de recursos humanos de alto nível constitui atualmente uma das grandes preocupações dos administradores e economistas.

O papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico regional é mais evidente em relação à formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade a mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento.

A ideia de que a educação tem um alto valor econômico não é nova, porém, só recentemente, estão se intensificando os estudos para determinar qual deverá ser a alocação ótima de recursos à educação, a fim de incluí-la nos planos integrais de desenvolvimento.

O desenvolvimento econômico pode correr grave risco tanto se não se cumprem os fins individuais e sociais do sistema educativo como se deixam de realizar os de ordem estritamente econômica.

Por sua tendência conservadora e sua estreita vinculação com a estrutura social existente, os sistemas educativos podem favorecer a perpetuação de atitudes pouco propícias ao desenvolvimento econômico (ECHEVARRÍA et al., 1967).

Destarte, é evidente o alto valor econômico de escolarização eficaz para todos. Tal educação proporciona ao indivíduo as condições mínimas para participar na economia moderna como produtor e consumidor e para receber formação profissional, na escola ou no trabalho mesmo.

Os benefícios econômicos que se obtêm da educação universal eficaz são praticamente incalculáveis. Como constituem um melhoramento para toda a população, não podem ser avaliados tão somente pelas diferenças nos níveis de renda ou pela necessidade de contar com aptidões determinadas.

Do ponto de vista econômico, um país que inicia seus esforços de desenvolvimento com um sistema escolar rudimentar poderia conceder uma prioridade demasiado alta à expansão da educação primária em relação a outros níveis de educação.

O desenvolvimento econômico e o educacional há de ser coerente. O serviço educativo deve prover o país de conhecimentos técnicos e de um grau de evolução cultural que favoreça o crescimento da população e o melhoramento do nível de vida

de seus habitantes.

Assim, o desenvolvimento econômico e, consequentemente, a obtenção de rendas individuais mais altas constituem o único recurso viável para incrementar a escolaridade, porque o trabalho do menor representa um obstáculo à sua permanência na escola ou, pelo menos, na sua maior dedicação às atividades escolares.

Destarte, por um lado, a educação para a democracia é imperativo para a universidade e deve configurar-se em políticas educacionais que a viabilizem; por outro lado, a universidade não pode ignorar o sistema social e econômico vigente, devendo preparar os indivíduos para atuarem no contexto em que se encontram.

O CONHECIMENTO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

O conhecimento, no entender de Carbone (2005), é a grande riqueza das organizações. Em uma era cada vez mais mundializada, de mercados competitivos, na qual a comunicação expõe permanentemente a qualidade e a deficiência dos produtos e serviços vendidos, inovar significa sobreviver. A inteligência organizacional representada pelos sistemas de informação e conhecimento, pelas competências dos funcionários, pela qualidade dos processos de produção e de atendimento ao cliente se tornou um fator decisivo no ambiente contemporâneo. Assim, o conhecimento passou a ser visto como o grande diferencial da produção.

De acordo com Probst, Raub e Ropmhardt (2002), a revolução na tecnologia das comunicações veio acompanhada de mudanças econômicas que atribuem maior destaca ao conhecimento. Nos países industriais contemporâneos, as indústrias intensivas em conhecimento são responsáveis por uma proporção em constante crescimento no produto nacional líquido. Essa tendência certamente afeta o sucesso financeiro de empresas individuais, levando um maior número de empresas a reconhecer a relevância fundamental do conhecimento como recurso.

O ambiente de conhecimento em que as organizações devem operar na atualidade é estruturalmente muito mais complexo do que aquele que existia há vários séculos. Em grande parte, isso decorre de três tendências intimamente interligadas: grande taxa de crescimento do conhecimento, o grau em que ele se tornou

fragmentado e sua globalização recente.

Muitas organizações têm percebido a complexidade crescente do ambiente de conhecimento como uma ameaça. Entretanto, existem muitas formas por meio das quais desenvolvimentos dinâmicos em conhecimento podem gerar novas oportunidades para competir. As empresas inovadoras estão descobrindo que podem aumentar o valor de produtos que possuem funções básicas relativamente simples, tornando-os mais intensivos em conhecimento. Isso pode significar capacitar um produto a se adaptar a condições de mudanças, ou a coletar e armazenar informações e aplicá-las em benefício do usuário (PROBST; RAUB; ROPMHARDT, 2002).

Lara (2004) assim retrata a relevância do conhecimento na sociedade atual: Na era pós-industrial, o sucesso das empresas situa-se mais em suas capacidades intelectuais e sistêmicas do que nos ativos físicos. A capacidade de gerenciar o intelecto humano e de convertê-lo em produtos e serviços úteis transforma-se rapidamente na habilidade executiva crítica de nossa era. Em consequência, constata-se um surto de interesse em assuntos como capital intelectual, criatividade, inovação e organização que aprende, porém surpreendentemente, o gerenciamento do intelecto profissional tem merecido pouca atenção.

A omissão em relação ao gerenciamento do intelecto profissional torna-se ainda mais problemática quando se sabe que o intelecto é responsável por criar boa parte do valor na nova economia. Seus benefícios são visíveis imediatamente nos grandes setores de serviços, centro de educação, instituições financeiras, centros médicos, empresas de informática e outros.

As empresas que adotam uma abordagem estratégica na gestão de seu capital intelectual veem uma oportunidade de melhorar suas posições de mercado em relação às organizações que continuam a gerenciar tal capital de forma oportunista: “se, na realidade, conhecimento é poder, então seu controle e canalização fazem mais sentido, em termos de negócios, do que simplesmente deixar que as fagulhas voem” (LARA, 2004).

Ao analisar a importância do conhecimento para as organizações, Teixeira Filho (2000) destaca a relação existente entre a gestão do conhecimento e a vantagem competitiva. Segundo o autor, essa relação passa por diversos aspectos, mas, sobretudo, por pessoas, processos, tecnologias e informações. Cada uma dessas

quatro dimensões pode ser trabalhada pelo ponto de vista da geração, preservação e disseminação do conhecimento, com a finalidade de criar e manter as vantagens competitivas para a empresa.

Dentro de uma organização, tudo gira em torno da “pessoa”, do “trabalhador do conhecimento”, do colaborador da empresa que detém o conhecimento crucial para a vantagem competitiva, seja sobre processos de negócios, sobre o mercado em que atua ou sobre os clientes. São as pessoas que representam toda a diferença para a gestão do conhecimento e, por conseguinte, para a competitividade da empresa. Ao se afirmar que o capital intelectual é responsável por uma parcela cada vez maior do valor das empresas quer se destacar a relevância do papel das pessoas na gestão do conhecimento e na competitividade das empresas (TEIXEIRA FILHO, 2000).

Em muitas situações, torna-se difícil para a empresa encontrar, contratar, gerenciar e reter uma pessoa com o perfil adequado para a nova economia. Dependendo da função que a pessoa desempenha, ela precisa ter um perfil com maior ênfase nesta ou naquela capacidade.

As pessoas com um novo perfil são essenciais para a gestão do conhecimento, mas não é só uma questão de treinamento das pessoas, visto que envolve atitude, pró-atividade, valores e crenças na organização. Dependendo do tipo de cultura da organização, esse processo de transformação pode ser longo e tortuoso (TEIXEIRA FILHO, 2000).

O treinamento de pessoas para a competitividade, visando o conhecimento coletivo, envolve a atuação na cultura organizacional, na gestão de equipes, na comunicação organizacional e em sistemas de informação. Todos esses aspectos não são estanques, mas sim integrados. Os valores favoráveis à competitividade, que formam a cultura organizacional, devem ser reforçados. E as pessoas avaliadas de modo coerente por eles. Os processos gerenciais necessitam ser coerentes com esses valores. E o conhecimento das pessoas, por sua vez, deve ser facilmente captado, armazenado, comunicado entre as diversas áreas da empresa.

Tendo por base a importância do conhecimento nas organizações, Angeloni (2002) sustenta que a gestão do conhecimento vem cada vez mais se transformando em foco de análise e aplicação nas organizações. Não se pode negar a sua relevância no meio organizacional enquanto técnica de gestão, fato que pressupõe uma nova

postura com relação aos desafios organizacionais contemporâneos.

Além das permanentes demandas por eficiência, eficácia e efetividade e da necessidade de competir agressivamente num mercado global, a noção de que os espaços organizacionais precisam ser ocupados por uma práxis mais substantiva, no sentido de promover a ação administrativa a uma categoria superior em relação à ética e à legitimação intrínseca pelos indivíduos, leva a repensar a função da gestão como elemento da epistemologia das organizações.

Dessa forma, no entender de Angeloni (2002), o estudo dos saberes humanos e, de forma mais ampla, o do conhecimento organizacional pode conduzir à geração de subsídios que, por sua vez, possibilitam a criação de uma nova organização, na qual se observem não comportamentos prescritos, mas ações autônomas de mudança.

Nesses termos, a formação do profissional em nível superior devem considerar necessariamente os novos desafios nas organizações, entre os quais a gestão do conhecimento é imprescindível.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional tem se desenvolvido gradativamente em toda parte diretamente ligada à progressiva desvalorização das políticas sociais, públicas e, principalmente, ao processo gradual de deterioração dos orçamentos das universidades. A essa crise das instituições públicas e da educação, de forma geral, são acrescidas as dificuldades crescentes e mais complexas do setor produtivo, em particular, e de toda a nova ordem econômica em geral (DIAS SOBRINHO, 2000a).

Em meio a essa realidade, a perspectiva economicista e tecnocrática encarrega a educação da missão de ser a principal portadora das possibilidades de êxito dos objetivos sociais do futuro. Conforme Dias Sobrinho (2000a), ela pretende fazer pensar que os objetivos educativos não são profundamente controvertidos, que a qualidade humana se ocupa de coisas mensuráveis, que a atribuição de poder não supõe problema algum, que os sistemas sociais podem ser controlados mediante a ação administrativa e que o teórico do currículo é uma espécie de cientista.

No entanto, sabendo-se que as pessoas não estão programadas de forma

mecânica para responder ao mesmo estímulo com uma única e idêntica resposta, é preciso conhecer de modo detalhado o funcionamento dos sistemas educativos, de todos os seus elementos (pessoais, funcionais, materiais), para saber em que aspectos concretos é preciso incidir em cada momento. A universidade é, acima de tudo, uma instituição social complexa. É necessário rechaçar todo e qualquer esquema de leitura reducionista para chegar a uma compreensão integrada de seu conjunto feito de múltiplas dimensões (DIAS SOBRINHO, 2000a).

Para melhor caracterizar a complexidade presente nas instituições de educação superior, Jacobsen (1996) enumera as seguintes peculiaridades dessas instituições:

> os objetivos organizacionais são ambíguos, vagos e difusos;
> a universidade possui uma clientela especial, com necessidades específicas e diversificadas, exigindo, desse modo, participação no processo decisório;
> emprega uma variedade de métodos, técnicas e processos, para o atendimento das especificidades da clientela, tornando a tecnologia indispensável para o desenvolvimento das suas atividades um tanto problemáticas;
> apresenta alto grau de profissionalismo, com suas funções não rotinizáveis, com autonomia no trabalho e com lealdade tanto à profissão quanto à organização.

Além dessas características, tem-se que as instituições de ensino superior são organizações sensíveis a fatores ambientais externos que afetam a sistemática da administração universitária. Com isso, percebe-se uma instabilidade administrativa, promovendo a descontinuidade de planos ou programas existentes e a existência de relações formais de autoridade, normas, regulamentos e rotinas para a execução de serviços.

Voltando-se para a avaliação que é efetuada dessas instituições complexas, no entender de Dias Sobrinho (2000a, p. 75):

> A perspectiva de avaliação que se preocupa muito mais com o produto que com as relações e comportamentos humanos nas dinâmicas sociais tende a ser positivista e quantitativista. É amplamente divulgado que esse paradigma de avaliação garante objetividade, fiabilidade nas informações e nos procedimentos de obtenção de dados, isenção para interpretar, medir, estabelecer as relações de causa e efeito, elaborar e analisar estatísticas. Entretanto, esse modelo não dá conta da multiplicidade de dimensões dos âmbitos educativos, da complexa dinâmica da realidade social, nem se preocupa em “compreender a natureza e a fenomenologia dos processos.

Dessa forma, a avaliação institucional não pode ser efetuada de forma

simplificada, ou seja, não pode cair no engodo de reduzir o trabalho pedagógico e científico da universidade a nuvens de informação brutas. A utilização de indicadores quantitativos e critérios exclusivamente numerológico é somente um indicador do trabalho universitário que, enquanto tal, pouco diz sobre a qualidade real e a relevância social da universidade.

É claro que os critérios de produtividade, rendimento, quantidade de produtos e excelência não devem ser simplesmente abolidos e negados, defende Dias Sobrinho (2000a). Isso seria incorrer num obscurantismo sob o pretexto de combater um neo-obscurantismo. Cabe a realização de um exercício de crítica e de superação, com o fim de se construir outras significações, certamente mais complexas, por intermédio da comunicação intersubjetiva no âmbito da comunidade acadêmica.

Essas novas significações devem dar conta mais amplamente das múltiplas dimensões da universidade, as quais ultrapassam o meramente racional e levar a uma compreensão das diversas inter-relações da vida universitária, mas uma compreensão complexa, isto é, uma compreensão que, como sugere a própria etimologia da palavra complexa, seja “tecida em conjunto”.

Dessa maneira, é preciso levar em conta aspectos qualitativos no contexto da avaliação institucional que se estendem para além dos dados e produtos quantificáveis, desvinculando-se do aprisionamento em quadros e tabelas. A avaliação de uma instituição de ensino superior deve penetrar em seus significados escondidos, em seus programas e desenhos de ação, em suas finalidades e compromissos, em seu clima e em sua disposição geral, nas relações hierárquicas de trabalho e poder, nos seus princípios e em sua cultura, nas contradições e conflitos, em seus consensos relativos, históricos e provisórios.

Com base nessa abordagem, entende-se que a avaliação é um processo complexo, no qual os aspectos não se justapõem, mas se articulam de forma organizada. Mais do que uma simples medida, a avaliação representa um processo que requer a articulação de diferentes etapas e intrincados procedimentos em todas as atividades humanas (DIAS SOBRINHO, 1997).

Enquanto processo formal e intencional, a avaliação demanda a definição de critérios, campo, normas e referências essencialmente claras, que deverão orientar a produção de juízos de valor. Esses devem ter função instrumental de orientar as

tomadas de decisão para a transformação da realidade avaliada (DIAS SOBRINHO, 1997).

A avaliação institucional, ao superar as dimensões individuais de verificação de conhecimento, de ensino e aprendizagem e as relações professor-aluno em situação de sala de aula, no intento de abranger as múltiplas e até mesmo conflituosas dimensões e funções da universidade, que compreendem basicamente as científicas, pedagógicas e ético-políticas, envolvendo como atores ou sujeitos o conjunto da população universitária, faz transbordar o processo de avaliação do domínio mais estreitamente especializado e técnico para o complexamente social ético e político.

Assim, do campo das preocupações tecnicistas e das dificuldades instrumentais, passa-se ao campo dos debates, dos conflitos, das negociações, das interações, das construções coletivas e não isentas de contradições. Ressalte-se que as principais dificuldades encontradas nesse modelo de avaliação institucional não são técnicas, mas sim políticas, de vontade, de sensatez, de sentido comum, de sensibilidade pedagógica, de flexibilidade e de criatividade (DIAS SOBRINHO, 1997).

Dias Sobrinho (1997, p. 81) assim caracteriza a avaliação institucional ideal:

> A melhor avaliação não é necessariamente a que esclarece os problemas e cada uma das dúvidas e divergências. Antes, a qualidade da avaliação pode ser julgada segundo a qualidade de sua contribuição ao debate crítico, informando-o e melhorando-o.
> Estamos num campo em que o mais importante não é verificar um estado (de conhecimento, por exemplo) ou um produto, e sim os processos, as trajetórias, as relações.

Portanto, um sistema de avaliação restrito ao levantamento de quantidades e à orientação normativa nos processos institucionais é insuficiente. Caso se pretenda conhecer objetivamente o estado de uma determinada realidade, é preciso construir numerosos indicadores quantitativos, lembrando sempre que a dimensão qualitativa aí também se apresenta, visto que todas as atividades humanas são orientadas por critérios sociais e escolhas pessoais ou intersubjetivas.

As orientações qualitativas devem ser usadas para além das quantitativas caso se pretenda avaliar o mérito, emitir o juízo de valor sobre a qualidade e os efeitos públicos, compreender e valorar os processos, as condições de produção, as relações sociais, o clima institucional, a pertinência e enraizamento no contexto, os compromissos e a missão e se, sobretudo, se entende a avaliação como um processo

público e social de ação de transformação da realidade (DIAS SOBRINHO, 1997).

A avaliação qualitativa não se reduz a níveis e muito menos a classificações numéricas, nem se limita temporalmente a episódios analíticos, argumenta Dias Sobrinho (1997). Esse tipo de avaliação cria condições e situações que permitem o contínuo desenvolvimento e transformação da realidade avaliada e dos indivíduos nela implicados, reconhecendo neles a prerrogativa de serem sujeitos ou atores desses processos em suas relações sociais.

Em virtude disso, a avaliação qualitativa não se constitui como uma intervenção essencialmente externa, no sentido de que invade a instituição com critérios e objetivos exteriores e muitas vezes estranhos. Não sendo também exclusivamente uma autoavaliação, a avaliação qualitativa comporta julgamentos de pares externos de acordo com a tradição da comunidade acadêmica, sendo intrínseca aos processos de uma instituição, devendo se constituir como cultura avaliativa e permanente.

Ainda em relação aos aspectos qualitativos da avaliação das instituições de educação superior, Leite (2002) ressalta que essa avaliação deve se traduzir como um organizador qualificado que favorece a produção de conhecimento sobre a própria instituição, constituindo-se em um instrumento de responsabilidade democrática.

Dias Sobrinho (2002) salienta também a integração que deve ser uma categoria central da avaliação institucional, tanto no sentido da busca de compreensão de conjunto, quanto como ação intencional para construir os nexos e as relações entre estruturas e dimensões do objeto. Assim, a avaliação institucional é, além de uma dinâmica de conhecimento de determinados aspectos selecionados, um esforço coletivo de compreensão do todo, com base na articulação das diversas dimensões da instituição, e de construção da integração onde esta não exista ou seja débil.

A avaliação institucional tem início antes da colocação em marcha de um conjunto de ações e procedimentos práticos. Ela principia pela expressão de uma decisão da instituição, antes de se definir seu desenho e elaborar seus instrumentos de coleta de dados e análises. Não importa que essa decisão inicial corresponda à iniciativa de um pequeno grupo, da administração superior ou de outros setores da instituição. O mais relevante a considerar é que essa decisão represente ou repercuta tendências e aspirações mais ou menos difusas e latentes em boa parte da

comunidade (DIAS SOBRINHO, 2002).

Ainda mais importante é que gradativamente uma parcela ampla e representativa de uma determinada comunidade acadêmica assuma esse empreendimento como um processo fundamental para a obtenção de melhorias dentro da instituição. Como em geral ocorre nos movimentos sociais de caráter voluntário e democrático, muito dificilmente se envolverão ativamente todos os membros da comunidade num processo de avaliação institucional. Todavia, uma ampla participação é um requisito importante para que a avaliação produza efeitos qualitativos mais consistentes.

Conforme Dias Sobrinho (2002, p. 112):

> A avaliação institucional na perspectiva da integração não deve ficar alheia às tendências, demandas e desafios que constituem o mundo em que se insere a universidade. Ela é histórica e deve pretender compreender na medida do possível a problemática que envolve a instituição universitária, não apenas no que se refere às dimensões universais da ciência, a que todas devem estar vinculadas, mas também em termos de vocações particulares que cada uma deve descobrir, discutir e trabalhar como uma forma peculiar de realização e de compromisso social. A pertinência, ou seja, o enraizamento numa realidade concreta, a dimensão de pertença a uma comunidade e a um entorno concreto são valores que a educação superior não deve considerar declináveis nem a avaliação pode omitir.

Como se observa, a avaliação institucional precisa levar em conta a realidade na qual a instituição de educação superior se encontra inserida, a partir de uma abordagem qualitativa. A perspectiva da integração pressupõe uma coordenação entre as tendências, demandas e desafios na qual a universidade está inserida.

Ristoff (2003) trata de descrever os principais princípios que devem fornecer o sustento para a realização da avaliação institucional e que foram retratados pelo Programa de Avaliação Institucional (PAIUB): princípio da globalidade; princípio da comparabilidade; princípio do respeito à identidade institucional; princípio da não punição ou premiação; princípio da legitimidade; e princípio da continuidade.

Stein (2003) trata de esclarecer os principais objetivos que devem ser espreitados pela avaliação institucional. Para a autora, os objetivos da avaliação institucional da educação superior estão relacionados com as concepções que fundamentam a missão da instituição. Também se vinculam a um determinado programa de avaliação institucional, com seus níveis de abrangência e funções.

Os propósitos da avaliação institucional de uma instituição de ensino superior devem ser estabelecidos em conformidade com o projeto político-pedagógico da mesma, nas suas diversas dimensões condizentes ao ensino, pesquisa, extensão e administração. Embora seja importante que cada programa de avaliação seja específico e único, preservando-se a identidade de cada instituição, certos objetivos possuem direções comuns, que independem de qual universidade está sendo objeto de avaliação.

Esses objetivos comuns às diversas instituições, segundo Stein (2003, p. 36) compreendem:

> [...] impulsionar um processo criativo de crítica e autocrítica; identificar as interações entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão; restabelecer compromissos com a sociedade; repensar objetivos, modos de atuação, resultados. Enfim, a avaliação objetiva estudar, propor e implementar transformações com vistas à evolução institucional.

Destaca-se que os objetivos de um programa de avaliação institucional também se vinculam às etapas desse processo, como, por exemplo, a caracterização da instituição, também denominada de diagnóstico, na qual se descreve a situação real da instituição, de seus cursos, programas, planos e processos. Outra etapa do processo de avaliação institucional é a avaliação interna, quando ocorrer a auto avaliação crítica na busca pela organização dos resultados, visando à emissão de juízo de valor.

Também se constituem como etapas do processo, a avaliação externa, quando são emitidos julgamentos com base nos resultados apresentados em relatórios; a reavaliação interna, quando são organizados os dados confrontando os resultados da avaliação interna e externa; a realimentação, no caso da realização de reflexão e tomada de decisões objetivando a melhoria da qualidade dos processos institucionais; a difusão, quando são divulgados os resultados da avaliação institucional; e as decisões tomadas, buscando o envolvimento da comunidade acadêmica nas transformações necessárias para o aperfeiçoamento da instituição (STEIN, 2003).

Tem-se assim que a avaliação institucional deve se constituir como um processo sistemático que subsidia a melhoria e o aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de missão científica e social. Deve, portanto, englobar a

abordagem qualitativa da avaliação, bem como integrá-las as peculiaridades de cada instituição e praticá-la continuamente para que contribua na melhoria do sistema de educação superior.

MUDANÇAS NA SOCIEDADE E GESTÃO EDUCACIONAL

Gestão universitária é um tema oportuno e relevante de interesse de diferentes segmentos da comunidade acadêmica, que em geral, envolvem-se na questão da Gestão em organizações universitárias, cujo relevante papel de construir e disseminar o saber, a ciência e a tecnologia são essenciais à vida humana (COLOSSI, 2004).

Penin e Vieira (2002) defendem que um dos elementos para compreender o processo de mudança pelo qual passa a sociedade é o aumento progressivo da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento. O modo como os homens partilham o conhecimento, gerando outros, é facilitado pela sua rápida divulgação através dos meios das tecnologias de comunicação e informação.

Nesse contexto organizacional, inserem-se as instituições de ensino. De acordo com Penin e Vieira (2002), os métodos de planejamento, gestão, inovação e avaliação na educação agregam conhecimento e reflexão da realidade, conhecimento e reflexão teórica, sendo necessária a modificação desses de modo a proporcionar a direção do exercício pedagógico que realize a intencionalidade educativa/formativa.

Observa-se que a gestão educacional exerce um papel fundamental dentro das escolas, em um mundo globalizado, caracterizado por grandes mudanças. De acordo com Drucker (2001), as áreas do conhecimento estão em constante mudança. As faculdades, departamentos e disciplinas existentes não serão adequadas por muito tempo.

A busca do conhecimento, bem como seu ensino, tem sido costumeiramente dissociado de sua aplicação. Ambos foram organizados por temas, ou seja, segundo o que parecia ser a lógica do próprio conhecimento. As faculdades e os departamentos das universidades, títulos acadêmicos, especializações juntamente com toda a organização do ensino superior, têm se concentrado nos temas (DRUCKER, 2001).

Na opinião de Demo (1998), o futuro será dominado pela "teleducação", ou seja, mediada por alguma forma de instrumentação eletrônica, sobretudo pela interligação da televisão com *internet*. O desafio que tem de superar o instrucionismo, para atingir patamares mais nítidos da aprendizagem. No pano de fundo, segundo o autor, está a "sociedade do conhecimento" e, no contexto do mercado, o capitalismo da mais-valia relativa, que, por si só já exige condições mínimas de competitividade globalizada, passando a valorizar o saber pensar.

Esse saber pensar se restringe ao manejo produtivo do conhecimento, não à cidadania, uma vez que as formas liberais de mercado não conseguem colocar a cidadania acima da relação de mercado, por mais que possam fazer uso de linguagens alternativas atraentes. Todavia desvirtua o compromisso com a reconstrução do conhecimento, jamais com sua simples transmissão copiada, reprodutiva. A educação não pode escapar da fascinação tecnológica, já que é no fundo a mesma do conhecimento. Uma vez que foi nos espaços educacionais que o conhecimento mais se desenvolveu, seria de se esperar que o espaço que mais se beneficiaria dele seria a própria educação (DEMO, 1999).

Esse autor chama a atenção ao fato de que, na atualidade, as instituições educacionais se atrasaram, porque criaram uma tecnologia que corre à velocidade da luz (que são as instrumentações eletrônicas) e não conseguem acompanhá-lo. Acresce a isto que, sobretudo, o mercado liberal monopoliza grande parte ou a parte mais decisiva da pesquisa científica. O mercado produz conhecimento inovador, e exclusivamente o que interessa ao mercado, em proporção muito maior que a universidade. Mesmo assim, o próprio fato de que a tecnologia praticamente resolveu o problema da informação, já trouxe o problema contrário das pessoas serem massacradas pela informação excessiva, indica que a parte da educação dedicada a transmitir conhecimento será apropriada por processos informatizados.

Na contemporaneidade, cada vez mais se organizam o conhecimento e sua busca em torno de áreas de aplicação, e não mais ao redor das áreas que são objetos das disciplinas. De acordo com Drucker (2001), nos últimos tempos o trabalho interdisciplinar tem crescido de maneira acelerada em todos os lugares, movimentando muito mais as energias das universidades e, dessa maneira, determinando a sua direção.

As organizações, por sua vez, tentam desenvolver e otimizar sua aprendizagem de diferentes maneiras. Os princípios básicos que norteiam a cultura de uma instituição originam determinados valores de aprendizagem e condicionam a escolha das áreas que receberão mais atenção (DIBELLA; NEVIS, 1999).

Na sociedade do conhecimento, a universidade passa a ter responsabilidades maiores por desempenho e resultados. Sendo necessário para isso que lhe sejam atribuídas novas especificações. A universidade deve proporcionar instrução universal de alto nível, muito além do real significado de “instrução” na atualidade. É preciso que ela impregne os alunos de todos os níveis e de todas as idades de motivação para aprender e de disciplina para o aprendizado contínuo (DRUCKER, 2001).

Da mesma maneira, a universidade necessita ser um sistema aberto, acessível às pessoas de elevado grau de instrução e às pessoas que por qualquer motivo não tiveram acesso à instrução avançada quando jovens, devendo proporcionar o conhecimento sob a forma de conteúdo e processo.

Segundo Xavier (1998), o conhecimento e a informação são considerados privilegiados geradores de riqueza, pois:

> Equivalem a ativos como máquinas, dinheiro, prédios, terra, estoques. Mais que isso, é um *ativo* privilegiado, numa era em que tudo muda rápida e intensamente e os grandes aparatos econômicos de hoje passam a não oferecer nenhum valor estratégico. É na verdade o único ativo que se mantém capaz quando todo o mais entra em crise (XAVIER, 1998, p.09).

Esse autor também acrescenta que o conhecimento foi sendo cada vez mais visto como o grande gerador de riqueza no pós-capitalismo. Ao se analisar o PIB das nações mais desenvolvidas, percebe-se que as maiores parcelas de contribuição migraram da agricultura para a indústria, dessas para os serviços e mais recentemente para tudo aquilo que agrega conhecimento de ponta. Paralelamente, a competição cada vez mais acirrada foi levando as empresas a ampliarem seu grau de profissionalização.

De acordo com Penin e Vieira (2002), essa nova relação dos indivíduos com o conhecimento traz duas consequências para a universidade brasileira. A primeira consiste no reforço de sua importância social, já que ela ainda é a porta de entrada da maior parte da população, para o acesso ao mundo do conhecimento. De fato, enquanto que grandes quantidades de informações estão acessíveis, uma grande

parcela da população permanece excluída da sociedade da informação.

A segunda consequência, aliada à perspectiva democratizadora, é a necessidade de a universidade repensar seu modo de organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e o modo de ensinar, isto é, a forma de fazer educação. Assim, é necessário formar uma universidade a partir de sua função social, qual seja: “ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas” (PENIN; VIEIRA, 2002, p.27).

Colossi (2004) destaca que nesse ambiente de mudanças, as organizações passam por grandes transformações em suas estruturas, seus processos e seus produtos. Conceitos tradicionais consolidados ao longo da evolução do pensamento adminsitrativo-organizacional, são substituídos por novos paradigmas face à necessidade de sobrevivência em um mundo globalizado.

Nesse ínterim, a instituição universitária, um tipo especial de organização complexa e caracterizada por sua natureza conservadora, recebe ainda o impacto do ambiente de mudanças globais. Dessa forma, o fenômeno crise-mudança faz parte da rotina organizacional de instituições universitárias (COLOSSI, 2004).

A administração universitária exerce um papel fundamental na superação da crise que permeia o contexto educacional, de tal forma que se não houver o contínuo aperfeiçoamento do sistema educacional, no nível da administração, a crise tenderá a uma expansão cumulativa cada vez maior. Entretanto, para Ribeiro (1977), a administração acadêmica ou universitária tem oferecido um tratamento mais científico ao exercício de suas funções.

Para Catani, Dourado e Oliveira (2001), a questão da organização acadêmica e gestão vem se tornando uma temática importante nas pesquisas e reflexões da área, não se restringindo aos momentos de efervescência decorrentes do anúncio de estudos, propostas ou implementação de políticas que alterem a natureza jurídica e a configuração das instituições de ensino superior.

A tradição empirista que caracteriza a administração universitária presume que quem leciona ou tem um determinado nível intelectual também tem a capacidade de administrar e desenvolver todo o complexo conjunto das funções administrativas.

A própria universidade, responsável por formar especialistas em administração para oferecê-los ao mercado de trabalho, não os utiliza como seus administradores. Desse modo, uma reflexão apoiada em fundamentos científicos a respeito dos fenômenos administrativos que envolvem sistemas universitários será benéfica.

A administração universitária encontra seu fundamento basilar na ideia de liberdade acadêmica. A administração e a liberdade acadêmica estão interligadas de tal forma que o sucesso de uma ou de outra depende da eficácia com que cada qual singularmente será desenvolvida no espaço universitário. Assim, a administração não pode perder de vista a liberdade acadêmica como princípio norteador de sua estratégia de atuação, “sob pena de esterilizar-se no tempo e instrumentalizar-se institucionalmente a serviço do poder, não como um valor científico próprio que se polariza em torno do homem” (RIBEIRO, 1977, p.8).

A liberdade acadêmica, por sua vez, não poderá se desenvolver, plenamente, se não tiver como se apoiar em algum modelo administrativo que lhe ofereça as condições necessárias ao seu exercício. Uma organização universitária que não possui a devida harmonia entre a administração e a liberdade acadêmica não passará de uma instituição que declara seus princípios no papel, mas não os põe em prática. Em outras palavras, como assegura Ribeiro (1977, p.8) “a Administração Acadêmica deve, assim, desenvolver-se teleologicamente voltada para o seu objetivo último: a criação de condições para o pleno exercício da liberdade acadêmica”.

A administração universitária insere-se no complexo sistema que caracteriza o ensino superior no país. Para Reis (2003), a complexidade do sistema de ensino superior, entre outras coisas, determina a compreensão das políticas que o regulamenta, o papel das instituições de ensino superior na sociedade e métodos de administração compatíveis com a diversidade de demandas existentes.

Em presença da expansão da oferta de vagas e cursos, da concorrência pelo mercado, das exigências dos padrões de qualidade do MEC, das diretrizes curriculares que redirecionam os princípios de organização das graduações, as instituições de ensino superior necessitam repensar as finalidades da educação superior como um todo.

É função dos administradores compreenderem a dinâmica e a estrutura do ensino superior e suas especificidades. Entre os elementos dessa dinâmica existe a

diversificação do sistema de ensino no que diz respeito a tipologia de instituições, a oferta de novas modalidades de cursos (ensino a distância, cursos sequenciais, mestrado profissional, entre outros), as demandas advindas das diretrizes curriculares e a variedade de soluções e portarias do MEC.

De tal modo, o processo de decisão, implementação e avaliação nas instituições de ensino superior necessita ser agilizado, visto que a capacidade de conciliar informações, para então sistematizá-las e transformá-las em ações, representa o compromisso dos administradores no intento de alcançar a eficiência nos processos internos da universidade. Tomar conhecimento do ambiente interno e externo da instituição facilita o processo de decisões e propicia uma visão sistêmica (REIS, 2003).

As instituições universitárias, por exemplo, precisam de uma administração que assegure a manutenção de sua concorrência, para que a interferência do mercado não corroa a sua capacidade de investimento. A visão empreendedora juntamente com a capacidade de análise do processo de globalização e de implementação de mudanças são fatores substancias para o sucesso da gestão universitária.

Em suma, de acordo com Reis (2003), a universidade caminha para um momento decisivo: a necessidade de que a gestão se efetive com uma abordagem estratégica como elemento de superação das debilidades organizacionais. Essa gestão é entendida como uma forma de administração que se fundamenta no paradigma sistêmico e que, portanto, está atenta para as necessidades dos vários atores presentes nos ambientes interno e externo da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, configura-se consenso quanto à relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, ou seja, entre o enriquecimento das nações e seu grau escolar, entre o progresso econômico e a capacidade criadora e transformadora de seu povo. Nesse sentido, a política educacional está relacionada diretamente com o contexto e a organização política de cada sociedade, e o seu perfil depende em grande parte desse aspecto da sociedade em que ela se processa. A política educacional deve assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. Junto a

outras políticas sociais asseguradoras de seus respectivos direitos, ela tem por fim proporcionar condições mais igualitárias de vida, proporcionando oportunidades iguais de existência para todos. Pode-se dizer que o financiamento da educação básica refere-se aos usos e controle da aplicação dos recursos financeiros no grau da educação escolar brasileira que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Assim, o papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação com a formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade a mutações econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento.

Quanto à avaliação da educação superior no Brasil, observa-se que ela, principalmente dos cursos de graduação, apresenta uma abordagem essencialmente voltada para as necessidades do mercado. Embora se entenda que a avaliação tenha chegado para ficar, é imprescindível discutir o que realmente se pretende alcançar com ela. A avaliação não deve simplesmente objetivar a atribuição de juízos de valor e a classificação das instituições, mas sim fornecer subsídios para melhorar o funcionamento do sistema de ensino superior. Nesse sentido, urge modificar a abordagem da avaliação de modo que se englobe a pesquisa e a extensão e se avalie os cursos de graduação, objetivando a real valorização da graduação por meio da busca de um ensino de excelência. Esse ensino deve estar vinculado à pesquisa, não exatamente a pesquisa de ponto e de cunho essencialmente tecnológico, mas a pesquisa que produz conhecimento para o desenvolvimento regional e o próprio aperfeiçoamento do ensino.

E, finalmente, as mudanças na sociedade e a sua contínua complexificação exigem a adoção de modelos de gestão educacional em consonância com tais mudanças. Destarte, superar os reptos, perceber as tendências da educação superior, construir cenários, investir nas pessoas e compreender as demandas de uma sociedade que valoriza o conhecimento e que está em constante transformação, são condições de sucesso para a instituição de ensino superior, cuja conquista está diretamente relacionada com o modelo de gestão adotado.

REFERÊNCIAS

ANGELONI, Maria Terezinha (Coord.) **Organizações do conhecimento**: infra-estrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL 2013. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/ranking>. Acesso em 14 jul. 2014.

BAPTISTA FILHO, Olavo. Economia da educação, planejamento e explosão demográfica. São Paulo: Pioneira, 1975.

CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João F. Natureza jurídica, organização acadêmica e gestão universitária. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Jr., João dos Reis. **Educação superior**: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001.

COLOSSI, Nelson. A dicotomia crise mudança no comportamento de instituições de ensino superior. In: COLOSSI, Nelson; PINTO, Marli Dias de Souza. **Estudos e perspectivas em gestão universitária**. Blumenau: Nova Letra, 2004.

DEMO, Pedro. Conhecimento Moderno – Sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, Vozes, 2000a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C. **Como as organizações aprendem**: uma estratégia voltada para a construção da capacidade de aprendizagem. São Paulo: Educator, 1999.

DRUCKER, Peter F. **O melhor de Peter Drucker**: o homem, a administração, a sociedade. São Paulo: Nobel, 2001.

ECHEVARRÍA, José Medina et al. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares. **Avaliação Institucional em universidades**: desafios e perspectivas. Florianópolis: Papa-livro, 1996.

LARA, Consuelo Rocha Dutra de. **A atual gestão do conhecimento**: a importância de avaliar e identificar o capital humano nas organizações: São Paulo: Nobel, 2004.

LEITE, Denise. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior** (RAIES), Campinas, v. 7, n. 2, p. 29 - 80, jun. 2002.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

REIS, Fábio José Garcia dos. **Perspectivas da gestão universitária**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **Administração acadêmica universitária**: a teoria, o método. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

RISTOFF, Dilvo I. Algumas definições de avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior** (RAIES), Campinas, v. 8, n. 2, p. 19 - 30, jun. 2003.

STEIN, Maria das Graças Dias Ferreira. O referencial teórico e histórico da avaliação institucional no Brasil Pós-Constituição de 1988. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior** (RAIES), Campinas, v. 8, n. 4, dez. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n04/v08n04a03.pdf>. Acesso em 14 jul. 2014.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Gerenciando conhecimento**. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

XAVIER, Ricardo de Almeida Prado. **Capital Intelectual**: administração do conhecimento como recurso estratégico para profissionais e organizações. São Paulo: Editora STS, 1998.

HISTÓRIA E ÉPOCAS: O RISCO E A COR COMO ESPELHO DE UMA MATERIALIDADE

History and times: the risk and color as reflection of a material world

Mario Cesar Brinhosa[1]

Recebido em: 16 out. 2014
Aceito em: 05 nov. 2014

RESUMO

Historia e épocas é uma intelecção que se insere na busca de compreender como a arte serve aos seus senhores, notadamente a partir do século XX. Este século é um marco na história da arte, já que a mesma se insere no rol das mercadorias significativas para o mercado especulativo. Notadamente, a arte se manifesta em forma de espetáculos que são produzidos com ciência e tecnologia capazes de transformar o produto – a obra de arte – em mercadoria rentável. Nesse espetáculo, o reconhecimento do artista passa pelo processo de ser aceito/escolhido, produzido e midiatizado e apresentado ao grande mercado. Dessa forma, reflete-se em que medida o autor/artista se transforma em mercadoria enquanto interesse da política mercantilista de um sistema capitalista, ainda, imperialista. Dentro dessa intelecção cabe perguntar a função dos Museus e galerias de arte na dinâmica de consagrar e ou marginalizar obras e artistas.
Palavras-chaves: Arte. Mercado. Espetáculo. Artista. Reconhecimento.

ABSTRACT

History and times in a perception directly related to the search to understand how art serves to its masters, clearly seen from XX century onwards. This century is a historical mark in art, since the art inserts itself in the list of significant merchandise for the speculative market. Art particularly manifests itself as shows, which are produced with science and technology capable of transforming the product – the artwork – in profitable merchandise. In this show, the recognition of the artist goes through a process of being accepted/chosen, produced and transformed by the media and then introduced to the market. This is how an author/artist becomes merchandise, while there are mercantilist political interests of a capitalist system, which is still imperialist. Considering this understanding, it is most valid to question the role of museums and art galleries in the process of consecrating or devaluing artworks and artists.
Keywords: Art. Market. Show. Artist. Recognition.

[1] Licenciado em Historia/UFSC. Mestre em Educação/UFSC. Doutor em Historia/USP. Professor Titular do Departamento de Historia da UNIARP/Caçador/SC.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Tendo como ponto de partida a crise da década que se inicia em 1930, como escolha aleatória e histórica, constata-se que muitos críticos e artistas estão focados e comprometidos com a política socialista e com uma visão dos EUA como país não capitalista. A forma naturalista e ou realista de representação predominavam e eram vistas como necessidade cultural para os adeptos das políticas comunistas e socialistas. Com a crise de 1929, instala-se o colapso econômico norte-americano. Isso se materializa na queda do PIB de 104 para 56 bilhões de dólares. O desemprego atingiu um quarto da população ativa em 1933. Entre 1929 e 1933, ocorre a redução de 40 % nos salários. Essa situação de crise faz com que a União Soviética, em 1931, publique anúncios nos EUA, oferecendo seis mil vagas para trabalhadores qualificados e cem mil candidatos se apresentaram.

É dentro desse contexto de crise capitalista que o Estado Americano lança o Projeto de Arte Federal (1935-1945). Nesse projeto os artistas contratados pelo Estado vão produzir – dentro da concepção naturalista e ou realista – para clientes do setor público (escolas, hospitais, prisões, dentre outros).

O conjunto de obras produzidas nesse Período de depressão americana tem por finalidade reduzir as práticas e debates a um único tema ou estilo dominante nos EUA. Em contrapartida, na URSS, a monumentalidade é para transmitir a grandeza do trabalhador do Estado como símbolo da missão da nação de reconstruir-se. Por outro lado, nos EUA, os trabalhos expressionistas, estilizados ou até cartunísticos, continham, entretanto, significados socialmente simbólicos e uma preocupação em representar suas imagens dos EUA da época da Depressão – seja a vida metropolitana novaiorquina alienada, a crise da zona rural, ou o realismo democrático-capitalista do Projeto de Arte Federal representando o cidadão-proletário que conseguiu trabalho com o New Deal de Roosevelt. Dentro dessa perspectiva, os historiadores modernistas, no pós Segunda Guerra, são muito críticos quanto ao realismo dos anos 1930 a tal ponto que afirmam não ter o mesmo autoridade da arte acadêmica, nem o encanto despretensioso da ilustração. Essa postura deve-se a uma tentativa de esquecer uma conjuntura social, política e ideológica, que nos anos 1950, em virtude da Guerra Fria e do anticomunismo nos EUA, passara a ser vista como uma aberração protossocialista ou mesmo socialista na história do país.

O Projeto de Arte Federal revestir-se-á de um caráter populista que se materializa na proposta de uma arte autêntica e produzida por americanos. A existência e a influência de uma pequena mas influente vanguarda Modernista – quase toda baseada em Nova York e patrocinada por uma Intelligentsia exclusivista – constitui-se na substância populista do referido projeto.

Dentro desse quadro histórico, se se puder recuperar a verdadeira política daquele momento, final dos anos 30 ao final dos anos 40, e relacionar à cultura e à política da Depressão a dos primórdios da Guerra Fria, talvez se possa entender por que a ideia e o sonho da arte desvinculada das realidades políticas e sociais passou a exercer tanta atração em artistas que antes haviam estado comprometidos com a transformação da sociedade americana. A substancialidade dessa situação está no fato de que, por volta de 1948, as pinturas e as declarações – de parte – dos expressionistas abstratos estavam começando a ser incorporadas à retórica anticomunista característica da Guerra Fria, a despeito das constantes declarações antinacionalistas e anticapitalistas – de outra parte deste grupo de artistas.

A americanização do modernismo e o apoio dado aos expressionistas abstratos nos anos 1940 e 1950, desde a exposição como uma emergente escola de Nova York (meados de 40) até sua institucionalização como ortodoxia de vanguarda oficial (no final dos anos 50), também coloca questões mais amplas sobre a pureza das preocupações da crítica sobre a apropriação das ideias por outros, sobre a validade das análises daquelas pinturas e sobre o papel de instituições como o MOMA na promoção e consolidação de um novo cânone de obras. Nos anos 1960, há artistas e críticos de outrora vistos como dissidentes transformando-se em panteão do establishment da arte. O que se percebe é que essa posição e retórica da pureza e da autonomia da arte estavam conectadas e profundamente associadas às políticas da Guerra Fria. O Expressionismo Abstrato se consagra e institucionaliza a partir e na ideologia da Guerra Fria, dentro do processo de americanização mundial, no pós guerra de 1945. Se as pinturas expressionistas abstratas clássicas significavam a negação do tema típico do realismo da Depressão, bem como uma rejeição da ideologia cultural stalinista, também é possível perceber que as mesmas significassem uma negação das visões e sinais do sistema capitalista monopolista de produção econômica triunfante nos EUA nos anos 50. Poder-se-ia interpretar – que a produção

pictórica da época – como vitória do capitalismo corporativo sobre o nazismo e, depois, sobre o comunismo soviético.

Em decorrência dessas questões, a arte na sociedade e o debate sobre cultura e democracia, no substrato da ordem capitalista monopolista e do socialismo de Estado após o embate de 1939-1945, assume outras dimensões. A relevância desse momento se equipara aos anos 1920 e 1930. Nos EUA, é necessário um simples degrau para que nos anos 1960, uma nova geração de artistas passasse a rejeitar os códigos e as convenções dos expressionistas abstratos e passaram a dar relevância e idolatria aos ícones da sociedade e cultura consumista americana, de forma crítica e ou, de forma mais evidente, numa enorme cumplicidade. Como exemplos desse estágio, podem-se citar as latas de sopas, os aviões militares em forma de cartuns, as Marilyns de Wharhol como formas e narrativas dessa ordem consumista e imperialista. Todavia, esse período é expressivo mas não extermina com a ligação direta entre os anos 1930 e 1990. A continuidade direta é uma substância evidente a tal ponto que a discussão sobre historia da arte e a critica de arte não diminui a sua importância. Os debates sobre arte culta, cultura de massa e sua imbricada relação com as organizações, os poderes políticos e o social continuaram com sua substancialidade. Como produção desse tempo histórico, emerge a noção de arte, cultura e sociedade pós-modernistas e que vai balançar a concepção dos ortodoxos centrada - nos anos de 1940 e 1950 – sobre o modernismo puro e o status da arte de vanguarda.

Em contrapartida, vai se estabelecer um debate profícuo – e que perdura até os dias de hoje – qual seja, por um lado Brecht defendia uma arte politicamente engajada, que refletisse os desenvolvimentos sociais, suas contradições e as possibilidades de mudança, e, por outro lado, Adorno defendia a ideia de que o significado social da arte desídia justamente na recusa de todas as formas políticas de integração. Isso, principalmente, pós 1966 com a publicação em dois tomos das Cartas de Benjamim (ver, Schottker/Wizisla,2006).

Nesse contexto histórico e de estado da arte é que se pretendem inserir as questões fundantes de mercadoria e mercado, de autoria e mercantilização, de espetáculo e apresentação de trabalhos e de reconhecimento do artista e sua relação com o mercado da lavagem de dinheiro de grandes corporações oficiais e ou oficiosas.

A MERCADORIA ARTE E SEU CARATER IDEOLOGICO:

A sociedade que se vislumbra no século XX e início do XXI tem suas raízes sustentadoras na transformação do trabalho artesanal em manufaturas e dessas em industrializados e virtualizados. Quem mais estudou toda essa transformação foi Karl Marx. Esse, ao estudar, analisar e inteligir como a sociedade capitalista, implementa-se – com maior vigor – a partir da revolução industrial no decorrer do século XIX, lançando as bases conceituais para se entender como as mercadorias são criadas e eleitas em cada época. Isso posto, permite compreender como se dá no contexto da produção das artes em geral.

Cabe ressaltar que se trata das artes e seu processo de desenvolvimento nas atuais condições de produção. Longe de colocar como parâmetro de uma sociedade sem classes e das teses sobre a arte do proletariado após a tomada do poder. A dialética dessas condições é fundamental para a compreensão da sociedade atual e por isso seria uma leviandade subestimar o valor destas teses para a luta política. Quando isso torna-se uma realidade, percebemos conceitos primorosos para a arte se transformando em instrumentos de produção de material fático em sentido fascista.

Historicamente, a obra de arte sempre foi passível de reprodução. As realizações dos homens podem ser copiadas por outros homens. Aprendizes copiam os mestres e obras como forma de aprendizado. Os mestres as reproduzem como forma de divulgá-las e outras pessoas as copiavam como forma de ganhar e ou faturar com tal ato. Todavia, as técnicas de reprodução são um fenômeno recente e que ocorre historicamente com intervalos longos.

Os gregos dominavam dois métodos de reprodução técnica das obras de arte: a fundição e a cunhagem. Por isso reproduziram em série os bronzes, as terracotas e as moedas. Com a xilogravura, pela primeira vez, foi possível reproduzir tecnicamente desenhos e houve a necessidade de mais algum tempo até que a escrita pudesse ser reproduzida pela imprensa. As tipografias foram uma revolução na literatura. Todavia, esse processo foi amplo e longo, embora sempre voltado para os interesses mercantis. Depois da xilogravura, aparecem, no decorrer da Idade das Trevas - século V ao século XV – a gravura em metal e a água-forte, e no início do século XIX, a litografia.

A litografia vai acelerar a criação e satisfazer as necessidades de mercado com mais agilidade e precisão. Isso porque a litografia se diferencia por transpor para a pedra o desenho, em vez de entalhá-lo na madeira e ou gravá-lo em metal, o que permitira às artes gráficas reproduzir, de forma mais ampla, possibilitar novas criações e assim satisfazer o mercado com mais agilidade. Até aqui a atividade laborativa das mãos dos homens é imprescindível a esse trabalho.

Com a superação da litogravura pela fotografia, a atividade laboral dos homens sai das mãos e passa para os olhos e com efeito multiplicador maior e, consequente, descarte de muitos artesãos da arte de litogravar. Portanto, no século XIX a reprodução técnica atingiu alto grau de desenvolvimento que acabou por transformar a capacidade de percepção – por parte dos homens – de toda arte até então produzida e daí em diante. Dessa forma, o mercado das artes, também, vai receber impulsos que não mais estará sob o controle dos artistas e, sim, nas mãos dos galeristas, críticos de arte e ou diretores de museus.

Assim a obra de arte passa a ser olhada sob dois aspectos distintos: o seu valor de culto e o seu valor de exposição. Para Marx seria os valores de troca e valores de uso que estariam fazendo a sua diferenciação. É como pensar na diferença entre as possibilidades de exposição de uma tela e a de um mosaico e ou afresco que a antecederam. Da mesma forma e, de forma correspondente, seu valor em espécie. Hoje as polemicas surgidas no século XIX, sobre o que é arte ou não, arte para o culto ou para o mercado, arte como expressão social ou arte dos ícones está hoje – século XXI - superada em grande parte pela subsunção ao mercado e seus investimentos.

Ideologicamente, agora, se produz para o mercado que é mediado pelas galerias, exposições bienais e ou museus. Esses mediadores são financiados e ou patrocinados pelos proprietários de capital livre para investimentos. Dessta forma será investido no artista que tem potencial – segundo o mercado – para alavancar o próprio mercado via a mercadorização de sua produção criativa. Poder-se-ia especular em que medida Romero Brito foi alçado ao patamar de grande artista se sua criação não pudesse estar nos *souvenirs*, canecas, pires, porta retratos e na reprodução gráfica em serie? Por outro lado, o mercado que faz toda essa especulação tem capital advindo de atividades mercantis legalmente estatuídas e ou de atividades fundadas na contravenção? Essas especulações carecem de estudos na órbita do capital

especulativo e financeiro com maior profundidade para sua comprovação. Todavia, com os escândalos de leilões e exposições fraudulentas, volte e meia noticiadas, ficam os indicativos de que há um mercado das artes no subterfúgio do mundo. Até comprovações em contrário, fica a especulação no meio artístico bem como no meio dos que estudam e analisam a sociedade e suas relações de produção.

Tendo por base essas premissas, a arte que hoje se produz está voltada para um interesse de capital notório. Isso fica claro a partir das formas de financiamentos que se colocam para os espetáculos que se criam para divulgar e ou cultuar a arte. Portanto, a arte produzida hoje, mundialmente falando, é a arte que interessa ao mercado e aqueles que o dominam. A produção da arte dita mais popular vai acontecer e acontece por parte de abnegados de forma artesanal e precária. Isso porque as elites sociais e dominantes dos mercados financeiro e especulativo não vão financiar arte que não os interessa e muito menos que possa suscitar discussões que fujam de seu controle enquanto classe social.

Dentro desse arcabouço, a arte é uma produção, em geral, elitista, financiada com esse interesse de classe e com vista a difundir e aprofundar a concepção de classe da classe que a financia. Por isso ir a uma galeria, a um museu, uma exposição de artista renomado dentre outras atividades culturais, não é para a população em geral, mas sim para a classe média e a elite. A elite porque ela financia e a classe média porque, ainda, é considerada formadora de opinião e exerce esta função sobre as classes mais abastadas. Todavia, os tempos têm modificado esse quadro e a classe média tem perdido essa função. Para suprir tal lacuna que está se produzindo, criam-se as chamadas Maratonas Culturais na ótica da elites como suprimento e consuma para as classes pobres.

As artes, portanto, na sua dimensão, cumprem um caráter ideológico fundamental para a manutenção, pretensa, dos interesses da elites nas esferas mundial, regional, nacional e local. Em contrapartida, observam-se verdadeiros empenhos de poucos na busca de grupos e movimentos que possam fazer frente a esta ação capitalista e imperialista desde o século XIX. Quem viver verá até que ponto este embate dará ou não frutos mais substanciosos.

COMO SE PRODUZ O ESPETÁCULO:

Quando se pensa em espetáculo de algum setor da sociedade, logo, este pensar nos remete ao grande autor Guy Debord (1997). Tendo-o como referencia, fico dispensado de reinventar a roda. Portanto, neste ponto me aproprio das idéias e intelecções já produzidas por ele e as transcrevo de forma a criar um corpo substancioso sem descaracterizá-lo.

Segundo Debord, o espetáculo "é uma teoria critica que não se altera, pelo menos enquanto não forem destruídas as condições gerais do longo período histórico que ela foi a primeira a definir com precisão". Como desde o século XVI estas condições estão dadas, sua teoria tem total vigor neste inicio de século. Desta forma "a raiz do espetáculo esta no terreno da economia que se tornou abundante, e dai vêm os frutos que tendem afinal a dominar o mercado espetacular", ou seja, "à liberdade ditatorial do mercado, temperada pelo reconhecimento dos direitos do homem espectador".

Desta forma no mundo das artes o artista e o admirador das obras têm garantido o direito de produzir e admirar tudo aquilo que o mercado produz e lhe dá lucro. Fora deste prisma, quase, não há produção de arte. Assim, "o espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não – vivo [...] considerado em sua totalidade, o espetáculo é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente". Neste prisma o espetáculo que vivenciamos na atualidade é o resultado e projeto da sociedade capitalista centrada no lucro e no consumo que se consagra "como o espetáculo constitutivo em modelo atual da vida dominante na sociedade'. "É a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e o consumo que decorre dessa escolha". Fica, então, estabelecido "o conceito de espetáculo que unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes [...] o caráter fundamentalmente tautológico do espetáculo decorre do simples fato de seus meios serem, ao mesmo tempo, seu fim. É o sol que nunca se põe no império da passividade da modernidade".

No mundo das artes a sociedade do mercado se apropria de toda produção e passa a definir como, quando e onde a população terá acesso e ou direito a contemplação. É "quando o mundo real se transforma em simples imagem, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento

hipnótico [...]"; portanto, "o espetáculo é o herdeiro de toda a fraqueza do projeto filosófico ocidental [...] Ele não realiza a filosofia, filosofiza a realidade. A vida concreta de todos se degradou em universo especulativo"

O que percebemos então é uma sociedade que especula nas mais diversas instancias de poder e transforma a filosofia e as artes em geral como poder do pensamento separado e pensamento do poder separado. Deste ponto de vista a filosofia e as artes em geral jamais conseguiram superar o espetáculo da teologia. Isto nos remete a pensar que "o espetáculo é a reconstrução material da ilusão religiosa. A técnica espetacular não dissipou as nuvens religiosas em que os homens haviam colocado suas potencialidades". Nesta dimensão "o espetáculo é a realização técnica do exílio, para o além, das potencialidades do homem; a cisão consumada no interior do homem".

O espetáculo na sociedade atual esta diretamente ligado a produção objetiva da alienação. O homem, aqui pensado enquanto produtor de arte, separado de seu produto produz, cada vez mais e com mais força, todos os detalhes do seu mundo. Assim, vê-se cada vez mais separado de seu mundo. Quanto mais sua vida se torna seu produto, tanto mais ele se separa da vida.

É nesta condição que o artista torna-se pressa fácil do sistema de especulação financeira e de mercado. Perdeu sua ligação com seu mundo circunscrito e torna-se uma imagem/produto consumível em todos os cantos.

Daí seu produto – a arte – passa a ser reverenciada neste mundo espetacular de consumo e acumulação de coisas. A obra de arte, neste espetáculo, entra como forma sofisticada de consumo daqueles que por diversas razões – principalmente espúrias – tem a condição de seu consumo e passam a fazer de seu espaço de trabalho e ou familiar um lugar que comporte um certo acervo de obras que vão ilustrar a sua cultura de verniz.

Neste prisma os preços das obras saltam a patamares que a grande população não terá acesso. Restará, então, a estes freqüentar os lugares espetaculares que a sociedade produziu: os museus e galerias com franquia e ou contribuições simbólicas. Desta feita ir a um museu e galerias de arte tem um certo tom de notoriedade. E sem dúvida o nosso tempo prefere a imagem `a coisa, a copia ao original, a representação `a realidade, a aparência ao ser. Com isto se consagra o

espetáculo, já que consideramos a ilusão sagrada, e a verdade profana.

Assim “O espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta em sua plenitude a essência de todo o sistema ideológico: o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real. O espetáculo é, materialmente, a expressão da separação e do afastamento entre o homem e o homem”.

O ARTISTA E O RECONHECIMENTO:

Historicamente sempre foi muito difícil para os artistas viverem do trabalho de fazer arte. Na medida que se estrutura a sociedade capitalista e suas armadilhas as dificuldades aumentaram. Somente tornam-se fáceis se, e somente se, o artista assumir a subsunção produzida pelo mercado das mercadorias.

Na medida que o artista aceita esta premissa a sua arte passa a ter um valor de troca dentro dos interesses de mercado e muito distante do trabalho e ou valor de arte. Existe artista que sua ascensão ao pódio dos consagrados tem um percurso muito longo e, geralmente, após a sua morte isto acontece. Por outro lado, existe artistas que são financiados pela especulação financeira e chegam a este lugar com menor tempo.

A partir da segunda metade do século XX, dentro do contexto da guerra fria, as organizações chamadas de clandestinas e ou crime organizado passam a necessitar de nichos de mercado para a lavagem de dinheiro, considerado sujo e ou contravenção.

Um dos nichos de mercado mais utilizados na atualidade é o mercado das artes e nele, a fundação de uma rede de galerias e ou museus privados que se espalham pelas principais cidades do mundo. Estas redes de galerias e ou museus fazem todo um processo oficial de organização e de escolha das cidades sedes. As construções destas galerias e ou museus são projetadas e dinamizadas como verdadeiros espetáculos – dentro da concepção de Debord – e sua utilização se dá a partir de uma política de formação de acervo com doações e compra de obras de artista desconhecidos. O valor das obras é estabelecido pelo mercado financeiro e dentro das necessidades de transformação do dinheiro advindo da contravenção em dinheiro legal.

Dentro desta perspectiva, especula-se, até que ponto primeira exposição de Botero em Paris sendo financiada por Escobar - que liderava o trafico de entorpecentes na Colômbia – estaria dentro deste escopo. Este dentro tantos outros exemplos que podem ser enumerados consubstanciam a premissa que o mercado das artes e a valorização do artista, para o mercado passa – também – pela subsunção do capital produzido pela contravenção. É evidente que existem artistas que não se submetem a este tipo de coisas.

Outra forma é a ação patrimonialista dos críticos de arte, curadores e ou donos de galerias. Nestes caso a subsunção dar-se-ia pela troca de serviços por obras de arte e ou cobrando taxas altíssimas na venda de obras, ou, ainda, utilizando o trafego de influencia para materializar uma exposição individual e ou coletiva.

Independente da forma, o reconhecimento do artista está na dependência do mercado e de quanto a sua obra vale para este mesmo mercado. O seu trabalho, o seu empenho e estudo – acadêmico ou autodidata – não é levado em conta. Se sua obra é realmente uma pintura ou se é um desenho que foi posteriormente colorido, isto não importa. O que vale é o valor atribuído por alguém em nome do mercado: o galerista, o critico, o curador, o banqueiro e ou crime organizado. Nas galerias, museus e bienais o grupo de curadores estabelece critérios e regras que já fora estabelecida, anteriormente, pelos interesses do mercado. Então, ser escolhido para esta ou aquela exposição está dentro desta premissa via curadoria.

Desta forma, também, o que passa a ser considerado arte terá a mesma trajetória e mesmo escopo. Assim, os museus públicos e privados são organizados dentro desta teoria de valor e produzida a ideologia de que os acervos representam o pensamento de uma época e ou sociedade. Este pensamento é claro na medida e expressão dos setores dominantes de uma época e ou determinada sociedade. Em contrapartida as populações marginalizadas serão incluídas na medida que aderirem a esta concepção. Fora deste patamar não há outra oportunidade. Portanto, quando adentramos a historia da arte com assertiva o que constatamos é esta premissa. Outrora haviam os mecenas, depois os financiadores burgueses e por fim (hoje) o crime organizado e sua necessidade de lavar dinheiro.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS:

Pensar a arte a serviço do mercado é buscar um pouco e encrenca numa esfera em que meu transito é diminuto. Todavia, a incursão pela tentativa de desenhar via aulas neste campo, está levando-me a reler e redefinir os conceitos que circunscrevem a arte e neste processo substanciar a concepção de arte enquanto processo de criação e ação laboral.

Dizer que fulano é artista porque vende em galerias, não explica nem o artista e nem o mercado. Por um lado, isto atinge somente o lado pecuniário da vida social do artista. Por outro lado, o mercado é uma relação de troca persuasiva de poder de personalidade do artista. E, nem explica a função social da arte, porque ainda, é estreito para explicitar – a partir de um artista – o mercado em geral.

O que se constata é que a obra de arte tem sido, na sociedade capitalista, uma moeda alternativa. A obra de arte nesta sociedade vai alem do valor de uso. Ela passa a materializar um valor, significativo, de troca. Dentro desta condição de dialeticidade o artista tem que demonstrar dentro de sua obra a antítese na contradição para provocar uma síntese dialética. Desta feita a arte pode ser de direita, de centro ou de esquerda, se sua produção estiver amalgamada nesta premissa de dialeticidade. O que se observa e total falta desta substancialidade nas produções artísticas que foram apropriadas pelo mercado via subsunção do capital.

Uma luz no fim do túnel, talvez, seria buscar uma linguagem instaurada contra uma linguagem instalada. Neste aspecto as artes plásticas teriam uma possibilidade maior, já que, parte de uma estrutura ou narrativa, ou do confronto. Ou seja, uma narração política, figurativa, figurativa, ou uma atividade de confronto, de resistência indireta aos padrões burgueses.

Cabe, talvez, agora perguntar frente ao estado atual de conflitos produzidos pela humanidade – nestes últimos tempos – seria na pintura, como na poesia, arte pela arte um convite ao isolamento do artista? Ao prazer secreto? Ou ao suicídio? Seria uma forma de evasão num simbolismo que só tem sentido para o próprio artista e mais ninguém?

Para ampliar estas considerações vale a pena citar Gavarni, Rops, Lautrec, Pascin, dentre outros, como artistas que viveram em sociedades com prazeres

galantes, embora tenham produções com sentido realista e satírico, alimentam vícios e substanciaram ócios da burguesia dominante em suas épocas. Por outro lado, pode citar Hogarth, Goya e Daumier que pautaram suas obras em socializar informações da realidade de seu tempo e se debruçaram sobre a vida e seu cotidiano.

Nisto se percebe o direito a manifestação, todavia, não garante o direito dos artistas e das massas. Poder-se-ia dizer que nesta ação está contida uma percepção fascista da forma de criar e produzir arte. Hoje há uma possibilidade ampla de produção e reprodução das artes, Porém, a reprodução ampla vem diretamente ao encontro da reprodução das massas. Nos grandes desfiles, nos comícios gigantescos, nos espetáculos esportivos, na guerra e nas bienais percebemos a produções dos espetáculos e a ação midiática – hoje – fazendo com que a massa interaja e se vê via seu próprio rosto transmitido por uma câmera. Hoje as formas de arte são reproduzidas pela mídia e invadem os lares e produzem a sensação de que as famílias têm acesso a cultura que o mercado definiu, já que a maioria das famílias não tem capital para adentrar as galerias, museus e bienais do mundo inteiro. Frente a esta discriminação de classe a burguesia patrocina a ida dos espaços espetaculares de arte até as casas das classes subalternas. Entretanto, mesmo isto sendo significativo, retira desta parcela significativa da população o direito do olhar direto sobre a arte produzida. Retira a capacidade – natural - do olhar humano em produzir a visão panorâmica e de totalidade desta ou daquela obra de arte. De forma indireta, a classe abastada, passa também pela subsunção do mercado.

Desta forma aos olhos do povo – classe abastada – o sagrado aumenta `a medida que a verdade decresce e a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele o acumulo de ilusão fica sendo o acumulo do sagrado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy. **Arte para quê?**: a preocupação social na arte brasileira. São Paulo: Studio Nobel, 2003.

BENJAMIM, Walter. **Benjamim e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

FAUSTO, Boris. **Trabalho Humano e Conflito Social**. São Paulo: Difel, 1977.

BRINHOSA, Mario Cesar. Quem Colocou a Cruz no Cruzeiro do Sul. In: BRINHOSA,

M.C. **Colóquios de História**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 143.

BRINHOSA, Mario Cesar. Elites Sociais: sua relação com o crime organizado. In: BRINHOSA, M.C. **Colóquios de História**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 139.

BOBROVNIKOV, Dimitri Olegovich. Teorias marxistas nas Relações Internacionais. IN: BRINHOSA, M. C. **Colóquios de História**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 33.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HUGEN, João Alexandre. A Conta chega aos Trabalhadores. In: BRINHOSA, M.C. **Colóquios de História**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 89.

LEAL, Diogo José. Ensaio sobre a apropriação do corpo e da consciência. In: Brinhosa, M.C. **Colóquios de História**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 65.

MARX, Karl. **Critica a Economia Política**. Rio de Janeiro: Difel, 1986.

PEDROSA, Mario. **Dos Murais de Portinari aos espaços de Brasília**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideais estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WOOD, Paul et al. **Modernismo em disputa**: a arte desde os anos quarenta. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN URUGUAY: ENTRE TRADICIONES E INNOVACIONES[1]

Teacher training in Uruguay: between tradition and innovation

Patricia Viera Duarte[2]

Recebido em: 05 out. 2014
Aceito em: 16 out. 2014

RESUMO

Neste trabalho pretende-se narrar e analisar as diferentes tradições dos cursos de Formação Docente em Uruguai e um processo singular de inovação que implementou-se entre os anos 1997- 2008. O propósito do artigo é refletir a respeito das lições aprendidas que ajudem a conformar novos sistemas de possibilidades nos processos de inovação educativa que têm sido obstaculizados pelos permanentes confrontos entre docentes das diferentes modalidades de formação coexistentes. A diversidade no universo simbólico da cada grupo, levou- inevitavelmente- a uma série de desencontros e conflitos; agora, o desafio fica instalado em desenvolver as competéncias necessárias para modificar as culturas institucionais tradicionais, assim como a abertura ao diálogo entre os actores que criam as políticas nacionais com os protagonistas das mudanças nos territórios particulares; e a capacidade de superar alguns mitos que perduran na formação do professorado e do magistério com o fim de atingir uma inovação educativa com equidade, qualidade e consenso nacional.
Palabras-chave: Formação docente. Inovação curricular. Políticas educativas.

RESUMEN

En este trabajo se pretende narrar y analizar las distintas tradiciones de las carreras de Formación Docente en Uruguay y un proceso singular de innovación que se implementó entre los años 1997- 2008. El propósito del artículo es reflexionar acerca de las lecciones aprendidas que ayuden a conformar nuevos sistemas de posibilidades en los procesos de innovación educativa que han sido obstaculizados por las permanentes confrontaciones entre docentes de las distintas modalidades de formación coexistentes. La diversidad en el universo simbólico de cada grupo, llevó –inevitablemente- a una serie de desacuerdos y conflictos; ahora, el desafío queda instalado en desarrollar las competencias necesarias para modificar las culturas institucionales arraigadas, la apertura al diálogo entre los actores que crean las políticas nacionales con los protagonistas del cambio que viven en territorio; y la

[1] Artículo basado en la Ponencia- presentada en forma oral- en las II Jornadas Binacionales de Educación el 6 de setiembre de 2013 en Rivera (Uruguay)- Sant'Ana do Livramento(Brasil).

[2] **Patricia Viera**. Doctora en Educación con énfasis en políticas educativas. Máster en Educación con énfasis en Investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bacharel en Educación. Especialista en diseño y desarrollo curricular. Actualmente es profesora e investigadora en el Consejo de Formación en Educación de ANEP, en comisión al Senado de la República Oriental del Uruguay. Asesora en Educación.

capacidad de superar algunos mitos que perduran en la formación del profesorado y del magisterio con el fin de lograr una innovación educativa con equidad, calidad y consenso nacional.
Palabras Claves: Formación docente. Innovación curricular. Políticas educativas.

TRADICIONES DIFERENTES

Dentro del ente autónomo, encargado de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP[3]) en Uruguay se pueden reconocer tres grandes vertientes que dieron origen a las formaciones de docentes en cada nivel educativo (Magisterio para los seis primeros años de Educación Primaria y profesorados para la Educación Media). Como cada Nivel educativo es administrado- a su vez por consejos desconcentrados- y cada uno se hacía cargo de la formación de sus docentes, las carreras tenían diferencias conceptuales importantes desde distintas *weltanschauugen*[4]: -con enfoque más normalista- estaban instituidas en los llamados Institutos Normales y los Institutos de Formación Docente (IFD) que históricamente- por su carácter normalista- tenían una alta dependencia del currículo nacional, apoyado en libros de texto que se indicaban tanto en los programas prescriptos como en las sugerencias realizadas por los inspectores nacionales. Pero, es interesante destacar que esta vertiente- en Uruguay- estaba sellada por una cultura docente fuertemente impregnada por las corrientes pedagógicas innovadoras del Siglo XX. Con base en las pedagogías activas europeas y americanas, había recibido influencias tanto del Movimiento Escuela Nueva como de la Pedagogía Popular, por lo que contaba con una serie de experiencias de innovación y apertura a enfoques mucho menos academicistas y librescos que en otros casos. La vocación innovadora que acompañó a esta vertiente – queda expresada- en los últimos años- en los cambios curriculares de Magisterio: Plan 92, Plan 92 reformulado y Plan 2005, que atribuía alta carga horaria destinada a la formación para la investigación educativa y con un currículo de enfoque interdisciplinar, tanto para el abordaje de las clases como

[3] ANEP, Administración Nacional de Educación Pública es un ente autónomo que no depende del Poder ejecutivo, por tanto no se encuentra dentro de la órbita del Ministerio de Educación. Se encarga de administrar los niveles Inicial y Primaria, Medio, Educación Técnica y Formación Docente para todos sus subsistemas.

[4] Del alemán *weltanschauung*, quiere decir cosmovisión o visión de la existencia, o la realidad de acuerdo a percepciones, conceptuaciones y valoraciones. El término "cosmovisión" es una adaptación del alemán Weltanschauung (de Welt, "mundo", y anschauen, "observar"), una expresión introducida por Dilthey. Desde esta perspectiva, los productos culturales serían a su vez expresiones de una weltanschauung; la tarea hermenéutica consistiría en recrear el mundo del autor en la mente del lector.

para la evaluación y calificación de los estudiantes futuros- maestros.

Otra vertiente provenía- básicamente- de la Universidad de la República (UdelaR) con fuerte impronta de libertad de cátedra (por cátedra). El profesor gozaba de alto grado de autonomía lo que permitía la producción de conocimiento - muchas veces, el catedrático era el autor de los libros en los que se basaban los cursos, por lo que esta tradición curricular tenía muchas fortalezas académicas y gran prestigio. Pero también- en la praxis- se corría el riesgo permanente de caer en el mero dictado de una superposición de disciplinas atomizadas y limitaba el acceso al universo del conocimiento, ya que los cursos se direccionaban desde una única perspectiva: la del catedrático avalada- consuetudinariamente- por una comunidad académica. Conformando un plano mixto- se encontraría el Instituto de Profesores para Educación Media en Montevideo, llamado Instituto de Profesores Artigas (IPA) que- si bien- se encuentran dentro del mismo Sistema de los Institutos Normales e IFD, en lo que refiere a enfoque curricular, comparte ampliamente los criterios de la vertiente universitaria. De esta forma resulta que esta modalidad - en su estructura- aparece bastante isomórfica a Educación Secundaria; mientras que en el aspecto curricular adhiere a un modelo de disciplinas fragmentadas con un fuerte énfasis en los contenidos de las materias específicas, aspecto que la hace bastante isomórfica a la Universidad. Cabe aclarar que estas características se definen en términos generales con el fin de crear categorías de estudio, a sabiendas que en todos los casos hay excepciones y el cuerpo docente dista de ser homogéneo.

PLANTEO DEL PROBLEMA

En el año 1995, informes de CEPAL definían y otras investigaciones señalaban que en Uruguay había problemas de inequidad en el acceso a la carrera docente, que redundaba en la baja calidad de la enseñanza Media. En las ciudades del interior del país- es decir alejadas de la Capital- existía carencia de profesores titulados en este nivel de enseñanza, principalmente en su Ciclo Básico (correspondiente a 7º, 8º y 9º). Los problemas educativos que se vivían al año 1996, eran resultantes de dos fenómenos: La explosión de la matrícula en Educación Media, por la obligatoriedad del Ciclo Básico en comparación a las cifras que se había dado en décadas anteriores- por un lado- y una oferta educativa para formación docente

que no acompañaba los cambios producidos en el sistema (ANEP, 1996).

Otro dato relevante es que había cambiado la población estudiantil de Secundaria con la democratización al acceso a este nivel. Habían entrado al Sistema Educativo nuevos sectores de la población que presentaban características socioeconómica y culturales, distintas a las del alumnado tradicional. Los profesores no se encontraban preparados para atender a la nueva población estudiantil, entre otras cosas porque mantenían una concepción de Educación Secundaria propedéutica a los estudios universitarios. El gobierno de la Educación Pública se encontraba – entonces- ante el grave problema de proveer a Secundaria de profesores con formación para la docencia, principalmente en las zonas más alejadas de la capital en las que- por necesidad de cubrir las vacantes en Liceos y Escuelas Técnicas, se ofrecían horas docentes a los profesionales liberales egresados de la Universidad que habitaban en las localidades, y a bachilleres idóneos en los contenidos de las asignaturas que dictaban.

Según el censo de docentes del año 1995- sumando todo el interior del país- no se alcanzaba al 20% de profesores titulados en Educación Media[5]. En síntesis, se constataba la falta de formación pedagógico-didáctica para los profesores que no podían acceder a las carreras existentes, por lo que se hacía imprescindible buscar oportunidades de formación docente de calidad en modalidades curriculares diversas.

De acuerdo a experiencias internacionales, desde otros sistemas educativos, investigaciones e informes como el Informe McKinsey (2007, 2010)[6],

[5] Cabe aclarar que en la actualidad *la Formación Docente está presente en todo el territorio nacional a través de 32 centros que forman en 4 tipos de perfiles de salida: profesores de secundaria, maestros técnicos, maestros y educadores sociales. El sistema privado tiene sedes en Montevideo y Canelones y se dictan en 5 centros que forman: maestros, profesores de enseñanza media, licenciados en educación física, recreación y tiempo libre. Según los datos en el 2012 hay 21.907 estudiantes, que se reparten 13.136 en el interior y 8.701 en Montevideo (fuente CFE). En la enseñanza privada son 140 estudiantes en todo el país.*(datos que figuran en Documento Eje 4 del Congreso de Educación 2013).

[6] BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top, McKinsey & Company, Social Sector Office. Disponible en internet http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx.
En 2008 el PREAL hizo una traducción del mismo. La referencia es la siguiente: BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
El informe en español es MCKINSEY & Co (2007) Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Disponible en internet http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/~/

> son claros en identificar que el principal factor de impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes es la calidad de los docentes. También señalan que es necesario implementar políticas docentes integrales que apunten a mejorar la formación incial de los educadores y garantizar condiciones para desarrollar un trabajo educativo de calidad (trabajo en equipos de los educadores, incorporación de otros profesionales, profesionalización de la carrera docente, estímulo a la formación continua, años sabáticos para desarrollar investigaciones, entre otras (Documento Eje 4 Congreso de Educación, 2013: 3)

PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

En este contexto, surgen los Centros Regionales de Profesores (CERP), como una línea de acción a más, en el conjunto de decisiones tomadas dentro de una Reforma global del Sistema Educativo uruguayo en 1996. Consiste en un diseño curricular enmarcado en una concepción amplia del currículo. Por lo que se planificaron acciones de cambio sobre muchas variables, a fin de posibilitar la formación de calidad para docentes del interior del país. Los CERPs formaban profesores para la Educación Media con un currículum organizado en áreas disciplinares y se buscaba preparar al futuro docente, no solo en las disciplinas llamadas “específicas”, sino en el compromiso con la institución educativa en lo que refiere a planificación y gestión participativa de los liceos y escuelas técnicas donde harían su inserción laboral.

Las decisiones sobre el currículo de los CERP iban de la mano de una política paralela en Educación Media, en este caso el Plan 96 de Ciclo Básico, que aglutinaba las horas de los profesores en un solo centro: a esto se llamó “paquetes horarios” (el docente debía elegir 30 horas en el mismo centro, distribuidas en 25 de docencia directa y 5 de Coordinación para profesores y equipos de dirección). El conjunto de decisiones tenía por objetivo resolver el problema de los llamados “profesores taxi” y consolidar el compromiso de los docentes con las instituciones, con los aprendizajes de los estudiantes y el anclaje en el contexto.

El Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Púbica (ANEP) establece la implementación de los CERP en 1996 con las siguientes características:

---

media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx En el año 2010 apareció un nuevo informe Mckinsey que actualizaba la investigación con la siguiente referencia.

DIÁLOGO con los GOBIERNOS LOCALES. De esta manera se involucró a los actores en territorio, principalmente Intendentes Municipales, para que se implicaran a través de un diálogo político del que surgió la elección de las ciudades para radicar a los Centros Regionales.

RECLUTAMIENTO DE DOCENTES. En el año 1997, por resolución de CODICEN, se hace el llamado a aspiraciones para proveer cargos de Dedicación Total (dentro de la ANEP) para docentes interinos, con la condición de que se radicaran en la región. Para lograrlo, se ofrecía buena remuneración, más el pago de viáticos para cubrir gastos de mudanza a las regiones donde se había constatado déficit de profesores titulados. Para aspirar al cargo los aspirantes debían:

a) presentar CV (Curriculum Vitae) a la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente.

b) pasar por una entrevista con comisiones académicas

c) realizar una prueba inicial que habilitaba a seguir solamente a los que aprobaran con más de un 60%.

d) realizar y aprobar cursos obligatorios de 2 meses de duración en la modalidad inmersión total.

e) Se eligen los cargos por lista de prelación ordenada por puntajes de aprobación de los cursos.

En síntesis la estrategia buscaba RECLUTAR LOS MEJORES y FORMARLOS.

IMPLEMENTACIÓN, SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACIÓN

Los Centros Regionales de Formación para los nuevos docentes (CERP) ofrecían un régimen de tiempo completo (una inmersión total de 3 años con jornadas de 8 horas de clase, profesores de alta dedicación con cargos de 40 horas, 25 horas de clases y el resto destinada a apoyo a los estudiantes, investigación y extensión). Se ofrecía, también, a los estudiantes (futuros docentes) becas de alojamiento, transporte y alimentación ya que el régimen de inmersión total, los obligaba a dejar de trabajar. Con todas estas medidas se pretendía tener- lo más pronto posible y con calidad- profesores titulados en el interior profundo del país.

En una primera etapa se crearon dos Centros Regionales a modo de centros pilotos; uno ubicado en la ciudad de Salto al que se llamó CERP del Litoral, otro en la ciudad de Rivera, CERP del Norte. Con ellos se organizaba un proceso de seguimiento continuo de estudiantes, de práctica y de egresados. También se estipularon evaluación de planes con acuerdos para una reformulación participativa de los docentes Formadores de Formadores en el nuevo diseño que – en este caso- se organizaba en cuatro áreas curriculares:

1. Área de Ciencias de la Educación.
2. Área Instrumental (Idioma Español, Inglés e Informática)
3. Área Específica de cada mención del profesorado sus opciones:

- Lengua y Literatura
- Matemática
- Área de Ciencias Sociales: Con opciones Geografía, Historia, Sociología
- Área de Ciencias de la Naturaleza: Con opciones Química, Física, Biología

La retroalimentación se daba de forma casi continua, desde el Centro de Capacitación Juan Pivel Devoto, en diálogo permanente con Directores de los CERPs y entre profesores y Referentes Académicos de las distintas Áreas. Este proceso culmina visiblemente, con la reformulación 2005 del primer Plan de los CERP que tiene- como una de las más notorias modificaciones- la creación del ÁREA curricular de articulación y teorización de la Práctica (en la que se incorporaba Didáctica y una asignatura llamada Planificación y Gestión de Centros Educativos- que en plan 1997 se ubicaba dentro del Área de Ciencias de la Educación- y que por su naturaleza teórico- práctica se ensambló con la Didáctica).

Toda la nueva ÁREA se convertía en un eje de articulación entre las materias comunes para todos los profesorados y las asignaturas específicas de cada mención. Pretendió ser la bisagra del curriculum, en la que se sintetizaran las antagónicas relaciones entre teoría- práctica; y entre ciencias de la educación y materias específicas en la carrera de profesorado.

ESTRUCTURAS DE APOYO

El Centro de Capacitación Juan Pivel Devoto había sido creado con el objetivo de dar apoyo académico a la Reforma de la Educación, y –dentro de ella- a la

experiencia de los CERPs. Asimismo contó con fuentes de financiamiento del BID[7] a través de Programas como MESyFOD[8], luego MEMFOD[9]. Se le dio tanta estructura de apoyo- a la nueva política- que se generó un conflicto con los centros educativos que no hacían parte de la reforma. Por lo que, este aspecto, se constituyó en una fortaleza y – a la vez- en una de las causas de resistencia e indignación por parte de muchos actores internos del Sistema Educativo como el Programa de Mejoramiento de la Calidad en educación Media y Formación Docente, con fondos del BID; informes de Evaluación de Impacto de los primeros egresados de los Cerps del Norte y del Litoral. (MEMFOD- consultora CIFRA, 2000).

La creación e implementación de los CERP produjo una rápida reacción de los institutos existentes y- principalmente- de los sindicatos docentes. Los pasos de la implementación de la nueva modalidad produjeron – a su vez- algunas de las consecuencias negativas, que dejan lecciones aprendidas El lado positivo de la implementación de esta modalidad- en primer lugar- radica en el hecho de que se promovió- por parte de las autoridades de la enseñanza- un diálogo con *stakeholders*[10], principalmente con los gobiernos locales donde se radicaron los CERPs Lugares que – a su vez- eran puntos geográfica y políticamente estratégicos. El aspecto negativo estuvo centrado en la ausencia de instancias de participación en la experiencia de actores involucrados dentro del propio Sistema Educativo. Los CERPS- de esta manera- contaron con todo el apoyo de los Intendentes Municipales y otros actores locales, pero generaron la oposición del Instituto de Profesores Artigas (IPA) - radicado en la ciudad capital, con una importante trayectoria y tradición, aunque continuaba en 1997 aplicando un plan del año 1986.

La experiencia CERP tuvo alto impacto sobre los actores involucrados en el

[7] BID- Banco Interamericano de Desarrollo. Fue el organismo internacional que financió la Reforma de la Educación de 1996 en Uruguay, al igual que en otros países de Latinoamérica en la década de los años 90.

[8] MESyFOD (Mejoramiento de la calidad en Educación Secunadaria y Formación Docente) era el Programa encargado de administrar los fondos del BID para la Reforma Educativa que comenzó- en Uruguay en 1996.

[9] Más adelante MESyFOD se fusionó con el programas UTU_BID (programa encargado de administrar los fondos de la Educación Media Técnica) y pasó a llamarse MEMFOD(Mejoramiento de la Educación Media y Formación Docente), entendiendo por Educación Media tanto la educación Secundaria(del séptimo año al noveno año (llamado Ciclo Básico de Educación Media) la Educación Media Superior General y la Educación Media Técnica.

[10] Se entiende por stakeholders- en este caso- todos los actores involucrados en la reforma, incluso los grupos de personas que perciban que tienen algo para ganar o perder debido a los cambios que se generan con la implementación de la nueva política.

interior del país: docentes, alumnos, Directores, profesores sin titulación, comunidades locales. Con adhesiones y resistencias, modificó la situación de titulación de profesores para la educación media en el interior del país tanto en número de docentes como en perfiles de los egresados.

LECCIONES APRENDIDAS:

Lo que se aprendió durante y luego de este proceso de cambio, en primer lugar, fue que la misma forma de implementación de la política de creación de los CERP fue la causa de tantas resistencias y luego de su discontinuidad dando paso- finalmente en 2008- a un Plan Único de Formación Docente para todo el país. Esto significó que su gran aporte - en cuanto a favorecer una carrera docente con diversidad de modalidades para la inclusión- tuvo un efecto perverso en el Sistema al generar conflictos que llevaron a demonizar este modelo y retroceder- por reacción- hacia el concepto de PLAN ÚNICO (que ya debía haber estado superado en el siglo XXI, dentro de un país con la trayectoria de innovación que había tenido el Uruguay desde las décadas de los 40 y 50 del siglo XX en la formación de maestros).

La implementación tuvo sus fortalezas, tanto en la sucesión de cursos de Formador de Formadores y de sensibilización para la equidad con calidad y en el cuidado del reclutamiento de los docentes como en la participación que se dio a los stakeholders exógenos al sistema educativo y vinculados al contexto local. Pero con un discurso que enunciaba la “excelencia de los docentes elegidos”, obtuvo como respuesta inmediata las resistencias tanto de los Sindicatos (que se negaban a aceptar privilegios para algunos trabajadores) como de docentes formados en otros institutos del país y de las Asambleas Técnico-Docentes. La lección aprendida- que es obvia- nos alerta sobre la importancia de dar participación a los actores involucrados endógenos al propio Sistema Educativo.

Otra lección aprendida- que deriva de la primera- es la importancia de planificar la inserción laboral de los egresados en las comunidades educativas. En este caso, el egreso masivo que se produjo con la primera generación, y la entrada al sistema de tantos jóvenes, provocó malestar también en el grupo de docentes interinos que no tenían título y que sintieron que no se les reconocía la experiencia y el esfuerzo de tantos años; muchos de ellos quedaron sin horas en algunas áreas del

profesorado. Una medida posterior trató de reparar esta situación llamando a concurso para efectivizar a los interinos que tenían antigüedad, experiencia en secundaria; tal vez esta medida debiera haber sido tomada anteriormente al egreso de la primera generación de profesores de los CERPs, con los que se podría haber amortiguado las resistencias.

A pesar de los conflictos generados, la experiencia tuvo fortalezas en cuanto a modelo abierto en el que se realizaron seguimientos y evaluaciones de satisfacción y de impacto de los primeros egresados (Informe consultora CIFRA; 2000) que daban insumos para retroalimentar continuamente el proyecto.

Dentro de las lecciones aprendidas, también, se encuentran los llamados de atención acerca de los mitos que hay que superar: El MITO de que la calidad está asociada solamente al contenido académico; El MITO de que las asignaturas de las Ciencias de la Educación son las “generales de menor importancia” – en tanto que- las Asignaturas Específicas de la carrera de profesor son las que se relacionan con los contenidos de la disciplina a enseñar; El MITO de que se aprende solamente en los años de formación inicial dentro de las facultades o los institutos de Formación Docente ; finalmente El MITO de que el cambio se produce solamente por el CAMBIO de planes y programas de estudio. La realidad muestra que los sucesivos cambios de Planes de Estudio (coincidentes con cada cambio de administración y gobierno de turno) produce un estancamiento- cuando no un descenso- en la calidad de la Educación.

Se podría afirmar- entonces- que todas las experiencias de innovación en Formación Docente en Uruguay se descontinuaron antes de ser evaluadas. Cuando, en el año 2008, el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública aprobó un Plan Único para la formación de maestros y profesores en todo el territorio nacional. Podría explicarse por un efecto reactivo que atendía a las demandas de los sindicatos, pero ha dejado un vacío en la evaluación de planes experimentales en proceso tanto en Magisterio como en los CERPS por lo que las experiencias de innovación curricular quedaron truncadas. En el año 2012- las evaluaciones del Plan 2008 han arrojado malos resultados desde la perspectiva de estudiantes, directores y profesores.

La nueva Ley de Educación aprobada en diciembre de 2008, creaba el

Instituto Universitario de Educación (IUDE), lo que ya generaba nuevos desafíos para la formación docente dentro de una nueva institucionalidad. Actualmente, en 2013, se ha presentado un proyecto de Ley de creación de una UNIVERSIDAD de EDUCACIÓN en el Parlamento, producto de un acuerdo entre asesores en educación de todos los partidos políticos con representación parlamentaria. En caso de su aprobación, la creación de la nueva institucionalidad abrirá verdaderos desafíos que implica inevitables cambios de paradigma en lo que refiere a diseños curriculares universitarios y de Formación de Docentes. En los documentos emanados del Congreso de Educación (2013) se puede encontrar el debate planteado claramente en el llamado eje 4: Formación Docente, donde se colocan en la agenda de debate las siguientes preguntas:

> …1 ¿Qué políticas habría que desarrollar para asegurar un cuerpo docente de calidad para la formación de los futuros profesionales?”…“2. ¿Cuál es el modelo de formación en educación deseable y que integre las distintas tradiciones?”…“3. ¿Cómo se puede potenciar el desarrollo de la investigación y la extensión en el campo de la educación?”…“4. ¿Qué estructura académica y organizativa debe tener el espacio universitario de formación en educación?”…“5. ¿Cómo se resuelve la tensión entre el enfoque sistémico de la educación universitaria y el carácter autónomo de las instituciones que integran el sistema educativo nacional?”…“6. ¿Qué decisiones deben adoptarse para la implementación de procesos descentralizadores potentes y articulación de esfuerzos inter-institucionales a nivel nacional?”…”7. ¿Debe existir el monopolio de formación profesionales de la educación en una sola institución pública?”…“8- ¿Cómo garantizar la culminación de los estudios en los tiempos previstos en los planes de estudio?”…“9-¿Es suficiente pensar una formación de los educadores centrada exclusivamente en la dimensión intelectual de las personas o se deberían incorporar otras dimensiones como la estética, la emocional, la corporal y trascendental de ellas?”…“10- ¿Qué políticas de bienestar universitario deberían adoptarse de modo de proporcionar las ayudas necesarias tanto económicas como académicas tendientes al cumplimiento de las metas educativas?
> (Documento Eje 4 del Congreso de Educación, 2013)

En los documentos del debate en el Congreso de Educación ya están surgiendo algunas posturas de consenso:

> a) Pensar las políticas de formación de profesionales de la educación como uno de los grandes desafíos de la educación pública en nuestro país. Esto significa que esta política es más amplia que la creación de una nueva institucionalidad, aunque esta última es un aspecto sustancial de esta. Una nueva política requiere una institucionalidad capaz de realizarla. Y para esto el desarrollo de la investigación en el campo de la educación es un aspecto clave. El país necesita de forma urgente encarar el estudio sistemático de una multiplicidad de temas educativos que atraviesan todos los niveles del sistema educativo. Para ello se debe desarrollar una política sustentada en el esfuerzo intersectorial para promover formación de alta calidad en el ámbito de la formación de profesionales de la educación. Se deberá promover en el corto, mediano y largo plazo una decidida política de formación en posgrados

con equipos que desarrollen la investigación en el marco de Programas de Especializaciones, Maestrías y Doctorados, de modo de favorecer la profesionalización continua de los formadores. Formación de posgrados e investigación parecen ser dos pilares fundamentales de esta política.

b) Una nueva arquitectura institucional requiere tomar una serie de definiciones que deberían adoptarse. Consideramos que las principales decisiones político-institucionales están relacionadas con los siguientes nudos tensionales: 1.- cogobierno y autonomía versus gobierno que incluya delegados políticos; 2.- descentralización versus desconcentración; 3.- Regionalización versus departamentalización territorial, 4.- Designaciones directas en cargos de gestión académica y política versus concursos de oposición y méritos. 5.- Democratización vs selección de los candidatos a la docencia. La forma que adopte la nueva institucionalidad debería estar en consonancia con la necesidad de adecuarla a los parámetros propios de una institución de educación superior con órganos de gobierno y estructura organizacional acordes a la tradición que en este sentido posee el país. Dos ideas fuerzas jalonan esta aseveración: democracia interna y elevado nivel académico, de cara a las necesidades del desarrollo local y regional, con criterio inclusivo y perspectiva descentralizada. La forma de la nueva institucionalidad es una respuesta de la política educativa en un coyuntura en función de una cierta concepción de la formación docente (universitaria)

c) Concebir el entramado de instituciones de educación superior como parte de un Sistema Educativo Nacional. Para esto consideramos necesaria una idea de "autonomía conectada", con instituciones que se relacionan y generan redes de cooperación y apoyo mutuo. La reciente creación de la Comisión de Coordinación del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública con representantes del MEC, del CFE-ANEP, UdelaR y UTEC expresa esta convicción en tanto su objetivo principal es impulsar un trabajo conjunto entre las instituciones de educación terciaria de modo de favorecer los actuales procesos de descentralización y la convergencia de esfuerzos, sobre todo a nivel de las regiones. En este sentido, la idea de "autonomía conectada" posibilita concebir las instituciones educativas construidas en interacción entre sí. Se parte de la idea que ello supone un enriquecimiento de su contenido en cuanto permite comprender que la autonomía no es estática, ni un status de separación, sino más bien, una dinámica de relacionamiento, y que son las cualidades de esta relación lo que permite el propio desarrollo de la autonomía. El espacio de educación superior se ha diversificado en la actualidad mediante la creación de nuevas instituciones universitarias (UTEC) y la tendencia es hacia su ampliación. En caso de crearse un espacio universitario de formación en educación de carácter público habrá que ir al encuentro de sinergias potentes que posibiliten compartir recursos, tanto materiales como humanos, en enclaves regionales de educación superior.

d) Pensar la formación en educación, a nivel del grado, con enfoque sistémico y flexible de modo de favorecer los tránsitos dentro y entre instituciones pertenecientes al sistema de educación superior, incorporando las tecnologías necesarias para lograr que todos puedan estudiar, independientemente de su lugar de radicación. Se deberá acompañar estos procesos de retención de los estudiantes con una política de Bienestar Universitario amplia que posibilite un real apoyo a la permanencia en el sistema de formación. Esto debería incluir becas de amplio alcance, alojamientos estudiantiles y otros apoyos que posibiliten el desarrollo integral de los estudiantes.

e) Las universidades se caracterizan por un desempeño pleno de las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Estas funciones, inherentes a la vida universitaria pautan la vida académica y posibilitan el desarrollo de culturas académicas integrales, enriquecen la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje en este nivel educativo y posibilitan el análisis multidimensional de las problemáticas a estudio…

(Documento Eje 4 Congreso de Educación, 2013 pp. 3- 6)

De acuerdo al nuevo escenario resulta inevitable realizar otras reflexiones. Desde las lecciones aprendidas, en las políticas educativas, como el caso presentado, se sabe que para que ocurra un cambio educativo no basta con modificar la normativa ni los planeb de estudio. Las nuevas políticas se juegan en territorio y en la fase de implementación, más allá de que exista un fundamentado diseño o se promulgue una nueva Ley. El desafío queda instalado en modificar las culturas institucionales y la apertura al diálogo entre los actores que crean las políticas nacionales con los protagonistas del cambio que viven en territorio y que se encuentran inmersos en culturas profesionales singulares.

A nivel discursivo, sería pertinente hacer una relectura y evaluaciones un análisis de aquellas experiencias en Formación Docente que no se evaluaron antes de descontinuarlas. Un buen análisis del discurso nos mostraría que actualmente reaparecen discursos que- en décadas pasadas- fueron rechazados por los mismos grupos que ahora los colocan en la agenda educativa.

Resultaría relevante avanzar hacia una sistematización y evaluación de estas políticas educativas encaminadas a formar al profesorado, conocer las percepciones que tienen los primeros egresados de los CERPs acerca de su propia formación, investigar dónde están estos primeros egresados, cómo se insertan en sus instituciones de trabajo pedagógico luego de una década de experiencia laboral, y cómo perciben hoy su preparación.

REFERENCIAS

AMADIO, M; OPERTTI, R. **Educación inclusiva, cambios de paradigma y agendas renovadas en América Latina UNESCO-OIE**. Ginebra, Suiza. (s/f).

ANEP- CODICEN. **La reforma de la educación**. Documentos III, IV, V, VII. Montevideo: CodiCen, 1996.

ANEP-CODICEN. **Centros Regionales de Profesores (CE.R.P)**: Documento base. Codicen: Montevideo, 1997.

ANEP-CODICEN. **La reforma de la educación**. Situación y perspectivas. Montevideo: Codicen, 1998.

ANEP. U**na visión integral del proceso de Reforma Educativa en Uruguay 1995-1999**. Montevideo: Codicen, 2000.

ANEP-UNESCO/IIPE. Los docentes uruguayos y los desafíos de la

profesionalización. **Informe de difusión pública de resultados**. Montevideo: Rosgal, 2003.

BARBER, M. Y MOURSHED, M. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. 2007. Disponible em: <http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf>. PREAL.

BOGNAR, M. Curriculum changes in Hungary- Chalenges of Continuous learning. En CRISAN, A (Ed) (2006): **Current and future challenges in curriculum development**: policies, practices and networking for change. Edituraeducatia 2000+-Humanitas Education, 2006.

CONGRESO DE EDUCACIÓN. **Documento Eje Nº4**: Formación Docente. Montevideo. 2013.

COMISIÓN DE EDUCACIÓN. Cámara Diputados. **Proyectos de Ley Creación de Universidad Educación**. Montevideo, 2013.

HALINEN, I; SAVOLAINEN, H. **Documento de debate sobre educación inclusiva y currículum inclusivo. Original en inglés Discussionpaperson Inclusive Education and Inclusive Curriculum- oro OEI**, 2009.

UNESCO, oct., nov. Disponible em: <www.ibe.unesco.org/en/communities/cop/forum.html>. 2009.

TEMPOS E ESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EJA DO RS: A EXPERIÊNCIA DA UFPEL NA MODALIDADE EAD

Times and spaces for the continuing education of young adult and adult education professionals in the Brazilian state of Rio Grande do Sul: a distance education experience at UFPel

Helenara Plaszewski Facin[1]
Deividi Silva Blank[2]

Recebido em: 05 out. 2014
Aceito em: 05 nov. 2014

RESUMO

Neste trabalho, apresenta-se a experiência de organização e implementação, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), do Curso de Aperfeiçoamento de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (EJAD), promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso tinha por objetivo contribuir com a Formação Continuada de professores que trabalham com EJA na Educação Básica da Rede Pública de Ensino. Pretende-se, portanto, compartilhar as reflexões decorrentes da experiência de trabalho como coordenadora geral e coordenador de tutoria do curso e divulgar os resultados obtidos. Entre os resultados obtidos, contamos tanto a inclusão digital de alguns professores quanto a proposição de inúmeros projetos visando modificar a realidade das regiões abarcadas pelo curso. Com este relato, espera-se que mais projetos ligados à formação continuada em EJA na modalidade EaD possam ser pensados e estruturados tanto pela UFPel quanto por outras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.
Palavras-chave: EJA. Formação de Continuada de Professores. Educação a distância. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This paper aims at describing our experience in preparing and implementing at Federal University of Pelotas (UFPel) a continuing education distance course for public educators working in young adult and adult education programs. The course was developed in partnership with the Diversity, Literacy and Continuing Education

[1] Professora Adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em Educação pela UFPel e Especialista em Psicologia Escolar (PUCRS) e licenciada em Pedagogia (UCPEL e FAPA). E-mail: helenara.ufpel@gmail.com.
[2] Professor Assistente do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e licenciado em Letras pela UFPel. E-mail: deividiblank@gmail.com.

Department of the Ministry of Education of Brazil (SECADI/MEC) through the Open University of Brazil (UAB), and its main purpose was to offer public teachers an opportunity to continue their education. We intend therefore to share some reflections on our experience as course coordinator and teaching assistant coordinator as well to disseminate the results of this project, among which it is worth highlighting the digital inclusion of teachers and the design of projects with the aim of overcoming educational problems in the regions reached by the course. By means of this account, we hope to stimulate Brazilian educators' interest in conceiving projects related to young adult and adult education, especially through distance education courses.
Keywords: Young adult and adult education, continuing teacher education, distance education and public policies.

INTRODUÇÃO

A problemática em torno da formação continuada de professores vem se constituindo como um foco interessante quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais. Por isso, alguns países já reconhecem a importância de efetivar a formação continuada de professores na busca de melhoria da atuação docente. Os programas e projetos voltados para esse espaço formativo pautam-se na ideia do professor como sujeito ativo e em constante aprendizagem.

É preciso enfatizar a necessidade da salutar construção de um elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. É o que Tetzlaff e Wagstaff (1999) preconizam por meio da concepção de que a formação docente ocorre em um *continuum* e é carregada de paradoxos, com demandas e desafios, mas também com esperanças e possibilidades. Em relação aos desafios enfrentados por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), devemos considerar que é preciso contar com profissionais abertos à troca de experiências, dispostos a aprender com o outro, respeitar as diferenças, acreditar na capacidade do aluno e comemorar seus avanços.

Com o escopo de fornecer subsídios para a reflexão sobre a formação continuada de professores no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentamos, neste texto, um curso de aperfeiçoamento na modalidade a distância de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IES), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tal curso, elaborado e executado entre os anos de 2010 e 2011 sob nossa coordenação, tinha como público-alvo professores da rede e contava com o apoio do Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com a

Secretaria de Educação a Distância (SEED) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), a qual instituiu a Rede de Educação para a Diversidade com ações a serem implementadas por IPES.

Entende-se que o desígnio da Rede de Educação para a Diversidade é "estabelecer grupo permanente de IES dedicadas à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e à produção de material didático-pedagógico específico" (2010, p.7). Imbuídos desse ideal, atendemos à convocação que o Ministério da Educação fez às IES por meio do edital Nº 28/2009, que está em consonância com a política do grupo, criado em 2004 e voltado para temas como "alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial", os quais eram anteriormente distribuídos em secretarias diversas. Também parceira nesse projeto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), por sua vez, tem por função contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Em consonância com os esforços governamentais, aceitamos o desafio de contribuir para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Apesar de o Rio Grande do Sul não figurar entre os estados da União com índices altos de analfabetos, isso não implica dizer que não haja necessidade de preparação de professores para o trabalho específico com EJA, os quais possam trabalhar com alunos que não tiveram acesso a educação ou abandonaram o ciclo de educação básica no período escolar. Partindo dos dados veiculados pelo Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul no Mapa da Exclusão Educacional dos Municípios Gaúchos, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), pudemos mapear as regiões do Estado e indicar os polos a serem beneficiados com o projeto.

Com o curso apresentado, buscamos voltar nosso olhar para a realidade verificada e influir, de forma efetiva, no desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas, visando contribuir para a diminuição da exclusão social. Acreditamos que o exercício da cidadania e a participação social requerem condições básicas, como as capacidades de ler, interpretar, compreender, comunicar e interagir no mundo em que

vivemos. Por essas razões, a formação continuada é essencial para que o professor esteja preparado para o trabalho peculiar da EJA, uma vez que se faz mister redimensionar o conhecimento que se tem dos sujeitos e de suas realidades, além de desenvolver a habilidade de trabalhar as diferenças existentes entre o grupo e facilitar as múltiplas aprendizagens no espaço educacional. Esperamos, pois, que seja frutífera a apresentação o relato de nossa experiência na organização e implementação do Curso de Aperfeiçoamento: Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, desenvolvido via extensão nos nove municípios selecionados.

ALGUNS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando-se os limites da formação inicial atualmente, percebe-se a necessidade de fornecer outros elementos que favoreçam e ampliem as discussões sobre a formação continuada de professores – aqui, especialmente em EJA –, entendendo-se que a complexidade do conhecimento do professor não se restringe a um único curso, mas que a formação parece ocorrer de maneira contínua durante todo o exercício profissional. Ser professor é uma missão intrincada do ponto de vista social, político, psicológico e pedagógico, visto que os saberes não são improvisados, tampouco transferidos, mas construídos mediante uma formação permanente, específica e adequada durante a trajetória profissional.

Diante disso, observa-se cada vez mais que a formação de profissionais da EJA torna-se um campo vasto e fértil de investigações, por atender uma clientela tão específica que requer um resgate de conhecimentos, direitos, autoestima e cidadania perdidos ao longo da vida do sujeito. Torna-se uma tarefa complexa para o professor lidar com as necessidades e anseios de alunos que podem ter idades tão díspares quanto 70 e 20 anos ao cursarem a terceira série do ensino fundamental, por exemplo.

A maior parte dos professores talvez não tenha vivido experiência semelhante de docência ao longo de sua formação inicial; por isso, há necessidade de conceituar essa formação, o que não é uma tarefa muito fácil e direta, como se pode perceber pelos diferentes contextos e situações pelos quais passou a educação ao longo da história, talvez por ser confundida com outros conceitos, como ensino, treino. Ocorre, no entanto, que a análise de outras dimensões básicas para o exercício profissional

contribui para configurar uma formação.

A compreensão do que seja uma formação de professores que dê conta de atender às demandas com que nos deparamos no nosso dia a dia provém de distintos modelos cujo ponto fulcral é definido por Nóvoa (1995, p. 25): “A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo [...]”. Também é necessário pensar a formação de professores conforme as ideias de Tardif (2002), segundo o qual é requerida a mobilização de vários saberes. Agrega-se aqui outra reflexão, de Garcia (1999), apresentando o conceito que mais se aproxima dos propósitos que considerarmos constituintes da formação de professores:

> [...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

A compreensão do que se entende por formação, a partir dessas ideias, mostra a dimensão que adquire o conceito de “formar”, o qual não se restringe ao modelo consolidado no imaginário de quem pensa ser a formação de um professor algo com um formato único – como se, ao final, todos os sujeitos que ingressassem no mesmo período em um curso de formação, seja ela inicial ou permanente, tivessem as mesmas condições, vivências e conhecimentos e saíssem prontos ao final do curso.

Faz-se necessário compreender que a formação do professor diferencia-se das demais formações por implicar uma ação profunda em diferentes aspectos que envolvem o processo formativo ao mesmo tempo: conhecimento; teoria pedagógica e didática; atitudes e valores; desenvolvimento do modo pessoal e de ser do professor; experiências, entre tantos outros aspectos inerentes à profissão. Assim como sinaliza Tardif (2002), é necessário uma formação que esteja voltada para autonomia e que engendre uma postura crítica e reflexiva, com consistência entre teoria e prática e comprometimento com a transformação social. Na esteira de Tardif, Garcia (1999) aponta que a formação do profissional da educação precisa possibilitar que:

> [...] aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação. (GARCIA 1999, p.29)

Isso significa ressaltar a necessidade de manter-se aberto aos conhecimentos, sensível às situações diárias. Para que culminem numa formação real e efetiva, a teoria e a prática necessitam andar juntas, inseparáveis, e não sobrepostas. É necessária uma formação que venha no bojo das transformações do ensino, da escola e da educação como um todo, hoje descoladas das transformações sociais, políticas, culturais e econômicas das últimas décadas. As novas exigências frente à complexidade do mundo desafiam-nos a pensar a formação com um papel mais amplo, que se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, de reflexão, de mudança: uma formação de caráter inconcluso.

Por isso, é preciso deter conhecimentos diversos quanto à compreensão da realidade do nosso tempo, desenvolver a consciência crítica, rever metodologias de ensino e os conteúdos ministrados, atentar para as dimensões humanas, garantir liberdade de ação no espaço da sala de aula, buscar o conhecimento dos saberes necessários para desenvolver uma aprendizagem significativa junto aos alunos, entre outros fatores. Elementos como esses contribuiriam com uma formação mais adequada para atender à realidade das escolas.

As teorias orientam-nos para pensar uma formação continuada que objetive propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, consequentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não basta se estas não podem ser relacionadas pelo professor com o conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995).

O processo de formação continuada deve possibilitar ao professor o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para formar profissionais reflexivos e investigadores. É fundamental garantir no currículo de formação de professores o desenvolvimento de “instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2001, p. 56). Por isso, nosso curso foi organizado em seis

módulos interligados, buscando estudar, discutir e analisar os conhecimentos teórico-práticos que envolvem o ensino da área de EJA de forma contextualizada.

Outro lugar de formação que proporciona uma troca de saberes é o grupo, elemento que tentamos priorizar durante o curso através de atividades que proporcionassem a socialização de situações com colegas de outras escolas e cidades. O grupo, como ressalta Oliveira (2011, p.313), constitui-se em: “Espaço provocador de aprendizagens, de experimentações de toda a ordem, provocando assim, mesmo que não tenha essa intenção, efeitos terapêuticos nas pessoas implicadas”. O que se propôs através dos fóruns e diários coletivos foram a interação e a socialização de experiências no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso.

Isso nos conduz a repensar os espaços e tempos da formação de professores de uma forma mais abrangente, não restrita ao espaço escolar ou acadêmico, nem à figura do professor que ensina e do aluno que vai à escola para aprender. Trata-se aqui também de compreender a formação de uma perspectiva *emancipatória e libertária,* as experiências pessoais como processos de autoconstrução – até porque ninguém forma ninguém, cada um se forma a si mesmo. É o que diz Nóvoa (1995, p. 28):

> Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

Atualmente, pensar a formação remete a uma multiplicidade de fatores, a interfaces, a campos de forças, relações de poder. Paralelamente, surge a valorização da figura do “professor reflexivo”, em um deslocamento da racionalidade técnica que marcava o processo de formação de professores para uma formação que reflete *na* e *sobre* a prática, como afirmam Schön (1995), Alarcão (1996) e Nóvoa (1992).

Isso significar dizer que pensar a formação do profissional da EJA implica dar conta da preparação para o exercício profissional. É necessário ter claro qual é o papel do professor, os significados de educação, escola e ensino, bem como do exercício da docência, a mobilização dos saberes pedagógicos, curriculares e das disciplinas, além da experiência, conforme Tardif (2002). Perceber esses conceitos como chave

da formação continuada de profissionais da educação é conceber essa formação como processo contínuo de mudança para inovar, melhorar e integrar saberes, teoria e prática em todas as suas dimensões.

Segundo Nóvoa (2009), existem cinco disposições essenciais à definição dos professores nos dias de hoje que podem servir de base para os cursos de formação de professores e suscitar a renovação dos programas e das práticas de formação: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Para Nóvoa (1995, p. 25), a formação continuada de professores se desenrola a partir de uma determinada visão docente, pois

> a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação do professor não passa apenas por sua competência técnica, mas também por sua competência em termos de distinguir os conhecimentos necessários ao homem na sociedade atual. Acreditamos que o curso possibilitou repensar os requisitos básicos que permitem ao educador, sobretudo os de EJA, explorar seus limites e possibilidades, de forma que sua prática imediata seja consequente e incorpore uma compreensão das tendências históricas da sociedade contemporânea. Para ensinar não é suficiente conhecer os conteúdos, é preciso saber o que é a educação e como se configura na perspectiva do homem a ser educado e do projeto de uma sociedade justa e desenvolvida.

A ESTRUTURA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EJAD

A partir desses pressupostos teóricos que nortearam o curso, passamos a apresentar os objetivos, a estrutura, o processo de preparação e o funcionamento do curso.

Com o propósito de dar continuidade ao processo de expansão e interiorização do Ensino Superior no Rio Grande do Sul e de promover a formação continuada dos docentes de educação básica, a IFE apresentou a oferta deste curso, com 300 vagas, conforme proposta contida no Edital nº 28/2009, da SECAD/MEC. A

infraestrutura da IFE e, mais especificamente, do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD disponibilizou laboratórios para capacitação dos professores e tutores a distância, gastos com energia elétrica, telefonia, viaturas, motoristas, entre outros.

Lembramos que o presente curso teve sua abrangência circunscrita a polos localizados no Rio Grande do Sul, atendendo os municípios com maiores índices de analfabetismo, conforme dados veiculados pelo Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, no Mapa da Exclusão Educacional dos Municípios Gaúchos, realizado pelo INEP. Os municípios em questão são Serafina Corrêa, Balneário Pinhal, Cruz Alta, Cachoeira do Sul, São Francisco de Paula, Herval, Sapucaia, São Sepé e Sapiranga. Tais municípios já contam com polos credenciados de acordo com as orientações do sistema UAB, e possuem, portanto, infraestrutura física e tecnológica adequada para o pleno desenvolvimento das atividades do curso ofertado. Cumpre salientar que, a partir desses polos, foi possível abranger a demanda de municípios vizinhos.

Sendo o objetivo geral do curso realizar, junto aos professores e gestores da rede pública de ensino básico, a formação de pessoal para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, capacitando-os com embasamento teórico e orientação prática, impusemo-nos os seguintes objetivos específicos:

- Ampliar os fundamentos teóricos e práticos que permeiam os conceitos de diversidade na Educação de Jovens e Adultos;
- Debater a Intersetorialidade da EJA;
- Promover a discussão acerca das especificidades dos sujeitos da EJA;
- Discutir a EJA no Brasil e no mundo com base no contexto histórico;
- Apresentar e discutir a legislação em vigor que normatiza a EJA;
- Discutir aspectos pedagógicos específicos da EJA no exercício da diversidade;
- Discutir as estratégias didático-pedagógicas para a EJA;
- Conceber a EJA como espaço facilitador de múltiplas aprendizagens;
- Articular o debate acerca da relação EJA e o mundo do trabalho;
- Discutir o processo de desenvolvimento da leitura e da construção da escrita pelos sujeitos da EJA e das linguagens multimídia;

- Entender a EJA no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento;
- Apresentar e discutir os instrumentos de avaliação das políticas públicas de EJA;
- Constituir grupos permanentes de intervenção local como elos da CTARD;
- Incentivar a renovação de métodos, técnicas e fundamentos teóricos na realização das pesquisas sobre EJA, proporcionando aos professores a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que os capacitem a implementar novas tarefas na sua prática pedagógica.

O curso foi desenvolvido na modalidade a distância, com alguns encontros presenciais. Tutores e alunos interagiram por meio do ambiente colaborativo Moodle da UFPel, tendo o Portal Fóruns EJA Brasil, o Portal da Rede de Formação para a Diversidade e o Portal do Professor como referências para as atividades.

Os tutores a distância e presenciais[3] acompanharam os alunos, os quais formaram grupos de estudo ao longo do curso a fim de facilitar a leitura, a compreensão e a elaboração de novos textos de maneira virtual na Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade (CTARD). Buscou-se, enfim, concretizar uma proposta de educação apoiada na Pedagogia da Autonomia, como defendia o educador Paulo Freire (1992).

No Curso, os professores puderam assumir papéis diversificados, porém interdependentes:

- Como especialistas em conteúdos, planejando e produzindo os materiais pedagógicos e oferecendo suporte em seu campo específico;
- como docentes, apoiando a aprendizagem dos alunos mediante o uso de estratégias de resolução de problemas e alternativas criativas para sistematização de conteúdos;
- como articuladores, dinamizando as interações necessárias entre alunos e especialistas nas sucessivas etapas de realização do mesmo, identificando possíveis áreas de interesse e/ou necessidades dos aprendizes, a fim de promover oficinas, encontros e seminários.

[3] Os professores e tutores receberam bolsa do FNDE/CAPES, com valor definido pela Lei das Bolsas n. 11.273 de 6 de fevereiro de 2006 (Disponível em: <www.uab.mec.gov.br>).

Os professores contaram com o apoio de tutores presenciais e a distância. Apesar de o trabalho ser articulado entre eles, as funções diferenciam-se em alguns aspectos.

Os tutores presenciais atuaram nos polos e foram capacitados para o uso da metodologia interativa proposta no curso, bem como dos conhecimentos relativos à área de informática na educação e de dinâmica de grupo. A atuação dos tutores presenciais nos polos servia de apoio ao trabalho dos professores do Curso.

Os tutores a distância aturam como mediadores e orientadores das atividades previstas em cada disciplina, juntamente com o professor titular da disciplina, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma através dos recursos oferecidos pela Plataforma Moodle, bem como por outras formas de comunicação virtual. Esses tutores, preferencialmente com formação em educação com ênfase em EJA, atuaram na sede da IES, com carga horária semanal de 20 horas, atendendo, cada qual, uma turma com no máximo 30 alunos.

Os tutores, tanto presenciais como a distância, tiveram a função de relacionar-se diretamente com o aluno, acompanhando o desenvolvimento de suas atividades, mediando a resolução de suas dúvidas sobre conteúdos e questões administrativas, realizando o registro de notas e resultados e informando a coordenação do curso sobre quaisquer problemas e eventualidades. Foram responsáveis, também, por manter o aluno motivado e estimulado durante todo o processo de construção de seu conhecimento.

Foram oferecidas capacitações em EAD para os professores e tutores ingressantes no curso, nos moldes das capacitações oferecidas aos bolsistas dos demais cursos[4] do Centro de Educação a Distância da UFPel (CEAD). Além da capacitação, foram organizadas reuniões de estudos com os professores.

Os encontros de capacitação tiveram por objetivo apresentar e discutir temas conceituais e práticos relacionados à EAD e à UAB, buscando a inserção dos professores nesse processo, de forma a facilitar a relação entre os coordenadores de

[4] Atualmente, a nossa IFE conta com a parceria de 30 polos municipais: 27 polos no estado do Rio Grande do Sul; 02 polos no estado do Paraná e 01 polo no Estado de Santa Catarina. Totaliza-se, entre as licenciaturas ofertadas, um contingente de cerca de 5000 estudantes, 30 Coordenadores de polo e aproximadamente 220 atores envolvidos com a docência em suas diferentes funções e atribuições.

curso, professores, tutores e alunos, bem como o conhecimento da Plataforma Moodle.

A capacitação – ministrada por professores e membros da equipe multidisciplinar qualificados para o trabalho – teve a função de fornecer uma formação metodológica em EAD e uma orientação contínua para a produção e a elaboração do material didático nas mais diversas linguagens.

As reuniões de estudos foram realizadas uma vez por semana com o objetivo de discutir a prática da tutoria e aprofundar estudos sobre práticas educacionais interativas e cooperativas de cada atividade e conteúdo proposto.

O curso empregou uma metodologia fundamentada na proposta de desenvolvimento de um “per-curso” de aprendizagem. Esse “per-curso“ inicia-se com um diagnóstico da realidade na qual os cursistas vivem, vindo, em seguida, o aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas até a conclusão com um projeto de intervenção local desenvolvido durante o curso com vistas à criação de políticas públicas de melhorias da situação do analfabetismo de cada município.

Os módulos do curso foram organizados de forma a possibilitar a discussão e a experimentação de conhecimentos teórico-práticos através de leituras, debates, realização e apresentação de trabalhos em fóruns, listas de discussão e atividades *on-line* e *off-line*, de acordo com as propostas pedagógicas dos módulos que os compõem.

As interações foram efetivadas por meio do AVA da Plataforma Moodle, com ferramentas tais como videoconferências, correio eletrônico, listas de discussão, fóruns de debate. Também foram organizados encontros presenciais entre alunos, professores e tutores nos polos ou na sede. Nos encontros finais de cada módulo, realizaram-se atividades de avaliação das disciplinas, tais como seminários, fóruns e redações, a critério do professor. Além disso, faz-se necessário ressaltar o fato de que a EAD, ao mesmo tempo em que favorece modos de aprendizagens interativos e colaborativos – o que facilita que o/a estudante supere as dificuldades –, permite autonomia e liberdade na busca por novos conhecimentos e escolhas por trajetórias alternativas de profissionalização.

Como o curso foi planejado para a modalidade a distância, o material teve

cunho dialógico, conforme indica Belloni sobre as necessidades dessa modalidade de ensino:

> Do ponto de vista da produção de materiais para a EAD, mediatizar significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento auto-suficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente. (BELLONI, 1999, p. 64).

Essa estratégia tem como fundamento evitar o sentimento de desamparo, o qual pode redundar no abandono dos cursos na modalidade a distância. Os autores Fiorentini e Moraes (2003) afirmam que a interação deve estar presente na produção dos materiais da modalidade a distância, já que:

> É por meio das interações com os outros que o indivíduo aprende a agir sobre os objetos e a utilizar signos para regular seu comportamento intra e interpessoal, pelo complexo processo dialético da interiorização. Mas esse acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, longe de ser aleatório, é mediado. (FIORENTINI; MORAES, 2003, p. 24).

Considerando a modalidade de educação, sabemos que aquela aqui abordada prioriza a figura do aluno, que será o construtor do seu próprio conhecimento. Assim sendo, ao produzir o material, o professor do curso procurou facilitar o aprendizado autônomo, valendo-se de estratégias como a perspectiva dialógica, a promoção da reflexão e a construção de conhecimento, além de prezar pela cooperação e interação entre os componentes envolvidos no sistema (BELLONI, 1999).

Para o autor Lévy, em termos de tecnologia, o ciberespaço tem se mostrado um ambiente mais acolhedor do que dominador. O ciberespaço não se caracteriza como um instrumento de difusão a partir de centros, como é o caso da imprensa escrita, do rádio e da televisão, mas sim como um dispositivo de comunicação interativo de coletividades humanas e de contato para comunidades heterogêneas.

A apropriação do conhecimento poderá libertar-se das amarras das instituições de ensino e, dessa forma, o saber tornar-se-á mais acessível aos sujeitos que se integrarem às comunidades virtuais destinadas ao aprendizado cooperativo. Lévy defende que os meios de informação - imprensa, rádio, cinema e TV - seguem, de certa forma, a linha do universal totalizante iniciada pela escrita. Já a Internet difere

dessa proposta na medida em que, em sua rede, emerge uma nova forma de universal, que não se dispõe a totalizar os sentidos.

Essas questões apontam grandes desafios dos sistemas educacionais, de modo geral, e da formação de professores, em particular. É preciso compreender que a disseminação e a popularização das novas tecnologias permitem passar de um modelo que privilegia a transmissão de conhecimentos para um modelo pedagógico cujo funcionamento se baseia na aprendizagem colaborativa, no respeito à diversidade e aos interesses dos alunos.

Nessa concepção, o curso defende a necessidade de criarem-se espaços/tempos voltados à problematização das práticas escolares exercidas pelos diferentes sujeitos em suas funções profissionais e inscritas no contexto escolar em suas dimensões histórica, política, cultural, ética, estética.

A IFE junta-se a cerca de 1200 outras instituições na adoção do *Moodle* como ambiente de aprendizagem virtual, utilizando essa plataforma nos cursos a distância e, em menor escala, nos cursos presenciais. Nesse sentido, como professores de cursos a distância, temos tido oportunidade de experimentar as qualidades dessa ferramenta e a consideramos ideal para o Curso que nos propomos oferecer (http://cead.ufpel.edu.br/virtual.php).

O Moodle é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância ao processo de ensino-aprendizagem.

Os principais recursos dessa plataforma utilizados no curso são descritos a seguir:

- *Fórum de discussão*: esta ferramenta propicia a interatividade entre professores, estudantes e tutores, oferecendo maiores condições aos participantes de se conhecerem, trocarem experiências e debaterem temas pertinentes. Nesse espaço, os estudantes podem elaborar e expor suas ideias e opiniões, possibilitando as intervenções dos formadores e dos próprios colegas com o intuito de instigar à reflexão e ao aprimoramento do

trabalho em desenvolvimento, visando à formalização de conceitos, bem como à construção do conhecimento.

- *Diário*: pode ser usado individualmente ou em grupo; propicia um espaço importante para a socialização das atividades ou dos projetos desenvolvidos ao longo do processo de formação. Assim, a aprendizagem estará centrada na possibilidade de o estudante receber o *feedback* sobre aquilo que está produzindo.
- *Chat ou Bate-papo*: possibilita interação em tempo real, oportunizando momentos de *brainstorm* criativo e construído coletivamente, podendo gerar ideias e temas para serem estudados e aprofundados; pode auxiliar na realização de reuniões virtuais, com o intuito de diagnosticar as dificuldades e inquietações dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades.
- *Biblioteca*: repositório para disponibilizar bibliografias, textos complementares e artigos, além de indicações de *sites* que tratam das diferentes temáticas abordadas no curso.
- *Agenda*: local em que podem ser anotadas todas as atividades propostas. Esse recurso contribui para que o estudante possa manter-se em sintonia com as atividades realizadas durante o curso. Dessa forma, torna-se possível a realização de atividades em momentos agendados ou de livre escolha dos participantes.
- *Tarefa*: ferramenta que permite o envio de arquivo em diversos formatos (texto, imagem, áudio, vídeo), disponibilizando um formulário que possibilita ao professor e tutor comentar a atividade e atribuir uma nota, quando for o caso.

As ferramentas e os recursos da plataforma são ampliados conforme as necessidades que surgem e atualizados após os testes realizados pelo suporte técnico.

Os alunos tiveram acesso ao Moodle a partir do polo para participar dos encontros presenciais com professores e/ou tutores, a fim de desenvolverem atividades presenciais de pesquisa, produção autônoma, estudos individuais ou em grupo, troca de dados e informações pela rede, apropriação da tecnologia, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos a ideia de que o trabalho com jovens e adultos na escola requer preparação específica, considerando que as características desse público devem ser levadas em conta na elaboração de projetos pedagógicos. É o que nos afirmam Mollica e Leal (2009) ao explicitarem que as propostas pedagógicas para alunos de EJA podem variar de acordo com as peculiaridades apresentadas pelo grupo. O que significa que "devem-se procurar modos pedagógicos inovadores para fixar habilidades tipicamente aprendidas na escola e insistir na prática de ações culturais, tornando pleno o acesso aos bens culturais" (MOLLICA; LEAL, 2009, p.33).

Trabalhamos a ideia de que os sujeitos estão inseridos em um processo histórico que envolve constituição familiar, amigos, trabalho, religião, mas encontram-se privados dos bens culturais por não dominarem as ferramentas necessárias para tal acesso. Sobre esse assunto, Alves (2008, p.7) sinaliza que:

> Isso se deve ao fato de que jovens e adultos já possuem larga experiência de vida, sejam experiências escolares, sociais ou políticas. Daí advém a inconveniência de trabalharmos com temáticas infantis, apresentadas em livros das séries iniciais. Percebe-se, pelas produções dos alunos, que ter o que dizer todos têm; saber dizer é uma questão de aprendizado; e poder dizer, todos devem ter esse poder. Ao proporcionar a eles acesso a esse poder, promoveremos a educação para a libertação do oprimido, defendida por Freire.

Acreditamos, assim como Magda Soares, que, ao tornar-se letrado, o indivíduo modifica-se: "a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros" (SOARES, 1999, p.38). A escola passa a ser, então, o espaço que vai propiciar experiências que promovam a reflexão sobre o indivíduo e seu estar no mundo, a partir do momento em que instrumentaliza o aluno para o desvelar das relações e isto foi fomentado durante as discussões na formação continuada dos profissionais da EJA.

Sob esse prisma, pudemos perceber, por exemplo, que o módulo de instrumentalização dos alunos foi essencial para diminuir uma potencial evasão, já que muitos não estavam familiarizados com o uso do computador ou das ferramentas virtuais utilizadas. Mesmo assim, essa dificuldade, bem como o desconhecimento da

modalidade a distância, gerou uma evasão importante. No ato de inscrição, alguns alunos não tinham sequer endereço eletrônico. No fim das contas, pode-se considerar o saldo bastante positivo, pois foi possível promover a inclusão digital dos alunos que persistiram até o final do curso. Além do mais, pôde-se desmistificar a ideia segundo a qual um curso de formação continuada em EJA, sobretudo a distância, seria necessariamente superficial e exigiria pouco esforço.

Cumpre ressaltar, igualmente, que, como indicado na proposta, os projetos finais de intervenção local suscitaram ideias surpreendentes, que mobilizaram a comunidade e as secretarias municipais das regiões atendidas. Com base nos módulos cursados, os alunos criaram projetos de melhoria das classes de EJA, de novas formações para os professores da rede pública, de políticas de acesso, de criação de novas turmas, etc.

Ao final do curso, tivemos uma avaliação significativa na implantação e na formação dos professores da rede. Foram colhidos depoimentos significativos do ponto de vista de nossa busca por atingir os objetivos propostos, o que demonstrou que o curso contribuiu de forma efetiva para a melhoria das práticas docentes, reacendendo, segundo os alunos-professores, o “lume da curiosidade”. O curso também acarretou melhorias do trabalho nas regiões atendidas, tais como propostas de ampliação de classes e concurso de mais professores para trabalhar com a EJA nos municípios, além da conscientização para a necessidade de qualificação contínua dos docentes e da ampliação de recursos para as aulas.

Consideramos fundamental apontar neste texto que a maioria dos profissionais atendidos no curso não possuía formação específica em EJA. Assim, a formação continuada torna-se ainda mais importante, já que se faz uma compreensão maior do seu papel, da relação professor-aluno, do repeito às diferenças, dos sentimentos de autoestima e cidadania, sem limitar-se a apresentar atividades prontas como se fossem “receitas”.

Com base nos depoimentos colhidos dos atores do curso, fica a certeza de que as ações que foram pensadas e elaboradas pelos professores para que o curso propiciasse a reflexão sobre a realidade dos cidadãos de cada região específica mostraram-se extremamente relevantes. Pudemos contribuir para ampliar a visão dos alunos acerca das necessidades da comunidade através, sobretudo, da realização de

um trabalho de intervenção capaz de promover a formação e a autoformação dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação Reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Parábola, 2008.

ARMELLINI, Neusa, Junqueira (org.). **Alfabetização de Adultos:** recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (orgs.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa.São Paulo: Paz e Terra, 2ª Ed. 1992.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

GOODSON, Ivor. **Dar voz ao professor:** as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org.) **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional Rede de Educação para a Diversidade.** UAB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/programa.html> Acesso em 21 de fevereiro de 2010.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. **Narrativas e saberes docentes**. Editora: Inijuí, Ijuí, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. O grupo como dispositivo de formação de professores. In: ZANCHET, B. M. B. A (org.) et al. **Processos e Práticas na Formação de Professores caminhos possíveis.** Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p.301-320

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TETZLAFF, J. A. e WAGSTAFF, I. **Mentoring new teachers.** Teaching and Change, vol. 06, no. 3, p. 284-294, 1999.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Environmental Education in Public Schools

Camila Flor André[1]
Marioly Oze Mendes[2]

Recebido em: 16 out. 2012
Aceito em: 05 nov. 2014

RESUMO

A interação entre o homem e o ambiente ultrapassou a simples sobrevivência, pelo fato de consumir desenfreadamente os recursos naturais disponíveis na Terra, o que tem levado nosso planeta ao colapso. A educação ambiental veio para alertar as populações humanas sobre as atitudes indisciplinadas que estão tomando e, assim, promover ações voltadas à proteção, recuperação e melhoria do meio ambiente. As escolas são um ambiente importante nos primeiros anos de relacionamento da criança com o mundo e é a principal porta para a educação ambiental. Crianças levam para casa o que aprendem e explicam para os pais o que devem fazer para ajudar o planeta. Dessa forma, o objetivo desse trabalho é apresentar as experiências exitosas em escolas de Orleans (SC), com relatos das principais dificuldades encontradas e sugestões de superação para a efetiva aplicação da educação ambiental. Propõe-se a capacitação dos professores e aplicação de metodologias adequadas ao público, como sugestões para uma educação ambiental eficaz.
Palavras-chave: Educação ambiental. Meio ambiente. Escolas públicas.

ABSTRACT

The interaction between man and environment transcended the simple survival, because wantonly consume natural resources available on earth, which has led to the collapse of our planet. Environmental education has come to warn people about human attitudes that are taking undisciplined and thus promote actions aimed at protection, restoration and improvement of the environment. Schools are an important environment in the early years of the child's relationship with the world and is the main gateway for environmental education. Children take home what they learn and explain to parents what they should do to help the planet. Thus, the aim of this paper is to present successful experiences in schools Orleans (SC), with reports of the major difficulties to overcome and suggestions for effective implementation of environmental education. It is proposed that the training of teachers and suitable application to the public, such as suggestions for effective environmental education.
Keywords: Environmental education. Environment. Schools publics.

[1] Bióloga e pós-graduada em Gestão Ambiental. Email: milafa22@yahoo.com.br.
[2] Bacharel em Direito, Administrador (CRA/SC 600476) e Mestre em Gestão de Políticas Públicas: Instituições, Cultura e Sustentabilidade e professor do Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE. Email: www.marioly.com.br.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o assunto meio ambiente vem tomando conta de diversos espaços que até então, não davam importância a esse tema. Muitas discussões com diferentes pontos de vistas vêm preenchendo os diálogos, tornando o assunto recorrente no cotidiano das pessoas. No início, a relação da sociedade com a natureza era de respeito, pois dependiam dela para sobreviver. Porém, a interação entre os homens e o ambiente ultrapassou a questão da simples sobrevivência e a sociedade almejou dominar o espaço onde vivia, com o desenvolvimento de técnicas para melhor adaptação ao meio. Desta forma, segundo Donella (1997), com a evolução das civilizações, a percepção de meio ambiente passou a ser entendida como uma fonte inesgotável de recursos e que nunca entraria em colapso. Além disso, também destaca que o destino dos recursos utilizados não é de interesse de muitas populações urbanas, que tem a ideia de que a água consumível sai da torneira e a suja vai embora pelo ralo, e que o lixo deixado diariamente defronte às residências é levado por um caminhão.

Effting (2007) salienta que estas atitudes evidenciam a importância de sensibilizar a sociedade como um todo, para que tenham ações com responsabilidade socioambiental, conservando o seu ambiente saudável no presente e para o futuro. A esse respeito, tem-se registrado uma significativa mudança de comportamento graças às muitas atividades de conscientização ambiental. Para Donella (1997) a consciência ambiental e responsabilidade social são frutos da educação ambiental, a qual busca trazer à sociedade modelos de relacionamentos mais harmônicos com a natureza, novos paradigmas e novos valores éticos.

O reconhecimento da educação ambiental como um importante instrumento de preservação do planeta, segundo Effting (2007), pode ser vinculado à 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo (em 1972), quando foi firmada a recomendação n˚ 96, apontando a educação ambiental como um dos elementos essenciais ao combate da crise do meio ambiente no mundo. Assim, a questão ambiental foi oficializada mundialmente a partir dessa Conferência e ao longo das décadas de 1960 a 1980, o nível de conscientização ambiental aumentou gradativamente no mundo.

No final da década de 1980, algumas legislações brasileiras incorporaram em

seus textos a educação ambiental, com o objetivo de levar a conscientização ambiental à sua população. Em 1988 foi elaborada a nossa Constituição Federal, que traz no seu inciso VI do artigo 225: promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Em 1992, foi realizado a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), transformando-se num momento especial também para a evolução da educação ambiental no Brasil. Desses eventos, e seus trabalhos paralelos, salienta Effting (2007), nasceram três documentos que atualmente estão entre as principais referências para quem quer praticar educação ambiental: a Carta Brasileira para a Educação Ambiental, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Agenda 21.

Em 1999, foi promulgada a Lei n˚ 9.795/99, que dispõe sobre Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), considerada uma grande conquista da sociedade civil, que traz no artigo 1˚ o conceito de educação ambiental: “os processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.” (Brasil, 1999)

Os artigos 2˚, 9˚ e 13 descrevem que a educação ambiental deverá estar presente no ensino de caráter formal, o que engloba a educação básica, superior, especial, profissional e de jovens e adultos, como também no ensino de caráter não-formal, que seriam as ações e práticas voltadas a sensibilização da coletividade em geral (por meios de comunicação, em comunidades, populações tradicionais, agricultores). Ainda segundo a referida lei, a educação ambiental é transdisciplinar, ou seja, todos são responsáveis pela promoção da educação ambiental (BRASIL,1999).

A educação ambiental, conforme relata Donella (1997), começou a ser ministrada nas escolas em várias disciplinas, mas foi na disciplina de ciências que ela se firmou. Com o tempo, houve a percepção de que ela não podia ser administrada isoladamente, mas sim, interligada em várias disciplinas (interdisciplinaridade). A limitação está no fato de que ninguém pôde reunir todas as disciplinas para uma visão

total do planeta, muito menos compreender a sua interação com os sistemas culturais e econômicos da humanidade.

Conforme Knorst (2010), a educação ambiental ministrada como disciplina seria importante em um contexto geral para a educação humana em todos os sentidos, especialmente no problema que mais aflige nosso século: a questão ambiental. Contudo, enquanto a educação ambiental não possuir uma disciplina específica, é muito importante que os professores abordem o assunto em suas aulas, envolvendo questões de meio ambiente de acordo com cada disciplina. Trabalhos desenvolvidos a partir da educação ambiental em escolas ajudam na percepção de fatores prejudiciais ao meio ambiente que podem acontecer no seu entorno, colaborando, assim, com a preservação do meio ambiente.

De acordo com Adans (2010), na sua página da internet “Revista Eletrônica: Educação Ambiental em Ação”, a educação ambiental vem sendo aplicada no país de forma dispersa, preocupando-se com questões pontuais, ou seja, voltadas para os problemas, porém devem-se realizar também ações de prevenção, de forma contínua e cíclica. A autora também relata que a falta de capacitação ou formação dos professores para a inserção da educação ambiental, deixa muitas lacunas em todos os contextos, causando o desequilibro.

No trabalho de Soares, em uma escola no município do Rio de Janeiro (RJ), conseguiu-se o objetivo da educação ambiental continuada a partir de curso de capacitação para os professores em parceria com instituições e o Município. Sousa, no município de Cajazeiras (PB), também alcançou os seus objetivos fazendo a capacitação dos professores e tornando-os em “multiplicadores em educação ambiental”.

Effting (2007), no Projeto Cultivando Água Boa, também usou da capacitação da comunidade para levantar os problemas e discutir o que poderiam fazer para resolvê-los e também alega a importância da realização de atividades fora da escola, dando oportunidade a saídas a campo aos estudantes para conhecer a realidade.

Para enfatizar a importância da capacitação dos professores, é relevante salientar trabalhos como Filipini e Trevisol (2007), no município de Joaçaba (SC), que realizaram entrevistas com todos os professores de uma escola pública municipal e obtiveram um baixo desempenho no conhecimento das questões ambientais como

também, dos principais documentos base de nível mundial, referente a educação ambiental. Tal posicionamento é explicado pela ausência de formação, pela dificuldade de articulação com os conteúdos e pelo excesso destes, pela falta de tempo e, sobretudo, pela falta de material didático.

Nesse trabalho, também é relevante salientar a necessidade de educação ambiental para adultos, como no ensino supletivo (FREITAS, 2009). Sorrentino (2009), afirma que não bastam alguns adultos falando para as crianças serem diferentes deles para que o planeta sobreviva, pois não há como educar crianças sem que os adultos se eduquem.

Neste contexto, este artigo tem como objetivo apresentar relatos de ações de educação ambiental que contribuíram para a conservação do meio ambiente em escolas públicas do Município de Orleans (SC), descrevendo as dificuldades que a educação ambiental tem para alcançar os seus objetivos e propor ações para superar esses problemas. Os resultados esperados com o desenvolvimento desse artigo será a comprovação, a partir de relatos bibliográficos, de que a educação ambiental é fundamental em todas as áreas e que suas atividades podem mudar o ponto de vista de alunos, professores e diretores, contribuindo assim para a conservação do nosso planeta, além de ações que venham superar as dificuldades encontradas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esse artigo foi desenvolvido utilizando pesquisas em estudos teóricos, realizados através de uma consulta bibliográfica especializada e selecionada.

Para relatar experiências em escolas, serão utilizados levantamentos bibliográficos, como também, experiências vividas por mim no trabalho de educação ambiental realizado na Fundação do Meio Ambiente de Orleans (FAMOR) desde o ano de 2008.

RESULTADOS

A educação ambiental faz parte das ações da Fundação do Meio Ambiente de Orleans (FAMOR). Localizado no Sul de Santa Catarina, o município de Orleans possui uma superfície de 500km², sendo a maior parte do seu território localizado na

área rural, tendo como população o total de 20.859 habitantes (ORLEANS, 2011).

Desde o ano de 2008, a FAMOR desenvolve trabalhos em todas as escolas do município, abordando temas variados como: recursos hídricos, florestas, flora e resíduos sólidos, cujas experiências são objeto deste artigo.

Na Fundação do Meio Ambiente de Orleans, a educação ambiental é desenvolvida através de vários trabalhos na comunidade, principalmente em escolas públicas. Palestras e eventos, concursos e gincanas, já foram realizados e alguns desses têm continuação programada. No município há dezessete escolas públicas, sendo cinco estaduais e treze municipais (ORLEANS, 2011), no entanto, nenhuma delas apresenta na grade curricular a educação ambiental, conforme exige a Lei n° 9.795/99.

Durante o ano de 2008, palestras sobre a Coleta Seletiva (ORLEANS, 2011) foram ministradas nas referidas escolas. Nessas apresentações sentiu-se a carência de conhecimento dos alunos em relação ao tema, perguntas como “O que é coleta seletiva?”, não tinham respostas. Alguns comentavam que já tinham ouvido falar, porém não sabiam explicar o que era. Após essas palestras, algumas escolas começaram a realizar a coleta seletiva dentro de sua instituição e encaminhar o material a uma cooperativa de reciclagem, além de fazerem mutirões de coleta ao entorno da escola.

No ano de 2009, o tema “Água, um bem precioso” foi desenvolvido em todas as escolas pública no município, totalizando 3.572 alunos. Nessas palestras, principalmente nas escolas públicas de baixa renda, os alunos não sabiam de onde vinha a água que utilizavam, respostas como “da torneira” ou “da caixa d’água”, eram frequentes. Nas apresentações foram esclarecidas essas dúvidas e relatados os principais rios no município com mapas e fotos, além da importância de preservar os recursos hídricos, com a apresentação de vídeos educativos. Após as palestras, houve interesse de alguns professores em levar os alunos para conhecer o ponto de captação de água no município. Nas escolas localizadas nas localidades do interior, a consciência de preservação da água era mais visível, pois maior parte da área rural utiliza água de nascentes, o que faz os alunos aprenderem em suas casas a importância de cuidar dessas fontes. Em algumas escolas isoladas na área rural, os alunos ficavam perplexos com a visita de pessoas de fora do seu cotidiano,

apresentando novas informações, imagens e vídeos em uma tela tão grande que nunca tinham visto.

No ano de 2010, o tema “Florestas” foi apresentado, decorrente do Ano Internacional das Florestas da ONU, abrangendo também o Programa Coleta de Óleo de Cozinha Usado. Nesse tema falou-se muita da preservação da Mata Atlântica e apresentaram-se fotos de árvores da nossa região, trazendo a pergunta se já tinham visto as tais árvores, o que trouxe muito diálogo e interesse dos alunos.

Em 2011, além dos temas do ano anterior, também foi trabalhado a separação correta do lixo. Com o projeto de implantação do Programa de Coleta Seletiva no município, a educação ambiental foi considerada primordial para a efetiva participação do público ao programa. A discriminação dos tipos de materiais que podem ou não ser reciclados, trouxe muita discussão as salas de aula, principalmente quando se apresentavam produtos e perguntava-se em qual lixeira o material devia ser depositado.

Muitas atitudes já foram praticadas devido às ações de educação ambiental realizadas pela fundação. As próprias crianças levam para casa muitos dos ensinamentos que aprenderam e comentam com os familiares o que devem fazer para ajudar o planeta. Temas como preservação da água e separação de materiais recicláveis levam sempre o desenvolvimento de atitudes mais responsáveis aos domicílios, pequenas ações como fechar a torneira enquanto escova os dentes e ter duas lixeiras para separar o lixo em casa em recicláveis e não recicláveis são benefícios alcançados pelas palestras.

Effting (2007), em seu trabalho, no município de Mercedes (PR), com o Projeto Cultivando Água Boa, da ITAIPU Binacional, relata que a educação ambiental dentro da escola deve sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando-o a analisar criticamente os princípios que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais. Dessa forma, a FAMOR, em suas palestras, sempre tenta fazer com que os alunos percebam o que está acontecendo em sua volta, no entorno de sua casa, de sua escola, e mostrar o que eles podem fazer para melhorar as questões ambientais nas quais estão envolvidos.

Muitos dos problemas ambientais que são vistos na mídia estão muito longe

da realidade do município de Orleans, como a seca e a falta de água. Assim, a FAMOR tenta trazer a realidade local e os problemas que atingem suas vidas. Um recurso utilizado nas palestras são os mapas que não estão acostumados a ver na disciplina de Geografia, como do Brasil ou do estado de Santa Catarina, mas sim um mapa do município de Orleans, onde eles realmente vivem e onde conhecem, pois 95% de todos os alunos que receberam as palestras, nunca tinham visto um mapa do município.

Orleans é contemplada por apresentar em seu território duas Unidades de Conservação, o Parque Estadual da Serra Furada, com administração da FATMA e o Parque Nacional de São Joaquim, de responsabilidade do ICMBio. Os gestores das unidades também participaram das palestras, o que trouxe muita curiosidade e interesse dos alunos em conhecer as unidades. Os gestores do Parque Estadual da Serra Furada aproveitaram o cronograma de palestras nas escolas no ano de 2009 e se juntaram para apresentar o parque aos alunos e professores, foi um trabalho muito interessante que levou bastante conhecimento e esclarecimentos sobre a unidade. O Parque Nacional de São Joaquim foi apresentado pela FAMOR em parceria com a administração da Unidade de Conservação, o qual forneceu mapas, fotos, vídeos e materiais de divulgação. Levar esses temas até a escola é muito importante, pois até a maiorias dos professores desconheciam a existência das duas unidades no território orleanense, o que aumentou a procura de dados para trabalhos nas salas de aula.

Após a visita em algumas escolas, as direções se conscientizaram e desenvolveram programas próprios de educação ambiental, como coletar o óleo de cozinha usado e, com ajuda dos professores, fazerem sabão, realização de mutirões de limpeza na comunidade em volta da escola e separar o lixo para destiná-lo à reciclagem.

Apesar de vários pontos positivos alcançados pelo trabalho da FAMOR nas escolas, em alguns casos ainda há resistência da administração das escolas, sobretudo na participação de eventos ambientais ou programas de ações continuadas. Os diretores alegam que essas atividades extras acabam “tomando o tempo da escola” e “desviando o foco”, que é ensinar as disciplinas da grade curricular. Por este motivo, existem poucos projetos sendo desenvolvidos nas escolas em Orleans, havendo uma necessidade de implantar bons programas contínuos e “educar

ambientalmente” também os professores. Isto tudo é um desafio a ser conquistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro das dificuldades percebidas para a implantação da educação ambiental em Orleans, é importante destacar a real necessidade de capacitação dos professores, pois ainda há algumas resistências das administrações para as questões ambientais. Como propostas para as escolas sugerem-se a realização de saídas a campo (visitas técnicas de estudos) para melhorar a visão ambiental dos alunos, como também a implantação de metodologias adequadas que visem à sensibilização dos mesmos.

Filipini e Trevisol (2007) também consideram importante aprofundar a compreensão sobre a forma mais adequada de articular a presença efetiva da educação ambiental na grade curricular pedagógica da escola, em diferentes disciplinas, de forma a impregnar-se no dia a dia da escola e das pessoas, isso constitui em um grande desafio a ser conquistado. Dessa forma, a FAMOR se propõe a trabalhar outras metodologias com as escolas onde atua e, também, a desenvolver um programa de capacitação para os professores da rede estadual e municipal, buscando a parceria com o Município de Orleans, em especial com parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Sugere-se ainda a importância de educação ambiental para adultos, nas comunidades e empresas do município, pois são eles os responsáveis pelas atitudes que estão afetando o nosso meio ambiente. Indica-se, como forma de sensibilizar os adultos, o desenvolvimento de grupos de estudos, saídas a campo e dinâmicas. Diante do apresentado, fica evidente a necessidade de um processo educativo consistente e participativo, que consiga abranger todas as áreas da sociedade, para todos juntos buscarem condições de surgimento de uma sociedade sustentável.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Berenice Gehlen. **Como anda a educação ambiental no Brasil**. Revista Eletrônica Educação ambiental em ação. http://www.apoema.com.br/artigos_bere Acesso em: 12 out. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado,

1988.

BRASIL. **Lei 6.938/81 da Política Nacional de Meio Ambiente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L6938org.htm Acesso em: 14 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental.** Brasília (DF), 1999.

DONELLA, Meadows. Secretaria do Meio Ambiente de São Paulo. **Conceitos para se fazer Educação Ambiental**. 1997.

EFFTING, Tânia Regina**. Educação Ambiental Nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios**. Monografia (Especialização em Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Marechal Candido Rondon. 2007.

FILIPINI, Gedalva Terezinha Ribeiro; TREVISOL, Joviles Vitório. **Os Professores e suas Representações Sociais sobre Meio Ambiente s Educação Ambiental**: um estudo na Escola. Joaçaba (SC): NUPERAJO, 2007.

FREITAS, Andréia Cristina Santos; BARRETO, Luciano Vieira. **Educação ambiental no ensino de jovens e adultos.** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB**.** Curso de Especialização em Meio Ambiente e Desenvolvimento**.** Centro Científico Conhecer - ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Goiânia, vol. 5, n˚8. 2009.

PRONEA. Programa Nacional de Educação Ambiental. Secretaria do Meio Ambiente. 2003.

KNORST, Patrícia Andréa Rauber. Educação ambiental: um desafio para as unidades escolares. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 1, n. 2. jul./dez. 2010

LEÃO, Ana Lúcia Carneiro; FALCÃO, Carlos Alberto Campos. **Fazendo educação e vivendo a gestão ambiental**. Recife: CPRH, 2002.

MUNICÍPIOS DE ORLEANS. Disponível em: <www.orleans.sc.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2011.

SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; PORTILHO, Edilene Santos; CORDEIRO, CAVALCANTE, Lilian Couto;. **Educação Ambiental: construindo metodologias e práticas participativas. Paracambi (RJ).** Disponível em: <www.anppas.org.br/encontro_anual/.../GT/.../ana_maria_dantas.pdf>. Acesso em: 11 out. 2011.

SORRENTINO, Marcos; PORTUGAL, Simone; VIEZZER, Moema. **Educação Ambiental de Jovens e Adultos – EAJA à Luz do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** Contribuição da Jornada Internacional de Educação Ambiental para os diálogos do FISC e CONFINTEA VI. Belém (PA), 2009.

SOUSA, Lucineide Figueiredo de; LACERDA, Maria Luzenilda Ferreira de; LIRA,

Antonia; LIRA, Iara Jane Cavalcante de; SOUZA, Marcos Assis Pereira de; SOUZA, Francisco Augusto de. **Educação Ambiental: Perspectiva e Metodologia para o Ensino Fundamental e Médio no Município de Cajazeiras S/P**. São Paulo. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/Icbeu_anais/anais/meioambiente/cajazeiras.pdf>. Acesso em: 05 out. 2011.