

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA (REDPEL)

REDE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA (REDPEL)



Diálogos para repensar la gestión educativa en Latinoamérica

Diálogos para repensar a gestão educativa na América Latina



RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA (REDPEL)

REDE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA (REDPEL)



Diálogos para repensar la gestión educativa en Latinoamérica

Diálogos para repensar a gestão educativa na América Latina



Diálogos para repensar la gestión educativa en Latinoamérica

Diálogos para repensar a gestão educativa na América Latina

Red De Posgrados En Educación En Latinoamérica (Redpel)

Rede De Pós-Graduação Em Educação Da América Latina (Redpel)

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado,
Maestría en Educación

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

<https://posgrado.pucp.edu.pe/>

<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182399>

Primera edición digital, Noviembre 2021

Coordinación y edición: Alex O. Sánchez Huarcaya

Coordinador interno de la PUCP: Dra. Rosa Tafur Puente

Coordinador interno de la UNESP: Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Coordinador interno de la PUC-Campinas: Dr. Artur José Renda Vitorino

Coordinador interno de la UAZ: Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano

Coordinador interno de la UPTC: Dra. Liliana Ávila Garzón

Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya, Samuel Mendonça y María de Lourdes Salas Luévano

Corrector de estilo: Rafael Cánepa Alvarez, Daniel Alejandro Valverde Luján

Traductor de la introducción y prólogo al castellano y portugués: Lic. Oscar Meléndez Robles

Traductores de síntesis y resúmenes: Oscar Meléndez Robles, Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Diálogos para repensar la gestión educativa en Latinoamérica.
Diálogos para repensar a gestão educativa na América Latina por
la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del
Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-13341.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas. El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48021-6-4

COMITÉ EDITORIAL

Adolfo Ignacio Calderón
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya
Pontificia Universidad Católica del Perú

Artur Renda Vitorino
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Beatriz Herrera Guzmán
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Carla Beatriz Capetillo Medrano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Elsa Georgina Aponte Sierra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Lileya Manrique Villavicencio
Pontificia Universidad Católica del Perú

Liliana Inés Ávila Garzón
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Marcelo Pérez Pérez
Universidad de Chile

María de Lourdes Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Samuel Mendonça
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Rosa María Tafur Puente
Pontificia Universidad Católica del Perú



ÍNDICE

PRÓLOGO	9
PREFÁCIO	14
INTRODUCCIÓN	19
INTRODUÇÃO	26
CAPÍTULO 1	
GESTIÓN ESCOLAR: ANÁLISIS DEL PROYECTO POLÍTICO- PEDAGÓGICO/ GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	33
<i>Gabryelle Rahyara Miranda Castro da Cunha</i> <i>Samuel Mendonça</i>	
CAPÍTULO 2	
GESTIÓN DE POLÍTICAS INTERSECTORIALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO EN LA RED MUNICIPAL DE CAMPINAS (SÃO PAULO - BRASIL)/ GESTÃO DE POLÍTICAS INTERSECTORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS (SÃO PAULO - BRASIL)	47
<i>Aline Bernardineli Olini</i> <i>Mônica Piccione Gomes Rios</i>	
CAPÍTULO 3	
COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN CONTINUA EN LA MATEMÁTICA: Conversas de Pasillo/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA: Conversas de Corredores	62
<i>Marcela Lopes de Santana</i> <i>Harryson Júnio Lessa Gonçalves</i>	
CAPÍTULO 4	
TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: VISIONES DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA/ TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VISÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	86
<i>Joana Inês Novaes</i> <i>Deise Aparecida Peralta</i>	
CAPÍTULO 5	
EDUCACIÓN ECONÓMICA FINANCIERA EN EL CONTEXTO ESCOLAR, UNA CARACTERIZACIÓN DESDE LA GESTIÓN EDUCATIVA/ A EDUCAÇÃO ECONÔMICA FINANCEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR, UMA CARACTERIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO	103
<i>Nathalia Carolina Rubio Buitrago</i> <i>Yasmith Adriana Camargo Gómez</i>	



CAPÍTULO 6	
REPRESENTACIONES SOCIALES DE DIRECTIVOS, DOCENTES Y MADRES SOBRE CALIDAD EDUCATIVA EN UN CONTEXTO RURAL COLOMBIANO/ REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES, PROFESSORES E MÃES SOBRE A QUALIDADE EDUCACIONAL EM UM CONTEXTO RURAL COLOMBIANO	119
<i>Angélica Yazmín Garcés Figueroa</i> <i>Liliana Inés Ávila Garzón</i>	
CAPÍTULO 7	
DE LA GESTIÓN EDUCATIVA A LA LESBOFOBIA/ DA GESTÃO EDUCACIONAL À LESBOPHOBIA	136
<i>Ramón Eduardo Lares Gutiérrez</i> <i>Javier Zavala Rayas</i> <i>Georgina Lozano Razo</i>	
CAPÍTULO 8	
CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN UN CASO PERUANO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA/ CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NUM CASO PERUANO DE ACREDITAÇÃO INSTITUCIONAL UNIVERSITÁRIA	148
<i>Vania Minami Higa</i> <i>Elizabeth Salcedo Lobatón</i>	
CAPÍTULO 9	
IDENTIDAD PROFESIONAL Y AUTOIMAGEN DEL ENTRENADOR DEPORTIVO UNIVERSITARIO/ IDENTIDADE PROFISSIONAL E AUTOIMAGEM DO TREINADOR DESPORTIVO UNIVERSITÁRIO	164
<i>Zezetti Noriega Rios</i> <i>Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya</i>	



PRÓLOGO

Redes universitarias y Gobernanza del Conocimiento: Tensiones en la Sociedad Red

Me sentí honrado con la invitación de mis colegas de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL), para realizar el prefacio de esta primera recopilación que sintetiza los esfuerzos colectivos de un conjunto de Programas de Posgrado en el área de Educación de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, que decidieron sumar esfuerzos para crear un espacio fértil de diálogo entre docentes y estudiantes con el fin de fortalecer su desarrollo institucional, sus grupos de investigación, la formación de los maestrands dentro de una perspectiva internacional, la producción y la difusión del conocimiento académico-científico.

A pesar de que la creación de esta red haya sido formalmente realizada el 28 de enero de 2021, se puede afirmar que su gestión se realizó dentro de un proceso práxico de maduración y crecimiento colectivo, que se inició a partir de una idea que surgió de conversaciones entre los doctores Daniel Johnson (Universidad de Chile) y Alex Sánchez (Pontificia Universidad Católica del Perú) en la ciudad de Lima, en diciembre de 2019.

En el transcurso de 2020, en el contexto de la pandemia que resultó de la expansión de la Covid-19, la idea fue creciendo y se sumaron a la propuesta investigadores(as) amables que decidieron poner «manos a la obra» a través de la realización de tres encuentros con el objetivo de socializar las investigaciones realizadas en el ámbito de programas de maestría, tanto en el campo de la gestión educativa como en el área de currículo. Se puede afirmar que después de tres encuentros de trabajo que involucró a investigadores y estudiantes, la formalización de la REDPEL fue la consagración natural de toda una sinergia desencadenada a partir de la voluntad individual e institucional para sumar y crecer juntos en el quehacer científico en el campo educativo, con aprendizaje colectivo, a partir de las vivencias de diferentes culturas académico-científicas, creando y fortaleciendo lazos de afecto y amistad.

La organización de la REDPEL, así como la producción de esta obra, es uno de los legados positivos de la tragedia que devastó y devasta al mundo a partir de la crisis sanitaria en la que aún estamos inmersos: el mundo se integró más por medio del internet. En mi opinión, la REDPEL surgió de la rebeldía de investigadores que no se quedaron acorralados frente al forzado aislamiento al que fueron sometidos, y comenzaron a interactuar por medio de lo que estaba disponible: la tecnología y su forma de conexión remota.



Las actividades en los Programas de Maestría no podían parar, las investigaciones de los alumnos se perjudicarían con la perspectiva de un largo período de discontinuidad y el tema de la necesaria formación por medio de la convivencia y del intercambio con invitados internacionales no podía dejarse de lado.

Con el internet como medio principal de comunicación, constatamos que podíamos impartir clases de calidad de forma remota y que era posible realizar buenos procesos de asesoría de tesis a distancia, viabilizar la recolección de datos consistentes por medio de entrevistas y cuestionarios en línea y, principalmente, crear relaciones de colaboración y ampliar las posibilidades de trabajo científico de la mano con colegas de otros países de forma dinámica e intensa.

Lo presencial se redimensionó en una presencialidad no presencial, virtual y al mismo tiempo, real. Un análisis realizado por colegas de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), en un reciente artículo publicado en el Jornal Folha de São Paulo (Carneiro et. al., 2021), destacan dos lecciones de la pandemia: a) el «presencialismo» puede ser mucho más necesario para el desarrollo del ciudadano, humanístico y de investigación que para el aprendizaje de contenidos, y b) la pandemia aceleró una mejor comprensión de las propuestas que colocaban en jaque la tesis de que el aprendizaje de calidad solo ocurría si los profesores y alumnos están en el mismo espacio físico.

Si antes apenas podíamos traer uno o dos invitados extranjeros por año, esto debido a los elevados costos que supone (transporte, alimentación, hospedaje, honorarios), ante el confinamiento forzado y por medio de las tecnologías, la convivencia académica con colegas extranjeros no solo se volvió posible de forma remota, con una drástica reducción de los costos financieros y de la huella ambiental, sino que también se amplió, intensificó y redimensionó. De esta manera, los alumnos pasaron a tener contacto no solo con uno, dos o tres investigadores extranjeros, como era de costumbre en el período pre-pandémico, sino que, a lo largo del 2020, pasaron a tener contacto con cinco, diez, quince o hasta más investigadores, a costo cero, con la proliferación y el fácil acceso a los webinarios.

De esta manera, pasamos a vivenciar de manera acelerada la compresión espacio-tiempo defendida por Harvey (1992) al referirse a la condición posmoderna. Si, por un lado, la pandemia nos trajo la consciencia de la ciudadanía planetaria defendida por Morin (2002), consciencia de que, frente a la expansión de la Covid19, estamos todos en el mismo barco y no podemos dejar que se hunda. Por otro lado, esta aceleró nuestra percepción de que realmente vivimos en aquello que McLuhan (1969) llamaba, en 1964, en el clásico *Understanding Media*, de *Global Village*, nuestra aldea global, la misma que como anunciaba Ianni (2001, p.17), contempla una «idea de comunidad mundial, mundos sin fronteras, centro comercial global, Disneylandia universal».

La creación de la REDPEL se suma a experiencias nacionales e internacionales bastante semejantes que pueden englobarse en el concepto de redes universitarias y que comenzaron paulatinamente a proliferarse en la década de 2000, en las que todas presentaban, de cierta forma, los mismos objetivos en el campo de la producción y difusión del conocimiento y de todas las actividades académico-científicas relacionadas. Se trata de un tipo específico de red, la misma que puede considerarse como

«una estructura organizativa que se auto regula y une voluntades académicas y financieras, bajo convenios interinstitucionales, para lograr objetivos comunes principalmente de formación e investigación, con impacto social, bajo los valores de la solidaridad, respeto, tolerancia y corresponsabilidad sin depender de una institución en particular.» (Soto Arango, 2010, p.243)

Se puede afirmar que esta es una red, entre las miles que existen, en las múltiples dimensiones de la vida humana, dentro de la llamada Sociedad Red conceptuada por Castells (1999, p.98), la misma que debe entenderse considerando la interacción entre dos tendencias relativamente autónomas: «el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y el intento de la antigua sociedad de re-emparejarse con el uso del poder de la tecnología para servirle a la tecnología del poder».

Cuando Castells (1999, pp. 525-526) escribió su obra en la década de 1990, afirmaba que las sociedades contemporáneas aún estaban en gran parte dominadas por el concepto del tiempo cronológico, un tiempo «lineal, irreversible y previsible que está siendo fragmentado en la sociedad red». El período pandémico permitió experimentar y concretizar el surgimiento de lo que Castells (1999, p. 527) consideraba un nuevo concepto de temporalidad: el «tiempo atemporal». Aunque afecte a todo el planeta, el tiempo atemporal, sin duda alguna, no se refiere «a todos los procesos, agrupaciones sociales y territorios de nuestras sociedades» (Castells, 1999, p. 527) , pero es «una forma dominante que emerge del tiempo social en la sociedad red» (idem) que, en mi opinión, invade nuestra vida personal y profesional, y se impregna en nuestro cotidiano, y se diluye de esta forma el portal de nuestras vidas temporales y atemporales. Ya no tendríamos el fantástico *Stargate* de la película dirigida por Roland Emmerich, con el que siempre soñé que me transportaría para alejarme de los problemas existenciales. Ya es cosa del pasado, pues el portal que comunicaría la temporalidad de la atemporalidad se está instalando paulatinamente en nuestra forma de pensar, actuar, sentir y vivir, en fin, en nuestro ADN.

En esta perspectiva, la REDPEL es un portal más para nuestra vida atemporal que se inserta en un contexto en el que Castells (1999, p. 526) considera que la transformación es más profunda de lo que pensamos, pero que, desde mi punto de vista, a partir de la pandemia comenzamos a vivenciar y comprender:



«es la mezcla de tiempos para crear un universo eterno que no se expande solo, pero que se mantiene por si solo, no cíclico, pero aleatorio, no recursivo, pero incursor: tiempo atemporal, utilizando la tecnología para huir de los contextos de sus existencia y para apropiar, de manera selectiva, cualquier valor que cada contexto pueda ofrecer al presente eterno (...) Comprimir el tiempo hasta el límite equivalente para que la secuencia temporal y, por consiguiente, el tiempo, desaparezca» (nuestra traducción)

No se puede negar tantos aspectos positivos que la REDPEL está proporcionando a todos sus miembros en múltiples dimensiones, ya sea en términos institucionales o personales, ya sea en programas de postgrado, gestores, profesores y alumnos, principalmente cuando ocurre presión bajo nuevas formas de gobernanza del conocimiento (Wandercil, 2021), que se encuentran impregnadas en las políticas transnacionales y en los sistemas nacionales de evaluación de educación superior, específicamente del posgrado, para que nos esforcemos por alcanzar la llamada internacionalización, indicador de excelencia y calidad.

Toda la sinergia naturalmente orquestada entre todos los actores de la REDPEL se dio de forma voluntaria y armónica, sintetizando el concepto de solidaridad orgánica, acuñado por Durkheim (1999), padre de la sociología de la educación, como elemento de cohesión social que sustenta la sociedad capitalista. Todos los involucrados, creciendo juntos, colaborando y cooperando, construyendo nuevos espacios formativos y de producción científica, creando lazos y vínculos afectivos de amistad, como actores de un engranaje que fortalece el capitalismo académico.

Inmersos en el proceso de adaptación a las nuevas formas de gobernanza del conocimiento, la presente obra pone en evidencia que la REDPEL apostó por la internacionalización, no tanto con la preocupación de ser un indicador de excelencia, pero con la posibilidad de desencadenar procesos dialógicos para, citando a Paulo Freire (1979), patrono de la Educación Brasileña (y de quien se celebra el centenario de su nacimiento), transformar el mundo en colaboración y denunciar procesos de deshumanización en curso en los diversos ámbitos de la educación básica y superior. Los capítulos de esta obra no solo denuncian y dan voz a los sectores invisibilizados, sino que también dialécticamente anuncian, con esperanza, incluso en la Sociedad Red, en el contexto del tiempo atemporal, procesos de humanización posibles y necesarios. Además, tienen como pilar de sustento la investigación metódica y la rigurosidad científica desarrollada en los Programas de postgrado que compone la REDPEL, fundamental en tiempos de posverdad.

Mogi das Cruzes, Brasil, 09 de noviembre de 2021

Adolfo Ignacio Calderón
Profesor Titular de la Pontificia Universidade Católica de Campinas,
Investigador de Productividad Científica del CNPq.



REFERENCIAS

- Carneiro, A. M. (2021). *Universidades, Covid e a aposta no futuro*. Jornal Folha de São Paulo.
- Castells, M. A. (1999). *Sociedade em rede*. Paz e Terra.
- Durkheim, É. (1999). *Da divisão do trabalho social*. 2ª Ed. Martins Fontes.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Harvey, D. (1992). *A condição pós-moderna*. Loyola.
- Ianni, O. (2001). *Teorias da globalização*. Civilização Brasileira.
- Macluhan, M. (1969). *Os Meios de comunicação como extensões do homem*. Cultrix.
- Morin, E. (2002). ¿Estamos en un Titanic? In B. Kliksberg (Comp.). *Ética y desarrollo, la relación marginada*. El Ateneo.
- Soto Arango, D. E. (2011). Redes universitarias en Colombia. Nueva concepción histórica para la universidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (15).
- Wandercil, M., Calderón, A.-I., y Ganga-Contreras, F. A. (2021). Governança universitária e rankings acadêmicos à luz da literatura acadêmica brasileira. *Roteiro*, 46(1), e22391.

PREFÁCIO

Redes universitárias e Governança do Conhecimento: Tensões na Sociedade em Rede

Senti-me honrado com o convite recebido de meus colegas da Rede de Pós-graduação em Educação da América Latina (REDPEL), para prefaciar esta primeira coletânea que sintetiza os esforços coletivos de um conjunto de Programas de Pós-Graduação na área de Educação do Brasil, do Chile, da Colômbia, do México e do Peru, que decidiram somar esforços para criar um fértil espaço de diálogo entre docentes e estudantes a fim de fortalecer seu desenvolvimento institucional, seus grupos de pesquisa, a formação dos mestrandos dentro de uma perspectiva internacional, a produção e a disseminação do conhecimento acadêmico-científico.

Embora a criação desta rede tenha sido formalmente realizada em 28 de janeiro de 2021, pode-se afirmar que sua gestação foi realizada dentro de um processo prático de amadurecimento e crescimento coletivo que se iniciou a partir da ideia surgida em conversas entre os doutores Daniel Johnson (Universidad de Chile) e Alex Sánchez (Pontificia Universidad Católica del Perú), na cidade de Lima, em dezembro de 2019.

Ao longo de 2020, no contexto da pandemia decorrente da expansão da Covid-19, a ideia foi germinando, agregando pesquisadores(as) simpáticos(as) à proposta e que decidiram colocar “as mãos na massa” por meio da realização de três encontros com o intuito de socializar as pesquisas realizadas, no âmbito de programas de mestrado, tanto no campo da gestão educacional quanto na área do currículo. Pode-se afirmar que depois de três encontros de trabalho envolvendo pesquisadores e estudantes, a formalização da REDPEL foi a consagração natural de toda uma sinergia desencadeada a partir das vontades individuais e institucionais para somar e crescer juntos no fazer científico no campo educacional, com aprendizagem coletiva, a partir das vivências de diferentes culturas acadêmico-científicas, criando e fortalecendo laços de afeto e amizade.

A organização da REDPEL, bem como a produção desta obra, é um dos legados positivos da tragédia que assolou e assola o mundo a partir da crise sanitária na qual, ainda, estamos imersos: o mundo se tornou mais integrado por meio da internet. A meu modo de ver, a REDPEL surgiu da rebeldia de pesquisadores que não ficaram acudados diante do forçado isolamento ao qual foram submetidos, começando a interagir por meio daquilo que estava disponível: a tecnologia e sua forma de conexão remota.



As atividades nos Programas de Mestrado não poderiam parar, as pesquisas dos alunos seriam prejudicadas com a perspectiva de um longo período de descontinuidade e a questão da necessária formação por meio da convivência e do intercâmbio com convidados internacionais se tornava essencial.

Com a internet como principal meio de comunicação, constatamos que podíamos ministrar aulas de qualidade de forma remota e que era possível: realizar bons processos de orientação de dissertações a distância; viabilizar a coleta de dados consistentes por meio de entrevistas e questionários on-line e; principalmente, criar relações de colaboração e ampliar as possibilidades de trabalho científico conjunto com colegas de outros países de forma dinâmica e intensa.

O presencial se redimensionou em uma presencialidade não presencial, virtual e, ao mesmo tempo, real. Análise realizada por colegas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em recente artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo (Carneiro et. al., 2021), destacam duas lições da pandemia: a) o “presencialismo” pode ser muito mais necessário para o desenvolvimento do cidadão, humanístico e de pesquisa, do que para o aprendizado de conteúdos; b) a pandemia acelerou a melhor compreensão das propostas que colocavam em xeque a tese de que a aprendizagem de qualidade só acontecia se professores e alunos estivessem no mesmo espaço físico.

Se antes mal podíamos trazer um ou dois convidados estrangeiros por ano, devido aos elevados custos envolvidos (transporte, alimentação, hospedagem, diárias e pró-labores), diante do confinamento forçado e por meio do uso das tecnologias, a convivência acadêmica com colegas estrangeiros não somente tornou-se possível de forma remota, com drástica redução de custos financeiros e da pegada ambiental, mas também foi ampliada, intensificada e redimensionada. Assim, os alunos passaram a ter contato não mais com um, dois ou três pesquisadores estrangeiros, como costumava ser no período pré-pandêmico, mas, ao longo de 2020, passaram a ter contato com cinco, dez, quinze ou mais pesquisadores, a custo zero, com a proliferação e a fácil acessibilidade aos webinários.

Dessa forma passamos a vivenciar de maneira acelerada a compressão espaço-tempo defendida por Harvey (1992) ao se referir à condição pós-moderna. Se por um lado, a pandemia nos trouxe a consciência da cidadania planetária defendida por Morin (2002), consciência de que, diante da expansão da Covid-19, estamos todos no mesmo navio e não podemos deixá-lo afundar; por outro, acelerou a nossa percepção de que realmente vivemos naquilo que McLuhan (1969) chamava, em 1964, no clássico *Understanding Media*, de *Global Village*, nossa aldeia global, a mesma que como anunciava Ianni (2001, p. 17), envolve uma “ideia de comunidade mundial, mundo sem fronteiras, shopping center global, Disneylândia universal”.

A criação da REDPEL soma-se a experiências nacionais e internacionais bastante semelhantes, que podem ser englobadas no conceito de redes



universitárias e começaram paulatinamente a proliferar na década de 2000, todas elas apresentando, de certa forma, os mesmos objetivos no campo da produção e disseminação do conhecimento e de todas as atividades acadêmico-científicas a ela atreladas. Trata-se de um tipo específico de rede, a mesma que pode ser considerada como

“uma estrutura organizativa que se autorregula e une vontades acadêmicas e financeiras, por meio de convênios, para atingir objetivos comuns principalmente de formação e de pesquisa sob valores como solidariedade, respeito, tolerância e corresponsabilidade sem depender de uma instituição em particular”¹ (Soto Arango, 2010, p. 243)

Pode-se afirmar que esta é uma rede, entre as milhares existentes, nas múltiplas dimensões da vida humana, dentro da chamada Sociedade em Rede conceituada por Castells (1999, p. 98), a mesma que deve ser entendida considerando a interação entre duas tendências relativamente autônomas: “o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e a tentativa da antiga sociedade de reaparelhar-se com o uso do poder da tecnologia para servir a tecnologia do poder”.

Quando Castells (1999, p. 525-526), escreveu sua obra na década de 1990, afirmava que as sociedades contemporâneas ainda estavam em grande parte dominadas pelo conceito do tempo cronológico, um tempo “linear, irreversível, mensurável e previsível que está sendo fragmentado na sociedade em rede”. O período pandêmico permitiu vivenciar e dar concretude ao surgimento daquilo que Castells (1999, p. 527) considerava um novo conceito de temporalidade: o “tempo intemporal”. Embora afete todo o planeta, o tempo intemporal, sem dúvida alguma não se refere “a todos os processos, agrupamentos sociais e territórios de nossas sociedades” (Castells, 1999, p. 527), mas “é uma forma dominante emergente do tempo social na sociedade em rede” (idem) que, a meu modo de ver, invade nossa vida pessoal e profissional, impregnando-se em nosso cotidiano, diluindo-se dessa forma o portal de nossas vidas temporais e intemporais. Não teríamos mais o fantástico Stargate do filme dirigido Roland Emmerich, com o qual sempre sonhei em me transportar para afastar-me dos problemas existenciais. Isso ficou no passado, pois o portal que comunicaria a temporalidade da intemporalidade está sendo instalado paulatinamente, em nosso pensar, na forma de agir, sentir e viver, enfim, em nosso DNA.

Nessa perspectiva, a REDPEL é mais um portal para nossa vida intemporal que se insere em um contexto no qual Castells (1999, p. 526) considera que a transformação é mais profunda daquilo que pensamos, mas que, sob meu ponto de vista, a partir da pandemia começamos a vivenciar e compreender:

¹ Tradução livre dos autores do original em espanhol.

“é a mistura de tempos para criar um universo eterno que não se expande sozinho, mas que se mantém por si só, não cíclico, mas aleatório, não recursivo, mas incursor: tempo intemporal, utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno (...) Comprimir o tempo até o limite equivalente a fazer com que a sequência temporal, e, por conseguinte, o tempo, desapareça”.

Não se pode negar tantos aspectos positivos que a REDPEL está proporcionando a todos seus membros em múltiplas dimensões, seja em termos institucionais ou pessoais, seja para programas de pós-graduação, gestores, professores e alunos, principalmente quando ocorre pressão sob novas formas de governança do conhecimento (Wandercil, 2021), as quais estão impregnadas nas políticas transnacionais e nos sistemas nacionais de avaliação da educação superior, especificamente da pós-graduação, para que nos esforcemos para alcançar a chamada internacionalização, indicador de excelência e qualidade.

Toda a sinergia naturalmente orquestrada entre todos os atores da REDPEL deu-se de forma voluntária e harmônica, sintetizando o conceito de solidariedade orgânica, cunhado por Durkheim (1999), o pai da sociologia da educação, como elemento de coesão social que sustenta a sociedade capitalista. Todos os envolvidos, crescendo juntos, colaborando e cooperando, construindo novos espaços formativos e de produção científica, criando laços e vínculos afetivos e de amizade, como atores de uma engrenagem que fortalece o capitalismo acadêmico.

Imersos no processo de adaptação às novas formas de governança do conhecimento, a presente obra evidencia que a REDPEL apostou na internacionalização, não tanto com a preocupação de ser um indicador de excelência, mas com a possibilidade de desencadear processos dialógicos para, retomando Paulo Freire (1979), Patrono da Educação Brasileira (e do qual se comemora o centenário de nascimento), transformar o mundo em co-laboração e denunciar processos de desumanização em curso nos diversos âmbitos da educação básica e superior. Os capítulos desta obra, não somente denunciam e proporcionam voz aos setores invisibilizados, mas também dialeticamente anunciam, com esperança, mesmo na Sociedade em Rede, no contexto do tempo intemporal, processos de humanização possíveis e necessários, tendo como pilar de sustentação a pesquisa metódica e a rigorosidade científica desenvolvida nos Programas de pós-graduação que compõe a REDPEL, fundamental em tempos de pós-verdade.

Mogi das Cruzes, Brasil, 09 de novembro de 2021

Adolfo Ignacio Calderón
Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
pesquisador de Produtividade Científica do CNPq.



REFERÊNCIAS

- Carneiro, A. M. (2021). *Universidades, Covid e a aposta no futuro*. Jornal Folha de São Paulo.
- Castells, M. A. (1999). *Sociedade em rede*. Paz e Terra.
- Durkheim, É. (1999). *Da divisão do trabalho social*. 2ª Ed. Martins Fontes.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Harvey, D. (1992). *A condição pós-moderna*. Loyola.3
- Ianni, O. (2001). *Teorias da globalização*. Civilização Brasileira.
- MacLuhan, M. (1969). *Os Meios de comunicação como extensões do homem*. Cultrix.
- Morin, E. (2002). ¿Estamos en un Titanic? In B. Kliksberg (Comp.). *Ética y desarrollo, la relación marginada*. El Ateneo.
- Soto Arango, D. E. (2011). Redes universitarias en Colombia. Nueva concepción histórica para la universidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (15).
- Wandercil, M., Calderón, A.-I., y Ganga-Contreras, F. A. (2021). Governança universitária e rankings acadêmicos à luz da literatura acadêmica brasileira. *Roteiro*, 46(1), e22391.

INTRODUCCIÓN

El presente siglo está demarcado por dos aspectos claves, la generación de conocimiento y el trabajo en redes. En relación con el primer aspecto, se hace necesario que organizaciones como las universidades o centros de nivel superior, incentiven, gestionen y produzcan conocimiento. Entendido esto como un proceso continuo, donde las diferentes instancias y actores de estas instituciones participen en investigaciones a nivel formativo (tesis de grado) o en grupos de investigación. Para esto se hace necesario que los gestores de los diferentes programas trabajen de manera mancomunada y con objetivos claros, así como contar con normativas que alienten la producción de conocimiento, además de los incentivos respectivos.

El segundo aspecto tiene que ver con el trabajo en redes lo cual es importante y necesario en estos tiempos, porque estas redes pueden estar dentro de las organizaciones, tanto locales como extranjeras. Es relevante porque permite que los integrantes de una organización aprendan con otros, dialoguen y discutan sobre temas afines o comunes y, además, se embarquen en trabajos que conducen hacia un mismo fin. Claro está que este trabajo en redes humaniza a los sujetos de diferentes contextos, porque hacen suyas las mismas problemáticas, además de darles la posibilidad de encontrar respuesta a esos problemas de manera conjunta.

Estos aspectos clave, y de seguro con otros, hicieron posible la concreción del presente libro, titulado “Diálogos para repensar la gestión educativa en Latinoamérica”, el cual es la primera producción de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL), conformada por programas de posgrado de seis universidades de la región.

Previo a esto, damos a conocer algunos hitos de la conformación de la REDPEL.

A mediados de diciembre del 2019, se reunieron los docentes Dr. Daniel Johnson (Universidad de Chile) y Dr. Alex Sánchez (Pontificia Universidad Católica del Perú) en Lima, en el marco del primer congreso de grupos de investigación en currículo, donde dialogaron sobre la posibilidad de llevar a cabo un trabajo conjunto entre diversos programas de Latinoamérica, con el fin de dar a conocer lo que realizan y hacer pensamiento sobre temas comunes de la región.



A mediados del 2020, dialogaron la Coordinadora de la Maestría en Gestión Educativa Dra. Liliana Ávila y la Coordinadora de la Maestría en Educación Dra. Elsa Aponte, ambas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), el docente Dr. Samuel Mendonça de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil (PUC Campinas), junto al Dr. Daniel Johnson y Dr. Alex Sánchez para realizar la primera actividad conjunta, la cual consistió en los encuentros de gestión y currículo, donde se expondrían los avances de las tesis de cada programa y serían comentados por docentes, también de esos programas. En octubre de ese año, el día 20, se realizó el Encuentro de Estudios de Posgrado en Currículo (UPTC, U. Chile, PUCP) y, el día 27, el Encuentro de Estudios de Posgrado en gestión educativa PUC Campinas, UPTC, PUCP). Se presentaron dos estudiantes por cada programa y participaron, en total, doce docentes comentaristas.

Estas actividades acercarían a los diferentes programas a un trabajo en equipo, además de valorar lo que vienen realizando a nivel de tesis de maestría, así como interactuar con docentes y estudiantes en una sola “sala”. Este espacio académico permitió mantener un diálogo más cercano entre las diferentes organizaciones. Queda claro que la virtualidad facilitó el logro del evento.

Posteriormente, se acogería la propuesta de cuatro estudiantes de la PUCP para realizar un evento académico entre estudiantes, lo que significó que cada programa sea representado por un estudiante para que llevara a cabo esta actividad. Los estudiantes serían los siguientes: Barbara Diaz (Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil); Verónica Muñoz (U. Chile); Nidia García (UPTC); Carolina Trentini (PUC Campinas); Arcelia Diaz (UAZ); Claudia Achata, Jhennifer Ramírez, Denis Muñoz y Tatiana Micalay (PUCP). Todo este grupo realizó, el 30 de octubre la I Conferencia Internacional de Estudiantes de Maestría en Educación, con el tema “La educación en tiempos de Incertidumbre: Reflexiones desde el Currículo y la Gestión Educativa”. Cabe resaltar que fueron apoyados por docentes de los diferentes programas y grupos de investigación.

A partir de ello, se dialogó a fines de ese año la posibilidad de organizar una red entre los diferentes programas. Ante esto, el 28 de enero de 2021 se realizó la primera reunión donde participaron las siguientes autoridades y docentes:

UPTC:

Dr. Julio Aldemar Gómez, decano de la Facultad de Educación.

Dra. Liliana Ávila Garzón, coordinadora Maestría en Gestión Educativa.

Dra. Elsa Aponte Sierra, coordinadora Maestría en Educación.

PUC Campinas:

Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, coordinadora do Programa de Pós Graduação em Educação.

Dr. Samuel Mendoca, docente del posgrado.

UNESP:

Dr. Humberto Perinelli, coordinador Programa de Pós Graduação Ensino e Processos Formativos.

Dra. Deise Aparecida Peralta, representante do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência.

Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, docente del posgrado.

PUCP:

Dr. Alex Sánchez, director de la Maestría en Educación.

En esta reunión se acordó formar la Red de maestrías en educación, y se establecieron los siguientes objetivos:

- Fortalecer la formación de los maestristas a nivel internacional.
- Crear espacios de diálogo entre docentes y estudiantes de los diferentes programas.
- Realizar producciones académicas que involucren a docentes y estudiantes de los diferentes programas.
- Fortalecer los grupos de investigación.

El 19 de marzo se sumarían las autoridades y docentes de la UAZ:

- Dr. Raúl Sosa Mendoza, director de la Unidad Académica de Docencia Superior.
- María de Lourdes Salas Luévano, coordinadora de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas.
- Carla Beatriz Capetillo Medrano, docente del posgrado.

Y el 23 de abril, se incorporaría a la reunión del Dr. Daniel Johnson de la Universidad de Chile, quien confirmó la participación de su programa en la red.

Sería en la cuarta reunión, el 14 de mayo, donde se aprobaría el nombre de la red a propuesta de los integrantes: Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEL).

Los programas miembros de la red son los siguientes:

- Maestría en Educación, mención Gestión de la Educación - PUCP
- Maestría en Educación, mención Currículo - PUCP
- Magíster en Educación mención Curriculum y Comunidad Educativa – U. Chile
- Maestría en Educación - UPTC
- Maestría en Gestión Educativa - UPTC

- Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas – UAZ
- Programa de Pós Graduação em Educação - PUC Campinas
- Programa de Pós-Graduação de Educação para a Ciência - Unesp
- Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos – Unesp

A partir de lo narrado, se concreta uno de los objetivos propuestos por la red, que es la producción de un libro, en este caso, a partir de las tesis logradas por cada programa. Esto significa un esfuerzo asumido por los estudiantes, docentes y gestores, quienes ponen a disposición de la comunidad académica un libro internacional, que aborda temas vinculados a currículo y gestión desde los diferentes países y que, si bien es un conjunto de investigaciones, su sentido es el de promover un diálogo internacional, conocimiento de los diferentes contextos, valoración de la producción académica y poner en un solo documento, varias voces que evocan discusión, reflexión, retos, propuestas y anhelos.

A partir de ello, el libro está compuesto por nueve capítulos, los cuales están organizados según el orden alfabético de las universidades participantes.

A continuación, se presenta la síntesis de cada capítulo.

Capítulo 1

Al cuestionar cómo la gestión democrática y el concepto de democracia son percibidos y experimentados por el equipo escolar de dos colegios de enseñanza primaria I (según el sistema educativo brasileño), el capítulo titulado «Gestión Escolar: Análisis del Proyecto Político-Pedagógico» de Gabryelle Castro da Cunha y Samuel Mendonça (PUC-Campinas), buscó mostrar, a través del concepto de democracia definido por John Dewey, si la gestión democrática fue de hecho implementada en las escuelas. Al realizar los análisis documentales presentes en el ámbito escolar sobre dicho tema y cotejarlos con las observaciones de campo, se llegó a la conclusión de que, pese a que las leyes prevén la participación de todo el segmento escolar y local en sus consejos, existe la dificultad de hacer efectiva la participación de todo el segmento escolar en los consejos escolares, ya sea por la falta de inclusión de algunos segmentos o por la ausencia de la participación.

Capítulo 2

Por otro lado, el capítulo «Gestión de Políticas Intersectoriales en la Educación Infantil: Estudio en la Red Municipal de Campinas (SP)», de Aline Olini y Mônica Piccione Gomes Rios (PUC-Campinas), tuvo el objetivo de presentar cómo han sido formuladas e implementadas las políticas intersectoriales para la educación infantil en el municipio de Campinas (Sao Paulo). Por medio del análisis documental y entrevistas semi-estructuradas, se constató que la intersectorialidad han reflejado, por un lado, a nivel infantil, una disputa entre concepciones políticas distintas que ocurren a nivel nacional en la educación infantil y, por otro lado, se ha propuesto como estrategia de combate a la

pobreza en políticas de carácter compensatorio, cuyo potencial contribuye para efectivizar las políticas pautadas en la garantía del derecho de todos los niños.

Capítulo 3

En el capítulo «Coordinación Pedagógica y Formación Continua en Matemática: conversaciones de pasillos» se presenta una investigación narrativa en la que Jorge Larrosa investigó cómo los(as) coordinadores(as) pedagógicos(as) informan, al revisar su acción por medio de narrativas, sus desafíos frente a su función de formar profesores(as), la forma en que desarrollan la formación continua en Matemática, así como la discusión del currículo de los años iniciales explicitado por dichas narrativas. La construcción de crónicas sintetiza los desafíos de la coordinación pedagógica en la educación y parte de la experiencia y del sentido, rumbo a una conversación orientada al pensamiento. La conversación termina al concluir que, para que la coordinación pedagógica forme para el conocimiento matemático en favor de la dignidad humana, es necesario subvertir los obstáculos con creatividad y osadía, profundizando en el trabajo conjunto, colectivo, común y compartido.

Capítulo 4

El capítulo «Teoría de la Acción Comunicativa y Gestión en la Educación Infantil: Perspectivas de la Coordinación Pedagógica» trata sobre la percepción de coordinadores pedagógicos sobre la etapa pública en la reforma curricular de la educación infantil. Para ir más allá de un análisis teórico, bibliográfico y documental sobre tales procesos, la investigación tuvo enfoque en las impresiones de la coordinación pedagógica, a las que se accedieron mediante entrevistas individuales y en una conversación colectiva. La investigación, habermasiana, identificó rasgos de racionalidad instrumental en los documentos curriculares en cuestión, y un aligeramiento en los plazos de consulta pública. Defiende la comunicación en espacios de esfera pública como un camino de participación efectiva.

Capítulo 5

En el Quinto Capítulo “La Educación Económica Financiera en el contexto escolar, una caracterización desde la gestión educativa”, de las autoras Nathalia Carolina Rubio Buitrago y Yasmith Adriana Camargo Gómez de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia se muestra la implementación de un proyecto transversal sobre formación económica y financiera en los colegios colombianos Leonardo Posada Pedraza, ubicado en la ciudad de Bogotá, y los Andes, ubicado en el municipio de Samacá, Boyacá. En el proceso investigativo, el abordaje de estas temáticas y los avances educativos, acordes a la organización de cada colegio, permitieron establecer categorías, como la Educación Económica y Financiera en todos los niveles; la transversalidad y el aprendizaje significativo; destacando la posibilidad de organizar subcategorías que permitieron la construcción de nuevos conceptos para ser aplicados en el



desarrollo de la vida, resaltando la educación económica y financiera como una herramienta necesaria.

Capítulo 6

En el capítulo titulado “Representaciones Sociales de Directivos, Docentes y Madres sobre Calidad Educativa en un contexto rural colombiano” de las autoras Angélica Yazmín Garcés Figueroa y Liliana Inés Ávila Garzón, se presentan los resultados de una investigación desde el paradigma cualitativo, cuyo objetivo fue analizar las representaciones sociales que expresaron directivos, docentes y madres de familia, acerca de la calidad educativa en la escuela rural en un contexto colombiano. La investigación buscó abordar estas conceptualizaciones desde un sentido más humano, enfatizando en los saberes propios del contexto campesino. En concordancia con la teoría de representaciones sociales y las condiciones particulares de pandemia, la investigación da cuenta de las diversas posturas de la calidad educativa desde su carácter político, social, cultural, contextual y comunitario que surgen de estos actores y que resaltan la importancia de la escuela rural en el contexto campesino como un espacio que permite constituirse en el escenario articulador entre las comunidades y la escuela.

Capítulo 7

El capítulo “De la gestión educativa a la Lesbofobia” aborda un estudio cualitativo, descriptivo y de campo que tiene como objetivo documentar los efectos de la discriminación en el campo educativo y su relación con la gestión educativa. Utiliza el muestreo “Bola de nieve lineal” (Mendieta, 2015), para entrevistar a profundidad a tres integrantes del colectivo Lesbianas. La información obtenida se examinó mediante el análisis de contenido (Krippendorff, 1980; Mayrinig, 2014). Las categorías de análisis fueron: Discriminación en la primaria, discriminación en la secundaria y discriminación en la universidad. Los resultados muestran que la Lesbiana se ha sentido discriminada en los distintos niveles educativos y además consideran que la gestión educativa propone lineamientos inalcanzables y en ocasiones utópicos. La Lesbiana declara que es discriminada por docentes lesbofóbicos lo cual afecta su rendimiento académico.

Capítulo 8

En el capítulo “Condiciones para el aprendizaje organizacional en un caso peruano de acreditación institucional universitaria” se analizan los mecanismos institucionales, la formación de competencias individuales y las dinámicas de integración grupal para el aprendizaje organizacional evidenciadas en el proceso de acreditación institucional de una universidad privada en Lima – Perú, desde un enfoque cualitativo, a través de un estudio de casos intrínseco. Los hallazgos confirman, parcialmente, la existencia de estas condiciones y otras relacionadas con distintas culturas institucionales.



Capítulo 9

En el capítulo, “Identidad profesional y autoimagen del entrenador deportivo universitario” se recogen las narraciones individuales de los entrenadores de una universidad privada de Lima - Perú, buscando conocer la autoimagen y su relación con la identidad profesional. Se destaca su autodefinición como profesores o instructores, así como también la preparación de los alumnos y el desarrollo de sus capacidades, a través de una enseñanza que califican como integral, definiéndose y asumiéndose, de manera, como entrenadores formativos.

Agradecemos a todos los docentes involucrados en esta ardua tarea, pues hicieron posible el logro de este objetivo. A la Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano (UAZ), Dra. Rosa Tafur Puente (PUCP), Dra. Liliana Ávila Garzón (UPTC), Dr. Artur José Renda Vitorino (PUC Campinas), Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP), y, junto a ellos, a los asesores y estudiantes.

Finalmente, asumimos el compromiso de seguir generando sinergias entre los diferentes programas, con el fin de dialogar y reflexionar sobre problemas comunes en tiempos de incertidumbre, donde el conocimiento sea compartido y sirva como base para generar otros nuevos, lo que se alcanzará a partir de la red de colegas de programas de posgrado en Latinoamérica.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya*
Director de la Maestría en Educación - PUCP

* Profesor del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
Ph D. Ciencias de la Educación (Universidad Humboldt de Berlín-Alemania)

INTRODUÇÃO

O presente século está marcado por dois aspectos chaves: a geração de conhecimento e o trabalho em rede. Quanto ao primeiro aspecto, é necessário que organizações como as universidades ou instituições de ensino superior, incentivem, giram e produzam conhecimento. Isto é, um processo contínuo em que as diferentes instâncias e atores de tais instituições participam em pesquisas em nível informativo (monografias, dissertações e teses) ou em grupos de pesquisa. Para isto, é necessário que os gestores dos diferentes programas trabalhem de maneira mancomunada e com objetivos claros, e ter normas que encorajem a produção de conhecimento, além dos incentivos respectivos.

O segundo aspecto tem a ver com o trabalho em rede, que é importante e necessário nestes tempos. Além disso, tais redes dentro das organizações podem ser locais ou estrangeiras. Isto é relevante, pois permite que os integrantes de uma organização aprendam com outros, conversem e discutam sobre temas afins e comuns, e comecem a elaborar trabalhos com um propósito comum. É claro que este trabalho em rede humaniza os sujeitos de diferentes contextos porque se apropriam das mesmas problemáticas, além de lhes dar a possibilidade de encontrar uma resposta a tais problemas de maneira conjunta.

Estes aspectos chaves, e certamente outros também, possibilitaram a elaboração deste livro intitulado “Diálogos para repensar a gestão educativa na América Latina”, a primeira produção da *Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL)*, conformada pelos programas de pós-graduação de seis universidades da região.

Antes disso, queremos compartilhar alguns acontecimentos importantes da conformação da REDPEL.

Em meados de dezembro de 2019, os professores Dr. Daniel Johnson (Universidad de Chile) e Dr. Alex Sánchez (Pontificia Universidad Católica del Perú) se reuniram em Lima, no âmbito do primeiro congresso de grupos de pesquisa em currículo, e conversaram sobre a possibilidade de realizar um trabalho conjunto entre diversos programas da América Latina visando a divulgação do seu trabalho e refletir sobre temas comuns da região.



Em meados de 2020, a Coordenadora da *Maestría en Gestión Educativa*, Dra. Liliana Ávila e a Coordenadora da *Maestría en Educación*, Dra. Elsa Aponte, ambas as duas da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), o professor Dr. Samuel Mendonça da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil (PUC Campinas), junto com o Dr. Daniel Johnson e o Dr. Alez Sánchez conversaram para realizar a primeira atividade conjunta: encontros de gestão e currículo onde os avanços das dissertações dos diferentes programas seriam apresentados e comentados pelos professores desses programas. Em 20 de outubro desse ano, ocorreu o *Encuentro de Estudios de Posgrado en Currículo* (UPTC, U. Chile, PUCP), e em 27, o *Encuentro de Estudio de Posgrado em Gestão Educativa* (PUC Campinas, UPTC e PUCP). Dois estudantes de cada programa e doze professores comentaristas participaram do evento.

Tais atividades fizeram com que os diferentes programas se aproximassem para trabalhar em equipe, além de valorizar aquilo que eles têm trabalhado em nível de dissertações e de interagir com professores e estudantes em uma “sala” só. Esse espaço acadêmico permitiu manter um diálogo mais próximo entre as diferentes organizações.

Logo depois, a proposta de quatro estudantes da PUCP foi considerada para realizar um evento acadêmico entre estudantes. Isto é, cada programa foi representado por um estudante para que participasse do evento. Os estudantes foram os seguintes: Barbara Diaz (Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil); Verónica Muñoz (U. Chile); Nidia García (UPTC); Carolina Trentini (PUC-C); Arcelia Diaz (UAZ); Claudia Achata, Jhennifer Ramírez, Denis Muñoz e Tatiana Micalay (PUCP). Em 30 de outubro, todo o grupo participou da *Conferencia Internacional de Estudiantes de Maestría en Educación*, com o tema “A educação em tempos de Incerteza: Reflexões desde o Currículo e a Gestão Educativa”. Convém sublinhar que eles foram apoiados pelos docentes dos diferentes programas e grupos de pesquisa.

A partir disso, no final desse ano, foi discutida a possibilidade de organizar uma rede entre os diferentes programas. Para tanto, em 28 de janeiro de 2021, ocorreu a primeira reunião e participaram os seguintes docentes e autoridades:

UPTC:

- Dr. Julio Aldemar, decano da Facultad de Educación.
- Dra. Liliana Ávila, coordenadora da *Maestría en Gestión Educativa*.
- Dra. Elsa Aponte, coordenadora da *Maestría en Educación*.

PUC-C:

- Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Dr. Samuel Mendonça, docente do programa.



UNESP:

- Dr. Humberto Perinelli, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.
- Dra. Deise Aparecida Peralta, representante do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência.
- Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, docente do programa.

PUCP:

- Dr. Alex Sánchez, diretor da *Maestría en Educación*.
- Nesta reunião, foi acordado formar a rede de programas de mestrado em educação e os seguintes objetivos foram estabelecidos:
- Fortalecer a formação dos mestrandos em nível internacional;
- Criar espaços de diálogo entre docentes e estudantes dos diferentes programas;
- Realizar produções acadêmicas que envolvam os docentes e estudantes dos diferentes programas;
- Fortalecer os grupos de pesquisa.

Em 19 de março, as seguintes autoridades e docentes da UAZ foram incluídos:

- Dr. Raúl Sosa Mendoza, diretor da Unidad Académica de Docencia Superior.
- Dra. María de Lourdes Salas Luévano, coordenadora da Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas.
- Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano, docente do programa.

Em 23 de abril, o Dr. Daniel Johnson da Universidad de Chile participou da reunião e confirmou a participação do programa dele na rede.

Foi na quarta reunião, em 14 de maio, onde o nome da rede, proposta pelos integrantes, foi aprovada: Rede de Pós-graduação em Educação da América Latina (REDPEL).

Os programas de membros da rede são os seguintes:

- Maestría en Educación, mención Gestión de la Educación - PUCP
- Maestría en Educación, mención Currículo - PUCP
- Magíster en Educación mención Curriculum y Comunidad Educativa – U. Chile
- Maestría en Educación - UPTC
- Maestría en Gestión Educativa - UPTC

- Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas – UAZ
- Programa de Pós Graduação em Educação - PUC Campinas
- Programa de Pós-Graduação de Educação para a Ciência - Unesp
- Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos – Unesp

A partir do narrado, um dos objetivos propostos pela rede foi concretizado: a produção de um livro, neste caso, a partir das dissertações logradas por cada programa. Isto é, um esforço assumido pelos estudantes, docentes, gestores, que colocaram à disposição da comunidade acadêmica um livro internacional abordando temas relacionados a currículo e gestão desde os diferentes países e que, embora seja um conjunto de pesquisas, o objetivo é promover um diálogo internacional, conhecimento dos diferentes contextos, valorização da produção acadêmica e colocar em um documento único, várias vozes que evocam discussão, reflexão, desafios, propostas e desejos.

Portanto, o livro é composto por nove capítulos organizados segundo a ordem alfabética das universidades participantes.

A seguir, a síntese de cada capítulo é apresentada.

Capítulo 1

Ao questionar como a gestão democrática e o conceito de democracia são percebidos e experienciados pela equipe escolar de duas escolas do ensino fundamental I, o capítulo intitulado “Gestão Escolar: Análise do Projeto Político-Pedagógico”, de Gabryelle Castro da Cunha e Samuel Mendonça (PUC-Campinas), buscou mostrar pelo conceito de democracia definido por John Dewey se a gestão democrática foi de fato implementada nas escolas. Ao realizar análises documentais presentes no âmbito escolar sobre tal tema e cotejá-las com as observações de campo, chegou-se à conclusão de que, a despeito de leis preveem a participação de toda a comunidade escolar e local nos seus conselhos, há dificuldade de efetivar a participação de todo o segmento escolar nos conselhos escolares, seja pela falta da inclusão de alguns segmentos ou pela ausência da participação.

Capítulo 2

Por sua vez, o capítulo “Gestão de Políticas Intersetoriais na Educação Infantil: Estudo na Rede Municipal de Campinas (SP)”, de Aline Olini e Mônica Piccione Gomes Rios (PUC-Campinas), objetivou apresentar como têm sido formuladas e implementadas as políticas intersetoriais para a educação infantil no município de Campinas (SP). Por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas, foi constatado que a intersetorialidade tem refletido, por um lado, em nível local, uma disputa entre concepções políticas distintas que ocorrem em nível nacional na educação infantil e por outro lado, tem sido proposta como estratégia de combate à pobreza em políticas de caráter compensatório, cujo potencial contribui para a efetivação de políticas pautadas na garantia do direito a todas as crianças.

Capítulo 3

No capítulo “Coordenação Pedagógica e Formação Continuada em Matemática: conversas de corredores” é apresentada uma pesquisa narrativa que, à luz de Jorge Larrosa, investigou como as/os coordenadoras/es pedagógicas/os relatam, ao revisitarem sua ação por meio das narrativas, seus desafios diante de sua função de formar professoras/es, como desenvolvem a formação continuada em Matemática, bem como discute o currículo dos anos iniciais explicitado por tais narrativas. A construção de crônicas sintetiza os desafios da coordenação pedagógica na educação partindo da experiência e do sentido, rumo a um conversar orientado ao pensamento. A conversa se encerra ao concluir que, para a coordenação pedagógica formar para o conhecimento matemático em favor da dignidade humana, é necessário subverter as armadilhas com criatividade e ousadia, mergulhando no trabalho conjunto, coletivo, partilhado e compartilhado.

Capítulo 4

O capítulo “Teoria da Ação Comunicativa e Gestão na Educação Infantil: Olhares da Coordenação Pedagógica” versa sobre a percepção de coordenadores pedagógicos sobre a etapa de consulta pública na reforma curricular da educação infantil. Para além de uma análise teórica, bibliográfica e documental sobre esses processos, a pesquisa teve enfoque nas impressões da coordenação pedagógica, acessadas por entrevistas individuais e em uma conversa coletiva. A pesquisa, habermasiana, identificou traços da racionalidade instrumental nos documentos curriculares em questão, e um aligeiramento nos prazos de consulta pública. Defende a comunicação em espaços de Esfera Pública como um caminho de participação efetiva.

Capítulo 5

No Quinto Capítulo “A Educação Econômica Financeira no contexto escolar, uma caracterização desde a gestão educativa”, das autoras Nathalia Carolina Rubio Buitrago y Yasmith Adriana Camargo Gómez da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, é mostrada a implementação de um projeto transversal sobre formação econômica e financeira nas escolas colombianas Leonardo Posada Pedraza, localizada na cidade de Bogotá, e los Andes, localizada no município de Samacá, Boyacá. No processo de pesquisa, a abordagem destas temáticas e os avanços educativos, segundo a organização de cada escola, permitiram estabelecer categorias, como a Educação Econômica e Financeira em todos os níveis; a transversabilidade e a aprendizagem significativa; destacando a possibilidade de organizar subcategorias que permitiram a construção de novos conceitos para ser aplicados no desenvolvimento da vida, destacando a educação econômica e financeira como uma ferramenta necessária.



Capítulo 6

No capítulo intitulado “Representações Sociais de Direções, Docentes e Mães sobre a Qualidade Educativa em um contexto rural colombiano” das autoras Angélica Yazmín Garcés Figueroa e Liliana Inés Ávila Garzón, são apresentados os resultados de uma pesquisa desde o paradigma qualitativo, visando a análise das representações sociais expressadas pelas Direções, docentes e mães sobre a qualidade educativa na escola rural em um contexto colombiano. A pesquisa objetivou abordar tais conceptualizações desde um sentido mais humano, enfatizando os saberes próprios do contexto camponês. Em conformidade com a teoria das representações sociais e das condições particulares de pandemia, a pesquisa relata as diversas posturas da qualidade educativa desde seu caráter político, social, cultural, contextual e comunitário que surgem destes atores e destacam a importância da escola rural no contexto camponês como um espaço que permite constituir-se no cenário articulador entre as comunidades e a escola.

Capítulo 7

O capítulo “Da gestão educativa à Lesbofobia” aborda um estudo qualitativo, descritivo e de campo que objetiva documentar os efeitos da discriminação no campo educacional e sua relação com a gestão educativa. Para isto, utiliza a amostragem “Bola de neve linear” (Mendieta, 2015), para entrevistar em profundidade 3 integrantes do coletivo Lesbianas. A informação obtida foi examinada mediante a análise de conteúdo (Krippendorff, 1980; Mayrinig, 2014). As categorias de análise foram: discriminação no ensino fundamental, discriminação no ensino médio e discriminação na universidade. Os resultados mostram que a Lesbiana tem se sentido discriminada nos distintos níveis educativos e, além disso, consideram que a gestão educativa propõe orientações inatingíveis e, às vezes, utópicas. A Lesbiana declara que é discriminada por docentes lesbofóbicos e que isso afeta seu desempenho acadêmica.

Capítulo 8

No capítulo “Condições para a aprendizagem organizacional em um caso peruano de credenciamento institucional universitário” são analisados os mecanismos institucionais, a formação de competências individuais e as dinâmicas de integração grupal para a aprendizagem organizacional evidenciadas no processo de credenciamento institucional de uma universidade privada em Lima, Peru, desde uma abordagem qualitativa, através de um estudo de casos intrínseco. Os resultados confirmam parcialmente a existência de tais condições e outras relacionadas com distintas culturas institucionais.



Capítulo 9

No capítulo “Identidade profissional e autoimagem do treinador esportivo universitário” são recolhidas narrações individuais dos treinadores de uma universidade privada de Lima, Peru, visando conhecer a autoimagem e sua relação com a identidade profissional. Destaca-se sua autodefinição como professores ou instrutores, e também a preparação dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades, através do ensino que eles qualificam como integral, se definindo e assumindo assim como treinadores formativos.

Agradecemos a todos os docentes envolvidos neste trabalho, pois fizeram com que este objetivo fosse atingido. À Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano (UAZ), Dra. Rosa Tafur Puente (PUCP), Dra. Liliana Ávila Garzón (UPTC), Dr. Artur José Renda Vitorino (PUC Campinas), Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP) e, com eles, a todos os orientadores e estudantes.

Finalmente, assumimos o compromisso de seguir gerando sinergias entre os diferentes programas, visando o diálogo e a reflexão sobre problemas comuns em tempos de incerteza, onde o conhecimento seja compartilhado e sirva como base para gerar outros novos. Isso será atingido a partir da rede de colegas de programas de pós-graduação na América Latina.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya*
Director de la Maestría en Educación - PUCP

* Profesor del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
Ph D. Ciencias de la Educación (Universidad Humboldt de Berlín-Alemania)

CAPÍTULO 1

GESTIÓN ESCOLAR: ANÁLISIS DEL PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO¹

GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO^{2 3}

Gabryelle Rahyara Miranda Castro da Cunha
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2841-5203>
gabryellerahyara@gmail.com

Samuel Mendonça (orientador de dissertação)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2918-0952>
samuels@gmail.com

-
- 1 Derivada de la disertación titulada “Gestão escolar e a democracia: o que pensa e pratica a equipe escolar do ensino fundamental” para obtener el grado de Magíster en el programa “Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas”. Sustentada: 14/02/2020. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1377>.
 - 2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
 - 3 Derivado da dissertação intitulada “Gestão escolar e a democracia: o que pensa e pratica a equipe escolar do ensino fundamental I” para obtenção do grau de Mestre no programa “Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas”. Defendida: 14/02/2020. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1377>.

RESUMEN

El cuestionamiento de base de la investigación es: ¿cómo la gestión democrática y el concepto de democracia son percibidos y vividos por el equipo escolar de dos escuelas de la enseñanza fundamental? El concepto de democracia fue analizado partiendo de la concepción del filósofo John Dewey, de la misma forma que son presentados estudios acerca de la gestión democrática. El método contempló el uso de dos instrumentos de la investigación empírica, los cuales son: (i) análisis del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) y (ii) observación no participante con diario de campo. Se cumplen 32 años de la promulgación de la Constitución Federal y 24 años de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), leyes que establecen como principio la gestión democrática. LDBEN va más allá y prevé la participación de toda la escuela y la comunidad local en los consejos. En los documentos investigados (PPP) se mencionan los nombres de algunos empleados como miembros de los consejos, pero en la práctica esto no sucede. Incluso después de este tiempo de promulgación, todavía vemos mucha dificultad para lograr la participación de todo el segmento escolar en los consejos escolares, ya sea por la falta de inclusión de algunos segmentos o la ausencia de participación.

PALABRAS CLAVE: John Dewey, Principios Democráticos, Escuelas, Democracia, Construcción Colectiva.

RESUMO

O questionamento que embasa esta pesquisa é: como a gestão democrática e o conceito de democracia são percebidos e experienciados pela equipe escolar de duas escolas do ensino fundamental I? O conceito de democracia foi explorado a partir da concepção do filósofo John Dewey, da mesma forma que foram apresentados estudos sobre a gestão democrática. O método contemplou o uso de duas técnicas para a coleta de dados na pesquisa de campo: (i) análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP); (ii) observação não participante juntamente com um diário de campo. Faz 32 anos da promulgação da Constituição Federal e 24 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, leis que estabelecem a gestão democrática como um princípio. A LDBEN vai além e prevê a participação de toda a comunidade escolar e local nos conselhos. Nos documentos pesquisados (PPP) são citados os nomes de alguns funcionários como membros dos conselhos, mas na prática isso não acontece. Mesmo após esse tempo de promulgação, ainda vemos dificuldade de efetivar a participação de todo o segmento escolar nos conselhos escolares, seja pela falta da inclusão de alguns segmentos ou pela ausência da participação.

PALAVRAS-CHAVE: John Dewey, Princípios Democráticos, Escolas, Democracia, Construção Coletiva.

INTRODUÇÃO

O objeto de investigação deste capítulo é a gestão democrática escolar. É um tema que está sendo discutido há alguns anos no Brasil, principalmente a partir da redemocratização da sociedade brasileira marcada pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206 dispõe sobre a gestão democrática do ensino público como princípio constitucional (Brasil, 1988). Esta concepção de gestão escolar também é considerada um princípio na legislação que regulamenta o sistema educacional do país. Considerada a Carta Magna da educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei 9.394/96 estão contidos os deveres e os princípios da educação brasileira (Brasil, 1996).

A concepção de gestão escolar (Araújo, 2002; Lück, 2008; Paro, 2016), contemplada nas escolas, aprecia um novo olhar para o trabalho educacional visando a participação da comunidade e de todo corpo físico da instituição. Essa participação acontece em todas as etapas da gestão, desde o ato de planejar os projetos, construí-los, implementá-los e avaliá-los até as questões mais burocráticas da instituição. Do ponto de vista do método, a pesquisa contemplou o uso três técnicas para a coleta de dados na pesquisa de campo: (i) análise do Projeto Político-Pedagógico (doravante será grafado PPP); (ii) entrevistas com os professores; (iii) observação não participante juntamente com um diário de campo, no qual a pesquisadora escreve as suas percepções enquanto está no período de observação.

Um dos instrumentos utilizados neste trabalho foi a pesquisa documental que investigou o PPP das duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, doravante será grafado EMEF, buscando informações a respeito da gestão democrática. Obteve-se toda a documentação por meio do portal da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que disponibiliza o PPP atualizado de todas as escolas do município.

No PPP da EMEF Vênus⁴ tem disposto alguns pontos referentes à gestão escolar de forma democrática e tenta incluir a comunidade escolar nas suas decisões, pretendendo ampliar e efetivar a participação da comunidade. Pelo menos de maneira formal, a escola insere a expressão democracia em seus documentos. Quanto ao PPP da EMEF Saturno, não apresenta informações adicionais a respeito da equipe gestora ou da gestão da escola. A EMEF Saturno não traz em seu projeto detalhes que evidenciem que a escola seja de fato democrática e que a abertura para a participação de todo o segmento escolar seja efetiva.

4 Os nomes das instituições escolares usados aqui são fictícios, Vênus e Saturno, para resguardar o sigilo conforme Autorização das instituições e o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, TCLE, aprovados o Comitê de Ética em Pesquisa por meio do Protocolo nº 95435518.0.0000.5481.

MARCO TEÓRICO - DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para compreendermos melhor e de forma aprofundada a concepção de gestão democrática nas escolas faz-se necessário compreender um conceito de democracia. Para Abbagnano (2007), a democracia é uma forma de governo que parte da construção política que emana do povo. Assim, embora a democracia seja considerada uma forma de governo, ela também se circunscreve em uma concepção de homem. Distinção importante feita por Abbagnano (2007, p. 487) reside nas instituições Estado e governo. O primeiro se explica pela soberania, enquanto o governo consiste no “[...] aparato por meio do qual esse poder é exercido” Em uma democracia moderna, há a defesa de princípios que estruturam e orientam a conduta de homens públicos em benefício da *res publica*, isto é, da coisa pública. De maneira ainda genérica, no Brasil, a democracia é o regime de governo, seja pela consideração de que há eleições para diversos cargos da República pelo voto, seja, principalmente, pela representatividade que determina este tipo de governo. As escolas, seguindo este espírito, são democráticas, ao menos no que diz respeito à determinação legal. Há colegiados que deliberam sobre orçamento, diretrizes curriculares e a vida escolar, incluindo a família; no entanto, questiona-se: será que esse modelo efetiva a democracia em seu sentido etimológico, com o envolvimento do povo?

Como percebemos o significado exposto no dicionário, a democracia é vista como uma forma de governo. Porém, a democracia sobressai a essa definição pensada apenas como um sistema político, ou seja, a maneira como o Estado se organiza. Uma sociedade intitulada democrática não é apenas aquela que elege os seus representantes por meio de eleições (do seu voto), mas também é aquela que requer que os seus membros participem, de forma conjunta e ativa, de todos os processos que requerem tomadas de decisões (relacionados ao seu dia a dia ou que seja em benefício da qualidade de vida da sociedade como um todo, podendo ser: na escola, em casa, no bairro etc.) e que possibilite o exercício da experiência compartilhada, efetivando uma vida associada.

Para que a participação na tomada de decisão seja efetiva, faz-se necessário que os sujeitos conheçam e possuam a vivência, desde a infância, dos princípios democráticos. Um exemplo de envolvimento das crianças e iniciação na vida democrática são os conselhos de sala em que as crianças decidem melhorias na infraestrutura e assuntos relacionados às aulas. Essas aberturas contribuem para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Como o foco dessa discussão é a democracia, pretende-se compreender que ela não pode apenas ser concebida como um sistema de governo, mas que ela vai muito além disso, com destaque para as conquistas individuais que se realizam no tecido social. Seus princípios devem ser incorporados no dia a dia dos sujeitos e de todos os grupos da sociedade.

Para o filósofo estadunidense, John Dewey, a democracia diz respeito à maneira de viver das pessoas, como também a sua atuação na construção dos valores que envolvem a vida desses sujeitos. A construção de valores é necessária para a concepção do bem social, como também para o desenvolvimento global do ser humano como indivíduo. A vida religiosa de Dewey constitui uma grande influência para o seu conceito de democracia, de acordo com Souza & Martineli (2009, p. 161):

Para compreendermos o pensamento de Dewey se faz necessário uma retomada da influência religiosa por ele recebida. Os congregacionalistas defendiam a autonomia para os membros de suas igrejas, não havia ordem hierárquica para nortear as relações dos fiéis. Havia um espírito de igualdade, os ministros eram eleitos, o que poderíamos interpretar como uma forma de democracia religiosa. Instigavam a presença de Cristo nos indivíduos para que então a consequência fosse a solidariedade. Podemos dizer que, da religião, o que influenciou Dewey não foi tanto a teologia, mas a experiência democrática e igualitária vivenciada em sua comunidade.

A partir de sua vida religiosa, Dewey adquiriu vasta experiência sobre a democracia, a igualdade e os valores participativos. Essas experiências foram de grande importância na sua visão de mundo e do seu interesse particular sobre a democracia. Tomando o devido cuidado para se evitar o anacronismo, mas, ao mesmo tempo pensando o sentido da democratização a partir de parâmetros legais no Brasil, cabe argumentar que a educação é o espaço ideal que possui a abertura para a construção desse sentimento democrático e isso necessita acontecer desde o primeiro dia em que as crianças chegam à escola, na educação infantil mesmo. Para que isso ocorra, faz-se necessário que elas estejam em um espaço realmente democrático, local este em que a democracia seja colocada em prática constantemente, para que a partir dessa vivência habitual elas se acostumem e praticar a democracia passe a ser um hábito. De acordo com Plano Nacional da Educação (PNE) do ano de 2010:

Se de um lado, o acesso, permanência e sucesso caracterizam-se como aspectos fundamentais da democratização e do direito à educação, de outro, o modo pelo qual essa prática social é internamente desenvolvida pelos sistemas de ensino, as escolas tornam-se a chave-mestra para o seu entendimento. Esta última faceta da democratização da educação indica a necessidade de que o processo educativo seja um espaço para o exercício democrático. E, para que isso aconteça, surge nova forma de conceber a gestão da educação: a gestão democrática. (CONAE, 2010, p. 62).

Para o PNE, o processo de democratização deve acontecer, primeiramente, na escola e em todo o seu processo educacional, de maneira que a experiência democrática vivenciada seja de forma consciente e participativa, sendo essa uma ação fundamental para a sociedade. A vivência na escola só poderá ser



entendida a partir de uma gestão escolar que possua uma rotina democrática na escola, para que seus alunos compreendam o que significa a democracia e como a convivência com os outros pode proporcionar essa concepção. Na escola ocorrem diversas trocas de experiências, nas quais o aluno (possuindo seu conhecimento prévio) ao encontrar e conversar com outras pessoas, acaba se enriquecendo com a experiência compartilhada, existindo assim uma troca recíproca de conhecimento e experiências.

A Gestão Escolar deve possuir princípios democráticos, estando eles assegurados nas legislações vigentes (Brasil, 1988; 1996). A gestão democrática requer que a equipe gestora fortaleça na instituição alguns princípios democráticos, sendo eles: a descentralização do poder (deixa de existir a verticalização do poder passando a ser de forma horizontal), o trabalho em conjunto, a autonomia e a participação com todos os membros da escola e da comunidade.

O PPP é o documento responsável por direcionar a escola e apresentar quais as ações pretendem ser desenvolvidas na instituição, se teve algum ponto importante no último PPP que acham essencial retomar e reformular/remover aquilo que foi visto como ponto negativo das ações propostas pela escola. Este documento caracteriza-se como a identidade da escola, refletindo todo o processo de ensino e aprendizagem escolar. Nele consta as especificidades de cada segmento da escola, os horários e datas planejadas para as reuniões, os projetos, ou seja, é a “cara da escola”. Quanto ao PPP, Veiga (2003, p. 279) compreende que:

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população.

A sua construção e atualização deve ser realizada de forma democrática, em que os representantes de todos os segmentos da escola participem efetivamente desse momento, principalmente nas ações planejadas. Por consequência, os pontos positivos e negativos que a instituição apresentar não é de responsabilidade exclusiva da gestão e sim de todos que fazem parte da comunidade escolar.

ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS

A pesquisa documental do PPP de duas instituições foi realizada para que seja possível compreender as diretrizes planejadas que orientem as tarefas realizadas na instituição no decorrer da vigência do PPP.

Analisar essas fontes primárias se faz necessário devido à relevância do PPP na escola. Ele deve ser elaborado de forma colaborativa e democrática, por meio da qual todos que fazem parte da comunidade escolar e local precisam ter voz no momento da construção do projeto. De acordo com Demo (1998, p. 248):

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

Cada instituição deve possuir o seu PPP, pois a sua construção é pensada a partir da particularidade que cada escola e esse projeto deve apresentar estratégias para serem corrigidas ou melhoradas as falhas encontradas em anos anteriores, o que a escola pretende ser para os seus alunos, seus propósitos, traçar metas e objetivos comuns, como vai desenvolver o ensino e propor ações para melhoria geral da instituição. O PPP assume uma identidade na escola e como tal ele está ligado aos princípios da gestão democrática, temática abordada neste estudo. Houve seleção, para este artigo, de apenas dois dos instrumentos utilizados na pesquisa empírica, quais sejam, a análise documental e observação não participante juntamente com um diário de campo.

Nas escolas do município de Campinas, estado de São Paulo, Brasil, este documento é elaborado a cada 04 (quatro) anos e atualizado anualmente, esta atualização é denominada de adendo. A prefeitura municipal de Campinas entendendo a importância que este documento possui dentro da escola e que ele deve estar à disposição de toda a comunidade, decidiu criar um site⁵ em que todos os PPP's das escolas municipais estão disponíveis. A plataforma disponibiliza os documentos desde o ano de 2015. O PPP aqui analisado é o referente ao ano de 2019 e a sua vigência é de 2019-2022.

CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

O município de Campinas está localizado no interior do estado de São Paulo, Região Sudeste do país, e possui uma população estimada, para o ano de 2019, de 1.204.073 habitantes. Quando se trata de educação, em 2018 a cidade apresentava um total de 314 estabelecimentos de ensino fundamental, os

5 O link para acesso a plataforma está disponível nas referências deste trabalho.

quais possuíam um total de 123.678 alunos, e 156 estabelecimentos de ensino médio, os quais possuíam um total de 37.686 alunos. No ano de 2010, a cidade possuía uma taxa de 96% de escolarização dos 06 aos 14 anos de idade. (Brasil, 2010)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede pública de 2017 foi 6,4. Para filtrar o número de matrículas do ensino fundamental – anos iniciais, utilizou-se o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2017. (Brasil, 2017)

O município possuía um total de 39.230 alunos matriculados na rede estadual de ensino. Na zona urbana havia um total de 37.647 alunos em tempo parcial e em tempo integral havia um total de 1.583, não possuindo escolas em zona rural. Quanto à rede municipal de ensino: na zona urbana havia um total de 8.791 alunos em tempo parcial e em tempo integral havia um total de 1.577, na zona rural havia um total de 235 alunos matriculados. Quanto à rede particular de ensino, não se teve acesso ao número de alunos matriculados no ano de 2017.

Para esta pesquisa optou-se por escolher 02 (duas) escolas da rede municipal de ensino e, como critério de escolha, utilizou-se os dados do IDEB do ano de 2015, pois até a data de início desta pesquisa ainda não haviam sido divulgados os índices do ano de 2017. Preferiu-se escolher as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que obtiveram o maior e o menor IDEB (Brasil, 2015).

Escolheu-se este índice, como critério para a efetivação deste recorte, por considerar a gestão escolar um elemento que influencia diretamente na qualidade da educação da escola e, também, pelo impacto positivo e negativo que o IDEB causa na gestão e na instituição. Por coincidência, as duas escolas estão situadas na área urbana e em dois bairros distintos da Zona Sul da cidade de Campinas.

A primeira escola selecionada é a EMEF Vênus. Esta escola obteve o maior IDEB do ano de 2015. A EMEF Vênus está localizada em uma região considerada periferia do município de Campinas. Atualmente o bairro é classificado como central, devido à facilidade de acesso ao centro da cidade e ao seu entorno. É um bairro residencial e os moradores da região são considerados de classe média-baixa. (Campinas, 2019b)

No ano de 2018, a escola possuía um total de 45 funcionários, 258 alunos matriculados nos anos iniciais, 106 alunos na educação de jovens e adultos (EJA) e 06 alunos na educação especial. A escola é organizada por ciclos, fornece alimentação para os seus alunos e água filtrada. A escola é considerada pequena, e o seu pequeno pátio serve como refeitório e para as práticas das aulas de educação física. A EMEF Vênus dispõe de uma quantidade de recurso material bastante ampla para o desenvolvimento das suas atividades e atende a demanda da escola (Brasil, 2017).



A segunda escola é a EMEF Saturno, que obteve o menor IDEB do ano de 2015. A escola Saturno atende bairros que são considerados de alta vulnerabilidade social. No bairro e em seu entorno existe uma grande concentração de migrantes e uma grande carência, em todos os aspectos, dos benefícios sociais. Devido a grande quantidade de conflitos familiares, muitos dos alunos desta escola moram com seus avós/outros familiares ou são abrigados. (Campinas, 2019a)

No ano de 2017, a escola possuía um total de 61 funcionários, 372 alunos matriculados nos anos iniciais, 287 nos anos finais, 225 na educação de jovens e adultos (EJA) e 26 na educação especial. A escola é organizada por ciclos, fornece alimentação para os seus alunos e água filtrada. As dependências da instituição não são acessíveis aos portadores de necessidades especiais (Brasil, 2017).

A escola é considerada de pequeno porte diante a quantidade de alunos que atende. Ela possui outros espaços com gramados e lago, mas eles não podem ser utilizados devido à presença de carrapatos. A escola possui uma quantidade de recurso material bastante ampla para o desenvolvimento das suas atividades. Tendo sido comprado mais alguns recursos no ano de 2019, tais como: livros literários, materiais esportivos, mesa de pingpong etc. (Brasil, 2017)

Após a realização deste levantamento, percebe-se um fato relevante e preocupante com relação a essas escolas: as dependências das duas escolas não são acessíveis às pessoas com deficiência física, inviabilizando a mobilidade dos espaços por este público. Como previsto em lei, as escolas devem garantir o acesso e a permanência dos seus alunos nos espaços educacionais. Para a efetivação desse direito, ambas as escolas já deveriam ter realizado um planejamento, tendo como base a LDBEN e as Políticas de Inclusão, com o intuito de desenvolver ações para a garantia das condições mínimas de acessibilidade para as pessoas com deficiências.

No PPP do ano de 2019, a EMEF Saturno trouxe essa preocupação e construiu um projeto de revitalização do espaço escolar em que, dentre outros problemas estruturais, ela reconhece que a escola está dificultando a locomoção das pessoas com deficiência física, pois não possui rampas de acesso às salas de aula, a escola está com o chão esburacado e a sala de recursos é inapropriada. O objetivo do projeto é que o espaço seja revitalizado, dando plenas condições para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a todo ambiente escolar (Campinas, 2019a).

Análise Projeto Político-Pedagógico da EMEF Vênus

O PPP da escola trazia alguns projetos, o primeiro estava relacionado à convivência ética, ele tinha por finalidade diminuir a violência (seja ela verbal, física e/ou psicológica) na escola e os problemas relacionados ao *bullying*. O segundo projeto era o da hora da leitura, momento destinado para que



os alunos realizassem leituras. Esta foi uma forma que a escola encontrou para incentivar o aluno a tomar gosto pela leitura. O terceiro projeto estava relacionado com a melhora da alimentação dos alunos e tinha por finalidade incentivar os alunos a terem uma alimentação mais saudável (Campinas, 2019b).

No PPP estava disposto: os horários de cada funcionário da escola, o calendário escolar, o plano de trabalho, a avaliação institucional, os integrantes dos órgãos colegiados, o horário de funcionamento, as estratégias para avaliação do PPP, o plano de trabalho e os planejamentos dos professores (Campinas, 2019b).

Com relação à gestão da escola, o PPP possuía o plano de trabalho da equipe gestora para o ano de 2019. No momento do contato com a escola Vênus, a equipe estava desfalcada, pois a gestora ocupava outro cargo na Secretaria Municipal de Educação (SME). A escola pretendia dar continuidade às Assembleias de Classe, pois compreendiam que este era um canal de diálogo acessível a todo o segmento escolar (Campinas, 2019b).

Para uma maior participação dos professores e funcionários na equipe escolar, em 2019 a equipe gestora da escola Vênus pretendia garantir que ocorram as assembleias de professores e funcionários. A pesquisadora notou na época em que esteve presente na escola, e fazia observação não participante, que essa prática estava um pouco esquecida, pois ao conversar informalmente com alguns membros da equipe escolar, eles não sabiam do que se tratava a assembleia de professores e funcionários (Campinas, 2019b).

As reuniões da equipe gestora ocorriam semanalmente e tinham por finalidade analisar e deliberar a demanda escolar para um melhor atendimento e solução dos possíveis conflitos. Essas reuniões visavam estreitar ainda mais os laços com os pais e responsáveis, dando vez e voz nas tomadas de decisões do planejamento financeiro e pedagógico da instituição por meio dos órgãos deliberativos e consultivos da instituição (Campinas, 2019b).

É essencial que a escola elabore mecanismos de fortalecimento da presença e da participação da comunidade escolar nos conselhos, comissões, associações e reuniões deliberativas e consultivas, pois são espaços que dão abertura para que todos os representantes possam participar, de forma democrática, direta ou indiretamente, das tomadas de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

Parece possível afirmar que a escola tentava incluir a comunidade escolar nas suas decisões, pretendendo ampliar e efetivar a participação. A equipe gestora buscava mecanismos para que se efetivasse essa participação. Como forma de avaliação do PPP, a escola propõe que este será considerado no decorrer do ano letivo e de seis formas: a primeira é por meio da assembleia de classe, em que os estudantes se posicionam sobre o resultado do plano de ação pedagógica; a segunda é por meio da assembleia de professores e funcionários, essas reuniões aconteciam de forma bimestral e é o espaço em

que eles possuem vez e voz para falar dos vários aspectos da escola; a terceira ocorre por meio do trabalho docente coletivo (TDC), em que a orientadora pedagógica (OP), juntamente com os professores, avalia o desenvolvimento dos projetos; a quarta forma de análise é por meio das reuniões do conselho de ciclo, em que se consideram a aprendizagem do aluno como também é o local em que se discute o retorno do processo proposto pelo PPP; a quinta avaliação ocorre por meio da comissão própria de avaliação (CPA), comissão responsável por analisar todo o PPP e verificar todos os objetivos propostos, alcançados e o que não foi realizado ou precisa melhorar; e por fim, a sexta forma de consideração do PPP é por meio de reuniões pedagógicas de avaliação institucional (RPAI), que ocorrem duas vezes por ano e tem o intuito de mensurar os resultados deste projeto, a primeira reunião é no final do primeiro semestre com a finalidade de melhorar, corrigir ou modificar alguma parte do PPP e a segunda no final do ano para acompanhar o PPP. (Campinas, 2019b)

Análise do Projeto Político-Pedagógico da EMEF Saturno

O PPP da escola possuía projetos ligados à prática de *volleyball*, com a finalidade de praticarem o esporte e adquirirem confiança, motivação, autoestima e uma maior socialização entre as crianças; projeto do trabalho, da justiça e da cidadania que era um momento para a divulgação de conhecimentos a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), direitos humanos, direito do trabalho, ética, cidadania, etc.; o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), que possuía o intuito de educar quanto à prevenção do uso das drogas; Programa Apoio à Alfabetização, uma iniciativa da prefeitura de Campinas para auxiliar os alunos com dificuldades nas áreas de português e matemática; e o show de talentos, com a finalidade de desenvolver o lúdico e a criatividade nas diversas áreas artísticas (Campinas, 2019a).

No PPP estavam dispostos os horários de cada funcionário da escola; o calendário escolar; o plano de trabalho; a avaliação institucional; os integrantes dos colegiados; o horário de funcionamento; as estratégias para avaliação do PPP; o plano de trabalho e os planejamentos dos professores (Campinas, 2019a).

Quanto à democratização e participação do segmento escolar, a EMEF Saturno criou um projeto no ano de 2019 intitulado: “Projeto implantação da CPA (Comissão Própria de Avaliação)”. Este projeto tinha como finalidade organizar e implantar a CPA na escola. A CPA é o órgão responsável pela autoavaliação da escola e possibilita que os seus integrantes revejam o que não deu certo na escola, além de fornecer sugestões para aprimorar o que foi positivo, com o intuito de melhorar a qualidade da educação escolar. (Campinas, 2019a)

Outro projeto que foi criado no ano de 2019 é o de revitalização do espaço da escola. Este projeto foi pensado para além das melhorias da fachada da instituição. Ele era voltado também para proporcionar que a escola fosse um



espaço inclusivo, que as pessoas com deficiência pudessem ter acesso aos diversos locais que a escola possui. A instituição pretendia que escola além de passasse a ser um ambiente acessível, fosse um espaço em que as crianças pudessem brincar e que não colocasse a integridade de todos em risco. Esse projeto pretendia que a escola passasse a ser um espaço que representasse as ações pedagógicas propostas pelo PPP. A equipe gestora destacava o diálogo com toda a comunidade escolar e que este seria realizado nos órgãos colegiados da instituição (Campinas, 2019a).

A EMEF Saturno não apresentava em seu PPP informação adicional a respeito da equipe gestora ou da gestão da escola. Apenas que seria apresentado e socializado o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (Campinas, 2018). Este regimento dispunha sobre a organização pedagógico-administrativa da escola e as incumbências de cada integrante da escola.

Apresentar e socializar um regimento não indica que a escola se aproprie e efetive o que está sendo proposto no documento. A EMEF Saturno não trazia em seu projeto detalhes que evidenciavam que a escola seja de fato democrática e que efetivasse a abertura para a participação de todo o segmento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos instrumentos utilizados neste trabalho foi a pesquisa documental que investigou o PPP das duas escolas buscando informações a respeito da gestão democrática. Obteve-se toda a documentação por meio do portal da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que disponibiliza o PPP atualizado de todas as escolas do município.

No PPP da EMEF Vênus tem disposto alguns pontos referentes à gestão escolar de forma democrática e tenta incluir a comunidade escolar nas suas decisões, pretendendo ampliar e efetivar a participação da comunidade. Pelo menos de maneira formal, a escola insere a democracia em seus documentos.

Quanto ao PPP da EMEF Saturno não apresenta informações adicionais a respeito da equipe gestora ou da gestão da escola. A EMEF Saturno não traz em seu projeto detalhes que evidenciem que a escola seja de fato democrática e que a abertura para a participação de todo o segmento escolar seja efetiva.

Faz 32 anos da promulgação da Constituição Federal e 24 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, leis que estabelecem a gestão democrática como um princípio. Já a LDBEN vai além e prevê a participação de toda a comunidade escolar e local nos conselhos escolares.

Nos documentos pesquisados (PPP) são citados os nomes de alguns funcionários como membros dos conselhos, mas na prática isso não acontece. Os entrevistados afirmam que não existe a participação dos funcionários no

conselho escolar. Mesmo após esse tempo de promulgação, ainda vemos bastante dificuldade de efetivar a participação de todo o segmento escolar nos conselhos escolares, seja pela falta da inclusão de alguns segmentos ou pela ausência da participação de outros.

As escolas precisam ampliar e intensificar os estudos sobre as legislações que tratam da gestão escolar e as políticas públicas. A compreensão da gestão escolar, no sentido pensado por John Dewey, que envolve a participação dos representantes de todo o segmento escolar de forma efetiva e como experiência autêntica nos conselhos escolares, não faz parte do ambiente escolar pesquisado.

Ao final deste trabalho foi possível perceber o quão fragilizado ainda se encontra o conceito de democracia e a sua vivência na escola, principalmente no que se refere à gestão escolar. As escolas possuem princípios democráticos, como previsto em lei, contudo ainda há muito a avançar. Existem muitas questões que ainda precisam ser construídas e desconstruídas nas escolas deste país, tendo em vista que alguns integrantes dos órgãos colegiados não conseguem perceber a importância da sua presença nestes órgãos e nem se reconhecem nas decisões tomadas. Fica como sugestão para as escolas a criação de uma formação continuada para os integrantes dos conselhos escolares, haja visto que os problemas encontrados nessas duas escolas são recorrentes no cenário nacional e tendo essa sugestão um grande potencial para ser pensada como uma política pública.

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia* (5th ed.). Martins Fontes. <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>
- Araújo, U. F. (2002). *A construção das escolas democráticas: História sobre complexidades, mudanças e resistências* (Moderna).
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996, December 20). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2010). IBGE. *Censo Demográfico*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>
- Brasil. (2015). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.qedu.org.br/cidade/1737-campinas/ideb/ideb-por-escolas?dependence=3&grade=1&edition=2015>

- Brasil. (2017). *Censo Escolar*. <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>
- Campinas. (2018). *Portaria SME Nº 69, de 31 de outubro de 2018*. Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. www.campinas.sp.gov.br
- Campinas, S. P. (2019a). *Projeto Político Pedagógico EMEF Saturno*. <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/visualizacao-publica.php>
- Campinas, S. P. (2019b). *Projeto Político Pedagógico EMEF Vénus*. <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/visualizacao-publica.php>
- Conferência Nacional de Educação (CONAE). (2010). *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*.
- Demo, P. (1998). *Desafios Modernos da Educação*. (7th ed.). Editora Vozes.
- Lück, H. (2008). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional* (3rd ed.).
- Paro, V. H. (2016). *Gestão democrática da escola pública*. (Cortez).
- Souza, R. A. de, & Martineli, T. A. P. (2009). Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. *Revista HISTEDBR On-Line*, 9(35), 160–172. <https://doi.org/10.20396/RHO.V9I35.8639620>
- Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?/. *Cad. Cedes*, 23(61), 267–281.

CAPÍTULO 2

GESTIÓN DE POLÍTICAS INTERSECTORIALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO EN LA RED MUNICIPAL DE CAMPINAS (SÃO PAULO - BRASIL)⁶

GESTÃO DE POLÍTICAS INTERSETORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS (SÃO PAULO - BRASIL)⁷

Aline Bernardineli Olini

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8604-3284>
aline.olini@gmail.com

Mônica Piccione Gomes Rios (orientadora de dissertação)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8029-6395>
acinompiccione@yahoo.com.br

-
- 6 Derivada de la disertación titulada “Políticas intersetoriais e a construção da qualidade da educação infantil em Campinas (SP)” para obtener el grado de Magíster en el programa “Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas”. Sustentada: 18/12/2020. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1423>.
- 7 Derivado da dissertação intitulada “Políticas intersetoriais e a construção da qualidade da educação infantil em Campinas (SP)” para obtenção do grau de Mestre no programa “Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas”. Defendida: 18/12/2020. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1423>.

RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo presentar cómo se han formulado e implementado las políticas intersectoriales para la educación de la primera infancia en el municipio de Campinas (SP). La intersectorialidad ha ido ocupando más espacio en el escenario de las políticas para la educación de la primera infancia en Brasil, especialmente desde la promulgación del Marco Legal de la Primera Infancia, Ley nº 13.257/2016. Siguiendo los preceptos de la Ley, Campinas propone el Programa “Primeira Criança Campineira” y la Red Municipal de Educación presenta, a través del proyecto político pedagógico de las escuelas, la perspectiva de efectivización de acciones intersectoriales. Para llevar a cabo este estudio, se optó por la investigación cualitativa, y la producción de material empírico se produjo a través del análisis documental y las entrevistas semiestructuradas. El resultado es que la intersectorialidad ha reflejado, a nivel local, una disputa entre concepciones políticas distintas que se dan a nivel nacional en la educación infantil. Por un lado, se ha propuesto como estrategia de lucha contra la pobreza en las políticas de carácter compensatorio; sin embargo, tiene el potencial de contribuir a la aplicación de políticas basadas en la garantía del derecho a la educación para todos los niños.

PALABRAS CLAVE: Políticas Públicas en Educación; Intersectorialidad; Gestión Educativa.

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo apresentar como têm sido formuladas e implementadas as políticas intersectoriais para a educação infantil no município de Campinas (SP). A intersectorialidade tem ocupado mais espaço no cenário das políticas para a educação infantil no Brasil, principalmente a partir da promulgação do Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016. Seguindo os preceitos da Lei, Campinas propõe o Programa “Primeira Infância Campineira” e a Rede Municipal de Educação apresenta, por meio do projeto político pedagógico das escolas, a perspectiva de efetivação de ações intersectoriais. Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, sendo que a produção de material empírico ocorreu por meio de análise documental e entrevistas semiestructuradas. Constatou-se que a intersectorialidade tem refletido, em nível local, uma disputa entre concepções políticas distintas que ocorrem em nível nacional na educação infantil. Por um lado, tem sido proposta como estratégia de combate à pobreza em políticas de caráter compensatório; todavia, apresenta potencial para contribuir para a efetivação de políticas pautadas na garantia do direito a todas as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas em Educação; Intersetorialidade; Gestão Educativa.

INTRODUÇÃO

A intersetorialidade das políticas públicas vem sendo pautada pela emergência de uma nova forma de organização do Estado brasileiro e vem sendo reconhecida como tema estratégico no complexo cenário da gestão das políticas públicas no Brasil nas últimas décadas. A necessidade de otimizar recursos e, em simultâneo, a demanda pela ampliação da oferta de serviços, bem como as pressões por mais transparência e participação social, fizeram com que fossem repensados o papel do Estado e sua relação com a sociedade, em especial os modelos de provimento e gestão dos serviços públicos. (Lotta & Vaz, 2015).

Nesse contexto, as políticas públicas vêm se responsabilizando cada vez mais pela proposição e fortalecimento de ações (planos, programas e projetos) que possibilitem melhorias nas condições de vida das populações. Como consequência das reivindicações e lutas sociais, ampliou-se o entendimento sobre a necessidade de articulações das esferas políticas, econômicas, educacionais e sociais, fundamentadas na busca de estimular o desenvolvimento local. Trata-se de buscar ações conjuntas que apontem para a implementação de programas de atendimento ao indivíduo em toda as dimensões. Desse modo, faz-se necessário pensar em estratégias intersetoriais, nas quais os diferentes direitos sociais, como saúde, assistência, cultura, possam ser convertidos em políticas públicas, pensadas para os mesmos cidadãos que residem em um único território (Junqueira, 1998).

Desse modo, o objetivo deste capítulo é apresentar como têm sido formuladas e implementadas as políticas intersetoriais para a educação infantil no município de Campinas (SP). Para a composição do quadro teórico, realizou-se pesquisa bibliográfica, nos moldes que apresenta Triviños (1987). A investigação focalizada deu-se por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os gestores públicos que se encontram à frente das ações da Secretaria Municipal de Educação de Campinas [SME], a saber, o Diretor do Departamento Pedagógico e Representantes Regionais das cinco regiões em que se subdivide a SME.

Neste capítulo serão apresentadas as percepções dos entrevistados referentes a dois focos: expressão e fomento das políticas intersetoriais na rede pública municipal de Campinas. Os participantes da pesquisa são servidores efetivos da Prefeitura Municipal de Campinas que ocupam a função de gestores da política educacional. A escolha dos participantes é justificada pela atribuição dos cargos que ocupam, já que atuam diretamente na elaboração, implementação e avaliação da política de educação infantil. Os dados de campo foram extraídos de pesquisa aprovada pelo comitê de ética da PUC-Campinas, que emitiu parecer consubstanciado sob o número 4.256.014.



INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O debate sobre intersectorialidade no Brasil foi influenciado por discussões internacionais inicialmente na área de saúde, a partir do reconhecimento dos determinantes sociais da doença, da saúde e do bem-estar e acompanhado pela afirmação da necessidade de ações para além dos programas de saúde. Na década de 1980, a discussão girou em torno das cidades saudáveis que ampliou o conceito de promoção da saúde e qualidade de vida, exigindo ações intersectoriais e o repensar das políticas públicas. Outras políticas foram, aos poucos, aderindo ao debate, como a de educação, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (Cruz & Farah, 2016).

No campo da gestão das políticas, a intersectorialidade tem se consolidado na busca por procedimentos que promovam uma ação pública mais eficiente e resolutiva dada a complexidade dos problemas sociais. Contudo, foi particularmente em torno das questões de vulnerabilidade e pobreza que o debate sobre intersectorialidade ganhou destaque no cenário político brasileiro. A progressiva relevância do tema associa-se à busca de trajetórias mais efetivas para a superação da pobreza, para a realização do desenvolvimento humano e para o enfrentamento da chamada multidimensionalidade das situações de vulnerabilidade e risco (Jaccoud, 2016).

Tanto a abordagem de problemas sociais, quanto instrumentos de gestão, a intersectorialidade tende a fortalecer uma perspectiva restritiva de proteção social se refletida pela ótica estrita da pobreza. O caminho contrário, no entanto, aponta para o fortalecimento dos direitos sociais em territórios e populações marcadas pela vulnerabilidade, uma vez que a intersectorialidade aconteceria vinculada a uma perspectiva de direitos ofertados de maneira universal. Cabe substancial destaque, no entanto, que o sentido da ação intersectorial responde diretamente ao contexto institucional no qual ela é desenvolvida, que pode ser uma experiência de articulação e colaboração entre diferentes políticas ou programas que integram um sistema adensado de proteção social de pretensão universalista ou, ao contrário, a implementação de políticas de caráter residualistas e compensatório para públicos e situações específicas de desigualdades (Jaccoud, 2016).

No tocante às políticas para a infância, tem se percebido a adoção de um novo modelo pautado na intersectorialidade, principalmente após a década de 2010. Destaca-se nesse período a promulgação do Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257 (2016) com o objetivo de superar a segmentação das diferentes intervenções, por meio da articulação das ações setoriais para, assim, garantir um atendimento integral e integrado. Para isso, coloca que a política integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância.

É preciso acentuar, no entanto, que a ênfase à intersectorialidade que tem sido dada nas políticas para atendimento às crianças está diretamente atrelada a uma proposta de política residualista e compensatória. Campos (2008) afirma que, seguindo as orientações dos Organismos Internacionais, principalmente da UNESCO, os programas intersectoriais de educação, saúde e nutrição, bem como as estratégias educativas para a primeira infância, passaram a ter prioridade por contribuírem diretamente para os planos de luta contra a pobreza. A autora destaca que nessa lógica, as políticas compensatórias são organizadas a partir de ações pontuais de programas focais, voltadas para a população vulnerável. Como efeito, a educação infantil fica reduzida a uma ajuda aos que necessitam, priorizando investimentos nessa etapa da vida para, assim, evitar “gastos” maiores com o indivíduo futuramente.

Nesse contexto, torna-se necessário acentuar que, apesar do empenho para reduzir a educação infantil pública como uma política de ajuda aos mais pobres, tal ação se constitui em um direito de todas as crianças garantido constitucionalmente. Nesse sentido, Campos (2008) destaca que tomar a educação infantil em seu caráter educativo é compreendê-la na esfera do direito, como um bem público, não como um serviço ou estratégia.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direito, há que se considerar o que apresenta Arendt (2016) ao enfatizar que, embora não se deva tratá-las como adultos, é importante que não se crie um muro que as isole das comunidades dos adultos, “como se elas não vivessem no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver segundo as suas próprias leis” (Arendt, 2016, p. 246).

Desse modo, Dahlberg, Moss e Pence (2019) destacam a importância de se reconhecer a criança pequena como um membro da sociedade, cujo protagonismo se estende para além do lar e se faz presente em toda a comunidade. Isso, segundo os autores, significa que a criança não só está incluída, mas também em um relacionamento ativo com o mundo do qual faz parte.

Rosemberg (2002) destaca, no entanto, que desde a década de 1990, a influência nas políticas brasileiras de educação infantil, por parte dos organismos internacionais, passou a se dar pelo Banco Mundial por meio de financiamento. Esses empréstimos destinam-se a duas linhas de ação: uma para o pré-escolar, diretamente associada ao ensino fundamental, por vezes denominada educação inicial e a outra específica para crianças pequenas, geralmente denominada desenvolvimento infantil, expressão que tanto pode significar uma ampliação do enfoque para saúde, nutrição, além de educação, quanto pode significar a predileção por modelos “não formais” de atendimento à criança pequena. (Rosemberg, 2002).

O que se coloca hoje como tendência para as políticas de educação infantil é a indicação para uma organização da educação das crianças de 0 a 6 anos segmentada pela idade, que retoma a antiga dicotomia presente no modelo da creche e da pré-escola, que marcou a educação infantil Brasil ao longo dos anos. Nessa perspectiva, o que se apresenta para o atendimento das crianças



de 0 a 3 anos são programas baseados em conhecimentos das neurociências e da psicologia cognitiva. Tem-se a ideia de que investir na infância não se restringe ao combate à pobreza, mas envolve também a “formação do capital humano futuro, do qual o Brasil depende para inserir-se de modo competitivo nas economias globalizadas” (Campos, 2011, p. 222). O argumento utilizado de modo recorrente pelos pesquisadores é que uma educação de qualidade possibilita a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois tem efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como o aumento de emprego, renda e escolaridade e a redução de riscos, como o número de gestações indesejadas, de atitudes violentas, dentre outros aspectos que trazem prejuízos ao desenvolvimento dos países (Heckman, 2015)

Ante à abordagem das políticas de educação infantil e para infância implementadas no Brasil nos últimos tempos, faz-se necessário considerar o que apresenta Arroyo (2012): “... dependendo de como vemos e pensamos os educandos e a infância adolescência populares destinatários dos programas, daremos uma direção ou outra, priorizamos umas atividades ou outras, umas políticas ou outras.” (p.36).

De acordo com o autor, a concepção que tanto os gestores públicos quanto os educadores e docentes têm a respeito de infância e adolescência populares é extremamente relevante para os rumos das ações públicas voltadas para essa faixa etária. Desse modo, destaca que uma das visões em relação à infância / adolescência populares persistentes na escola e nos sistemas escolares é a partir da perspectiva da vulnerabilidade social e moral. Essa lógica, além de inferiorizar, apresenta crianças e adolescentes das camadas populares como um perigo, que pode pôr em risco a ordem social vigente, haja vista que os consideram indisciplinados, violentos e desordeiros. Outra metáfora possível, apresentada pelo autor, carrega a ideia de contaminação, de risco, de ameaça moral, uma vez que as crianças e adolescentes das camadas populares, vistas a partir da perspectiva da vulnerabilidade moral e social, poderiam contagiar as outras infâncias-adolescências sadias com as respectivas condutas imorais. Nessa lógica, tais visões serão responsáveis por ações que irão reverberar na necessidade da escola para tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas e o roubo (Arroyo, 2012).

POLÍTICAS INTERSETORIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS

O município de Campinas (SP), polo da Região Metropolitana de Campinas (RMC), compõe, com outras vinte cidades, uma região que totaliza cerca de 2,8 milhões de habitantes. A região é hoje considerada uma das mais importantes do país devido à força econômica e por se tratar de um dos principais polos tecnológicos do Brasil (Cunha & Falcão, 2017).

O processo de industrialização e a proximidade com a capital do estado, São Paulo, serviu como propulsor para o ritmo de crescimento não só da cidade de Campinas, como também de toda a região, o que impulsionou a unificação do mercado de trabalho local e o fluxo de pessoas e produtos entre as cidades,

dando início, assim, ao processo de metropolização (Cunha & Falcão, 2017). O crescimento desordenado, por sua vez, trouxe todos os problemas das grandes metrópoles, como falta de moradia e o consequente processo de favelização, loteamentos irregulares e clandestinos, com precária infraestrutura urbana, especulação imobiliária desenfreada, entre outros. (Cunha & Falcão, 2017, p. 10).

Os autores enfatizam que essa forma de expansão é resultado de políticas setoriais, como transporte e também da ação especulativa dos mercados imobiliários. Tal expansão territorial caracterizou-se, pois, no que Cunha e Falcão (2017) denominam de “cordilheira da riqueza”, uma vez que concentrou a população de mais alta renda do município de Campinas na região ao norte da rodovia Anhanguera, em contraponto à “cordilheira da pobreza”, que se formou ao sul da rodovia, onde está concentrada grande parte da população de baixa renda.

Considerar o cenário territorial excludente é fundamental para compreender a importância de políticas públicas na proteção social do cidadão, principalmente daquela população sobre a qual incidem as diferentes manifestações de exclusão e vulnerabilidade social. Castells e Borja (1996) sublinham que as cidades devem dar respostas integradas, e não setoriais, aos problemas de emprego, educação, cultura, moradia e transporte. A forma de implementar tais ações, passa por estabelecer compromissos públicos e privados, além de novas formas de relação com as administrações públicas superiores, com o Legislativo local, com o setor privado e com a comunidade, além de incentivar o mais alto nível de cooperação social.

Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) tem instituído um item nos projetos políticos pedagógicos das unidades educacionais que trata das ações intersetoriais. A Resolução SME N° 16, de 28 de novembro de 2018 – que estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação de Campinas [RMEC] apresenta no artigo 7º que, dentre os diversos planos de trabalho que cada unidade educacional deve realizar, está o plano de ações intersetoriais.

Para além da Secretaria de Educação, o governo do prefeito Jonas Donizeti (2007- 2020), apresentou, no final de 2018, o Plano Municipal pela Infância de Campinas, elaborado de acordo com o que apresenta o Marco Legal da Primeira Infância.

O Plano pela Primeira Infância Campineira [PIC] se propôs a pensar e planejar a cidade para as crianças de zero a seis anos para os próximos dez anos, de modo articulado por diversas esferas do poder público e da sociedade civil de Campinas, 2018. O documento apresenta uma série de ações voltadas à primeira infância, cuja faixa etária corresponde à educação infantil, pautando-se em ações intersetoriais para a realização das intervenções sociais.



Para a efetivação das referidas ações intersetoriais, o documento propõe a parceria e o estreitamento das relações com as famílias, a intensificação do relacionamento da criança com a comunidade ao seu entorno, por meio de saídas para espaços públicos, que devem ser adequados para recebê-las, e assim permitir o contato e a interação com a história e a cultura de sua região e cidade. Destaca-se, ainda, a parceria com a secretaria de saúde a fim de regulamentar um protocolo a respeito de ministrar medicamentos nas escolas. Já em relação à assistência social, enfatiza as parcerias para a notificação de crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social. Outro ponto importante diz respeito à parceria com a Secretaria de Infraestrutura, Urbanismo e Educação para que as próximas unidades educacionais sejam construídas respeitando as especificidades das crianças.

O FOMENTO E A EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS INTERSETORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Participaram desta pesquisa os gestores públicos que se encontram à frente das ações da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, a saber, o Diretor do Departamento Pedagógico [DEPE] e os Representantes Regionais das cinco regiões em que se subdivide a SME: Leste, Norte, Noroeste, Sudoeste e Sul. Os entrevistados puderam, à oportunidade, se expressassem acerca da intersectorialidade das políticas no que concerne à educação infantil, de modo a suscitar a reflexão em torno da polissemia do termo intersectorialidade e a aplicabilidade deste conceito nas políticas para a infância e educação infantil no município.

Torna-se, pois, necessário destacar que o Departamento Pedagógico tem como promover, na rede municipal, propostas político-pedagógicas e fomentar atividades que melhorem o desempenho educacional de alunos e profissionais da educação.

Já os Núcleos de Ações Descentralizadas (NAEDs) constituem partes da SME, que atuam de forma descentralizada, a fim de assegurar a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas, conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal.

Para a análise de dados, optou-se pela terminologia RR para denominar os Representantes Regionais participantes da pesquisa, seguido por um número indicativo, de 1 a 5, respectivamente. O Diretor do DEPE aparece indicado pela terminologia DR.

Ao serem instados a refletir sobre o fomento das políticas intersectoriais da referida rede, os participantes apontaram a interação e a construção do documento PIC. O que se nota, em um primeiro momento, é que alguns gestores ainda não estão muito familiarizados com o assunto, embora o tema

intersectorialidade venha sendo abordado pelo PIC e conste como um eixo dos projetos político pedagógico das escolas. Essa afirmação pode ser confirmada a partir de falas como: “[...] elas estudam os casos das crianças, tem um bom relacionamento tanto com o pessoal da saúde quanto com o pessoal da assistência [...]. Seria dessa intersectorialidade que você está falando?” (RR1) Ou ainda: “Eu tenho percebido que existe, sim, um trabalho intersectorial na rede. [...] mas aí você está falando intersectorial... Você está falando tudo que abrange aquele território? Como a saúde?” (RR4).

Já em relação à interação, os participantes destacaram um maior contato entre as secretarias nos dias atuais e a disposição dos servidores que atuam no atendimento à população em buscarem interação com outros setores, na tentativa de solucionar problemas mais complexos. Nesse sentido, em alusão ao trabalho realizado pelas equipes gestoras de algumas unidades, RR1 coloca que: “elas se reúnem; elas estudam os casos das crianças, têm um bom relacionamento tanto com o pessoal da saúde quanto com o pessoal da assistência.” Sobre isso, Lotta (2012) sinaliza que os servidores que atuam diretamente com a população, ou agentes de rua como coloca,

têm grande impacto na vida das pessoas, na medida em que vivenciam as comunidades em que atuam [...] Tornam-se, portanto, o locus da ação pública, na medida em que são responsáveis pela mediação das relações cotidianas entre o Estado e os cidadãos. (Lotta, 2012, p. 25).

Já RR5 destaca o avanço da rede em dialogar com outros setores: “Pensando no histórico do trabalho da educação infantil, nós avançamos muito no sentido de conversar permanente, as ações permanentes de diálogo.”

Faz-se importante destacar frente à essa colocação que, apesar do empenho da SME em promover o diálogo com outras secretarias, tal ação não pode ser configurada como uma ação intersectorial, haja vista o que apresenta Junqueira (1998) quando afirma que a intersectorialidade é caracterizada com articulação de saberes e experiências para alcançar efeito sinérgico em situações complexas.

Em relação à construção do documento PIC, os participantes consideram que o processo de formulação do programa já se constituiu como uma ação intersectorial, na medida em que fomentou a discussão acerca da temática infância em encontros regionais que contaram com a participação de diversos setores da administração pública e sociedade civil. “O projeto de primeira infância em Campinas foi uma ação intersectorial que envolveu a Secretaria de Assistência Social Direitos Humanos de Pessoas com Deficiência juntamente com todas as demais secretarias que tivesse envolvimento para o atendimento das crianças.” (RR3). Apontando para a mesma direção, têm-se as considerações de DR: “Nos últimos anos, nos últimos três..., quatro anos ... a política de intersectorialidade, ela foi de forma institucional um pouco mais costurada na construção do PIC, do Plano da Primeira Infância de Campinas.”



Ao serem indagados sobre a expressão das políticas intersetoriais na rede municipal de Campinas, os entrevistados discorreram em relação à formação, interação e ação de outros setores em busca de parceria com as escolas. Importante destacar que os participantes citaram também a ausência de interação e a pequena participação da Secretaria de Educação nas ações intersetoriais que acontecem nos territórios.

Todavia, torna-se necessário enfatizar que DR apresenta outra concepção em relação ao papel da escola no território, principalmente os mais vulneráveis:

A partir da escola você começa a levantar a necessidade de áreas de lazer para as crianças, de atendimento à saúde. E a partir daí você tem esse movimento popular que acaba se estendendo à escola. Às vezes você tem situações onde o poder público acaba tendo que se dispor de ações e construir um centro de saúde no bairro por conta de discussões que começou ali no interior daquela escola. Que é a necessidade daquelas crianças de buscar acesso à saúde (DR).

A percepção de DR em relação à atuação da escola no território comunga com o conceito de território educativo. Nesse conceito, a escola torna-se um “centro de debate de ideias, reflexões e soluções [...] um espaço de construção coletiva do saber e de organização popular para construir sociedades mais justas e sustentáveis.” (Antunes, 2010, p. 126).

Há que se considerar ainda o reconhecimento por parte dos gestores públicos do pouco envolvimento da política de educação nas ações intersetoriais: “A educação participa pouco. Ela está começando a participar mais.” (RR2). Sobre esse fato, Costa e Bronzo (2012) trazem a contribuição para o entendimento da resistência das organizações públicas para uma atuação efetivamente intersetorial:

Em um campo de certezas técnicas e da presença forte da racionalidade tecnocrática, calcada na especialização e na eficiência das tecnologias e forma de fazer consolidadas, a adoção de estratégias intersetoriais, orientadas por valores, capacidades e objetivos distintos dos adotados nos modelos tradicionais de gestão, é problemática e constitui uma fonte de incertezas. (Costa & Bronzo, 2012, p. 70).

Os autores esclarecem que “as áreas de saúde e educação tendem a serem menos propensas a propostas de alterações de estratégias institucionais e de gestão [...]” (Costa & Bronzo, 2012, p. 71), uma vez que possuem processos de trabalho consolidados, compartilhados e sancionados institucionalmente.

Em relação ao isolamento, os entrevistados sinalizam também a dificuldade de interação entre os equipamentos públicos de educação e demais equipamentos de outras secretarias existentes em um território.

Outro destaque diz respeito ao fato de, ao serem provocados a refletirem sobre como as políticas intersetoriais se expressam na rede, os gestores citaram apenas as parcerias envolvendo as secretarias de Assistência Social e Saúde. O que, em um primeiro momento, pode parecer um movimento, de dialogar com as secretarias que estão mais presentes no território, ou conforme mencionou DR, “[...] são essas três secretarias que chegam mais na ponta [...]”, traz implícito, na verdade, o discurso que reflete as orientações dos organismos internacionais que indicam que a educação infantil é o principal meio para combater a pobreza e que, para isso, as ações dos governos, na forma de políticas ou programas devem ter como foco as chamadas populações ou segmentos sociais vulneráveis. “Nessa dinâmica, à educação infantil é reservado um importante papel, posto ser esta mais propícia às integrações intersetoriais (políticas de saúde e nutrição, especialmente).” (Campos, 2008, p. 127).

Em relação à elaboração do PIC como ação para o fortalecimento da intersectorialidade, o que se apresenta, na verdade, é a forma como seu deu o embate de diferentes forças políticas durante a elaboração do programa:

Então, uma das ações que a gente atuou bastante forte foi na própria constituição do Plano, né! Ele tinha um formato inicial proposto pelo Fórum Nacional e em Campinas tomou uma outra dimensão, muito em função da atuação do Departamento. Porque, o que acontece... O Fórum Nacional da Primeira Infância, que é quem começou a construir esses planos, tinha muito uma lógica de debate voltada para a Assistência. Então, acho que no Brasil inteiro, pelo menos a impressão que eu tive, é de que quem ficou muito à frente disso foi a Secretaria de Assistência. Então, ganhou muito uma lógica de políticas voltadas à assistência, onde a educação era apenas um quesito. Quando a gente começou a observar como que estava se construindo aqui, a gente começou a sugerir mudanças. Então aqui, o segmento que mais discutiu o plano foi a própria educação infantil. Esse documento, ele circulou entre as escolas, deram a possibilidade de discutir isso e sugerir, inclusive, indicativos para esse documento que depois foi votado. (DR).

Ancorando-se na colocação do entrevistado, faz-se necessário destacar que o Programa da Infância Campineira tem como inspiração a Lei do Marco Legal da Primeira Infância. Assim, o documento indica:

Parágrafo único. A União buscará a adesão dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios à abordagem multi e intersectorial no atendimento dos direitos da criança na primeira infância e oferecerá assistência técnica na elaboração de planos estaduais, distrital e municipais para a primeira infância que articulem os diferentes setores. (Lei n. 13.257, 2016).



Importante considerar que, desde a década de 1970, começaram a ser introduzidas na agenda política brasileira propostas para amparar modelos de políticas nacionais à infância formuladas pelos organismos multilaterais, como a UNESCO e UNICEF. (Rosemberg, 2002). Tais propostas carregam a

ideia de mudança social via educação, delegando-se à educação infantil o papel de compensar as carências culturais das crianças pobres e, assim, criar condições de acesso às oportunidades educativas, promovendo a equalização social. (CAMPOS, 2013, p 203).

Na questão da intersetorialidade, Campos (2008) apresenta que alguns documentos elaborados pelos organismos internacionais, dentre eles *Síntesis regional de indicadores de la primera infancia* e *Atención y educación de la primera infancia*, publicados pela UNESCO em 2004 e 2010 respectivamente, incentivam práticas intersetoriais voltadas para a educação das crianças e de suas famílias, a partir da associação dos eixos saúde-educação-nutrição, considerada a integração/ homogeneização de práticas, sobretudo as voltadas à gestão da pobreza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto estratégia de gestão, a intersetorialidade constitui-se como uma forma de arranjo ou organização, de modo a permitir a articulação de conhecimentos e experiências dos diversos setores da administração pública e da sociedade civil, com o intuito de proporcionar um atendimento integral ao cidadão ou corroborar com a solução de problemas complexos, que dependa da abordagem de mais de um setor específico.

Neste contexto, os participantes desta pesquisa afirmaram que as escolas de educação infantil da Rede Municipal de Campinas desenvolvem parcerias intersetoriais em seus respectivos territórios, principalmente com as Secretarias de Saúde e Assistência Social, sobretudo em locais que apresentam maior incidência de vulnerabilidade social. Tais parcerias ocorrem, segundo eles, de maneira mais pontual, diante de situações complexas, nas quais a escola não consegue atuar de forma isolada sobre a questão.

Apesar de a intersetorialidade das políticas públicas se tratar de um tema recorrente tanto em relação à gestão pública quanto no meio educacional, o que se nota é que ainda há muitas dúvidas, por parte dos gestores da SME, quanto ao conceito e à aplicabilidade desta estratégia de gestão.

Em face das ações implementadas pela SME com o intuito de fomentar a atuação intersetorial, o PIC aparece como um movimento relevante por parte do governo. Desse modo, constata-se que, a princípio, a proposta de intersetorialidade apresentada pelo programa PIC refletia as orientações globais contidas nos documentos dos organismos internacionais, com o

objetivo de implementar uma política compensatória e intersetorial destinadas às populações mais vulneráveis.

Além do destaque relevante à participação dos atores sociais, o processo de elaboração do PIC caracterizou-se também, conforme apontado nas entrevistas, em uma arena de disputa na cidade de Campinas, reproduzindo, em nível local, um conflito de dimensões nacionais entre duas concepções distintas de políticas para o atendimento à infância. De um lado a Secretaria de Assistência Social, à frente do processo, apresentava uma proposta inicial de atendimento às crianças em consonância com o Marco Legal da Primeira Infância e com as orientações dos organismos multilaterais, visando compensar as carências culturais das crianças pobres e vislumbrava, a partir das ações intersetoriais, a integração e homogeneização de práticas sobretudo voltadas à gestão da pobreza. Conforme apresentado pelos entrevistados, à medida que o plano passou a ser elaborado com a participação de diferentes atores sociais, tanto da SME quanto da sociedade civil, a proposta inicial foi contraposta por uma perspectiva de caráter mais universalista de educação infantil, pautada nos preceitos constitucionais de direito à educação.

Torna-se oportuno reiterar que, ao se voltar para o atendimento na educação infantil, concebida a partir da perspectiva de direito, a intersetorialidade pode se configurar como uma importante estratégia para o fortalecimento dos direitos sociais no território, na medida em que promova a articulação de uma ampla rede de políticas sociais e culturais, dos atores sociais e dos equipamentos públicos e privados.

Nisso reside a importância de se considerar as políticas associando as relações entre o território, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como agente educativo e assim se efetive os preceitos constitucionais de que a educação seja responsabilidade da família, da comunidade e do Estado.

REFERÊNCIAS

- Antunes, A. (2010). Escola, comunidade e família no Município que educa. In: P. R. Padilha & S. Cecon (org). *Município que educa: múltiplos olhares* (pp. 127-135). Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro* (8 ed). Perspectiva.
- Arroyo, M. (2012). O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: J. Moll & colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços*.
- Campinas (2018). Plano Municipal da Primeira Infância de Campinas 2019 - 2029

- Campinas- (2018, 30 novembro). Resolução SME nº 16, de 28 de novembro de 2018. Estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Diário oficial do município de Campinas. Campinas
- Campos, R. (2008). *Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões nos contextos internacionais*. [Tese de Doutorado em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis].
- Campos, R. (2011). Educação infantil Políticas e identidade. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, 5 (9), 217-228. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/7/171>
- Castells, M. & Borja, J. (1996). *As cidades como atores políticos*. Novos Estudos CEBRAP.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cruz, M.C.M.T & Farah, M.F.S. (2016). Intersetorialidade na atenção à primeira infância em políticas de enfrentamento da pobreza: do Comunidade Solidária ao Brasil Carinhoso. In L. P. Junqueira e M. A. J. Corá (org.), *Redes sociais e intersetorialidade*. Tiki Books.
- Costa, B. L. D. C & Bronzo, C. (2012). Intersetorialidade no enfrentamento da pobreza: o papel da implementação e da gestão. In C. A. P. Faria (org.) *Implementação de políticas públicas: teoria e prática*. PUC Minas.
- Cunha, J. M. P. & Falcão, C. A. (2017). *Campinas Metropolitana – diversidades espaciais na virada para o século XXI*. Librum.
- Dalberg, G., Moss, P. & Pense, A. (2019). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Penso.
- Farah, M. F. S. (2001). Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. *Revista de Administração Pública (RAP)*, 35, 119-144.
- Heckman, J. J. (2015, 5 abril). O bom de educar desde cedo. *Educar para crescer*. <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-james-heckman-477453.shtml>>.
- Jaccoud, L. (2016). Pobreza, direitos e intersetorialidade na evolução recente da Proteção Social Brasileira. *Intersetorialidade nas Políticas Sociais: Perspectivas a partir do: Ministério do Desenvolvimento Social e*

Combate à Fome, (26), 35-66. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação.

Junqueira, L. A. P. (1998). Descentralização e intersectorialidade: a construção de um modelo de gestão municipal. *Revista de Administração Pública*. FGV, (3), 3. <http://www.spell.org.br/documentos/download/12980>.

Lei N° 13.257, de 8 de março de 2016 (2016, 9 de março). Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

Lotta, G. S. & Vaz, J. C. (2014). Arranjos institucionais de políticas públicas: aprendizados a partir de casos de arranjos institucionais complexos no Brasil. *Revista do Serviço Público*, (66), 171-194.

Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 25-63.

Triviños, A. N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.



CAPÍTULO 3

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN CONTINUA EN LA MATEMÁTICA: CONVERSAS DE PASILLO⁸

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA: CONVERSAS DE CORREDORES⁹

Marcela Lopes de Santana

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Brasil

<http://orcid.org/0000-0001-5003-6966>

marcela.santana@unesp.br

Harryson Júnio Lessa Gonçalves (orientador de dissertação)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5021-6852>

harryson.lessa@unesp.br

8 Derivada de la dissertação titulad “Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, para obtener el grado de Magíster en el programa “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Sustentado: 25/02/2019. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182339/santana_ml_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y

9 Derivada da dissertação intitulada “Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, para obtenção do grau de Mestre no programa “Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos”. Defendida: 25/02/2019. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182339/santana_ml_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y

RESUMEN

Coordinación Pedagógica y Formación Continua en Matemática: Conversas de Pasillo, es el resultado de una investigación narrativa que tuvo como objetivo indagar cómo los coordinadores pedagógicos, al revisitar su acción a partir de las narrativas, reportan su lee y los desafíos presentes en su rol como formadoras/es de docentes y cómo llevan a cabo la educación continua enfocada en Matemáticas; y discutir el currículo explicado por las narrativas de los hechos de los coordinadores pedagógicos de educación primaria. Explora el lenguaje, combinando forma y contenido para la producción de sentido, contando con algunos pasajes elaborados en crónicas y consideraciones que expresan metafóricamente la síntesis de los desafíos de la coordinación pedagógica y discutiendo la educación a través del par experiencia / sentido, como sugiere Jorge Larrosa, referente teórico de la obra. La metodología va desde las conversaciones, las narrativas de los coordinadores, hasta la conversación orientada al pensamiento, pasando por la investigación sobre otros contextos de coordinación. Se concluye que es necesario pensar en capacitar a todas y cada una de las personas para que aprovechen los conocimientos matemáticos. Esto requiere audacia, utopía, requiere que el coordinador se desvíe de las trampas, la subversión y la creatividad, para escapar del currículum técnico en favor de la dignidad humana.

PALABRAS CLAVE: Educación Matemática; Currículum; Coordinadora Pedagógica; Narrativas.

RESUMO

Coordenação Pedagógica e Formação Continuada em Matemática: Conversas de Corredores, é resultado de uma pesquisa narrativa que objetivou investigar como as/os coordenadoras/es pedagógicas/os, ao revisitarem a sua ação por meio das narrativas, relatam as suas lidas e os desafios presentes em sua função de formadora/r de professoras/es e como realizam a formação continuada voltada para a Matemática; e discutir o currículo explicitado pelas narrativas dos fazeres das/dos coordenadoras/es pedagógicas/os dos Anos Iniciais. Explora a linguagem, aliando forma e conteúdo para produção de sentido, tendo algumas passagens elaboradas em *crônicas* e considerações que expressam metaforicamente a síntese dos desafios da coordenação pedagógica e discutindo a educação pelo par experiência/sentido, como sugere Jorge Larrosa, referencial teórico do trabalho. A metodologia vai das conversas, as narrativas de coordenadoras/es, a um *conversar orientado* ao pensamento, pela pesquisa sobre outros contextos de coordenação. Conclui-se que é preciso pensar em formar toda e qualquer pessoa para se valer do conhecimento matemático. Isso exige ousadia, utopia, requer do coordenador o desvio das armadilhas, a subversão e a criatividade, para fugir do currículo técnico em favor da dignidade humana.



PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática; Currículo; Coordenador Pedagógico; Narrativas.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

É dada a hora de começar. E enquanto não me¹⁰ vêm as palavras, enquanto elas ainda se embaralham, enlaçam-se, tropeçam-se e esbarram-se em meu pensamento, vou fazendo esse dizer confuso, costurando aqui, remendando ali, ziguezagueando, forçando uma barra, na esperança de um arremate aceitável.

Recorro a um dicionário qualquer, pouco reconhecido, como há de ser essa minha escrita e encontro a definição de começo como primeiros ensaios ou experiências, tentativas iniciais. Julgo que essa história de definições, de ensaios e de experiências são conversas futuras, então, concentro-me nas *tentativas iniciais* e tento explicar esse possível vir a ser. Procuro um caminho mais digno, devido à solenidade do momento, para não perder ainda mais palavras pelo percurso.

Na etimologia, encontro que *começar* deriva do latim *cominitiare*, em espanhol *comenzar*. Em nada isso me ajuda, a não ser pelo fato da palavra *comenzar* lembrar-me parte da conversa entre Núria e seus amigos (Arnaus, Ferrer, Larrosa, & Lara, 1995, p. 225) e aquele dado momento em que diz “[...] um belo dia, não sei como, me encontrei escrevendo meu texto [...] dando-lhe forma para fazê-lo mais compreensível, para os outros e ao mesmo tempo, para mim mesma” (Arnaus et al., 1995, p. 225, tradução nossa do original).

Este é o belo dia, em que não sei como me encontro escrevendo e essas são as *tentativas iniciais* de dar sentido às palavras, para os outros e para mim mesma. Atrevo-me, agora, a começar uma explicação e ressignificar o que li, descobri e aprendi com essa travessia. E começo por onde, mesmo?

- Ah, a conversa...

10 Os verbos empregados em primeira pessoa do singular no decorrer deste trabalho expressam a ideia de que a experiência da pesquisa, embora vivida pela primeira autora, foi narrada a partir do olhar dos dois autores deste artigo, sendo o segundo autor, orientador de mestrado e de doutorado da primeira.

SOBRE O QUE É ESSA CONVERSA? “DÉJAME QUE TE CANTE”!”

Essa conversa é sobre Educação, mais especificamente, sobre Educação Matemática, sobre o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como toda conversa, tem um emissor e um receptor e, já adianto: neste capítulo, os papéis misturam-se. Por hora eu sou o emissor e você, leitor, o receptor. Porém, haverá outros interlocutores, um tanto peculiares. Eles terão um assunto a discutir, a mensagem. Serão, também, o assunto a ser discutido. Falarão sobre formação, formação continuada de professores, professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. Deve estar querendo saber o porquê dessa conversa. Deixe que te conto!

Essa figura peculiar pode ser marcante, singular, excepcional. Ou ilustrativa, desconforme, contranatural a esse referente, o contexto profissional escolar. Sua identidade não se faz legitimada e sua lida é a autoafirmação de sua função, a formação continuada de professores. A formação que tem que co-ordenar, tornar presente, de forma continuada e permanente, para que o excesso de trabalho não sucumba dos professores (e dele mesmo) a necessidade de aprender, e aprender, e aprender.

Cumpra dizer que sou coordenadora e possibilito que a formação continuada aconteça em minha escola e, em um determinado período, trabalhei com formação na Secretaria da Educação de São José do Rio Preto, formação em Matemática, de professores e de coordenadores. Nesse período, além das reuniões de formação, havia o acompanhamento *in loco* de algumas escolas e, então, conversávamos com outros coordenadores, que retratavam os desafios do seu fazer, a falta de tempo para planejar, para estudar... as interrupções constantes, a *apagação* de incêndios, as muitas atribuições.

Havia outros formadores e, nos retornos, discutíamos o que observávamos e as estratégias de superação dos obstáculos da profissão. O maior ponto de discussão do grupo era a pouca presença da Matemática nas pautas formativas. A formação continuada em Matemática é um desafio. Um desafio principalmente para quem teve pouca identificação com ela na trajetória estudantil, ou na formação inicial. Isso quando esta atendeu as expectativas para o ensino da disciplina.

Assim, propus-me a investigar, neste capítulo como as/os coordenadoras/es¹² pedagógicas/os, ao *revisitarem* suas ações por meio das narrativas, relatam suas lidas com os desafios presentes em sua função de formadora/r de professoras/es e como realizam essa formação continuada voltada para a Matemática ensinada pelas/os professoras/es nos Anos Iniciais do Ensino

11 Faz alusão ao título do livro de Larrosa et al. (1995).

12 O termo coordenadoras/es, tanto no plural como no singular, será empregado primeiramente no feminino, pois a função, assim como a de professores dos Anos Iniciais, é majoritariamente exercida por mulheres. A barra, seguida de “es”, é uma tentativa de não atrapalhar a leitura, repetindo excessivamente termos.

Fundamental. E também, discutir a formação continuada voltada para o ensino de Matemática, bem como o currículo explicitado pelas narrativas dos fazeres das/os coordenadoras/es pedagógicas/os dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e fazer isso em tom de conversa, já que Garnica (2015) apresenta as narrativas como um modo do ser humano pensar, organizar o conhecimento e a realidade, que permite conceitualizar as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência educativa. É “[...] uma reconstrução da experiência a partir da qual, mediante um processo reflexivo, é possível atribuir significado ao vivido” (Garnica, 2015, p. 182).

Desejo que as conversas desse trabalho se tornem um coro. Espero que a beleza do som dessas vozes, que se misturam e bem se manifestam, agucem os ouvidos e façam-se ouvir. Que a mensagem transmitida pelas palavras dessa letra faça sentido para outras/os coordenadoras/es e para as/os professoras/es que pensam a importância da Matemática na vida dos alunos. Espero que a melodia toque fundo você, apreciador dessa música chamada Educação.

Conversas de corredores

Em nosso contexto de trabalho nós, coordenadoras/es, deparamo-nos com projetos brilhantes, situações conflituosas... Muitas vezes, temos uma ajuda solicitada, um pedido de orientação, um diálogo sobre um problema, ou um compartilhamento de solução, uma crítica tecida, tudo isso numa simples *conversa de corredor*. É nos corredores que as relações se dão, dentro ou fora da gente. No pós-reunião, o corredor se torna os bastidores de um palco, onde tudo que parece completamente desorganizado serviu ou servirá para organizar o que aconteceu ou acontecerá.

Afinal, o que é um corredor, senão um espaço onde caminhamos em busca de algo? Nele, encontramos muitas portas e, em cada porta, um mundo novo, onde a vida acontece. No nosso caso, a Educação acontece... Às vezes, atravessamos de uma porta para outra, procurando algo. Um corredor é atravessado muitas vezes.

Nós mesmas/os, educadoras/es somos corredores, atravessados por coisas, pessoas e acontecimentos, que nos passam como ventos de brisa fresca, ou como tratores que demolem nossas estruturas. Dentro de nós, vários compartimentos. De repente, abre-se uma porta fechada há algum tempo e um mundo novo é redescoberto. De repente, um sinal toca e tudo se esvai em forma de emoções.

Um corredor para uma/um Coordenadora/r Pedagógica/o é algo tocante. Uma parte do seu espaço de trabalho, que se mistura com ela/e própria/o, com o seu jeito coordenadora/r de ser, como um mural que estampa algo do qual ela/e fez parte ou nem havia percebido que acontecia. Onde se para os pés para duas batidas na porta, um pedido de licença, uma espiadela... Um “entre, por favor, venha participar”, ou um olhar de “saia, esta porta está fechada para você”. Ela/e caminha pelo corredor às vezes sem, às vezes com a consciência



de que as aprendizagens por trás das portas, abertas ou fechadas, são parte de sua responsabilidade.

O corredor é um espaço de correr livre, esbarrar-se, escorregar e cair, levantar-se novamente e sair andando, conversando, rindo ou chorando. É um espaço de conversas ao pé do ouvido, de compartilhar conquistas, de observar respostas. É um espaço de vivências e/ou de experiências.

Esse é um inusitado, porém, um bom local para realizar uma pesquisa sobre a Coordenação Pedagógica. Para ver o que lhe atravessa, o que lhe tira do caminho, do foco, da busca, o que lhe interrompe e ao mesmo tempo lhe alimenta. O local que reflete de fato, o turbulento cotidiano de trabalho de uma/um Coordenadora/r Pedagógica/o.

Da conversa à crônica

Deve ter ficado perceptível a escrita deste texto em tom de diálogo, a brevidade, a superposição entre o oral e o escrito, os trechos curtos, que limitam o discurso nele presente. Parte deste trabalho será redigido em crônicas e o propósito disso inicia-se em um referencial teórico e desponta numa metodologia e forma de análise.

Isso porque a crônica é um gênero híbrido, flexível, que se adapta aos diferentes portadores, e muito embora seja natural da esfera jornalística, já passou a fazer parte de livros e aparece, até, em subversivas teses e dissertações¹³. Dessa forma, concedo-me uma licença pouco poética para abusar desse gênero, aproveitando o argumento de que se trata de um *gênero menor* (Candido, 1993, p. 23) para justificar as limitações literárias da minha escrita, “[...] a fim de que surja uma voz cada vez mais indigente, cada vez mais trêmula, liberada da vaidade dos discursos que poderiam tranquilizá-la e, por isso mesmo, exposta à maior inquietude, ao maior desassossego, à maior pobreza” (Larrosa, 2015, p. 25).

Por suas temáticas se relacionarem ao cotidiano e, às vezes, promoverem uma reflexão sobre problemas universais (Coelho, 2009), a crônica parece um gênero um tanto apropriado para essa ocasião. Assim, esse cotidiano característico das crônicas se transforma em cotidiano escolar e retiramos dele recortes do fazer da/do coordenadora/r pedagógica/o. Dessa forma, a metodologia deste trabalho consiste em ir das conversas, das narrativas de coordenadoras/es, porque, “enquanto escritura, o diálogo pode transcender o tempo e o espaço (o aqui e o agora) e se tornar de alguma maneira independente de rostos, de nomes, de corpos e vozes” (Larrosa, 2016, p. 140) a um *conversar orientado*¹⁴ ao pensamento, por meio da pesquisa sobre outros contextos de coordenação pedagógica. E, depois, realizar um retorno a esse

13 Confira Fernandes (2000).

14 De acordo com Larrosa, filosofia é ler, escrever e conversar. É um conversar orientado ao pensamento.

nosso diálogo, por meio das crônicas, porque toda filosofia é “[...] um ler e escrever, um ensinar e aprender que acontece conversando. Colocando em comum (com outros: com a leitura, a escrita e o pensamento dos outros) o que cada um lê, o que cada um escreve e o que cada um pensa” (Larrosa, 2016, p. 141). Um retorno reelaborado, ressignificado pela construção intersubjetiva das experiências pedagógicas e curriculares.

Toda essa conversa é orientada pelos estudos de currículo¹⁵, pelas teorias pós-críticas, que estabelecem conexões entre significação, identidade e poder, dando ênfase ao discurso e à sua textualização. Portanto, esse diálogo é uma forma de respeito e valorização da voz, dos que tem muito a contar, a ensinar e a aprender com seus relatos. E a crônica como gênero intermediário consegue intermediar esse discurso com o leitor.

Conversas paralelas

Até aqui, tratei de conversar contigo, leitor. Ainda que houvesse outras vozes nesses ditos, as vozes dos autores que em alguns momentos falaram por mim, agora essa conversa terá, digamos, interlocutores mais próximos de todo esse contexto que estou lhes apresentando. Abriremos, assim, conversas paralelas. Sabe aquelas pelas quais sempre fomos repreendidos por nossos professores, que por muitas vezes nos disseram “Sem conversas paralelas!”? Repreensão essa que, quando nos tornamos professores, tratamos de repetir aos nossos alunos?

Pois bem, neste trabalho, elas serão permitidas, porque, na maioria das vezes, as conversas paralelas são boas. Não raro estão relacionadas ao assunto principal e são tentativas de interpretação, ou de aproximação das nossas circunstâncias, tentativas de ressignificação para que o dito se torne vivido por uma determinada comunidade, de alunos, de professores, ou, em nosso caso, de coordenadoras/es pedagógicas/os. Afinal, “[...] ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o ‘eu’ não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer” (Larrosa, 2015, p. 40).

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) falam de empregar na pesquisa biográfica relatos em paralelo, de modo que gerem uma visão complementar de um assunto, uma estrutura polifônica, na qual os relatos se sobrepõem, combinam-se para construir o conteúdo. O que vem à frente, portanto, se assemelha àquela situação em que o professor intervém “Conte a todos o que estão conversando”. E eu vou lhe contar, para fazer dessa conversa, que uma

15 Desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC), da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (Unesp/FEIS) e nas disciplinas de Tendências em Educação Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (Unesp/Interunidades) e Teorias e Perspectivas Curriculares no Contexto da Educação Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência (Unesp/FC).

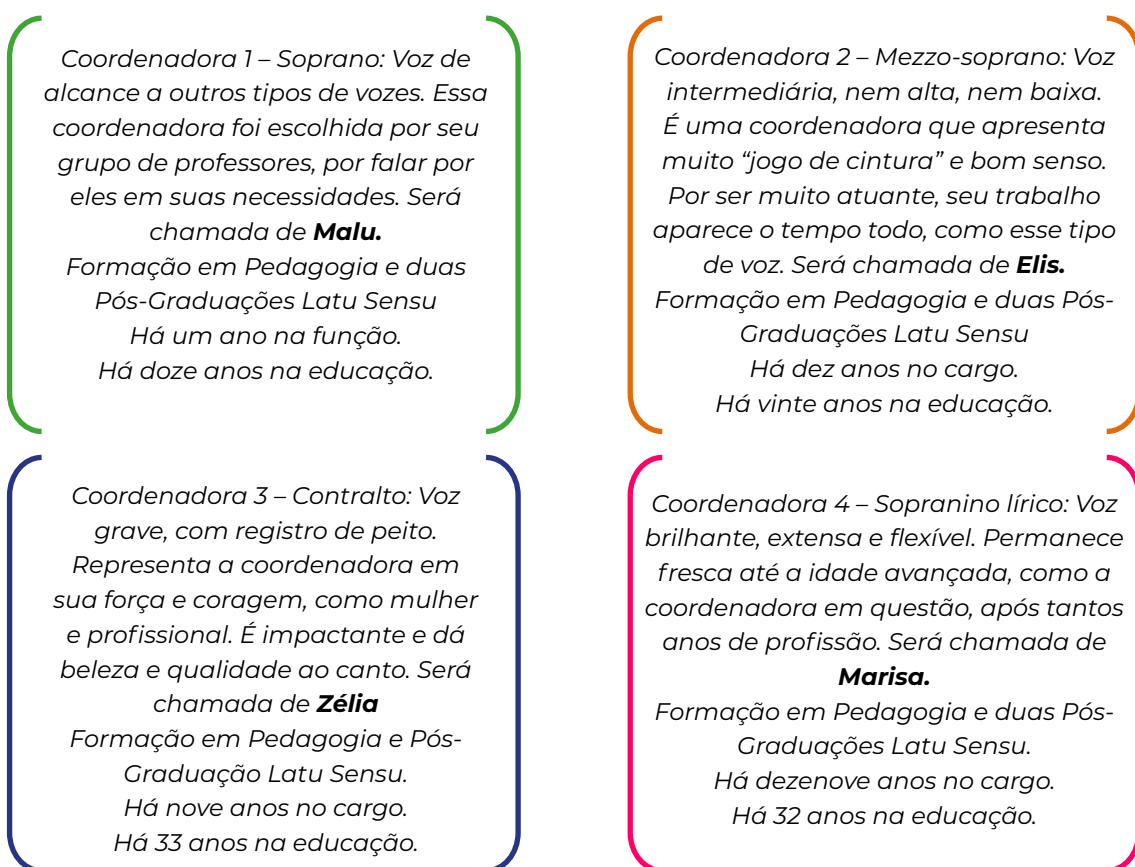
vez foi paralela, uma parte importante, quem sabe o principal assunto para conversarmos neste texto.

(ENTRE PARÊNTESES)

Entre parênteses estão as conversas com as coordenadoras que participaram dessa pesquisa. Escolhi os parênteses para demarcação das vozes, para sinalizar significados importantes advindos da experiência pedagógica que, sendo individuais, estão contidos, são frutos de significados sociais e parte de um mesmo texto, mas carecem de preservação. Cada cor representa a fala de uma coordenadora.

Figura 3.1.

*Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa*¹⁶



Nota: Adaptado de Santana (2019).

¹⁶ Em São José do Rio Preto, há uma distinção entre função e cargo de coordenador pedagógico. *Função* refere-se ao exercício da coordenação pedagógica por inscrição ou por designação, na qual todos os professores concursados do município podem se inscrever, após cinco anos de exercício docente. *Cargo* refere-se ao exercício da coordenação pedagógica após aprovação em concurso público.

A formação do coordenador e o coordenador em formação

Figura 3.2

Conversa com a Coordenadora Zélia¹⁷

Nossa... Foi bom você tocar nesse ponto, para a gente falar da formação inicial (...) Se a gente for pensar no coordenador, você acredita que ele está formado para fazer a formação dos professores em educação matemática?

Não, não. Ainda hoje nenhuma instituição de ensino superior dá uma formação para ser Coordenador Pedagógico. Você sai com o certificado para gestão, está lá, autorizado (...) a ser gestor. Mas você não tem formação nenhuma para ser formador em nenhum dos conteúdos, nenhuma das disciplinas... O que eu acredito é que o coordenador que queira ser realmente um formador... Primeiro, que sem a vivência de sala de aula, por mais que ele tenha embasamento teórico, ele não vai conseguir ser um bom formador, só teoria... Porque, olha, a formação inicial que a gente tem ela é ótima, porque ela nos coloca em contato com as teorias educacionais vigentes, nesse momento em que se aprende muito sobre a parte teórica. Tem estágio? Tem, mas esses estágios estão longe de ser igual aos dos médicos, que fazem uma residência. É mais para cumprir um protocolo. Pouca observação. Poucas levam uma experiência efetiva de um estágio... Então, (...) você tem que estudar e você tem que vivenciar, porque aí sim você consegue ser um formador. Tendo a formação inicial, a parte teórica, você consegue se formar em serviço, porque o coordenador sai da sala de aula e se forma em serviço o tempo inteiro. Só que essa bagagem, essa experiência que ele traz é muito importante, porque quando você conversa com o professor e você diz assim: "Quando eu estava em sala de aula e eu vivi tal situação...", isso torna a sua formação mais efetiva, mais crédula, eu falo...

Nota: Adaptado de Santana (2019).

¹⁷ Gatti e Nunes (2009), que fizeram um amplo estudo sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, verificaram nos projetos e ementas dos cursos que analisaram que não há clareza sobre como os estágios são realizados e supervisionados e estes podem se configurar como aspectos meramente formais.

Figura 3.3.

Conversa com a Coordenadora Zélia¹⁸

Eu até citei aqui quando a gente fala dessa formação, que Paulo Freire fala que a prática não é nada sem a teoria e a teoria não é nada sem a prática, e só uma complementa a outra. E o coordenador pedagógico não tem como fugir disso. Inclusive, na nossa rede, isso é uma estratégia, porque para você assumir o cargo, mesmo você passando no concurso, você tem que ter uns anos de sala de aula.

O edital diz... Três anos...

É... Não, não. Cinco para professor ser coordenador e três para você ir pra supervisão, de gestor.

Ah, certo.

Eu ainda acho pouco, porque eu só cheguei a ser coordenadora depois de uns quinze anos de professora. Eu me senti muito segura, mas segura nessa questão da vivência, da experiência vivida, mas não segura da teoria. Por quê? Porque eu vejo que cada dia tenho que dar coisas novas, a cada dia eu estudo umas coisas que vão surgindo e que tem que olhar, porque tudo está mudando. Você não pode também ficar preso na sua prática de vinte anos atrás, que ela também não surte efeito hoje. É o que eu estou falando, se o professor antigo tem dificuldade de mudar sua prática... Se você coordenador, assumir a coordenação com uma prática que você tinha de vinte anos atrás, também não vai dar certo. Porque você também está recebendo professoras que estão se formando agora e que olham para essa teoria nova, que vem com vontade de aprender, e elas também são estudiosas e, se você não for junto, você se perde nesse grupo.

Nota: Adaptado de Santana (2019).

18 Quando consultados sobre a necessidade de ter exercido docência para ser coordenadora/r pedagógica/o, algumas/ns coordenadoras/es da pesquisa, assim como Placco, Almeida e Souza (2011) “[...] entendem que é possível exercer a coordenação sem ter sido professor desde que a pessoa tenha disponibilidade para estudar e se aperfeiçoar e se relacione bem com os professores” (Placco, Almeida, & Souza, 2011, p. 253). Outras/os, “acreditam que a experiência em sala de aula possibilita conhecer melhor a escola e vivenciar problemas que só aparecem lá” (Placco, Almeida, & Souza, 2011, p. 248).

Da história à metáfora: ser coordenador e coordenar

Figura 3.4

Conversa com a Coordenadora Zélia¹⁹

Fale primeiro sobre coordenação. O que você acha que é essa figura do coordenador?

Então, tá bom. No momento, agora a gente está atualizada. Eu fico pensando que eu tenho 34 anos de Magistério. No início da minha carreira, nem existia esse figura do Coordenador Pedagógico. Não existia nas escolas particulares, nem nas públicas. Isso lá nos anos... Eu comecei minha carreira em 80, 81... Essa figura não existia. Era a direção e o professor. E o professor tinha que chegar à escola e ser detentor daquele conteúdo que ele tinha que dar e, se ele não soubesse tinha que “se virar”. Só existia cobrança do diretor... Se ele estava indo bem ou não estava indo bem, se ele era bom professor ou não.

Bom, aí com o passar dos anos, principalmente quando eu vim aqui pra rede de Rio Preto, a gente começou a ver, eu particularmente comecei a ver a figura do Coordenador Pedagógico. Quando ele começou, quando surgiu esse cargo, essa função, nem ele sabia o que ele fazia. Então, ele era um auxiliar do professor, mas ele auxiliava o diretor e o professor. O que ele fazia era organização de festas... geralmente tinha uma habilidade pra fazer painel.

Ele não era formador nessa época e também era um fiscalizador. Cobrar, auxiliar o professor em algumas atividades... Talvez até “se você chegasse e tivesse uma dificuldade em relação a algum conteúdo que você tinha que dar, talvez você buscasse com esse coordenador”.

Tá, quando eu cheguei aqui na rede, em 96, 97, eu fui conhecer melhor o Coordenador Pedagógico. E aí a gente já começou a ver que o Coordenador não era fiscalizador... Porque muitos também enxergavam o Coordenador Pedagógico como uma figura decorativa, não tinha muita função na escola ou tinha um monte, menos ser formador.

Daí, a gente começou a falar muito dessa formação, formação continuada... Surgiu todo esse termo, que o professor precisava continuar estudando, porque tinham muitos professores antigos que achavam que o que eles sabiam bastava. Mas a sociedade muda, tudo evolui e ninguém é detentor de todo o saber.

Nota: Adaptado de Santana (2019).

¹⁹ Em um breve histórico da função supervisora/coordenadora, Vasconcellos (2013) volta ao *Ratio Studiorum*, onde havia o “prefeito de estudos” que observava as aulas dos professores e verificava o cumprimento do programa, mas afirma que a supervisão/coordenação nasce por influência dos Estados Unidos, com o modelo de “Inspeção Escolar”. Na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) é apontado que, na década de 1960, com a Lei 4.024/61, as “escolas experimentais” contavam com o profissional de acompanhamento pedagógico. Em São Paulo, de acordo com Fernandes (2009), os Colégios Vocacionais, as Escolas de Aplicação e as Escolas Experimentais também contavam com o trabalho do profissional. Com a Lei n. 5.692/71 a função foi regulamentada e a ação supervisora foi implantada em nível de sistema e de unidade escolar (Placco, Almeida, & Souza, 2011). Observa-se que a função nasce em um contexto de ditadura, no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5), de 1968, com a reformulação do curso de Pedagogia decorrente da Reforma Universitária, que prepara profissionais generalistas, especialistas, mas sem preparo para a prática da Educação (Placco, Almeida, & Souza, 2011). Na década de 1980, com a abertura política, Fernandes (2009) afirma haver registros da função de coordenação no estado de São Paulo, na implantação do Projeto Noturno, no Ciclo Básico, nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Na década de 1990, o profissional passa a atuar também no Projeto Escola Padrão. Com a elaboração das Propostas Pedagógicas e a implantação Lei n. 9394/96, que estabeleceu, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, princípios como o de gestão democrática a função de coordenador ganha ainda mais significação.

Figura 3.5.

Conversa com a Coordenadora Marisa²⁰

Quando eu falo do papel, do que é ser coordenador, fiquei pensando muito na escola como um organismo vivo. E pensei até numa obra... uma obra de arte que seria uma peça para orquestra... uma música, uma obra que foi pensada, em conjunto. O diretor mais como quem faz o arranjo, é o produtor, que trabalha na estrutura, na organização, na logística que garante o bom espetáculo.

No evento em si, né?

No evento. Isso. Vai ter um evento, então ele é o produtor. Ele pensa na logística, na estrutura. E o coordenador é aquele que vai reger. E essa regência, a melodia, é o fazer pedagógico. Eu pensei muito nessa alegoria... E, pensando no coordenador, ele é quem vai dar o tom, o ritmo, o andamento, porque o pedagógico é a essência da escola. Não adianta ter a estrutura, os recursos... a essência da escola, aquilo que dá vida, que pulsa, é o aluno aprendendo. Então, acho que o fazer pedagógico precisa ser o centro de tudo. Foi assim que pensei nessa alegoria da orquestra. O coordenador tem a partitura... o projeto político pedagógico, o currículo toda essa documentação que organiza a escola... E os músicos seriam os professores nessa apresentação. E professor é toda essa diversidade, né? Penso em cada um como instrumentos: uns são mais graves, outros mais delicados e suaves, como os instrumentos de corda... Acho que o professor... cada um é um, com sua história, seu tempo, com seus saberes e também seus não saberes. Todos eles têm um sonho, uma vontade, que é o de promover a aprendizagem dos alunos.

Fantástico! Estou impressionada com essa alegoria sua.

É?[risos]... E essa orquestra tem uma plateia que são os alunos. Então, se a melodia é harmoniosa está bem ensaiada... está afinada... você tem um encantamento... Os alunos sonham, eles aprendem com essa vivacidade, com essa coisa que pulsa! Mas se a orquestra não tiver essa afinação, você vai ter essa plateia mais passiva, mais apática. Eu pensei nessa alegoria, no papel desse coordenador, que é aquele que mobiliza. Ele precisa ter uma capacidade, uma sensibilidade, e uma percepção de investigador, que precisa olhar o todo da escola, para poder pensar no grupo, em cada professor e na escola como um todo, em como está organizada, em como ela está funcionando... Investigar quais são os pontos que ele precisa focar para ter uma grande transformação. Eu acho que isso é o que move, o que mobiliza o fazer do coordenador. É uma tarefa que é complexa e a gente vai, aos poucos, por aproximações sucessivas, se tornando cada vez mais competente para exercê-la. Eu falo pela minha experiência, desses dezoito anos... dezenove anos de coordenação. A gente passa por todas essas fases. De começar como alguém que ainda se confunde no papel de professor. A gente não sabe muito bem... até conseguir ter consciência desse seu real papel de formador. Então, eu acho que tem todo esse fazer, o percurso que constitui esse ser coordenador.

Nota: Adaptado de Santana (2019).

20 De acordo com Almeida (2005), as metáforas são formas de iluminar e organizar coerentemente os diferentes aspectos da experiência. Isso porque os conceitos que governam nosso pensamento estruturam o modo como nos comportamos no mundo e nos relacionamos com as pessoas, por isso os processos de pensamento são também metafóricos. A autora ouviu o depoimento de dez coordenadoras pedagógicas da Grande São Paulo, que descreveram em detalhes um dia de trabalho e pensaram o que é ser coordenadora pedagógica e categorizou as metáforas que empregaram em duas categorias: “[...] a) as que se referem à multiplicidade das tarefas que desempenham de uma forma não articulada; b) as que se referem a essa multiplicidade de uma forma articulada” (Almeida, 2005, p. 35).

Matemática e processos formativos

Figura 3.6

Conversa com a Coordenadora Marisa²¹

Ano passado eu trabalhei bastante com o foco na matemática. Percebi pelas pautas dos anos anteriores que não havia esse foco. A gente vê 70%, quase 80%, das pautas das/os coordenadoras/es mais voltadas para Língua Portuguesa do que para Matemática. E, olhando as pautas, vendo também todo o processo de evolução das avaliações internas e externas no planejamento, na análise, vi que o desempenho em Língua Portuguesa tinha um percentual mais elevado e a Matemática estava aquém.

Olhando ainda para os fazeres, se a gente tem esse resultado aparecendo nas avaliações internas e externas, tem que olhar também para a sala de aula e para o fazer do professor. O fazer dos professores, por meio das atividades de registro nos cadernos, dos materiais que circulam, o que eles selecionam para desenvolver a sua aula e como eles fazem... o importante é o “como” também... é preciso promover a reflexão dessa prática, ver a didática. Então, pensando nessa situação cheguei à conclusão que era preciso ter um foco muito maior em Matemática.

E, trabalhar matemática não é uma área tão tranquila, porque tenho mais facilidade e mais materiais em Língua [Portuguesa]. Fiquei pensando no que precisava organizar para isso e aí tem todo um processo de pesquisa. Depois de feita a análise dos resultados, eu pedi no HTPC para os professores também escreverem, fazerem uma reflexão individual, por meio de perguntas: “Quais são as minhas reais necessidades formativas? O que eu quero estudar este ano no HTPC?” Cada uma delas fez um registro... E, no consolidado, eu tive um grande número de professores - eu trabalho numa escola que tem 22 professoras - que apontaram que eles tinham dificuldades específicas em Matemática, e apontaram inclusive para jogos: “a gente não sabe trabalhar com jogos”. Diante disso, pensei: bom, eu preciso organizar um plano de formação...

A partir disso, combinei com o grupo que precisaríamos ter o foco em estudos, na matemática. E aí o projeto se tornou alvo de uns vinte dias de reflexão. Fui buscar materiais, vídeos, textos, materiais de alunos, materiais que circulam na escola, livros, o EMAI, e tracei um plano, um cronograma, estratégias formativas para um ano de trabalho.

Comecei o trabalho em HTPC. Com estudos, trouxe situações de sala de aula. E isso eu tive, assim, muito... não sei se é porque eu já trabalho com o grupo há muito tempo... elas chamam muito para entrar: “Olha, você quer vir ver? Entra aqui”. Eu sentava, observava. Foram muitas turmas que entrei para ver, principalmente jogos. Toda vez que tinha uma situação de jogo - lá no primeiro ano com o “Jogo dos dedinhos”, “Boca do palhaço”, as atividades com fichas, com palitos - eu ia lá para gravar, para fotografar, e trazia isso nos HTPCs.

Nota: Adaptado de Santana (2019).

²¹ De acordo com Knijnik et al (2012), a relevância do uso de materiais concretos nas aulas de Matemática é uma “verdade” que circula no pensamento educacional brasileiro contemporâneo, sem ser questionada. Sustenta-se no construtivismo pedagógico “uma recontextualização, no espaço-tempo escolar, sob diferentes formas e com múltiplas interfaces, das teorizações desenvolvidas pelo epistemólogo Jean Piaget” (Knijnik et al, 2012, p. 66). Assim como o enunciado “é importante usar materiais concretos” nas aulas de matemática, o uso de jogos para ensinar Matemática tornou-se verdade difundida. O porquê da escolha de alguns jogos, em geral, os que trabalham conteúdos comuns da matemática escolar, em detrimento de outros, por exemplo, os que envolvem estratégias ou se relacionam com outras culturas, tem sido pouco problematizado. Essas verdades nos impedem de ver o ensino de Matemática de forma diferente. “São enunciados tantas vezes repetidos, reativados em diferentes espaços-tempos que nos

Figura 3.7.

Conversa com a Coordenadora Zélia²²

Isso, já aproveita e me conta uma boa experiência de formação.

Este ano, eu não dei ainda uma formação específica de matemática. A gente foi olhar para Base, para Língua, principalmente produção de textos... Mas, no ano passado, pelo contrário, eu ajudei mais na matemática... eu detectei elas reclamando muito que as crianças, em todos os anos, têm muita dificuldade no sistema de numeração decimal. Então, eu fui fazer uma dupla conceitualização para elas ajudarem as crianças a aprenderem as regularidades do quadro numérico através do jogo. Eu as coloquei na situação de jogo, bem como as crianças jogariam. E eu vi muito envolvimento delas. Além delas gostarem de jogar [...] Eles viram realmente que a criança consegue construir um conhecimento [...], fazendo ajustes, cada uma para o seu ano. É aquele jogo, se não me engano que se chama “Mais um, menos um. Mais dez, menos dez”. E foi uma dupla conceitualização.

E por que foi uma dupla? Onde estaria a primeira conceitualização?

O jogo. O jogo como recurso, que a gente sabe que ele é prazeroso para as crianças e o olhar para o objeto de ensino, que seria olhar para as regularidades do sistema de numeração decimal do quadro numérico. Depois a gente foi e discuti sobre isso. Houve uma observadora que ficou anotando ali todas as falas e depois a gente discuti sobre isso. E foi muito bom quando elas iam colocando esses desafios, aumentando os desafios, porque como elas eram do primeiro ao quinto ano, os desafios poderiam ser maiores para o Ciclo II. Então, esse comentário, quando elas foram discutir, porque a gente discuti sobre isso... E eu acredito também que até algumas regularidades que algumas não observaram. Por quê? A gente também estava falando de diferenciação do grupo. Nós temos um grupo, infelizmente... Minha escola é considerada com um grupo efetivo, que não é rotativo o tempo todo, porém, existem os afastamentos. Então, acaba mudando sim. A gente percebe que tem chegado até nós, gente que tem problema com o domínio da matéria. Então, é uma dupla conceitualização que envolve todas as estratégias, porque a gente ajuda... Muitas das nossas professoras têm um domínio muito grande das regularidades do sistema de numeração decimal, ainda que exista uma prática mecânica, repetitiva, mas que domina. Outras, chegam para nós e não dominam nem conteúdo. Então, a gente vê que há um crescimento nesse sentido também.

E por que você achou que essa determinada experiência foi significativa?

Porque, além do envolvimento ali, no momento, que foi em HTPC, eu as vi depois jogando com os alunos efetivamente. Eu tive a oportunidade de assistir algumas e, como nós fizemos quadros bem grandes, quase de um metro por um metro, para que as crianças sentassem em volta no chão... Então, isso aconteceu muito aqui no pátio, principalmente no Ciclo I, entre segundos e terceiros anos. Elas vieram jogar aqui e a gente pôde acompanhar, e depois elas compartilharam... Porque eu vi o jogo, assisti, e depois pedi para elas compartilharem lá e elas ficaram impressionadas em ver o quanto as crianças avançaram! Principalmente segundo ano.

Nota: Adaptado de Santana (2019).

dão a ideia de que sempre estiveram aí e que caberia ao ‘bom’ professor identificá-las e reativá-las em suas salas de aula” (Knijnik et al., 2012, p. 52). Esses enunciados acabam como prescrições legitimadas nos cursos de Pedagogia e Matemática, algo tão presente no discurso contemporâneo de Educação Matemática que não pode estar fora do planejamento das práticas de sala de aula. O que está em questão, no entanto, não é a validade desses enunciados, mas sua natureza imprescindível e o caráter contingente e arbitrário com que algumas atividades perpetuam no campo educacional (Knijnik, 2012).

- 22 Nas situações de dupla conceitualização, segundo Lerner, Torres, & Cuter (2017), as/os professoras/es constroem conhecimentos sobre um objeto de ensino e sobre as condições didáticas de apropriação dos objetos por parte dos alunos. Assim, apresenta-se uma proposta para que as/os professoras/es em pequenos grupos resolvam, tendo uma delas/es como observadora/r, para registrar as discussões

Figura 3.8.

Conversa com a Coordenadora Malu²³

E por que você acha importante esse tipo de sondagem que é oferecida para os alunos?

Acho que para começar um ano letivo, os professores precisam saber como os alunos estão, o que eles já sabem, e a partir do que eles já sabem, planejar o que eles vão trabalhar, quais serão as estratégias, objetivos, então, precisa ter de onde partir, não tem como partir do nada.

E com esse instrumento, a gente consegue mapear quais conhecimentos dos alunos em relação à matemática?

O conhecimento de números, de situações problemas, as estratégias que eles já sabem, conhecimento até de mundo, que eles trazem fora daqui... Muitas vezes, eles já sabem bastante coisa, igual o primeiro ano, que é a primeira sondagem dentro da escola. A gente percebe que eles já sabem muitas coisas que eles aprenderam fora da escola.

Nota: Adaptado de Santana (2019).

Quando se olha para o que foi conversado com as coordenadoras, percebe-se que nem sempre é fácil desenvolver processos formativos voltados para a Matemática, nem para a/o coordenadora/r, nem para as/os professoras/es. Além de todos os fatores relativos à formação, há, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma atenção muito grande em relação ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento da proficiência leitora e escritora dos alunos, por isso, as discussões sobre Matemática, muitas vezes, não entram em pauta.

ocorridas. Na primeira conceitualização, as/os participantes aprendem sobre os processos envolvidos na resolução da proposta, ou seja, sobre o conteúdo em questão. Na segunda, reflete-se sobre as características da situação didática proposta, então, são lançadas interrogações, planejadas pela/o formadora/r, que levam as/os professoras/es a refletirem sobre as condições didáticas que foram oferecidas durante a vivência dessa situação. No coletivo, discute-se o registro realizado e faz-se uma socialização e síntese, baseada nas conclusões dos diferentes grupos. Durante a socialização e síntese, todos refletem sobre os aspectos cognitivos essenciais, estabelecem novas relações com as contribuições dos diferentes grupos, observam problemas não detectados, complementam conhecimentos elaborados. O registro e os comentários da/o observadora/r comunicam sobre a interação do grupo e os procedimentos de resolução da proposta. Essas situações, portanto, são indicadas para que as/os professoras/es revisem, aprofundem ou ampliem conhecimentos sobre um determinado conteúdo. Estudos de textos teóricos podem complementar as discussões após esses processos formativos.

23 A “sondagem”, também designada “avaliação diagnóstica”, prática comum nas escolas de Ensino Fundamental de Anos Iniciais, consiste em uma avaliação dos conhecimentos que os alunos trazem no início ou no decorrer do ano. Registra o avanço das aprendizagens e direciona o planejamento. Em Matemática realiza-se a produção de escritas numéricas (ditado de números) e a resolução de algumas situações-problema, geralmente, do Campo Aditivo e do Campo Multiplicativo. Algumas sondagens trazem situações-problema que envolvem outros blocos de conteúdo, que não o bloco de “Números e Operações”, ou seja, que envolvem “Espaço e Forma”, “Grandezas e Medidas” e “Tratamento da Informação”.

Nas iniciativas dessas coordenadoras, observa-se pelas conversas, trabalhos de formação bem planejados e estruturados didaticamente e o desejo de superar a Matemática como prática mecânica, repetitiva, prescritiva, linear, que aparece ainda nas aulas de algumas/alguns professoras/es. Nota-se a consideração das necessidades formativas das/dos professoras/es e a análise do contexto escolar para o desenvolvimento do trabalho de formação. Fala-se em conhecimentos prévios dos alunos, sobre os conhecimentos que trazem de fora da escola, sobre um ensino pautado na resolução de problemas, sobre estratégias pessoais de resolução, sobre jogos e uso de materiais concretos.

Colocando luz nesses processos formativos que ocorrem sob a intermediação da coordenação pedagógica percebemos que, durante as conversas, as coordenadoras foram comunicando um pouco da Matemática que se desenrola no interior das escolas de São José do Rio Preto. Sabemos que esse é um recorte muito pequeno do todo realizado pelas coordenadoras, mas, de certa forma, consiste em parte importante do trabalho destas, já que foi o que escolheram trazer à tona na conversa sobre formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Deixamos como caminho para a formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais, após as conversas realizadas em todo esse trabalho, o que fora sugerido por D'Ambrosio e Lopes (2015), o caminho da ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos. De acordo com as autoras.

E tantos verbos de persuadir requerem os verbos de ousar. De provocar o sujeito a significar sua existência pela contraposição ao que está posto de forma a atender as suas reais necessidades. Assumir insubmissões é exercer o direito à liberdade de pensar, de questionar de buscar respostas... a fim de se desenvolver cada vez mais (D'Ambrosio & Lopes, 2015, pp. 13-14).

Dessa forma, levar ao conhecimento dos professores nas formações a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, a História e a Filosofia da Matemática e da Educação Matemática pode ser determinante para abrir caminhos para a ousadia criativa. Estimular a ousadia criativa em sala de aula para que os alunos não se tornem “[...] cidadãos conformados e submissos a regras e códigos que violam a dignidade humana” (D'Ambrosio & Lopes, 2015, p. 271) é, também, imprescindível. A Matemática precisa contestar as formas de opressão e desigualdades, acionando as capacidades humanas de transmissão de valores, reconhecimento de direitos e responsabilidades sociais (D'Ambrosio & Lopes, 2015).

Dessa forma, defendemos uma aprendizagem matemática que considere a investigação e a criticidade como eixos centrais na construção de um conhecimento matemático qualitativo, o que requer um processo dialético e dinâmico no fazer matemático. Isto nos encaminha a compreender que o sucesso de uma pessoa

em Matemática se dá quando ela é capaz de produzir uma Matemática que se faz necessária em um determinado momento de sua vida, de solucionar problemáticas que emergem em distintos contextos. Então, o sucesso decorre do direito que toda e qualquer pessoa tem de aprender Matemática; de descobrir uma ciência que encanta pela sua história fascinante de provocação à humanidade; de perceber-se capaz de desvendar o mundo dos números, das formas, das abstrações, dos padrões e das generalizações (D'Ambrosio & Lopes, 2015, pp. 271-272).

Para isso, segundo as autoras, é necessário ensinar as crianças a trabalharem em conjunto, resolver criativamente problemas reais e sérios de ordem social e econômica, criar mecanismos para preservar os recursos naturais e permitir a continuidade da humanidade. Isso implica fugir do currículo técnico e administrativo, voltado para eficiência e não se deter apenas em categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Silva (2017), o currículo como campo de estudos surgiu com a publicação do livro *The Curriculum*, em que o estadunidense Bobbitt, em 1918, propõe que o sistema educacional funcione como uma empresa comercial e industrial, especificando precisamente seus resultados, em função de métodos que permitissem precisão de mensuração, objetivos que examinassem “[...] as habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (Silva, 2017, p. 23).

Consolidando o modelo de Bobbitt, Ralph Tyler, em 1949, estabeleceu um paradigma que influenciou majoritariamente o campo do currículo nos Estados Unidos e no Brasil, que consistia em objetivos claramente definidos em função do comportamento explícito, o que, na década de 1960, revigorou a tendência tecnicista de Educação. Os parâmetros de Bobbitt e Tyler foram pautados na economia que exercia forte domínio em todos os setores neste período de urbanização e industrialização. Depois de decorrido tantos anos, novamente, percebemos essa tendência à atenção cada vez maior aos objetivos, às habilidades, às competências e às matrizes de referência de avaliação que, não raramente, norteiam o que deve ser ensinado nas escolas.

Portanto, é necessário pôr em debate que currículo de Matemática temos ensinado e colocado em evidência nas pautas de formação. Pensar que os documentos oficiais trazem a verdade sobre o que deve ser ensinado, os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, pode não ser uma boa opção, visto que a política do conhecimento realiza uma manobra sutil que esconde e marginaliza determinados conteúdos e saberes do currículo escolar. O que nos parece *natural, do jeito que sempre foi* decorre do modo como fomos formatados a não perceber que o que nomeamos como conhecimentos da humanidade refere-se apenas a uma pequena parcela de um conhecimento muito mais amplo produzido ao longo da história, em contextos diversos (Knijnik, 2006).

Dessa forma, a formação na escola é uma boa oportunidade para os professores refletirem sobre os *porquês* do currículo. Por que ele “[...] funciona compartimentalizando, engavetando, em compartimentos incomunicáveis, o conhecimento do mundo” (Knijnik, Wanderer, Giongo, & Duarte, 2012, p. 7)? Por que é natural ter a escola organizada em disciplinas? Como podemos aliar o currículo a nossa cultura local? Quais as necessidades dessa configuração econômica, social, cultural, política contemporânea? Como podemos analisar o discurso eurocêntrico da Matemática Escolar? (Knijnik et al., 2012)

Todos esses questionamentos que ficam no *subsolo* (Clareto & Cammarota, 2015) precisam vir à tona para buscarmos novos caminhos para a formação continuada nas escolas. Não podemos nos deter à uma visão de Educação Matemática pautada apenas na Didática da Matemática, pois, dessa forma, estamos reforçando uma visão tradicional de currículo, que se dedica ao *como* ensinar e aos processos de ensino e aprendizagem, prescrevendo objetivos, habilidades, competências e suas respectivas avaliações, sem se preocupar com o *que* está sendo ensinado e com o *porquê* dessas escolhas, em função de quem elas se fazem, quem permanece à margem e giramos no círculo da reprodução das desigualdades. É preciso uma educação que priorize não só a razão, o cognitivo, o intelecto, mas que considere o ser humano integralmente, como um ser que se relaciona, que sente, que vive e reformula constantemente a sua história.

Crônicas sintéticas

No livro *Tremores: Escritos sobre experiência*, Larrosa nos fala que “não se trata de compreender o que o texto diz e sim de encarnar o que o texto pode” (Larrosa, 2016, p. 128). Trata-se, mais do que ir além das palavras e representações, de reencontrar a potência pela qual as palavras se põem em movimento. A força pela qual essa escrita se colocou em movimento é a força que me afeta, a força da experiência no sentido de sentir, a experiência que me acontece, atravessa-me todos os dias, a experiência de ser coordenadora. Pela força dessa experiência, coloquei essas palavras em movimento, tentando dar potência pela voz do outro, encarnando nessas crônicas essas palavras e desejando ir além. As próximas páginas, portanto, são sínteses e ressignificações, movimento simples, de toda essa translação.

Atravessares

Diga uma coisa original sobre formação: Impossível! Coisa nova não há. Formação é passado acumulado, é resquício de memória, é acontecimento já acontecido. E a formação continuada, aquela que continua depois de um início que se iniciou não se sabe quando, é passado recente no agora. A do coordenador é estudo, é prática, é juntado de teoria vivida e posta a serviço, é simultaneidade profunda e refletida. É o aprender fazendo, desfazendo, refazendo, enquanto se refina, afina, ensina.



Não pode ser de outra forma, porque a formação que realiza e adquire o coordenador, é formação em travessia. Já disse Guimarães Rosa: “[...] o real não está na partida nem na chegada: ele dispõe para a gente é no meio da travessia” (Rosa, 2001, p.80). Enquanto atravessa, ele recolhe, devolve, envolve, mistura. A água pode ser fria, morna ou fervente. Todavia, é corrente. Vai passando, revigorando, escapando. Não adianta querer represá-la, porque ela transborda e novamente transforma todo o espaço para novos atravessares. E a travessia nunca tem fim, sempre recomeça, do meio mesmo, dos desvios.

Papel

Concluindo: qual o papel do coordenador?

O coordenador é formador, co-formador, mediador, interlocutor, orientador, articulador, transformador, autor, parceiro. Ele tem muitos papéis na escola: junto aos professores, junto à direção, junto aos alunos, junto aos pais.

Também *junta* professores e direção, alunos e professores, professores e pais. Mas não pode ser como papel de parede, ser decorativo, servir de enfeite no ambiente escolar. Nem pode ir se grudando, sem conseguir se desprender das intercorrências do seu cotidiano, dos ciscos e pormenores difíceis de descolarem. É preciso que lhe retirem essa cola, porque seu papel é oficial e importante, traz impresso marcas-vidas, vidas podem ser melhoradas com o seu desprendimento.

Também é preciso que ele seja leve, voe com os outros papéis ao vento, seja avião, e dependendo do contexto, transforme-se em barco, ou em chapéu que abriga. Mas acima de tudo, sendo papel, ele tem que expor. “O sujeito da formação é um sujeito ex-posto” (Larrosa, 2016, p. 26), que se afeta, que é tocado. O coordenador pedagógico tem de ser, portanto, menos sujeito moderno (Larrosa, 2016), que se relaciona com os acontecimentos pela ação, que está em constante atividade a se perguntar sobre algo mais a fazer, produzir, regular. E precisa ser mais sujeito da experiência (Larrosa, 2016), território de passagem, que produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos.

Ele é “[...] um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (Larrosa, 2016, p. 25), definido por sua disponibilidade e abertura, paciência e atenção. Porque “a vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos” (Larrosa, 2016, p. 74) e assim, o coordenador se imprime como ser sentido, carregado de sentido.

Painel

Se for para fazer painel, coordenador, represente nele algumas bandeiras, bandeiras que levanta em favor do outro, do aluno, do professor, da mãe trabalhadora, da criança pobre, diferente, oprimida e de si mesmo. Se a sua

existência melhora o ensino dos menos favorecidos, sua presença se faz imprescindível. Portanto, fortaleça-se! Estampe, aí, a bandeira da/do sua/seu:

Identidade: É imprescindível que o coordenador compreenda o seu papel, cerceie as suas funções, cuide da sua autoimagem, reflita sobre como o outro o vê e sobre como desempenha suas atividades em razão disso.

Legitimidade: Urge lutar pelo espaço do coordenador pedagógico na legislação nacional, de forma clara, que oriente estados e municípios, para que sua lista de funções seja minimamente exequível. É urgente ainda, que o curso de Pedagogia seja requisito mínimo para o exercício da função, para que o coordenador pedagógico tenha o conhecimento didático-pedagógico mais profundo.

Formação: Também é necessário que os cursos de formação inicial em Pedagogia abordem a coordenação pedagógica prevendo a sua principal função de mediar o processo de formação continuada dos professores e que garanta espaço de discussão sobre quais são as possibilidades de realização deste fazer.

Estudo: O tempo de estudo na rotina do coordenador pedagógico carece ser bem-visto e respeitado por diretores, professores, alunos, pais e funcionários. Todos precisam entender que essa é tarefa essencial para a sua profissão e isso faz parte da constituição de sua identidade e de sua luta por legitimidade.

Participação: É preciso que se entenda que o acompanhamento do coordenador ao professor é “participação”, ou seja, uma forma de ele se fazer parte na ação, na ação de ensinar e, também, na ação de aprender. É partilha de responsabilidade consciente e conjunta.

Este é um painel necessário de se elaborar e dar vista em todo o seu contexto. Um pequeno glossário de empoderamento. Confeccione-o, ano após ano, até que já seja compreensível a todos, no seu espaço, o seu espaço.

Criação

Realizar dentro de uma escola uma formação continuada que aborde a Matemática requer do coordenador um ato de criação. Se são muitas as boas práticas de formação de professores dos Anos Iniciais presentes em revistas, em trabalhos científicos, em Universidades, em formações de Secretarias de Educação, elas não chegaram, ou chegaram a poucas pautas formativas de escolas comuns. Não estão consolidadas, disseminadas, incorporadas no dia a dia de formação dos professores dos Anos Iniciais, pelo menos não da forma que se espera, para que transforme a realidade (e como são necessárias!).

Pensar em formar toda e qualquer pessoa para se valer do conhecimento matemático em favor da dignidade humana, pensar qual é essa Matemática digna de ser aprendida por todos e quem se insere nesse todo é algo a ser



elaborado, inventado, partilhado. Tem a ver com ousadia, utopia, realidade, necessidade. Requer do coordenador o desvio das armadilhas, a subversão, a criatividade.

Requer trabalho conjunto, coletivo, partilhado e compartilhado. Requer estudo, requer ultrapassar barreiras impostas pela formação ou pela falta dela. Portanto, é preciso querer, querer e (re)querer. É preciso criação e crer na ação.

Fim de conversa

Conta a história de Mia Couto, que “a menina não palavreava. [...] Seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. [...] Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma” (Couto, 2013, p. 33). E não era muda, até encantava com sua voz entonada... Assim, iniciei essa conversa. Como uma menina que não palavreava. Com uma escrita que não textualizava. Lia, lia, lia e quando organizava o pensamento, a escrita não se fazia. Quando arriscava uma escrita, o pensamento se esvaia.

Tratei de gostosear²⁴ muita água salgada até que me nascesse algum mar. Por muitas vezes nenhum som se anunciava, as palavras ficavam presas. E a vista de toda a azulação só fazia, ainda mais, o peito definhar. Por muito ganhei peso toneloso de rocha e fiquei imóvel. Até que fui salva por algumas histórias, as belas histórias destes autores que escolhi.

Tentei alcançar a lua, e me cintilhaçaram mil estrelinhações. E eu persisti muito, para recolher suficientemente essas ideias e para formar um novo astro, porque enquanto navegava, às vezes, abriam-se fendas na própria terra por baixo do mar, que faziam com que meu barco fosse engolido, impedindo meu pensamento de respirar. Só que, ao invés de recuar, eu adentrei, acariciando água com a mão para que as feridas se fechassem com essa escrita e, por fim, acabei essa história.

Larrosa, em entrevista com Veiga-Neto (Larrosa & Veiga-Neto, 2007) diz que “[...] escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descobertos objetos maravilhosos” (Larrosa & Veiga-Neto, 2007, p. 156) e “[...] quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude no olhar” (Larrosa & Veiga-Neto, 2007, p. 156). De fato, estou inquieta! Para ele “[...] o escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível” (Larrosa & Veiga-Neto, 2007, p. 156). E duvido que haja dúvida sobre pôr em miúdos todos os traços no papel. Ah, mas... “no entanto, “[...] voltamos

24 Aqui, e nos dois parágrafos que se seguem, várias palavras e expressões do texto foram utilizadas, modificando-se o tempo verbal, omitindo-se termos, o que não caracteriza citação direta, nem indireta, devido à modificação do significado. Trata-se de um diálogo com o texto de Mia Couto.

transformados” (Larrosa & Veiga-Neto, 2007, p. 156). Ah! Voltamos! “Nossos olhos aprenderam uma insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro” (Larrosa & Veiga-Neto, 2007, p. 156). Daí, eu discordo. O tesouro sempre esteve aí, mas não é sólido. O tesouro, o conhecimento, é o oceano, todo ele e cada gota...

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. R. (2005). Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. En V. M. N. S. Placco, & L. R. Almeida, (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. (pp. 21-46). Edições Loyola.
- Arnaus, R.; Ferrer, V.; Larrosa, J.; & Lara, N. P. (1995). Déjame que te cuente. Epi(diá)logo. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. P. Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, y M. Greene (Eds.). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 221-238). Laertes.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Brasil. (1971). Lei n. 5.692. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Brasil. (1996). Lei n. 9.394. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Candido, A. (1993). *Recortes*. Cia. das Letras.
- Clareto, S. M.; Cammarota, G. (2015). Professores de Matemática em formação: invenções e (sub)versões. In B. D' Ambrosio y C. E. Lopes (org.), *Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos*. (pp. 65-86). Mercado das Letras.
- Coelho, I. S. (2009). Hibridismo do gênero crônica: discursividade e autoria em produções do E.F.II. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo], Biblioteca Digital da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05022010-110307/pt-br.php>
- Couto, M. (2013). *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*. Boa Companhia.
- D'Ambrosio, B., Lopes, C. E. (2015). *Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos*. Mercado das Letras.
- Fernandes, M. J. S. (2009). O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(44), 411-424.

- Fernandes, M. V. P. (2000). *Na periferia do sonho”: crônicas de uma experiência de formação de professoras*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas], Repositório Institucional Unicamp. <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252156>
- Garnica, A. V. M. (2015). O pulo do sapo: narrativas, História Oral, Insubordinação e Educação Matemática. En B. S. D'Ambrosio y C. E. Lopes (Eds.). *Vertentes da Subversão na Produção Científica em Educação Matemática*. (v.1), (pp. 181-206). Mercado de Letras.
- Gatti, B. A., Nunes, M. M. R. (2009). (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciencias biológicas. FCC/DPE.
- Knijnik, G. (2006). *Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Edunisc.
- Knijnik, G. (2006). *Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Edunisc.
- Knijnik, G., Wanderer, F., Giongo, I. M., y Duarte, C. G. (2012). *Etnomatemática em movimento*. Autêntica.
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Larrosa, J. (2015). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. (5ª ed). Autêntica.
- Larrosa, J. (2016). *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica Editora.
- Larrosa, J., Veiga-Neto, A. (2007). Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. En M. V. Costa (Ed.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. (3ª ed). (pp.129-156). Lamparina Editora.
- Lerner, D., Torres, M., y Cuter, M. E. (2007). Situações de “dupla conceitualização”. En B. Cardoso (Ed.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. (pp. 71-101). Record.
- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., y Souza, V. L. T. (2011). O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, (2), 227-288.
- Rosa, J. G. (2001). *Grande sertão: veredas*. Nova Fronteira.

- Santana, M. L., & Gonçalves, H. J. L. (2020). Conversas de corredores: uma Pesquisa Narrativa sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais. *Boletim de Educação Matemática*, 34, 740-763.
- Santana, M. L. (2019). *Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”], Repositório Institucional Unesp. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182339>.
- Silva, T. T. (2017). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Vasconcellos, C. S. (2013). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 15. ed. São Paulo, Libertad Editora.



CAPÍTULO 4

TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA Y GESTIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL: VISIONES DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA²⁵

TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VISÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA²⁶

Joana Inês Novaes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8530-2483>

j.novaes@unesp.br

Deise Aparecida Peralta (orientadora de dissertação)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Brasil

<http://orcid.org/0000-0002-5146-058X>

deise.peralta@unesp.br

25 Derivada de la disertación titulada “Reforma Curricular na Educação Infantil: entreolhares e intraolhares da Coordenação Pedagógica”, para obtener el grado de Magíster en el Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos. Sustentado: 28/02/2020. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192779>

26 Derivada da dissertação intitulada “Reforma Curricular na Educação Infantil: entreolhares e intraolhares da Coordenação Pedagógica”, para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos. Defendida: 28/02/2020. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192779>

RESUMEN

Este capítulo reporta una investigación que tuvo como objetivo interpretar las percepciones de los coordinadores pedagógicos de Educación Infantil en la Red Municipal de la ciudad de São José do Rio Preto-SP-Brasil, sobre la etapa de consulta pública en el proceso de reforma curricular. El estudio fue basado en el marco teórico habermasiano, en los conceptos de Acción Comunicativa y Esfera Pública. La investigación incluyó el análisis de documentos de los documentos curriculares nacionales, estatales y municipales y una encuesta de campo por medio de entrevistas individuales y grupales. En la comparación de documentos curriculares, por más que hay cambios en los distintos ámbitos, identificamos que la racionalidad instrumental ha intentado colonizar la Educación Infantil a través de documentos curriculares prescriptivos. Las declaraciones de los participantes demostraron que la aceleración de los plazos para la consulta pública de documentos imposibilitó debates más profundos y críticos. En la conversación colectiva, los participantes se expresaron libremente y verbalizaron sus discursos de manera crítica y pública, buscando Comprensión, signos del establecimiento de una Esfera Pública. El trabajo reflexionó que hay la necesidad de que los actores educativos se involucren en las discusiones de las políticas curriculares de una manera más profunda y lenta, para que haya una participación más reflexiva y crítica.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica; Educación Infantil; Reforma curricular; Acción comunicativa.

RESUMO

Este capítulo relata uma pesquisa que objetivou interpretar as percepções dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da Rede Municipal de São José do Rio Preto-SP-Brasil, a respeito da etapa de consulta pública, no processo de reforma curricular. O estudo foi apoiado no arcabouço teórico habermasiano, nos conceitos de Ação Comunicativa e Esfera Pública. A pesquisa contou com uma análise documental dos documentos curriculares nacionais, estadual e municipal e um levantamento de campo por meio de entrevistas individuais e coletivas. No comparativo dos documentos curriculares, apesar das mudanças em diferentes âmbitos, identificamos que a racionalidade instrumental tem tentado colonizar a Educação Infantil por meio de documentos curriculares prescriptivos. Os discursos dos participantes evidenciaram que o aligeiramento nos prazos de consulta pública dos documentos, impossibilitaram debates mais aprofundados e críticos. Na conversa coletiva os participantes se expressaram de forma livre e verbalizaram seus discursos de forma crítica e pública, buscando o Entendimento, indícios de estabelecimento de Esfera Pública. O trabalho reverberou a necessidade de os atores educativos serem envolvidos nas discussões das políticas curriculares de forma mais aprofundada e com mais vagar, para que haja uma participação mais reflexiva e crítica.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Educação Infantil; Reforma Curricular; Ação Comunicativa.



INTRODUÇÃO

Quais são os olhares da coordenação pedagógica? O que esses olhares revelam acerca dos contextos das reformas curriculares? Quais olhares entrecruzam com os da coordenação pedagógica? Esses questionamentos guiaram nossa trajetória e nossas inquietações ao longo da pesquisa que se desenvolveu diante do contexto da reforma curricular da Educação Infantil por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista. Neste capítulo, apresentaremos parte de uma pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos atuantes na Educação Infantil na rede municipal de São José do Rio Preto, cidade do interior do estado de São Paulo.

Entre 2018 e 2019, alguns municípios do país sediaram alguns Seminários de mobilização em prol da BNCC e do Currículo Paulista, dentre eles São José do Rio Preto. Esses seminários objetivaram engajar as equipes escolares, via coordenação pedagógica, nas discussões e nas contribuições para o novo currículo que estava sendo desenhado. Nesses eventos, observamos o incômodo dos coordenadores, ao se manifestarem quanto aos prazos para as discussões propostas, considerando-os muito curtos. Notamos, também, uma grande preocupação sobre o que seria alterado no currículo da Educação Infantil. Tais preocupações tinham um fundamento legítimo, uma vez que esse profissional é responsável pela viabilização das ações pedagógicas. Esse incômodo somou-se às inquietações que já haviam sido desencadeadas no exercício do cargo de coordenação pedagógica e de formação de professores e de coordenadores da primeira autora, nos debates, nas reflexões e nas indagações a respeito das políticas públicas voltadas para a Primeira Infância, em especial ao que concerne a reformas curriculares. Toda essa mudança via reforma curricular não deixa de fomentar demandas para a área educacional, mobilizando em toda equipe escolar uma busca de alternativas para superação das contínuas demandas.

Convém destacar que o/a coordenador(a) pedagógico(a) está em relação direta com os docentes e sua ação principal é desenvolver a formação continuada articulada com a assistência didática pedagógica ao corpo docente, por meio da reflexão das práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas, apoiando a construção de novas situações de aprendizagem, as quais potencializam e promovem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para Orsolon (2006), o coordenador pedagógico, quando assume o papel de formador, torna-se um agente de mudança da e na escola ao investir na formação continuada do professor na própria escola e ao estabelecer com ele uma parceria de trabalho que abre possibilidades de tomada de decisões de ambos os lados. Portanto, o profissional da coordenação pedagógica exerce um relevante papel na formação docente, na busca de alternativas para apoiar e promover a formação docente, considerando todas as novas exigências educacionais.

Nesse contexto, pretendemos, aqui, discutir, de acordo com os pressupostos habermasianos, as percepções²⁷ dos coordenadores pedagógicos atuantes na Educação Infantil sobre o processo de consulta pública curricular da BNCC e do Currículo Paulista e as demandas que poderão ser impostas com a implantação (dessa denominada reforma) considerando suas ações articuladoras, mediadoras e formadoras, na rede municipal de São José do Rio Preto.

Os profissionais da Educação Infantil atuam em uma área que está em processo de construção constante em que, os estudos e pesquisas sobre a infância cada dia avançam alargando o campo de conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças. Esses aspectos sinalizam que os educadores da infância vivenciaram, vivenciam e vivenciarão mudanças importantes em seu papel e fazer pedagógico, pois os contextos e a atuação desses profissionais são dinâmicos e sofrem transformações decorrentes de mudanças sociais, culturais, legais e históricas. Tais mudanças exigem a necessidade de um olhar para a especificidade do trabalho com crianças de zero até cinco anos de idade em instituições educativas. Frente a esse cenário, defendemos que a ação da coordenação pedagógica seria essencial para a realização de uma pedagogia que contribua com a formação docente voltada para a infância.

Domingues (2009) destaca que, em um contexto de reforma curricular, as solicitações do poder público em relação ao trabalho da coordenação pedagógica se ligam, diretamente, a um movimento para a incorporação das novas políticas, na implantação do novo currículo, objetivando adequar o sistema de ensino ao projeto curricular assumido pelos gestores das políticas públicas (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação). Portanto, o coordenador pedagógico atua, também, na mediação das tensões entre as instâncias impostas pelo sistema, no que tange aos aspectos legais e regulatórios a serem cumpridos e às instâncias de interações humanas que envolvem a formação de professores, relações interpessoais e intrapessoais, além do suporte às ações de organização e de desenvolvimento curriculares.

Esse contexto revela-nos que, mesmo atuando dentro de uma instituição escolar, as participações dos profissionais nas tomadas de decisões das políticas educativas são mínimas, cabendo-lhes atuarem meramente como condutores, para incorporarem os ditames do novo currículo (CARR, & KEMMIS, 1988).

Para desvelar e para suscitar reflexões sobre as tensões impostas à coordenação pedagógica e seu impacto no seu fazer educativo cotidiano, a pesquisa foi apoiada em alguns pressupostos habermasianos que serão discutidos a seguir.

27 Usamos o termo percepção na acepção da palavra, com uma pretensa neutralidade teórica, se é que isso seja possível.

O diálogo da pesquisa com alguns pressupostos habermasianos

Jürgen Habermas, sociólogo e filósofo alemão, desenvolveu a Teoria da Ação Comunicativa (Habermas, 2012), ou TAC. Para o autor, a comunicação entre os interlocutores sociais seja analisada segundo as relações que as subjazem. Nessa perspectiva, o conhecimento não é construído pelo indivíduo isolado, mas, sim, por processos formativos que são sócio-históricos e que estão mediados pela linguagem, a qual é marcada por duas funções: a de promover comunicação para o Entendimento e a de ser meio de dominação e de poder social.

Para Habermas (2012), o discurso é a situação linguística ideal, referindo-se a uma forma de fala que tem por objetivo dar base às pretensões de validade das opiniões e normas em que se ampara o agir comunicativo. O autor parte do pressuposto de que as ações concretas se classificam como orientadas para o êxito e orientadas para o Entendimento. Voltadas para o Entendimento, as ações diferem-se das primeiras pelo fato de ir à busca de um falante, da aceitação do ouvinte para a emissão realizada por ele. O conceito Entendimento pode ser compreendido como o processo que dá origem a um consenso, a uma concordância pautada em pretensões de validade mutuamente reconhecidas.

A linguagem na TAC exerce uma função pragmática essencial, conferindo racionalidade às dimensões subjetivas, objetivas e sociais da realidade. Nessa teoria, encontramos, para efeito deste estudo, as premissas básicas para a construção de um projeto educativo que privilegie o diálogo, a interação e o entendimento como formas de coordenação da ação social e pedagógica.

Vale ressaltar que, em sendo a proposta de Habermas uma explicação da sociedade centrada nos dilemas que se colocam na dualidade entre Sistema e Mundo da Vida, buscamos, neste texto, em um esforço teórico, aproximá-la das discussões sobre como a atuação dos coordenadores pedagógicos se caracteriza, justamente, por ações inscritas nas fronteiras entre o Sistema o Mundo da Vida.

Dessa forma, buscamos, na TAC, a “[...] fundamentação de postura de interação para formação e para investigação, não apenas como uma teoria que nos ajuda a enxergar o caminho, mas sendo ela a forma de caminhar e porque não dizer o próprio caminho” (Peralta, 2012, p. 175). Corroboramos com esse pensamento ao vislumbrarmos na TAC, não somente a fundamentação teórica para a investigação, mas, também, postulados para a investigação e para a construção de uma postura tanto para formação quanto para a investigação, que se desenvolveu de acordo com o trajeto descrito a seguir.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos percorridos na busca de responder às inquietações e aos questionamentos que dirigiram o olhar ao longo da investigação,

pautaram-se em três levantamentos: documental, bibliográfico e de campo pautado em uma entrevista individual e uma entrevista coletiva em grupo. Com relação à pesquisa documental, efetuamos a análise dos documentos curriculares produzidos pelo Ministério da Educação e o documento organizado pelo Estado de São Paulo, o Currículo Paulista (2019). Além dos documentos curriculares produzidos pela rede investigada, na tentativa de identificar os conceitos de infância, o caráter legal de cada documento e a forma proposta para a organização curricular.

Na pesquisa bibliográfica, voltamos nosso olhar para as pesquisas que envolviam a coordenação pedagógica e Educação Infantil. Fomos, então, à procura de autores que pesquisaram o cenário educacional tendo como referencial da TAC. Participaram do estudo seis coordenadores pedagógicos em exercício na Educação Infantil da rede investigada, que foram envolvidos em duas conversações: uma individual e outra conversa coletiva em grupo. A constituição de dados com as coordenadoras pedagógicas e o coordenador pedagógico se deu em um primeiro momento por meio de uma conversa individual. A conversa coletiva deu-se em um encontro com duração de 52 minutos, no qual se permitiu a interação e o diálogo entre as/os participantes e as diferentes visões e experiências sobre o assunto tratado.

No contexto da nossa pesquisa, fizemos a análise das intencionalidades dos atos de fala referente aos atos ilocucionários com o objetivo de fundamentar o processo de tentativa de busca de um espaço de ação comunicativa, tendo em vista que o Entendimento é uma interação intersubjetiva; e atuamos no papel de intérprete comunicativo, uma vez que “[...] compreender o que é dito por alguém exige a participação no agir comunicativo” (Habermas, 1989, p. 40).

O estudo apoiou-se na análise das intencionalidades dos Atos de Fala e do papel do intérprete na ação comunicativa, elementos analíticos construídos por Neves-da-Silva (2014). Para Neves-da-Silva (2014), é a atuação do pesquisador no processo de intersubjetivação dos conteúdos proposicionais e a procura pelo entendimento que o autoriza a promover a análise pragmática da situação de interação.

Embora tenhamos nos pautado em Neves-da-Silva (2014) para construir nosso processo analítico, levamos em consideração as particularidades desta pesquisa. Assim, foram necessárias algumas adaptações descritas. A primeira foi a seleção dos episódios de análise, a partir das transcrições das reuniões. O episódio de análise trazia um conjunto completo de elementos de fala, os quais contemplam uma discussão sobre um determinado tema, indicando que pode ser constituído de falas de pequena ou grande extensão, uma vez que versará sobre a temática específica. Foi necessário, também, adaptar quanto à identificação e à seleção dos atos de falas que se caracterizam como emissões linguísticas com conteúdo proposicional/ou ilocucionários. A terceira adaptação trata da caracterização pragmática dos atos de fala, em que foram sintetizadas e nomeadas as componentes ilocucionárias desses Atos de Fala e, por fim, as sínteses das construções conjuntas. Nessa etapa, foram sintetizadas e nomeadas as componentes ilocucionárias dos Atos de Fala.



RESULTADO E ANÁLISES

Análise dos documentos nacionais orientadores do currículo da Educação Infantil

Nesta seção, voltaremos nosso olhar para as análises realizadas nos documentos organizadores e orientadores do currículo da Educação Infantil produzidos nos últimos 20 anos: os nacionais, os municipais e o estadual. Para análise dos dados comparativos entre os documentos no contexto de mudança curricular nos apoiaremos nos pressupostos de Pacheco (2003), pois

[...] questionar o currículo como prático, com significados distintos, representa concebê-lo dentro de uma lógica da desconstrução com a introdução de sucessivos discursos, cujo significado se apreende pelo entendimento da prática, dentro de um processo que faz a inter-relação dos componentes presentes em qualquer projeto curricular: o que se pretende (expectativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorre (realidade curricular) (Pacheco, 2003, p. 5).

Dentro dessa premissa de questionamentos, apoiamo-nos, também, em Arce (2001) para discutir a interface entre as mudanças curriculares pautadas pelo caráter centralizador das políticas neoliberais na educação, pois as decisões para definições dos sistemas nacionais de avaliação têm se pautado na promoção das reformas educacionais, no estabelecimento de parâmetros de um Currículo Nacional.

Neste ponto surge o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. O Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Neste momento, é claro, não há espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação (Arce, 2001, pp. 256-257).

Comparações entre os documentos nacionais

Nesta seção, apresentaremos os dados comparativos entre os documentos elaborados nos últimos vinte anos, a saber: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, (Brasil, 1999) e a BNCC (Brasil, 2017).



O RCNEI é um conjunto de referências e de orientações pedagógicas, cujo objetivo é nortear práticas educativas. Apresenta-se como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que subsidia os sistemas educacionais, que assim o desejaram, na elaboração ou na implementação de programas e de currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Em relação à proposta de organização curricular de cada documento, notamos uma considerável diferença. O RCNEI define dois âmbitos de experiências, quais sejam: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. No âmbito do Conhecimento de Mundo são apresentados os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. Os conteúdos e as respectivas orientações didáticas são separados em dois blocos etários: de zero a três anos e de quatro a seis anos.

Para as DCNEI, o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. O documento orienta que a organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, em centros, em campos ou em módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz.

O arranjo curricular proposto na BNCC para a Educação Infantil, caminha nessa direção, estabelecendo os campos de experiências como a estruturação com a possibilidade de abarcar as experiências da infância, entendendo interações e brincadeiras como eixos estruturantes dessa etapa de ensino. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: (i) os bebês, de zero a um ano e seis meses de idade, (ii) as crianças bem pequenas, entre um ano e sete meses a três anos e onze meses e (iii) as crianças pequenas, entre quatro anos e cinco anos e onze meses. O documento aponta que esses direitos de aprendizagem e de desenvolvimento devem estar direcionados para o desenvolvimento das competências. Pacheco (2009, p. 392) constatou que a perspectiva de instrucionalidade do currículo tem sido legitimada por uma visão instrumental, primeiramente baseada na pedagogia por objetivos e depois relacionada com a pedagogia por competências. Nesse cotejo, a rede municipal de São José do Rio Preto, por meio da Secretária Municipal de Educação (SME), produziu seus documentos pautados nos propostos pelo Ministério da Educação e Cultura, o Referencial Curricular de Educação Infantil (2003) e a Matriz Curricular para a Educação Infantil (2010).

O primeiro denominado de Referencial Curricular de Educação Infantil, publicado em 2003, foi elaborado dentro de um processo formativo que envolveu a rede municipal de Educação Infantil. O documento seguiu o que preconizado pelo RCNEI (BRASIL, 1998), no que tange aos eixos e aos objetivos de aprendizagem. Vale ressaltar que o documento representou um grande avanço para a rede municipal por trazer com mais clareza qual objetivo da Educação Infantil, alguns elementos que deveriam fazer parte das práticas pedagógicas. Apesar desse aspecto positivo, o documento propõe uma infância



desejada, rica em estímulos direcionando para uma criança idealizada, mas não cita de forma clara o contexto real aos quais as instituições de educação infantil se encontravam no cenário da época.

Em 2010, a SME de São José do Rio Preto elaborou o documento Matriz Curricular para a Educação Infantil, por uma equipe composta por educadores atuantes na Educação Infantil na rede municipal: coordenadores pedagógicos, diretores, professores e supervisores. O documento objetiva discutir parâmetros norteadores para ações educativas e os cuidados relacionados com a criança. Notamos, com a matriz, um avanço significativo, se a compararmos com o documento anterior, principalmente nos aspectos que se referem aos princípios norteadores da Educação Infantil. Porém, ainda carece de clareza quanto ao arcabouço teórico para subsidiar a elaboração de um currículo para a infância.

O Currículo Paulista traz as orientações gerais para orientação da (re) elaboração das Propostas Pedagógicas das escolas paulistas públicas e privadas, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. O documento apresenta as competências e habilidades gerais da BNCC, e traz a perspectiva da formação integral. De acordo com o próprio documento, foram realizadas três versões do documento (São Paulo, 2019). A primeira foi construída pelos redatores das organizações e dos sistemas envolvidos em 2018, após a leitura das proposições da BNCC e o entrecruzamento dos documentos curriculares das Redes públicas e privadas, disponibilizada para consulta online para serem incorporadas sugestões para o texto introdutório. As sugestões acolhidas e incorporadas no documento resultaram na segunda versão, que foi apresentada e discutida em 82 seminários regionais. Após as discussões, os educadores participantes nos seminários, geralmente coordenadores pedagógicos e diretores em sua maioria, deveriam realizar esse debate nas escolas, recolher as contribuições suscitadas e encaminhar as propostas de inclusão ou exclusão de novas habilidades, assim como a readequação ou revisão. A terceira versão resultou na incorporação das contribuições e sugestões encaminhadas. Essa terceira versão foi enviada para o Conselho Estadual de Educação em 19 de dezembro de 2018.

Os modos como a BNCC e o Currículo Paulista foram elaborados alude a uma ampla participação dos profissionais da educação, com sugestões dos professores, das escolas, dos sistemas coletadas em uma plataforma. Mas questionamos, que verdades foram consagradas? Dessa maneira, Pacheco (2003), pesquisador português que vivenciou um movimento de reforma curricular de forma ativa em seu país, alerta-nos que, muitas vezes, essa forma de condução esconde uma pseudoparticipação e que, afinal, trata-se, de fato, de uma visão tecnicista do currículo em que as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares, nem atores de decisão política (Pacheco, 2003, p. 26).

Notamos que os momentos para a discussão e, posteriores, contribuições dos educadores na composição do Currículo Paulista foram bem pontuais e em curto espaço temporal. Esse será um dos aspectos que discutiremos nas entrevistas individuais e no grupo de discussão.

As conversas individuais e coletivas

Uma das tarefas do coordenador pedagógico é organizar momentos formativos que visem à ampliação cultural dos professores de sua equipe e uma das ações realizadas com muita frequência é a leitura inicial nos encontros de formação, a literatura é presença constante. Portanto, nesta pesquisa, os colaboradores serão identificados com nomes de escritores brasileiros, a saber: Cora Coralina, Conceição Evaristo, Malba Tahan, Cecília Meireles, Marina Colassanti e Clarice Lispector. Da conversa individual, destacamos três aspectos, quais sejam: (i) os olhares necessários à coordenação pedagógica, (ii) a resistência dos professores e (iii) a avaliação dos participantes sobre a consulta pública no processo de construção dos documentos. Na conversa coletiva, trazemos as discussões sobre o processo de reforma curricular e a participação dos educadores.

Olhares da Coordenação Pedagógica

As respostas proferidas evidenciaram os olhares que os coordenadores consideram necessários a sua função se relacionam com entender o professor como aprendente, a valorar o que ele faz, a ter empatia pelo outro, a participar junto, a observar constantemente, a cuidar das relações. Esses olhares envolvem as dimensões da sua atuação relacional que se dá por meio da observação da dinâmica do grupo, exercitando a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, valorizando o que o professor faz mediante a escuta e a participação. Devemos, também, observar que Cora, Cecília e Cecília citaram o olhar para desvelar a resistência.

Vasconcellos (2013) expõe que a resistência pode ter diferentes origens: falta de conhecimento, falta de segurança em fazer o novo, defesa psicológica natural diante de situações novas, posicionamento ideológico (não concordância com valores, princípios da nova concepção), questões de relacionamento interpessoal, ser mero reflexo do não saber fazer, ou até mesmo pela percepção de falta de condições para pôr em prática. Contudo, a resistência, também, deve ser entendida como positiva, pois se relaciona à reflexão, à fundamentação e à argumentação, para evitar ampliação da margem de envolvimento com uma proposta que pode estar equivocada, possibilitando resgatar os aspectos positivos do trabalho, o valor das práticas exercidas até então, favorecendo não cair em meros modismos (Vasconcellos, 2013).

Podemos olhar para a resistência como um instrumento de proteção do mundo da vida, das investidas do sistema, com o intuito de colonização. O professor ser resistente às propostas da coordenação pode ser uma iniciativa de proteção do mundo da vida, porque, muitas vezes, a coordenação



pedagógica atua no limiar entre a imposição sistêmica e a negociação com os professores, para que a ação educativa aconteça nas escolas. O coordenador pedagógico dentro de uma escola, por si, exerce a função de tencionar os limites entre o Sistema e o Mundo da Vida, recaindo, muitas vezes, sobre seus ombros as escolhas que pendem para um ou outro lado nas formações de seus professores. Seria, então, um agente, por excelência, de fomento à constituição de espaços com características de Esfera Pública, de defesa de manutenção desses espaços quando constituídos e de (re)politização dessa esfera no âmbito da escola. Cora lança seu olhar sobre a resistência docente destacando a necessidade de desvelar o que é resistência e o que é experiência.

[...] o professor quando é bem experiente, ele é resistente a mudanças e tal, mas quando você vai ter uma escuta para esse professor experiente: “Ah, isso daí eu já vi, ah isso hum...” Tem muita verdade nisso, porque ele tem toda uma carreira e ali tem muita escuta também porque quando ele fala: “Ah, isso aí ... ah não, não vem com isso.” Você destrinchar o que é resistência e o que é experiência, eu acho que também tem muito para se escutar. Então você tem que ter o mesmo perfil que é de escuta, senão diante disso como você valoriza essa experiência do: “Ah não isso não vai dar certo”, dentro disso há muita verdade, porque elas já passaram, com anos e anos de sala de aula, e fazer com que elas consigam experimentar algo novo e tal (Cora).

Cora enfatiza que, por meio da escuta atenta, é possível levantar os aspectos positivos da resistência procurando extrair daí o que há de melhor da experiência docente. Corroborando com as indagações propostas pelo professor e pesquisador Celso Vasconcelos [...] “quem garante que estamos certos? Quem garante que a concepção que defendemos não está equivocada?” (Vasconcelos, 2013, p. 64). Aparentemente, a experiência de Cora lhe teria conferido habilidade para evidenciar comportamentos de contra controle à colonização do mundo da vida pelo Sistema, no comportamento dos seus professores. Ao mencionar resistência como algo positivo, Cora exerce um olhar de coordenador que vislumbra possibilidade de se fazer uma proposta de educação emancipadora no contexto de formação de professores na escola, em que sempre há tentativas de domínio da racionalidade instrumental pelas instâncias sistêmicas.

Ao discriminar aspectos de tentativa de colonização do mundo da vida pelo sistema, a coordenação pedagógica torna-se elemento potente para criar na formação de professores na escola um espaço para uma educação humanizadora, crítica e transformadora.

Cecília aponta uma possibilidade para o rompimento da resistência, onde a parceria do coordenador pedagógico seria o caminho para essa abertura para o novo. Ao declarar essa preocupação da coordenação pedagógica atuar lado a lado com o professor, fomentando diálogo e atuando com parceria, Cecília demonstra defender uma racionalidade comunicativa como orientador da prática de um coordenador. O relato dá indícios de que



a interação da coordenação com os outros profissionais da escola pode se estabelecer com base em uso de atos de fala de livre de assimetrias e coerções, tal como recomenda Habermas (2012) ao propor a Ação Comunicativa como alternativa aos imperativos sistêmicos. A coordenação pedagógica pautar seu trabalho de formador, de mediador, de articulador no diálogo, também, faz-se consonante aos pressupostos habermasianos, pois a concepção comunicativa de razão encontra nas expressões da linguagem elementos que tornam possível o conhecimento por atos de fala. A pragmática da linguagem parte do pressuposto de que é possível certificar-se da realidade externa e interna através da análise das representações e dos pensamentos, seguindo as formações gramaticais por meio das quais eles são expressos.

Em relação à consulta pública, a avaliação inicial dos coordenadores foi a de que os processos de consulta foram aligeirados, visão essa, aparentemente, unânime entre os entrevistados. Os coordenadores relatam que esse aligeiramento nos prazos impediu a inclusão de todos no debate, a apropriação da discussão, a reflexão e a análise cautelosa. Mesmo os coordenadores pedagógicos mais experientes relatam a pouca participação nos processos de decisão.

É ...então... já estou nesse modelo há vários anos, então a gente vai com calma, a gente vai conhecendo e vendo o que é que dá pra ir acompanhando, é... essa questão do... da... é interessante que você vai perguntando e a gente vai lembrando e refletindo nisso, no pouco que a gente participa que é mais o conhecer que o opinar, não dá tempo nem de conhecer, então isso nos limita. Então o opinar, e fazer parte acaba ficando em segundo plano, acho que nem em segundo plano, porque não dá tempo dá gente conhecer a ponto de fazer uma reflexão (Cora).

Cecília expõe que a construção de um currículo é algo complexo e que o prazo para essas discussões nas escolas deveria ter sido estendido.

Era um trabalho para dois, três meses de análise, é um currículo é algo longo, é algo complexo! E os professores têm propriedade, eles sabem o que tem ali e o que deveria ter. Então, eu acho que deveria ter sido mais trabalhando aqui na nossa raiz, né, no chão da escola como a gente fala (Cecília).

Os participantes revelam, em seus discursos, que esse apressamento na condução das discussões desencadeou uma falsa sensação de participação democrática, demonstrando ceticismos, desconfiança, incapacidade e sentimentos até contraditórios, segundo os relatos dos coordenadores. Ao serem inquiridos sobre às expectativas das possíveis necessidades formativas que podem advir com as mudanças curriculares, observou-se que, antes de se pronunciarem, os coordenadores silenciavam suas falas por um momento, refletindo sobre a possível resposta e por fim, as narrativas se efetivaram, mas de forma genérica. A preocupação de Marina centra-se no seu preparo para apoiar os professores nessas mudanças.

E eu fico preocupada de estar preparada para prepará-las, para que elas se sintam confortáveis, para não ficar aquela coisa assim: “agora eu paro com tudo, por que é a primeira pergunta: ah e agora não tem mais?” e digo “não é assim, só vamos melhorar isso (Marina).

Clarice ressalta que serão muitas necessidades formativas, inclusive as que já estavam abertas por outros documentos.

Acho que muitas né? Muitas que já estavam abertas por outros documentos e na prática a gente não consolidou ainda, a gente não atingiu porque estamos no processo ...Talvez outras demandas na forma organizacional, demandas talvez na forma de nomenclaturas e o entendimento real dessas nomenclaturas (Clarice).

De acordo com Mate (2001), os contextos de reforma trazem consigo expectativas de possíveis soluções que vão desde as intenções anunciadas em seu processo de constituição, ambientação política e social, até a sua implantação. Inferimos que o silêncio inicial e as respostas genéricas dos participantes se devam ao fato de os participantes que já vivenciaram outros movimentos de reformas, notarem que os documentos curricularessimbolizam o discurso oficial do Estado, agregam interesses variados e alianças elaboradas a diversos níveis de ação e se inserem em uma linha de racionalidade técnica, faz com que os contextos micro decisão política (no caso a escola), fiquem marginalizados (Pacheco, 2003).

Conversa coletiva

No decorrer da conversa coletiva, buscamos orientar-nos para que o encontro gerasse uma interação linguística baseada no compromisso e confiança entre os participantes. Para fomentar, o diálogo inicial veiculei o vídeo da propaganda da BNCC patrocinada pelo Ministério da Educação, cuja mensagem principal trazia “Se base for a mesma, as oportunidades também serão as mesmas”. Após a veiculação do vídeo, notamos um grande incômodo no grupo externado por Conceição por meio de uma pretensão de validade explicativa.

Toda às vezes que eu vejo essa propaganda dá vontade de falar: “Mentira, não vai ser assim.” (risos do grupo) Isso incomoda a gente. Porque as condições não são iguais. Porque as condições não são iguais, eu sempre ilustro com uma reportagem que eu vi, acho que no UOL, onde as crianças para irem à escola precisam atravessar um rio e usam uma boia de pneu de caminhão. A base é a mesma, mas as condições são iguais? Não são... (Conceição).

Conceição aponta que a propaganda pode induzir a uma inverdade e ressalta que as condições dos contextos escolares não são as mesmas. Cecília, buscando compreensibilidade no argumento exposto, traz a seguinte reflexão para o grupo: “Esse é um dos pontos, um dos aspectos fundamentais, se nós pensarmos no fundão do Brasil, ela de fato é unificadora?” Cecília questiona se a base é unificadora e aponta que o território geográfico e cultural brasileiro é muito vasto e diverso.

Observamos que as participantes Cecília e Conceição expõem seu posicionamento perante o grupo sem possíveis receios, ou seja, há uma exposição pública para o debate de uma pretensão de verdade sem embaraços, o que denota uma busca comunicativa por Entendimento.

A conversa coletiva, também, revelou-nos uma preocupação levantada pelos participantes, a de que a propaganda pode induzir uma falsa ideia de que as “oportunidades iguais” devem ser promovidas e garantidas pelos educadores. Malba expressa essa inquietação no excerto a seguir.

E se não der certo, é por culpa do gestor, da gestão, do professor. Vão lá achar um culpado, precisa tomar muito cuidado nesse sentido, imaginando-se que a Base no caso, dará todas as condições para que o professor possa de fato ensinar e não achar o culpado (Malba).

A fala de Malba revela um aspecto que permeia a sociedade brasileira há alguns anos e Diniz-Pereira (2007, p. 83) destaca que essa tem sido uma inclinação bastante forte e recorrente, de se responsabilizar, e/ou de se culpabilizar, o professorado por todas os infortúnios da educação escolar.

Lançamos uma questão com a intenção de levantar as concepções dos participantes a respeito de como os coordenadores poderiam esclarecer os papéis da escola, dos educadores e do poder público. A pretensão de validade avaliativa de Cora é de ser preciso direcionar a responsabilidade de cada um e esse pensamento é corroborado por Conceição ao explicar que cada um tem sua cota de responsabilidade na dimensão escolar ressaltando a importância da comunidade nas questões das condições para o acesso e permanência na escola apontando também aspectos da gestão democrática e participativa.

Podemos observar nessa discussão é que houve um momento de exposição de constatações por parte dos participantes em conjunto, a respeito da responsabilização de cada um no âmbito educativo.

CONCLUSÕES

No comparativo dos documentos curriculares da Educação Infantil, notamos que, apesar das mudanças em diferentes âmbitos, identificamos que racionalidade instrumental tem tentado colonizar a Educação Infantil por meio de documentos curriculares prescritivos.



A questão da resistência dos professores surgiu nos diálogos estabelecidos com os coordenadores(as) pedagógicos(as). Analisamos que resistência pode ser um instrumento de proteção do Mundo da Vida contra as tentativas de colonização do sistema. Sobre a etapa de discussão e participação dos educadores na fase de contribuição da BNCC e do Currículo Paulista, percebemos que de maneira geral, os coordenadores pedagógicos, tiveram a sensação de que os processos de consulta foram aligeirados, não possibilitando um debate mais aprofundado entre os educadores, que favorecesse uma análise mais crítica sobre as propostas.

Os episódios colocaram em evidência que somente “[...] como participantes de um diálogo inclusivo e orientado para o consenso somos exigidos a exercermos a virtude cognitiva da empatia pelas nossas diferenças na percepção de uma citação comum” (Habermas, 2002, p. 24). Tanto as conversas individuais quanto a coletiva nos permitiu vivenciar esse processo por meio de um exercício de diálogo inclusivo que possibilitasse a participação de todos dentro de uma relação de comunicação horizontal sem as amarras impostas pelo Sistema.

O trabalho da coordenação pautado na formação, na mediação, na articulação do/no diálogo se faz consonante aos pressupostos habermasianos, desde que se leve em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando se referem ao mundo e agem interativamente, utilizando-se da linguagem em espaços formativos.

Assim como Peralta (2012), entendemos que os contextos de reformas curriculares, impostos por instâncias governamentais, geram conflitos tanto na formação quanto na atuação dos educadores, que deveriam colocar-se como protagonistas, interpretando e avaliando as orientações de forma crítica.

REFERENCIAS

- Almeida, L. R. (2001). O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In L. R. Almeida, y V. M. N. S. Placco (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. (pp. 67-79). Edições Loyola.
- Arce, A. (2001). Compre o kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Revista Educação e Sociedade*, 22(1), 251-283.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). Lei n. 9.394. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V. 1, 2, 3. Brasília, MEC.



- Brasil. (1999). Resolução CEB n. 1. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf.
- Brasil. (2009). Parecer CNE/CEB n. 20. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca.
- Diniz-Pereira, J. E. (2007). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação e Linguagem*, 10(15), 82-98. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/158/168>
- Domingues, I. (2009). *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. 2ª. ed. Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do Agir Comunicativo*. (V. 1, 2). Martins Fontes.
- Longhi, A. J. (2005). *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jurgen Habermas: uma abordagem reflexiva*. [Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252928>
- Mate, C. H. (2001). As reformas curriculares na escola. In L. R. Almeida, e V. M. N. S. Placco (Orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. (pp 119-127). Edições Loyola.
- Neves da Silva, J. R. (2014). *Interações entre docentes da licenciatura em física em grupos de planejamento conjunto: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Unesp. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115636>
- Novaes, J. I. (2020). *Reforma curricular na Educação Infantil: entreolhares e intraolhares da Coordenação Pedagógica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório. Unesp. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192779/novaes_ji_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y



Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. 3ª. ed. Artmed.

Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(10), 383-400.

Peralta, D. A. (2019). *Habermas e as professoras e professores de matemática: vislumbrando oásis*. Appris.

São José do Rio Preto. Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (2003). *Referencial de Educação Infantil de São José do Rio Preto*. SME

Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (2010). *Matriz Curricular para a Educação Infantil*. <https://digital.educacao.riopreto.br/plano-escolar/plano-escolar-2019/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>

São Paulo (2019). *Currículo Paulista*. <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> Paulista. SEESP.



CAPÍTULO 5

EDUCACIÓN ECONÓMICA FINANCIERA EN EL CONTEXTO ESCOLAR, UNA CARACTERIZACIÓN DESDE LA GESTIÓN EDUCATIVA²⁸

A EDUCAÇÃO ECONÔMICA FINANCEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR, UMA CARACTERIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO²⁹

Nathalia Carolina Rubio Buitrago

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2119-7888>
nathalia.rubio@uptc.edu.co

Yasmith Adriana Camargo Gómez (asesora de tesis)

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6167-1102>
yasmith.camargo@uptc.edu.co

28 Derivada de la tesis titulada “Caracterización de la educación financiera y económica como estrategia pedagógica de formación en colegios a través de un estudio comparativo”. para obtener el grado de Magíster en el programa “Gestión Educativa”. Sustentado: 21/06/21. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3746>.

29 Derivado da dissertação intitulada “ A educação econômica financeira no contexto escolar, uma caracterização da gestão da educação na colômbia “ para obtenção do grau de Mestre no programa “Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas”. Defendida: 21/06/21. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3746>

RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo la caracterización de las prácticas pedagógicas referentes a la Educación Económica Financiera (en adelante EEF), a través de un estudio comparativo basado en la metodología de investigación inductiva, con el análisis y validación de las respuestas de grupos de estudiantes de cada institución educativa analizada, a los cuales se aplicaron los instrumentos de investigación donde se delimitaron acciones y temáticas que permitieron implementar la EEF como un proyecto transversal, conforme a lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en los Colegios Leonardo Posada Pedraza, situado en la ciudad de Bogotá - Colombia y Los Andes ubicado en Samacá-Boyacá- Colombia.

PALABRAS CLAVES: Educación Financiera; Proyectos Transversales; Caracterización; Gestión educativa

RESUMO

O objetivo deste capítulo foi caracterizar as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Econômica Financeira (doravante denominada EEF). Para isso, foi realizado um estudo comparativo baseado na metodologia da pesquisa indutiva, com análise e validação das respostas dadas pelo grupo de alunos das instituições de ensino analisadas. Especificamente foram aplicados instrumentos de pesquisa delimitados por ações e temáticas que facilitaram a implementação da EEF como projeto transversal, de acordo com as disposições do Ministério de Educação Nacional da Colômbia, nas Escolas Leonardo Posada Pedraza, localizadas na cidade de Bogotá - Colômbia e Los Andes, localizada em Samacá-Boyacá- Colômbia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação financeira, Projetos transversais, Caracterização, Gestão educativa.

INTRODUCCIÓN

La educación económica financiera como fundamento, es el desarrollo de habilidades y conocimientos acerca del manejo y uso de los recursos económicos que poseen las personas a lo largo de la vida. La ausencia de información frente a este tema genera problemas en la toma de decisiones a nivel financiero, lo que posiblemente influye en el empobrecimiento de la población y la nula optimización de los recursos económicos. Por todo ello, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) busca acercar la educación financiera a las aulas de los diferentes países como herramienta para combatir la pobreza y brindar mejores condiciones de calidad de vida.

En este sentido, las instituciones escolares se convierten en garantes de la educación que se debe proporcionar, brindando soluciones a los cambios del entorno y herramientas que fortalezcan la enseñanza dentro del aula, siendo



esta un espacio de interacción y de visión del mundo porque es allí donde los proyectos transversales tienen su espacio. Estos proyectos contribuyen al fortalecimiento de las habilidades y conocimientos, en este caso particular, acerca del manejo y uso de los recursos económicos. La aplicación de este proyecto se convertirá, a futuro, en un instrumento que apoye el cumplimiento de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, en cuanto al área que aquí se identifica.

El objetivo de esta investigación es caracterizar la EEF, a través del estudio de un caso que evalúa su pertinencia desde la enseñanza inicial, para proyectarla como una estrategia pedagógica esencial para la formación de estudiantes en colegios de educación media. Es así como se inicia con la revisión documental para dicha caracterización en el colegio Leonardo Posada Pedraza situado en la ciudad de Bogotá y en el colegio Los Andes ubicado en Samacá-Boyacá. En los estudiantes de primaria del primer colegio se realizó la prueba piloto de acercamiento al tema y en el segundo se presentó la propuesta del proyecto transversal. Este trabajo, basado en los instrumentos de investigación aplicados tanto a estudiantes como a docentes, arrojó como resultado que la EEF es una herramienta útil para ser impartida en los colegios como lo indica la Recomendación sobre los Principios y Buenas Prácticas de Educación y Concienciación Financiera (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2005), haciendo referencia a la implementación de proyectos que nutran el desarrollo de esta formación dentro de los colegios.

Es necesario tener en cuenta que la educación financiera ha tomado relevancia en los procesos pedagógicos dentro de la escuela, porque constituye un valor esencial para la construcción de pensamiento analítico, habilidad que favorece la toma de decisiones en aspectos básicos de la vida cotidiana, incidiendo en el mejoramiento de la calidad de vida y generando oportunidades de cambio.

MARCO DE REFERENCIA

Antecedentes

Empezando el siglo XXI, en el año 2008, se presenta una crisis financiera en Estados Unidos y junto a ella se encuentra el argumento de que “El origen de la crisis se halla principalmente en el exceso de gasto y [en el] endeudamiento por parte de los estadounidenses, estimulado por bajas tasas de interés” (Cotidiano, 2009). Esa situación desencadenó una serie de desastres económicos en este país, tanto así, que la gente perdió sus ahorros, trabajos y bonos pensionales. Debido a esto, entidades como la OCDE y el Banco Mundial, encendieron las alarmas mostrando la ausencia de proyectos de educación financiera en los diferentes países y lo necesarios que podrían ser en el desarrollo económico de estos.

Existen países que han dado el primer paso en la implementación de proyectos dentro de las aulas y la aplicación de la cátedra de educación



financiera. Dentro de esta iniciativa se pueden mencionar países y estrategias como: Estados Unidos, que en el 2016 crea la página de Internet MyMoney.gov; Brasil, que en el 2010 pone a disposición del público la Estrategia Nacional de Educación Financiera – ENEF; y el Reino Unido, lo hace por medio de la Estrategia Nacional para la Capacidad Financiera (CIEEF, 2017).

En Colombia estas estrategias iniciales de implementación de la Educación Financiera y Económica (EFE) se centraron en campañas emitidas por las entidades bancarias ofertando los productos que cada uno tenía en el mercado, y en general, hacían referencias específicas a las tasas de interés y beneficios de dichos productos; posteriormente, en vista de los resultados obtenidos en las pruebas internacionales frente al conocimiento de EFE, las entidades públicas y privadas se dieron a la tarea de intensificar, fortalecer y difundir dichas campañas. Uno de estos casos es el presentado por la Organización Asobancaria, la cual implementó la campaña Saber más Ser más, portal que brinda herramientas para el manejo de las finanzas personales y familiares.

Unido a esto, la superintendencia de Industria y Comercio, en el año 2017, lideró la Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera, creada con Decreto 457 del 2014, presentando la Cartilla Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera de Colombia, (CIEEF, 2017), documento que resalta la importancia de continuar mejorando las prácticas; también el Fondo de Garantías de Instituciones Financieras (Fogafín) en pro de la EEF no formal, lanza el portal web Pesos Pensados, como aporte a la elaboración de presupuestos y calculadoras financieras.

A través del CONPES 4005 del 2020, se expide la Política Nacional de Inclusión y Educación Económica y Financiera (Holmes et al., 2020) como ruta de inclusión para los ciudadanos y en la que se integran temas prioritarios a rural, adultos mayores, entidades bancarias y financieras. El documento también recopila las necesidades frente a la EEF y expone la importancia de decretarla como una política pública necesaria para el mejoramiento de la economía en el país, respondiendo a lo estipulado en la Constitución Política de Colombia, Artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Constitución Política de Colombia, 1991).

A lo anterior también hace referencia: la ley 1450 (Congreso de la República de Colombia, 2011), “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014.” que en su Artículo 145, establece que el Ministerio de Educación Nacional incluirá en el diseño de programas para el desarrollo de competencias básicas, la educación económica y financiera, de acuerdo con lo establecido por la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 2011); la Ley 1328 del 2009, en el Título 1., Artículo 3., literal f., establece que las instituciones financieras deben impartir educación económica y financiera en el momento en el que el

usuario accede a la utilización de los servicios financieros (Ley 1328 de 2009), lo anterior, para mitigar el impacto del manejo erróneo de tales productos.

Por su parte el gobierno nacional, en la Organización del Sistema Administrativo Nacional para la Educación Económica y Financiera, decretó:

Que [esta] constituye [...] un tema que debe ser abordado en los establecimientos educativos como una herramienta en el proceso de construcción ciudadana, a fin de que los estudiantes reconozcan las diversas relaciones que establece el ser humano con el manejo de los recursos para el bienestar común e individual; que se formen en la toma de conciencia como sujetos económicos; y que comprendan cómo, en lo local y en lo global, existen dinámicas y prácticas económicas diversas. Lo anterior, en concordancia con los fines que tiene la educación en Colombia, de acuerdo con lo señalado en el artículo 5º, numerales 3 y 9 de la Ley 115 (Art, 2014).

En la actualidad, con apoyo del Marco Estratégico Institucional 2019 -2022, se recopilan las necesidades educativas dentro de los contextos en los que se desarrolla y se destaca la meta 4.7, indicando que “[de] aquí a 2030, [se asegurará] que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible,” (Ministerio de Educación Nacional, 2019)

Educación Financiera

La EEF es una estrategia para mejorar las prácticas económicas de las personas que, junto al avance de la tecnología, conllevan a que la formación recibida en las aulas sea eficaz y cumpla con las necesidades del mundo actual, logrando que, se convierta en una herramienta que permita comprender la gestión del dinero (Plata & Caballero, 2020). Los beneficios de esta formación económica y financiera son múltiples dentro de los procesos educativos, por lo que se debe promover desde el nivel preescolar, seguida por la educación básica primaria y ajustándose a los cambios de la vida real en la educación media y profesional (Vanegas García, 2020). La EEF puede pensarse como un proceso tendiente a mejorar la competencia financiera de las personas, de tal forma que estas tengan la capacidad de tomar decisiones y planificar los aspectos financieros que se pudieran presentar y le sean beneficiosas, como la acumulación de riqueza, capacidad de endeudamiento y ahorro. (Rodriguez, F., Sánchez, 2015, p. 18)

Este tema se implementa como respuesta a la necesidad de orientar a la población en la toma de decisiones y el discernimiento de la viabilidad de oportunidades frente al sistema financiero y a las decisiones económicas. La OCDE menciona que “[l]a educación financiera debe proporcionarse de manera justa e imparcial. Los programas deben ser coordinados y desarrollados con eficiencia” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo



Económicos, 2005, p. 5), como se puede percibir, esta orientación es necesaria como referente pedagógico dentro de la formación de las personas, centrada en proyectos que permitan su afianzamiento y la apropiación de temas comunes que afecten la realidad económica; los nuevos desafíos educativos y los cambios referentes a la globalización.

Es importante decir que los estudiantes ponen su confianza académica en los docentes y por ello es necesario enseñarles a investigar y descubrir realidades, basados en la experiencias y que los retos que se presentan a lo largo de la vida. Del Brío (2015) y Gamboa-Peña et al. (2019) manifiestan que las primeras etapas del desarrollo son aquellas en las que, los niños, adquieren de manera natural los conocimientos y a partir de su adquisición generan en su actuar buenas habilidades financieras, partiendo del cuidar un juguete o presentando la forma en que se ha adquirido el mismo, todo esto basado en la realidad cotidiana y en los retos que les son presentados.

Proyectos Transversales

Los proyectos, como estrategias pedagógicas, mejoran la práctica educativa en el aula, tal como lo indica en el Decreto 1860 de 1994 en su Artículo 36, mencionando que “El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, de manera planificada, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico” (Decreto 1860 de 1994, 1994). Con la apropiación de los proyectos se busca adicionar y fortalecer las habilidades y destrezas que formen estudiantes en ámbitos no indagados en las asignaturas tradicionales, encaminándose hacia la consecución de un conocimiento práctico, con un pensamiento analítico y crítico, constituyendo a la vez estrategias para el desarrollo del proceso investigativo y en sus características interpretativa, argumentativa y propositiva (Barrios Tao, 2016).

Gestión Educativa

La gestión en la escuela es sinónimo de liderazgo y acción, aspectos que hacen parte de la estructura de las instituciones educativas, vistas como mecanismo de asociación y coordinación de las partes que la componen que se hacen evidentes en las formas y dinámicas que adquieren la gestión escolar y la calidad educativa; dicha gestión permite construir nuevas comprensiones de la problemática educativa, lo que conduce a propuestas que, con el rigor necesario, asumen procesos de mejoramiento en las instituciones y en la educación del país (Quintana Torres, 2018, p. 263).

El docente, como gestor en el aula y portador de un saber propio, puede integrar el conocimiento por medio de la exploración de nuevos temas educativos, es posible descubrir al docente como gerente del aula que “[requiere] del potencial humano como centro de atención y como protagonista del cambio para así tener efectividad en la planificación, organización, dirección, evaluación y realimentación” (García, Piñero, Pinto,



& Carrillo, 2009), cuestión que deja ver la importancia de la interacción entre estudiante y el docente.

Sujeto a lo anterior, los docentes y administrativos de las instituciones educativas deben preocuparse por la utilidad del conocimiento que brinde la escuela para enfrentar los cambios relacionados con el aspecto financiero. De esta manera, la gestión educativa debe trabajar para propiciar una reconstrucción de la educación, abrir las puertas al cambio que se genera, introducir nuevos saberes en el aula, entre otros aspectos (UNICEF, 2006).

La conceptualización de “gestión”, hace referencia a un proceso de articulación compleja entre diversas actitudes, aptitudes e intereses; y a la capacidad total de los miembros del sistema; elementos que se ponen en evidencia en la correcta toma de decisiones y en la ejecución de acciones que tienen como objetivo la obtención de resultados (Lusqui, 2016). Estos muestran que una de las principales carencias en la buena ejecución de las prácticas pedagógicas es la baja calidad educativa, en la que se considera pertinente mejorar la práctica docente; construir una excelencia académica; contribuir con la investigación en la escuela; transformar un liderazgo pedagógico y ligar la educación con el contexto (Lozano, 2019).

DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo y enfoque de la Investigación

Las metodologías cualitativas se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares; en hallar el significado y el sentido que les conceden a los hechos los propios agentes; y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que se investigan. Tales planteamientos epistemológicos provienen del campo de la fenomenología y de la hermenéutica.” (D. Rodríguez et al., n.d., p. 7) Esta metodología de investigación permite indagar nuevos significados y da fundamento a las investigaciones centradas en temas particulares. Portilla Chávez; Rojas Zapata y Hernández Arteaga (2014), expresan que el proceso de investigación cualitativa, se enfoca en las especificidades no cuantificables que pueden interpretar los fenómenos sociales llevados a cabo por una persona o un grupo de personas.

Esta investigación se ajusta a lo establecido en la metodología inductiva y deductiva. Mediante la inducción se establecen generalizaciones a partir de lo común en varios casos; a partir de la deducción se hallan varias conclusiones lógicas que se traducen en generalizaciones enriquecidas formando una unidad dialéctica. El empleo del método inductivo-deductivo tiene muchas potencialidades como método de construcción de conocimientos, relacionado con regularidades externas del objeto de investigación. (A. Rodríguez & Pérez, 2017)



Fases de la Investigación

Fase 1. Descripción de Acciones, Metodología y Recursos de la Investigación.

Tabla 5.1.

Etapas de la Investigación

Etapas	Descripción
Análisis Documental	Se muestran los antecedentes incluyéndose la información encontrada en las bases de datos de <i>Scopus</i> ³⁰ y el programa de <i>Publish or Perish</i> ; con la búsqueda de información en los colegios, se establecieron los siguientes temas: educación económica y financiera; proyectos transversales y caracterización; gestión educativa.
Diseño de Instrumentos y Validación	En la revisión de prácticas realizadas por los colegios analizados, se plantean los instrumentos de investigación para el análisis de los hallazgos, se crearon encuestas virtuales para ser aplicadas a docentes con preguntas orientadoras que colaboraron en el proceso de investigación, ampliaron las perspectivas del estudio y afianzaron los objetivos propuestos y el apoyo del Grupo Gerencia del Valor y Finanzas GEVAFI, grupo que pertenece a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, los cuales validaron y brindaron sus aportes al proceso de aplicación y recolección de información.
Aplicación de Instrumentos	La aplicación de los instrumentos se realizó con la plataforma Encuesta Fácil ³¹ encuestas semiestructuradas para para docentes y estudiantes.
Análisis de Información	Se realizó el análisis por medio del programa software Atlas Ti, versión 7.0, para el procesamiento de la información, de allí se desprendieron las categorías y subcategorías.
Discusión de resultados	Se realizó el análisis de las respuestas, su clasificaron de acuerdo con las categorías y subcategorías que arrojó el programa y se determinó que estas tenían relación con los objetivos propuestos y la pregunta inicial.

Nota. Población, estrategias y forma de validación de los instrumentos para el proceso de investigación.

³⁰ <https://www.scopus.com/standard/marketing.uri>

³¹ <https://www.encuestafacil.com/portada.aspx>

Fase 2. Caracterización de las Instituciones Educativas. Después de realizar una indagación para identificar si realmente las instituciones estaban o no familiarizadas con la EEF, se encontró que dichos establecimientos reconocen que las diferentes Secretarías de Educación proponen, en sus programas, la implementación de proyectos transversales para este tipo de acercamientos conceptuales. En el proceso de investigación se presentó a cada colegio y a sus estudiantes una metodología para abordar la formación en EEF y lograr una cercanía con ella. Se plantearon una serie de actividades que resaltaban la importancia de mejorar continuamente las prácticas académicas dentro del aula y buscar así, consolidar la EEF como una herramienta de formación concreta.

Como resultado de la caracterización de las dos instituciones educativas (Tabla 2), se reconocieron las actividades expuestas referentes al proceso de exploración de la formación económica y financiera, donde se exponen las experiencias pedagógicas que se realizaron en la fase de diagnóstico; identificando las particularidades de cada institución. Se puede determinar que esta etapa mostró que las dos instituciones educativas poseían un gran interés por iniciar la EEF y mostraban disposición para que se lograra la elaboración de las propuestas pedagógicas proyectadas en los objetivos de la investigación.

Tabla 5.2.

Actividades de caracterización

Colegio Leonardo Posada Pedraza (Bogotá D.C)	Colegio Los Andes (Samacá, Boyacá)
Plan piloto con primaria en acompañamiento y desarrollo de actividades lúdicas con temas financieros, con la colaboración de los estudiantes de grado once y décimo.	Clases de Emprendimiento a los alumnos de sexto a noveno grado, en las cuales se expone cómo se recrea una idea de negocio, pasos para crear un emprendimiento, etc.
Ampliación de temas de EEF de los estudiantes de grado décimo y once pertenecientes al énfasis de gestión contable y financiera apoyado por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).	En la clase de matemáticas se incluyeron problemas de matemática financiera.
Propuesta de los docentes del área contable para la implementación de la formación EEF de forma transversal.	Manejo Herramienta virtual de la cartilla <i>Mi plan, mi vida, mi futuro</i> , en la página de la Secretaría de Educación de Boyacá.
Participación en el Seminario Taller de Emprendimiento Juvenil de la Cámara de Comercio de Bogotá.	Charla-Taller de Presentación del proyecto transversal de EEF en el desarrollo de esta investigación.

Nota. Actividades realizadas durante el proceso de investigación en los colegios analizados.



Fase 3. Propuesta de Proyecto Transversal y Plan de Aula. Fue necesario plantear la propuesta del proyecto transversal para el colegio Leonardo Posada Pedraza (Figura 1), apoyados en las matrices de estructura curricular elaboradas con el aval del área de contabilidad del colegio y basadas en la cartilla: *Mi plan, mi vida, mi futuro. Orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera* (Ministerio de Educación, 1994) y plan de aula para el colegio los Andes (Figura 5.2) con un esquema similar, planteando actividades puntuales de forma general tipo taller.

Figura 5.1.

Esquema propuesta proyecto trasversal Colegio Leonardo Posada Pedraza



Nota. Elaboración propia

Figura 5.2.

Esquema propuesta proyecto trasversal Colegio Los Andes.



Nota. Elaboración propia

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Clasificación de Categorías

Por medio de las encuestas aplicadas tanto a estudiantes como a docentes, se evidencia que los estudiantes están dispuestos en adquirir una EEF. Como ya fue mencionado en la introducción de este trabajo, se resalta a la Educación Económica Financiera como una herramienta útil que debería ser impartida mediante proyectos que colaboren en el desarrollo de esta formación en los colegios como lo indican las Recomendación sobre los Principios y Buenas Prácticas de Educación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2005).

Análisis de Instrumentos por Categorías

Las propuestas se construyeron siguiendo un esquema estructurado que, según la institución, cuenta con: justificación, objetivos, diagnóstico de la población y metodología, acompañado de la matrices de comprensión

curricular en el caso del colegio Leonardo Posada Pedraza y, en el caso del colegio los Andes, la propuesta se estableció como plan de aula y se elaboró continuando con el mismo esquema de justificación, objetivos, pero en la metodología se plantearon actividades puntuales para cada grado, sujetas a preguntas orientadoras.

Educación Económica y Financiera

EEF En Todos Los Niveles. Se tomaron las respuestas de los estudiantes y docentes de la EEF, siendo una de estas: “Considero que deberían implementar la educación financiera en todos los grados”, resultado de lo observado por ellos. Es posible afirmar que esta respuesta tiene relación con que los alumnos de grado décimo y once del Colegio Leonardo Posada Pedraza, que cursan el énfasis de gestión contable y financiera, tienen leve acercamiento a la EEF. En este colegio se realizó una prueba piloto de implementación de la EEF en los grados de primaria, prueba que tuvo gran acogida entre estudiantes y maestros, sin embargo, algunos maestros manifestaron no querer comprometer sus horas de clase y otros docentes si están dispuestos y de acuerdo con el proyecto.

Las políticas públicas, como la de fomento a la cultura del emprendimiento, son desconocidas por los estudiantes y docentes, se puede ver con la afirmación de unos estudiantes que mencionan *“Importante que nuestro colegio Los Andes tenga el área de Educación Financiera en su PEI”* y la afirmación de unos docentes que indican que *“sería de gran utilidad que la EEF se impartiera como formación complementaria y cultura general”*.

Transversalidad de EEF

Acompañamiento y puesta en práctica en el desarrollo Institucional.

En esta categoría y subcategoría se analizan las respuestas que fueron un apoyo para impulsar que la EEF sea un proyecto transversal dentro de los colegios. Aunque sus docentes tienen conocimiento en el área, se concluye que se deberían recibir capacitaciones para adquirir más herramientas y aterrizar el proyecto a la realidad del aula. Es importante destacar el ánimo que brindan los docentes en el desarrollo de estos proyectos de formación EEF, lo que da un impulso para entrelazarlo con los programas académicos.

Aprendizaje Significativo

Construcción de nuevos conceptos para ser aplicados en el desarrollo de la vida.

El aprendizaje significativo se basa en el constructivismo y este análisis se puede identificar en las respuestas obtenidas. Bajo esta categoría se determina que es potencial recibir EEF en su desarrollo académico y que es necesario fortalecer los conocimientos en temas de economía y finanzas.



Mejoramiento de Prácticas Económicas y Financieras.

Creación de Prácticas que Mejoren la Formación Económica y Financiera de su Entorno. Con esta categoría y subcategoría se desarrollan varias ideas de cómo se pueden mejorar las prácticas económicas y financieras junto a una adecuada formación, además de la percepción de docentes y estudiantes en relación con cambiar o adquirir prácticas económicas que lleven a un buen desarrollo de la EEF a tiempo, para mejorar los hábitos económicos y estos trasciendan en el tiempo y se puedan implementar a futuro en las realidades de cada estudiante.

CONCLUSIONES

Dada la situación actual por la que atraviesa el mundo, los métodos y sistemas educativos han sufrido diferentes cambios, los cuales permiten descubrir que la enseñanza de hoy debe ser llevada al contexto de lo que se está viviendo; es importante resaltar que la formación académica no solo debe ser tarea del docente, ya que solo es un actor que presta su conocimiento, estas se deben convertirse en un trabajo grupal donde los estudiantes tomen responsabilidad del aprendizaje autónomo.

La temática del proyecto transversal es la política pública, las cuales, como se ha evidenciado, son desconocidas por los estudiantes y algunos docentes. La caracterización en el colegio público y el privado resaltó la conveniencia de mejorar las prácticas académicas a través de los proyectos transversales ya que permite conocer el tema y suplir la necesidad.

Así mismo se evidenció que las instituciones educativas carecen de prácticas pedagógicas relacionadas con formación en EEF, también que los docentes y directivas evitan fomentar este tipo de formación, porque toma tiempo con el cual no cuentan por las diferentes actividades que demanda el funcionamiento de los colegios, además, el personal docente muestra falta de compromiso para desarrollar este tipo de actividades y lo hacen por obligación, lo cual no genera un seguimiento para una posible evaluación.

Estas propuestas pedagógicas aplicadas presentan diferencias en las instituciones, en el caso del Colegio Leonardo Posada Pedraza existe el área de contabilidad, la cual colaboró en la creación de las matrices basadas en los objetivos del proyecto transversal; por su parte, en el colegio los Andes, se presentó una propuesta general relacionada con las asignaturas y con actividades dinámicas que pueden ser ajustadas a las temáticas en cualquier época del calendario escolar.

La caracterización realizada tanto los docentes como los estudiantes, muestran empatía acerca de estas nuevas formas pedagógicas de reconstruir los temas dados en el aula, en apoyo de las Secretarías de Educación, las políticas emitidas por el gobierno e información existente en la web. Esto permite lograr, no solo que se realice un proyecto intermitente, sino que permita que se convierta en un eje central de la formación académica curricular.



Finalmente, se resaltan las respuestas de las encuestas realizadas a docentes y estudiantes que permitieron identificar el valor agregado que otorga la formación académica en la escuela al recibir EEF en su desarrollo académico, identificando que colabora con el mejoramiento del comportamiento financiero, creando hábitos de ahorro y buen uso del dinero, generando conciencia para iniciar este tipo de prácticas desde temprana edad y transformando hábitos que ayuden a mejorar la economía de su entorno.

REFERENCIAS

- Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395–41. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario oficial 41214. <https://bit.ly/3237n87>
- Congreso de la República de Colombia. (2009, 15 de julio). Ley 1328. *Por la cual se dictan normas en materia financiera, de seguros, del mercado de valores y otras disposiciones*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1328_2009.html
- Congreso de la República de Colombia. (2011, 16 de junio). Ley 1450. *Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014*. Diario Oficial de La República de Colombia, N° 48.102, 16 de junio, 1–198. https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/docs/ddr/CompiladoNormativo_Parte3.pdf
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2020, 28 de septiembre). Documento CONPES 4005. *Por el cual se formula una política nacional para la inclusión y la educación económica y financiera*. <http://colaboración.dno.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/4005.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Preamble El Pueblo De Colombia*. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_constitucion_politica.pdf
- Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera. (2017). *Estrategia Nacional de Educación Financiera de Colombia*. http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/estrategia_nacional_educacion_economica.pdf
- Cotidiano, E. (2009). La crisis financiera y económica del 2008. Origen y consecuencias en los Estados Unidos y México. *El Cotidiano*, 157, 17–27.



- Del Brío, E., López, C. & Veras, C. (2015). Educación financiera en la infancia. Propuesta didáctica en Educación Infantil. *Ensayos-Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 99–122. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Del Pilar, M., Peme, C., Lía De Longhi, A. & Ferreyra, A. (2012). Enseñanza para la comprensión. Marco interpretativo de la construcción del conocimiento en clases de ciencias. Teaching for understanding. Interpretative framework for construction of knowledge in Science classes. *Campo Abierto*, 31(2), 113–137.
- Gamboa, M., Hernández, C., & Avendaño, W. (2019). La importancia de la educación financiera para niños en edad escolar. *Revista Espacios*, 40(2), 12. <https://www.revistaespacios.com/a19-v40n02/19400206.html>
- García, B., Piñero, M., Pinto, T., & Carrillo, A. (2009). Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada de la práctica evaluativa en el tiempo. *Educación*, 33(2), 25–50.
- Gómez, F. (2009). Educación financiera: Retos y lecciones a partir de experiencias representativas en el mundo. *Proyecto Capital*, 1, 1–26.
- Lozano, A. (2019). Escuela de Posgrado BIOMETRÍA. *Psikologi Perkembangan*, October 2013, 1–126. <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3000/SilvaAcosta.pdf?sequen-ce=1&isAllowed=y%0Ahttps://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/1046>
- Lusqui, C. (2016). Gestión educativa: conceptualización y diferenciación de la organización y la administración clásicas. *Páginas. Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 0(5), 69–86.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Marco estratégico 2019 - 2022*. https://www.minedu-cacion.gov.co/17-59/articles-382974_recurso_3.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Recomendación sobre los Principios y Buenas Prácticas de Educación y Concienciación Financiera*. www.oecd.org/finance/financial
- Plata, K., & Caballero, J. (2020). Influencia de los programas de educación financiera sobre el comportamiento de los jóvenes: una revisión de literatura. 1 Influence of financial education programs on young people's behavior: a literature review. *Revista de investigaciones*, 15(2), 16–27.
- Portilla, M., Rojas, A., & Hernández, I. (2014). *Investigación Cualitativa: Una Reflexión Desde La Educación Como Hecho Social*. Año, 3, 86–100.



- Presidencia de la República. (2014, 5 de marzo). Decreto 457. *Por el cual se organiza el sistema Administrativo Nacional para la Educación Económica y Financiera, se crea una Comisión Intersectorial y se dictan otras disposiciones*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestor-normativo/norma.php?i=66298>.
- Presidencia de la República. (1994, 3 de agosto). Decreto 1860. *Por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. https://www.minedu-cacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259–281. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Rodríguez, A., & Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, 179–200.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, R. (2009). Metodología de la investigación. *Material docente de la UOC*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, F., & Sánchez, J. (2015). Educación financiera para la inclusión financiera: Una hoja de ruta. *Extoikos*, 17, 17–20. <http://www.extoikos.es/n17/pdf/5.pdf>
- UNICEF. (2006). Manual escuelas amigas de la infancia. *Nucleic Acids Research*, 34(11), e77–e77. https://www.unicef.org/ecuador/Escuelas_Amigas_de_la_Infancia_ES.pdf.
- Vanegas, D. (2020). La educación financiera en primaria, una opción de trabajar matemáticas en el aula. *Revista Educación y Ciudad*, 39. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2339>

CAPÍTULO 6

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DIRECTIVOS, DOCENTES Y MADRES SOBRE CALIDAD EDUCATIVA EN UN CONTEXTO RURAL COLOMBIANO³²

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES, PROFESSORES E MÃES SOBRE A QUALIDADE EDUCACIONAL EM UM CONTEXTO RURAL COLOMBIANO³³

Angélica Yazmín Garcés Figueroa

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-0807-1482>

aj.yhaz@gmail.com

Liliana Inés Ávila Garzón (asesora de tesis)

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-8772-4420>

lilianavila@uptc.edu.co

32 Derivada de la tesis titulada “Representaciones sociales de directivos, docentes y madres de familia sobre calidad educativa en un contexto rural en Boyacá” para obtener el grado de Magister en el programa de Maestría en Gestión Educativa Uptc, Sustentado: 22/06/21. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3745>.

33 Derivado da dissertação intitulada “Representações sociais de diretores, professores e mães sobre a qualidade educacional em um contexto rural em Boyacá” para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Gestión Educativa” Uptc. Defendida: 22/06/21. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3745>

RESUMEN

Este capítulo realiza una indagación sobre el concepto de calidad educativa en un contexto rural de Colombia, cuyas reflexiones contribuyen a su reconocimiento y comprensión. Es así como el presente trabajo se desarrolló bajo la teoría de representaciones sociales en educación, utilizó como instrumentos de recolección de datos; entrevistas a los diferentes participantes y un grupo focal con docentes permitiendo analizar dos aspectos: el primero, acerca del papel de la educación en el marco de la comunidad campesina, resaltando a la escuela como un espacio que ofrece oportunidades a las poblaciones más alejadas y que permite la articulación de estudiantes y familias en la comunidad. El segundo aspecto, comprende el concepto de calidad educativa, en el cual, a partir de las voces de los participantes, se identificó la necesidad de abordar estas conceptualizaciones desde un sentido más humano, enfatizando en los saberes propios del contexto campesino y las Tecnologías de Información y Comunicación, imprescindibles en un mundo globalizado; lo cual posibilitará fortalecer la comprensión del rol del campesino dentro de la sociedad colombiana.

PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales; Educación rural; Calidad educativa.

RESUMO

Este capítulo pesquisa o conceito de qualidade educacional em um contexto rural da Colômbia, cujas reflexões contribuem para o seu reconhecimento e compreensão. É assim que o presente trabalho foi desenvolvido sob a teoria das representações sociais em educação, foi utilizado como instrumento de coleta de dados; entrevistas com os diferentes participantes e um focus group com professores que nos permitem analisar dois critérios: o primeiro, sobre o papel da educação no quadro da comunidade camponesa, destacando a escola como um espaço que oferece oportunidades às populações mais remotas e que permite a articulação de alunos e famílias na comunidade. O segundo critério compreende o conceito de qualidade educacional, no qual, a partir das vozes dos participantes, foi identificada a necessidade de abordar essas conceituações a partir de um sentido mais humano, enfatizando o conhecimento do contexto camponês e das Tecnologias da Informação e Comunicação, essenciais em um mundo globalizado; o que permitirá fortalecer o a compreensão papel do camponês na sociedade colombiana.

PALAVRAS CHAVE: Representações sociais; Educação rural; Qualidade educacional.

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de un país, se considera un derecho fundamental. Hoy en día, la “educación de calidad” es uno de los temas comunes en el discurso de las políticas educativas, las



prácticas de aula, los proyectos pedagógicos y el acto educativo, sin embargo, se observan brechas de desigualdad en los procesos de cobertura y calidad educativa de las escuelas de las zonas rurales del país. El Ministerio de Educación Nacional ha creado estrategias y programas para evaluar y mejorar la calidad educativa³⁴, no obstante, estos programas se enfocan principalmente en los resultados académicos que los estudiantes tienen frente a las pruebas estandarizadas, llamadas pruebas Saber³⁵.

El discurso sobre la calidad educativa considera otras posturas como la de Cassasus (1999) que la enuncia como “un concepto estratégico [...] en torno [del] cual se estructura el resto de las políticas educativas” (p. 46); o la de Braslasky (2004) que afirma que “la calidad educativa se facilita [...] cuando todos los actores logran comprender la situación de los otros, [ven] lo invisible y logran [...] ofrecerle algo a los otros...” (p. 30). El concepto de calidad educativa involucra diversas miradas que trasladan las políticas educativas a conceptos que involucran a los sujetos y a las dinámicas que se generan en el acto educativo. El objetivo de esta investigación es hacer un análisis de los diferentes aportes que los actores de la comunidad realizaron en torno a la calidad educativa, cuestión que permitirá el acercamiento a la realidad histórica y social de la comunidad del municipio de Tota.

MARCO DE REFERENCIA

Para realizar la elaboración conceptual de esta investigación se tuvieron en cuenta tres conceptos que no solo ayudaron a hacer un bosquejo teórico en las investigadoras, sino que son el eje principal de la investigación. El primer concepto se centra en lo referente a las representaciones Sociales en Educación. Según Moscovici (1979), los estudios de representaciones sociales históricamente inician en 1960 en Francia, como parte de una teoría enfocada en el entendimiento de fenómenos sociales. Esta teoría permite entender cómo un objeto de representación es entendido desde un punto de vista individual y desde el sentido que una comunidad le asigna en una interacción continua. Para Moscovici (1979): “La representación social es una modalidad particular del conocimiento [,] un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” social” (p.17-18). Dichas construcciones se dan a partir de interacciones, comportamientos y conocimientos que hacen parte del grupo social y del contexto al cual pertenecen; Jodelet (2008) nos invita a reconocer que no sólo el contexto geográfico es determinante en la comprensión de una realidad sino además las dinámicas sociales, económicas, culturales, de comunicación y de interpretación que allí se generan y que son un eje fundamental para construir conocimiento.

34 Se tiene en cuenta al programa de Jornada Única, día de la Excelencia Académica (día E), Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), Proyecto de Educación Rural (PER), los Foros Nacionales de Educación y el Programa Todos a aprender.

35 El otorgamiento de los estímulos a la calidad educativa (recursos económicos) se establecen acorde con las mejoras presentadas por las instituciones educativas en el Índice Sintético de Calidad Educativa. (Ley 1753, 2015, artículo 60).



El segundo concepto que se tiene en cuenta para la investigación son las nociones sobre calidad educativa que ahora invaden, los pasillos de las instituciones, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, entendidas, muchas veces desde un enfoque operativo, como es visto en herramientas implementadas en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) considerada la “... única herramienta de medición para el otorgamiento de los Estímulos a la Calidad Educativa, [...] conformado por [...] índices [que están basados] en los resultados [de] los exámenes de Estado [...] administrados por el Icfes y [el] [MEN]” (Decreto 501 de 2016) Dicho indicador mide el progreso de una institución educativa de acuerdo a cuatro aspectos: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, .

Sin embargo, a pesar de su uso frecuente dentro de las políticas educativas, el término “calidad educativa” es de poca claridad. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la Constitución Política de Colombia (1991) en su título 2, artículo 67 indica que “corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección [...] de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”; la Ley 115 de 1994 en su artículo 4° establece que “Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento”.

Este artículo, aparte de denotar la corresponsabilidad del estado, familia y sociedad en la educación de calidad, precisan algunos factores encaminados a favorecer el desarrollo de la calidad, como la formación docente, los recursos educativos y evaluación continua del proceso educativo; sin embargo, el concepto de calidad dentro de la misma norma carece de un significado claro en términos a la educación del territorio y las realidades de los contextos, es decir, con relación a lo mencionado por Braslowsky (2004), “...saber si es pertinente para las personas [...] es decir, si le permite construir un sentido profundo y valioso del bienestar y acceder a [...] mientras están en las escuelas y cuando salen de ellas (p. 24)

En efecto, es fundamental reconocer qué espera la comunidad educativa sobre la educación en el contexto y en el momento histórico en el cual se encuentran para conseguir un bienestar dentro y fuera de las aulas, para esto, el tema de la calidad educativa debe ser abordado explorando aún más las representaciones que, sobre este objeto, tiene la comunidad.

En general la calidad educativa se ha abordado en las escuelas desde la política colombiana, sin embargo, esta puede entenderse desde diferentes aspectos, para el caso particular de la investigación, se abordaron aspectos de la calidad educativa como: sociales, culturales, contextuales, comunitarios y de gestión que se lograron identificar a través de las entrevistas realizadas a los diferentes actores de la investigación y que corresponden al sentir de sus necesidades y expectativas en época de pandemia.

Como tercer concepto, se tiene a la ruralidad y la educación como conceptos ligados, y es así como podemos afirmar que en la constante búsqueda por la igualdad y el acceso a la educación, en países como Venezuela, Colombia, Brasil, Perú, España y México, se han generado estrategias para atender a la población rural, como lo son las Escuelas Unitarias, Escuelas Multigrado, Colegios Rurales Agrupados que implementan modelos pedagógicos flexibles y activos para estudiantes de diversas edades y grados, en las zonas con menor acceso a la educación.

En el contexto colombiano, como parte de las reformas sociales y económicas durante 1934 en el gobierno de López Pumarejo, surgen las primeras reformas al sistema educativo colombiano a través de la Campaña de Cultura Aldeana (Díaz, 1999) como uno de los primeros intentos de revolución en la escuela rural. Ya en los años 70 se observaron diferencias en cuanto a deserción escolar y el acceso a la educación de la población rural, como lo menciona Colbert (2006) “en 1974 el 48,4% de la población entre 7 y 14 años no [estuviera] escolarizada en el campo” (p. 189)

Los datos estadísticos mostraban diferencias significativas respecto al acceso a la educación entre las poblaciones rurales y urbanas, siendo las primeras las menos favorecidas por el Estado. Además, generó alerta con respecto a la permanencia de los estudiantes rurales en el sistema educativo, lo cual llevó a fomentar proyectos educativos que evitasen la deserción escolar. Particularmente, el modelo de Escuela Nueva, fundamentado en autores de la escuela activa como Rousseau (1712-1778), Dewey (1859-1952) y Montessori (1870-1952) resaltan la importancia del aprendizaje por descubrimiento, el papel crítico y creativo del estudiante en el proceso educativo, que para el caso colombiano, según Vicky Colbert (2006), “[...] surgió como innovación local, a mediados de la década de 1970, y llegó a convertirse en política nacional a finales de la de 1980 cuando se implementó en más de 20.000 escuelas rurales” (p. 186).

Asimismo, durante la década de los 90´s, como resultado de las marchas campesinas, se concretó un “contrato social rural” que estableció la necesidad de fortalecer la educación en las zonas rurales del país; para el año 2001 el Ministerios de Educación Nacional, con apoyo del Banco Mundial, puso en marcha la primera fase del Programa de Educación Rural – PER, con el objetivo de incrementar el acceso a la educación de calidad en las zonas rurales y asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Al finalizar la primera fase del PER, se evidenciaron incrementos altos en la cobertura, aprobación y permanencia dentro del sistema educativo, dando paso a una segunda etapa de implementación de dicho programa durante los años 2008–2015, con la finalidad de fortalecer las sedes educativas rurales y alcanzar mejores resultados.

Lo rural recobra cada día más valor, deja de ser comparado con los contextos urbanos como un sinónimo de condiciones desfavorable que requieren una urbanización para mejorar sus condiciones de desarrollo, como lo afirman Suárez y Tobasura (2008) “[...] es un espacio físico diferenciado, en

cuya construcción intervienen [...] formas de ocupación del territorio [...], formas de dominación social y de uso de los recursos naturales, y [...] son espacios de vida, donde se construye historia, cultura [...]” (p. 4482). Lo rural representa un estilo de vida particular, que configura entramados simbólicos con condiciones específicas en donde las dinámicas educativas y de generación de conocimiento presentan una identidad propia.

DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo, producto del trabajo investigativo, se enmarcó en el paradigma cualitativo con un enfoque procesual de las representaciones sociales, por cuanto se buscó comprender e interpretar los aportes de la comunidad rural perteneciente a las sedes educativas Romero, Daysi y Sunguvita de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán del municipio de Tota - Boyacá (Colombia) respecto al concepto de calidad educativa.

De acuerdo con lo anterior, Cuevas (2016) en su estudio sobre representaciones sociales en investigación educativa, reconoce que para acercarse al estudio de las representaciones sociales es importante identificar tres aspectos fundamentales; el objeto de representación, el sujeto que construye la representación social y el contexto. En donde los contextos “son producto de un tiempo y un espacio; la historia y la cultura son los cimientos que le dan forma a estas [representaciones] [...] [además] la elaboración de éstas toma como referencia elementos contextuales donde se ubica el sujeto” (Cuevas, 2016, p. 116), por tanto, es importante delimitar el contexto social, cultural y económico en donde se configuran las representaciones sociales para que, de esta manera, se pueda entender mejor las dimensiones que las generan.

Para el caso particular de la investigación, la unidad cultural de análisis se conformó por dos directivos, tres docentes y seis representantes de familia (dos por cada sede educativa). Cabe resaltar como criterios para la determinación de la unidad cultural: el distanciamiento de las sedes de la cabecera municipal; las similitudes en cuanto a las características sociales, económicas y culturales relacionadas con la agricultura, la ganadería y procesos agroindustriales; y el acceso de las investigadoras a la comunidad.

Finalmente, de acuerdo con Cuevas (2016), para el estudio de las representaciones sociales es importante el abordaje de cuatro aspectos fundamentales para su comprensión: las condiciones de producción, el campo de información, el campo de representación y el campo de actitud. Así, para la recolección de información se diseñaron e implementaron entrevistas de tipo semiestructurado para los diferentes participantes de la investigación y un grupo focal con tres docentes de la misma institución educativa pertenecientes a otras sedes rurales (Donsiquira, la Puerta y Pantano Hondo) quienes firmaron el consentimiento informado respectivo para participar en la investigación. Dichos instrumentos fueron validados por expertos y aplicados de forma virtual y telefónica de acuerdo con las medidas de distanciamiento social establecidas durante la emergencia sanitaria por la COVID – 19.



INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Representaciones Sociales desde las Voces de Directivos, Docentes y Madres de Familia sobre Calidad Educativa Rural.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se asumieron los parámetros de la teoría fundamentada, en dónde los diferentes aportes que realizaron los participantes en los cuatro campos de las representaciones sociales permitieron la construcción del análisis.

El Contexto Rural y las Experiencias Educativas. El Campo de Producción.

Para abordar la escuela rural y la calidad educativa, fue fundamental conocer las realidades contextuales, sociales, culturales y educativas de las madres de familia³⁶, docentes y directivos que envuelven la educación actual de la población estudiantil del municipio de Tota, partiendo de sus necesidades, deseos y expectativas. A continuación, se evidencian algunos aportes desde las voces de los diferentes actores de la investigación.

Tabla 6.1.

Aportes de los participantes al campo de producción

Participantes	Tema	Aportes
Madres de Familia	Razones para no continuar su educación	"No, yo solo el once y no más... porque ya me ajunté" ³⁷ "Porque quedé embarazada del niño mayor y decidí no seguir" ³⁸
Directivos	Razones para trabajar con educación rural	"el contacto directo con la realidad de cada una de las familias en cada una de las sedes" ³⁹
Docentes	¿qué es la escuela rural? Y ¿por qué decidió trabajar en una escuela rural?	"es un ambiente único, por el espacio natural, por el respeto que hay a los docentes, porque para los niños es fascinante sus escuelas, es un punto central e importante" ⁴⁰ "las comunidades rurales poseen buenos valores, son personas humildes, trabajadoras, colaboradoras en lo que les es posible y con actitud para ser cada día mejores personas" ⁴¹

Nota. Elaboración propia basada en entrevistas personales

36 Es necesario aclarar que nos referimos a madres de familia, ya que, aunque también fueron convocados los padres de familia, quienes acudieron al llamado fueron las madres de familia como personas a cargo del proceso educativo de los hijos

37 (M, Moreno, comunicación personal, 27 de octubre de 2020)

38 (J, Moreno, comunicación personal, 27 de octubre de 2020)

39 (J. Suárez, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020)

40 (A. Suárez, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020)

41 (O. Díaz, comunicación personal, 27 de octubre de 2020)

En general, las madres de familia entrevistadas residen en las zonas rurales dispersas del municipio, el núcleo familiar se encuentra formado en su mayoría por papá, mamá y dos o tres hijos. La totalidad de las madres de familia entrevistadas se dedican a las labores del hogar y el campo, tales como: cocinar, lavar, cuidar de los niños y niñas, ordeñar, cultivar y cosechar. Respecto a la escolaridad, debido a inconvenientes como el distanciamiento de la escuela, la falta de transporte escolar que garantizara la asistencia a la escuela primaria y a la educación secundaria, la deficiente infraestructura, las dificultades de acceso sobre todo en épocas de invierno, la práctica de currículos rígidos, así como iniciar una vida familiar tempranamente, ocasionaron que las mujeres campesinas se sintieran desmotivadas por continuar su formación académica y desertaran de sus estudios primarios o secundarios, según lo manifestaron en las entrevistas.

Cabe resaltar que, en la cultura tradicional de la región, la mujer es responsable de la formación y educación de los hijos, hecho que da mayor importancia al rol de las mujeres, no solo en el ámbito familiar sino también social. Al respecto, el Plan de Desarrollo Municipal (2016 - 2019) estableció en sus objetivos principales “Desarrollar planes de intervención para generar motivación al cambio en la población masculina y cuestionar las creencias machistas que han relegado el papel de la mujer a las actividades del hogar” (p. 109), lo que reconoce la realidad expresada por la madres y busca desde la municipalidad acciones de formación social que generen cambios en la visión de las posibilidades de educación de las mujeres en el territorio.

Por su parte, los directivos docentes entrevistados que se desempeñan en la institución cuentan con formación de Licenciados en educación con formación posgradual, tanto especialización como maestría en el campo educativo. Aunque los dos directivos docentes llevan entre diez meses a un año de experiencia laboral con la I.E. Jorge Eliécer Gaitán, anteriormente se han desempeñado en cargos directivos en otras instituciones rurales por periodos de uno y diecisiete años respectivamente. Conviene subrayar que para ellos el desarrollo de actividades de gestión educativa ha sido parte de sus expectativas como profesionales, por lo que, desde la parte directiva consideran que existe una relación estrecha con el trabajo comunitario, que permite la gestión no solo desde el aula si no a través de procesos comunitarios, administrativos y sociales.

Asimismo, las docentes entrevistadas tienen formación en licenciatura en educación y con formación posgradual. Sus motivaciones para ser docentes se vincularon a la idea de que la interacción con los estudiantes de educación básica permite ser una ayuda con la construcción de los sueños de los niños, con afecto y respeto por sus vidas.

En concordancia con lo anterior, Mendoza (2004) hablando sobre el contexto de la educación rural menciona que “[l]a cultura escolar comprende imaginarios, discursos, creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas, asumidas por comunidades pedagógicas para afrontar condiciones, exigencias y limitaciones similares en el transcurso de los años” (p. 174). De igual forma las docentes expresaron cómo, el contexto rural, se convierte en



un contexto único, por ser un espacio natural y por contar con una población que se caracteriza por el respeto y afecto hacia sus docentes y en dónde el papel de la escuela es de vital importancia para el desarrollo de lo educativo y lo sociocultural.

Sobre la Escuela Rural y la Calidad Educativa. El Campo de Información

Para reconocer la información y aportes que las madres de familia, directivos y docentes realizaron sobre la escuela rural, su función y la calidad educativa, partiendo desde sus experiencias, conocimientos, su bagaje cultural y educativo, se recolectaron las siguientes reflexiones respecto a la escuela rural y sobre la educación que reciben los niños de la institución educativa:

Tabla 6.2.

Aportes de los participantes al campo de información

Participantes	Tema	Aportes
Madres de familia	La escuela rural	"Mmm escuela rural... es la segunda casa de los hijos, donde van aprender, a compartir con su mamá que es la profe"⁴² "Pues es un beneficio para los niños para no tener que ir hasta el centro"⁴³⁴⁴ "en el campo es mejor que en el centro, porque en el campo hasta tienen la libertad de jugar mejor"⁴⁵
Directivos	Diferencias entre escuela rural y urbana	En la escuela urbana hay más facilidades porque tienen los recursos en el medio y la escuela rural es de más preocupación, a veces hay abandono por parte de las autoridades. la escuela rural es de quien más agradecidos debemos estar porque aquí están los recursos para sobrevivir, debemos dar una mirada hacia la escuela rural.⁴⁶
Docentes	La escuela rural	"Es un cumulo de oportunidades que tienen los niños para mejorar su diario vivir en la parte económica, en la parte política, social y cultural."⁴⁷ "Es un lugar muy importante para la tradición y el concepto campesino de la cultura, es un lugar central donde se va aprender y a vivir otras cosas"⁴⁸

Nota. Elaboración propia basada en entrevistas personales

42 (M. Estupiñán, comunicación personal, 27 de octubre de 2020)

43 Refiriéndose al "centro" como la escuela ubicada en la zona urbana del municipio.

44 (L. Lemus, comunicación personal, 28 de octubre de 2020)

45 (S. Bautista, comunicación personal, 27 de octubre de 2020)

46 (F. Lagos, comunicación personal, 12 de noviembre de 2020)

47 (B. Arismendi, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020)

48 (A. Suárez, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020)

En general, la comunidad identifica en la escuela rural una oportunidad para los estudiantes porque permite el acceso a la educación, además, las madres de familia resaltaron que algunos aspectos de la educación rural están cambiando, como es el acceso a la tecnología, las prácticas pedagógicas y los espacios de integración entre los diferentes grupos de estudiantes que asisten a las escuelas unitarias.

Por su parte, la concepción de los directivos docentes sobre la escuela rural no es distante de la de las madres de familia, al ver en la escuela rural un centro de oportunidades para los habitantes de zonas dispersas, en donde reciben una formación que les permitirá atender las problemáticas de sus realidades, por ello es importante resaltar lo que los directivos docentes expresaron sobre la educación rural como una educación diferenciada con unos valores, fortalezas y formas de vida propios que deben ser rescatados y fortalecidos para el desarrollo mismo de la vida en el campo. Sin embargo, como lo menciona Mufarrej (s.f) existen dificultades de la escuela rural que comprometen los procesos de aprendizaje como:

Las precariedades de la estructura física, dificultades de transporte y largas distancias viajadas por profesores y estudiantes para llegar a la escuela, la oferta irregular de alimentación, y la necesidad de que los estudiantes realicen actividades productivas frente a precarias condiciones de vida en el campo. (p.3)

Desde las voces de las docentes se reconoce un papel importante de la escuela rural en las comunidades campesinas, por lo que, no solo representa en la comunidad un espacio físico al cual asiste la población para cumplir un programa educativo, sino también oportunidad, esperanza, tradición y valor cultural. Por otro lado, al indagar sobre las diferencias más relevantes entre las escuelas rurales y urbanas, las docentes expresaron características específicas relacionadas principalmente con la distribución de los recursos financieros, la escolaridad de los padres de familia y el acceso a los recursos tecnológicos.

Reconocimiento de la Calidad Educativa y la Escuela Rural. Campo de Representación.

Una vez analizados los aspectos que permitieron reconocer las condiciones de producción de las representaciones sociales, es importante identificar lo que el concepto de calidad educativa y educación rural evoca en los diferentes participantes de la investigación, desde el reconocimiento de las necesidades y expectativas que como comunidad educativa perciben. A continuación, se resalta algunos aportes en relación con la calidad educativa:

Tabla 6.3.

Aportes de los participantes al campo de la representación

Participantes	Tema	Aportes
Madres de Familia	¿Cómo sería una educación de calidad?	"Pues, así como vamos últimamente, van a enseñar solo es en computadores y nada de cartillas" ⁴⁹
Directivos	¿Qué es para usted calidad educativa?	"la gestión, el trabajo en equipo, con la administración, directivos, docentes, lo fundamental es la gestión y la buena inversión de los recursos, de una manera transparente y de verdad llevar los recursos a donde más se necesita" ⁵⁰ sobre la gestión administrativa.
Docentes	¿Qué es para usted calidad educativa?	"si pensamos como el gobierno nos tocaría cambiar la forma de pensar de los chicos, pero no, falta valorarlos apropiarse de sus formas diferentes de aprendizaje para poder aprovechar al máximo ese intelecto que ellos tienen" ⁵¹

Nota. Elaboración propia basada en entrevistas personales

Para las madres de familia la calidad educativa tiene una estrecha relación con la situación actual por la que atraviesan las comunidades campesinas, la falta de conectividad y acceso a herramientas tecnológicas en el marco de la emergencia sanitaria mundial decretada, esto ha dificultado los procesos de enseñanza en un modelo de educación no presencial. De ahí que, se relacione el término calidad educativa con una educación más avanzada, al respecto Quintana (2018) menciona que:

Es importante recalcar [...] que la calidad no es un juicio sobre el objeto o representación en sí mismos, sino respecto de las expectativas, necesidades y deseos que estos incitan en una persona o comunidad. La calidad no existe hasta que el objeto o representación se compara con una expectativa, necesidad o deseo. (p. 267)

Tal y como lo reconocen las madres de familia en las entrevistas, al asociar el término calidad educativa con una educación fundamentada en las tecnologías de información, se puede identificar el potencial que este tipo de herramientas brindarán a la educación de sus hijos para que las comunidades campesinas puedan ser revalorizadas, evitando, de esta manera, que continúe en crecimiento el olvido al cual han sido sometidas por los rasgos de desigualdad que aún se presentan en las zonas más aisladas del país.

49 (Y, Rodríguez, comunicación personal, 27 de octubre de 2020)

50 (F. Lagos, comunicación personal, 12 de noviembre de 2020)

51 (B. Arismendi, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020)

En los significados que los directivos docentes han construido a través de sus experiencias académicas y laborales, sobre los procesos que permiten el desarrollo de la calidad educativa, se abordaron elementos significativos entorno a la gestión administrativa, comunitaria, financiera y académica. De modo que, que, para abordar los procesos de gestión educativa desde el concepto amplio de la educación rural y la comprensión de su cultural, es necesario reconocer en principio las dificultades de la escuela rural como población alejada y olvidada, en palabras de Gonzales & Caviedes (2012):

Una población olvidada, que carece de una buena tradición en investigación sufre las consecuencias de ello, un ejemplo es la reproducción de prácticas erradas, poca claridad en la consecución de metas, escasa pertinencia en gestión institucional, una nula relación con la comunidad y por último procesos básicos e individuales. (p. 35)

Por consiguiente, como lo mencionaron los directivos docentes, el papel de la gestión educativa es reconocer estas características diferenciadoras, atender las necesidades financieras, administrativas y comunitarias que permitan en un futuro potenciar la calidad educativa en un contexto que obedece a una lógica cultural propia.

Las docentes reconocen la importancia de los saberes y experiencia de vida de la cultural campesina y la urgencia por vincularlos a los procesos de la escuela rural. Aun así, los puntos de vista sobre la calidad educativa son diversos y desde las perspectivas de las docentes, no solo existe una calidad educativa y tampoco representa un concepto universal. Algunas docentes reconocen que este término está relacionado estrechamente con los resultados de las pruebas estandarizadas y en cómo la lógica de mercado y capital humano son aplicadas a la educación. Como lo menciona Quintana (2018) “El crecimiento económico, resultado de la productividad, la eficiencia y eficacia, se asumió como progreso social e individual, independiente de sus consecuencias” (p. 264).

Necesidades y Expectativas sobre Calidad Educativa. Campo de Actitud.

Para finalizar el reconocimiento de las necesidades y expectativas que las madres de familia, directivos y docentes identificaron, también es relevante conocer las acciones que se emprenderán para fomentar una educación de calidad en el contexto rural de Tota. A continuación, se presenta las expresiones de los diferentes actores de la investigación:



Tabla 6.4.

Aportes de los participantes al campo de la actitud.

Participantes	Tema	Aportes
Madres de Familia	¿Qué necesita la educación rural?	"Sería por lo menos que tuvieran acceso al internet, a ellos les dictan informática y no tienen acceso a internet ni los programas para que puedan salir mejor preparados a los colegios" ⁵²
Directivos	Acciones a emprender para asegurar la calidad educativa.	"se tiene que gestionar con la alcaldía para garantizar que todos los niños y niñas en edad escolar estén vinculados al sistema educativo con todas las herramientas y recursos necesarios para ofrecer una educación de calidad." ⁵³
Docentes	¿Qué falta en las escuelas rurales para fomentar la calidad educativa?	...conciencia en los padres de familia, por más herramientas que existan no es posible, si no se reestructura aspectos culturales que son un obstáculo para la enseñanza, costumbres, por ejemplo, en Tota vemos el consumo de licor, el machismo, la falta de autoestima y muchos aspectos más que afectan la enseñanza. Otra cosa que sería importante es enfocar el aprendizaje a un sentido de vida, con una proyección de vida para los estudiantes. ⁵⁴

Nota. Elaboración propia basada en entrevistas personales

Inicialmente, las necesidades identificadas sobre la educación de sus hijos se relacionan con el acceso a los recursos tecnológicos, puesto que para muchos de los sectores en los cuales se encuentran estas escuelas, el acceso de los estudiantes y de la comunidad en general a la tecnología es escasa o nula. Para el caso particular de las zonas rurales, la emergencia sanitaria por la COVID – 19 hizo más evidente esta necesidad, debido a que los estudiantes solo tienen acceso a recursos impresos (guías de trabajo) diseñadas por los docentes de la institución, que se realizan en compañía de sus padres de familia quienes, en muchas ocasiones, no cuentan con los conocimientos suficientes para brindar este acompañamiento a sus hijos.

Por ello es importante vincular el contexto y la educación, como lo expresan Moledo & Rego (2004) "[...]la escuela debe unir lo universal con lo particular, permitir [...] la identificación del sujeto con la cultura universal a partir [...] de sus

⁵² (M. Moreno, comunicación personal, 27 de octubre de 2020)

⁵³ (J. Suárez, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020)

⁵⁴ (B. Arismendi, comunicación personal, 13 de noviembre de 2020)



propias raíces culturales” (p. 218). Es decir, las comunidades rurales no pueden ignorar las situaciones que afectan a la sociedad global, por el contrario, debe permitirse su participación e integración en los cambios globales.

Desde los directivos docentes se identificaron muchos rasgos de la educación para la zona rural, desde lo cultural, social y político; también rasgos diferenciales en la distribución de los recursos económicos que dificultan una educación de calidad en las zonas más apartadas del territorio. Como lo menciona Mendoza (2004), “[l]a educación rural sigue revelando la misma problemática del pasado, corroborándose la incapacidad del Estado, la sociedad y la institución escolar para desarrollar mecanismos que permitan ir reconfigurando la oferta a la luz de los nuevos referentes” (p. 171). Es así como el acceso a los recursos financieros está estrechamente ligado con la capacidad de las instituciones para generar resultados, por ende, conseguir mayores recursos para las instituciones que se encuentran en bajos desempeños se convierte en un círculo vicioso de desigualdad.

Es de vital importancia la formación de perspectivas de vida en los estudiantes, donde la educación contribuya y fortalezca sus valores culturales, además de la gran estimación que debe brindarse a la construcción de una educación de la mano de los padres de familia con el fortalecimiento de las escuelas de padres, para así poder brindar mayor acompañamiento a sus hijos. Como lo menciona Mendoza (2004) sobre una nueva ruralidad:

Es por ello necesario, entonces, impulsar procesos de reforma, modernización, mayor eficiencia y productividad del agro a través de un aprovechamiento y uso intensivo de los recursos existentes, a fin de obtener mejores resultados. Pero antes, deben interpretarse los fenómenos de la vida rural, en función del rescate y fortalecimiento de la cultura, los valores, creencias, expresiones sociopolíticas, manifestaciones artísticas y, en suma, la cosmovisión y auto concepto del habitante rural. (p. 171)

Son claros los cambios que ha sufrido nuestro planeta, por ello es necesario reivindicar el rol del campo y de la comunidad campesina, no solo en su rol social, sino también desde su rol cultural, ambiental y de sostenibilidad.

CONCLUSIONES

Después de analizar los aportes investigativos realizados por las madres de familia, directivos docentes y docentes, en relación con las representaciones sociales que, sobre calidad educativa y educación rural tuvieron, se puede concluir que los diferentes actores de la investigación reconocen elementos importantes del contexto que deben ser resaltados y revalorizados para poder hablar de una calidad educativa desde su significado cultural.

En concordancia con la teoría de representaciones sociales, desde las voces de las madres de familia, se visibilizó el rol de la escuela como un elemento de



la comunidad que articula los procesos educativos, familiares y sociales que se construyen en las veredas y que por ende hacen de esta un segundo hogar para sus hijos. Asimismo, a partir del reconocimiento de sus necesidades, deseos y expectativas se reconoció que para poder hablar de una calidad educativa rural es vital, la disminución de las brechas de desigualdad social y el acceso a las herramientas de información y comunicación.

De igual manera, desde las voces de los directivos docentes, los procesos de gestión financiera se deben orientar al acceso equitativo a la educación y la disminución de brechas sociales y económicas que impiden la labor educativa. Además, se reconoció en la investigación que la gestión comunitaria es un elemento de desarrollo importante, puesto que representa un eje fundamental en la vinculación de las familias y la comunidad a la institución educativa. Asimismo, desde la gestión académica se hace necesario potenciar elementos del modelo pedagógico como la vinculación del contexto y la flexibilidad curricular, que permiten a los niños y jóvenes formar parte de las actividades familiares propias del contexto campesino sin olvidar su proceso educativo.

Desde las voces de los diferentes actores la calidad educativa está enmarcado el derecho a una educación de calidad entonces se resuelve cuando inicialmente se han solventado las dificultades existentes en las zonas rurales tanto a nivel económico como social, para poder enfocarse en el reconocimiento de las formas de vida, y la importancia de articular los procesos pedagógicos al quehacer educativo y los saberes populares.

Por otro lado, para poder hablar de una educación de calidad es fundamental garantizar, no solo el acceso a un centro educativo, sino también al reconocimiento de las características que forman parte de la comunidad así como su cultura, economía y comunicación que, a lo largo de la historia, han construido una identidad y que por ende presentan unas formas particulares de vida, en dónde las actividades del campo son de vital importancia para los niños, jóvenes y adultos de las zonas rurales dispersas del municipio y debe estar inmerso en el proceso educativo.

Finalmente, la escuela de padres y el trabajo comunitario no solo son un elemento fundamental del modelo Escuela Nueva, sino que representa una forma de acceso a la comunidad en general, que permita apoyar tanto los procesos educativos en las escuelas como también los procesos de acompañamiento en las familias enfocados en la construcción de prácticas hacia la buena administración de sus recursos, de su tiempo y de sus proyectos de vida.

REFERENCIAS

- Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84 - 101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140206>.



- Casassus, J. (1999). Lenguaje, poder y calidad de la educación. *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, 50, 47 - 65.
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 186-212. <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario oficial 41214. <https://bit.ly/3237n87>
- Constitución Política de Colombia (1991, 7 de julio) Art. 67. 7. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_constitucion_politica.pdf
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*. 11 (21), 109-140.
- Gonzales, G., & Caviedes, A. (2012). *El papel de la gestión directiva en la escuela rural y su incidencia frente a la calidad educativa. Estudio de caso*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Javeriana] <http://hdl.handle.net/10554/12308>.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, (5), 32-63.
- Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9 (2), 169-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360/36090203>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Proyecto de Educación Rural PER*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/329722:Proyecto-de-Educacion-Rural-PER>
- Moledo, M., & Rego, M. (2004). Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos. *Revista de Educación*, (335), 215-228.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul S.A.
- Mufarrej, S. (s.f). A realidade das escolas multisseriadas frente ás conquistas na legislação educacional. *Educação Fundamental*, (13).
- Plan de Desarrollo Municipal (2016 - 2019). Municipio de Tota, Colombia.



Presidencia de la República. (2016, 30 de marzo). Decreto 501. *Por medio del cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015.* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=69054>

Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281.

Suárez, N. & Tobasura Acuña, I. (2008). Lo rural, un campo inacabado. *Revista Facultad Nacional de Agronomía*, 61(2), 4480-4495. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/refame/article/view/24781>.

CAPÍTULO 7

DE LA GESTIÓN EDUCATIVA A LA LESBOFOBIA⁵⁵

DA GESTÃO EDUCACIONAL À LESBOPHOBIA⁵⁶

Ramón Eduardo Lares Gutiérrez
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org/0000-0001-8040-554X>
laresramon1988@mail.com

Javier Zavala Rayas (asesor de tesis)
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org/0000-0003-2968-9043>
jzavala@uaz.edu.mx

Georgina Lozano Razo
Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org/0000-0002-6061-7892>
glozraz@yahoo.com.mx

55 Derivada de la tesis titulada “Discriminación como limitante en el bienestar subjetivo y desarrollo humano en el colectivo Lesbianas” para obtener el grado de Maestro en el programa “Investigaciones Humanísticas y Educativas”. Sustentada: 18/11/2021

56 Derivada da dissertação intitulada “Discriminación como limitante en el bienestar subjetivo y desarrollo humano en el colectivo Lesbianas” para obtenção do grau de Mestre no programa “Investigaciones Humanísticas y Educativas”. Defendida: 18/11/2021

RESUMEN

Se coloca en primer término lo entendido por gestión educativa y su relación con el tema de discriminación como una conducta socialmente justificada. Enseguida, se toma el amargo camino —vivido por algunas lesbianas— de la denominada lesbofobia. Es un estudio de corte cualitativo, descriptivo y de campo, se utilizó la técnica bola de nieve. Siendo el objetivo documentar los efectos de la discriminación en campo educativo y su relación con la gestión educativa en tres lesbianas. Se usó la entrevista a profundidad. Después, se formularon tres categorías auxiliándose del análisis de contenido, a saber: 1) Discriminación en la primaria, 2) Discriminación en la secundaria y 3) Discriminación en la universidad. Los resultados arrojaron que la lesbiana se ha sentido discriminada desde la primaria y secundaria, discriminación en manos de docentes y compañeros. La gestión cultural es vista, a partir de los discursos de las entrevistadas, como una utopía, ya que, dicha gestión propone lineamientos inalcanzables. En el campo universitario, la lesbiana declara que es discriminada por docentes lesbofóbicos; esto provoca que la lesbiana no se sienta cómoda y tranquila, lo cual se refleja en su rendimiento académico, es decir, en la supuesta gestión educativa de turno.

PALABRAS CLAVE: Gestión educativa; discriminación; lesbofobia.

RESUMO

O que se entende por gestão educacional e sua relação com a questão da discriminação como um comportamento socialmente justificado é colocado em primeiro lugar. Imediatamente, ela segue o caminho amargo - vivido por algumas lésbicas - da chamada lesbofobia. É um estudo qualitativo, descritivo e de campo, foi utilizada a técnica bola de neve. O objetivo é documentar os efeitos da discriminação no campo educacional e sua relação com a gestão educacional em três lésbicas. A entrevista em profundidade foi usada. Posteriormente, foram formuladas três categorias com o auxílio da análise de conteúdo, a saber: 1) Discriminação no ensino fundamental, 2) Discriminação no ensino médio e 3) Discriminação na universidade. Os resultados mostraram que a lésbica tem se sentido discriminada desde o ensino fundamental e médio, discriminação nas mãos de professores e colegas de classe. A gestão cultural é vista, a partir das falas dos entrevistados, como uma utopia, uma vez que essa gestão propõe diretrizes inatingíveis. No campo universitário, a lésbica declara que é discriminada por professores lesbofóbicos.; Isso faz com que a lésbica não se sinta confortável e tranquila, o que se reflete em seu desempenho acadêmico, ou seja, na suposta gestão educacional de turno.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão educacional; discriminação; lesbofobia.



SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA: RECETA UTÓPICA

El término gestión implica, en opinión de Ramírez-González (2019), una continua relación entre sectores y fenómenos sociales y el campo educativo. Al hablarse de gestión educativa se hace referencia a control, organización, regulación, planificación, etc. (Ramírez-Solis, García-Ramírez y Cruel-Angulo, 2017), todo esto inmerso en una cultura estratégica situada a nivel sistémico de desarrollo; dicha planificación abre la puerta a la investigación científica (Barbón y Fernández, 2018; Farfán y Reyes, 2017; Papanthymou & Darra, 2017). A final de cuentas no se trata de una receta de cocina, aunque sí, con *sospecha*, se está hablando de una receta educativa con tintes utópicos; dicha actividad científica exige un cambio de valores, costumbres y creencias en el todo social (Barbón y Fernández, 2018); sin embargo, hay un abismo del discurso a la acción.

Adrián y Flores (2017), Barandiarán, Barrenetxea, Cardona, Mijangos y Olaskoaga (2011), Everson (2011) y Serrato (2018) dicen que la educación, como aspecto de formación integral y articulada, juega un rol clave ya que se dedica a perpetuar el conocimiento, el saber; permitiéndole al individuo —mediante diversas dinámicas propias en el terreno educativo— saciar sus necesidades intelectuales, sociales y culturales. Por tanto, es indispensable que se oigan las voces que exigen una educación de calidad (Farfán y Reyes, 2017; Romero, 2018), conforme con la realidad y la diversidad; se requiere, pues, una nueva orientación, una diferente, que se promueva una educación que vaya más allá de lo material y técnico, es decir, que preste atención a la raíz, a lo humano (Bahajin, 2018; Fernández, 2019). Podemos inferir, que a partir de la perpetuidad del ser y hacer en la educación es poco factible de un verdadero cambio, que involucre una real integración de valores diversos, culturas diferentes y tolerancia, aun cuando sea discurso (o letra muerta) tanto en los planes y programas de estudios y la actividad docente.

Además, Bahajin (2018) y Romero (2018) apuntan que la educación es un proceso que resulta ser responsabilidad de todos, tanto en sus fases formales como informarles, permanente, accesible, que promueva la convivencia, que genere el respeto y que enriquezca al individuo. Gergen (2007) menciona que, de acuerdo a los enfoques tradicionalistas, la función principal de la educación es la producción de sujetos informados, con conocimiento, mediante la habilidad racional del individuo, fruto de esto, él estará equipado para enfrentar la vida.

Aunque, no es tan fácil, resulta complicado, por no decir utópico. Freire (1972, p. 57 como se cita en Gergen, 2007, pp. 232-233) apunta una acertada crítica sobre la educación en el aula:

El profesor habla acerca de la realidad como si fuera inmóvil, estática, compartimentada y predecible. De lo contrario, habla de un tópico completamente ajeno a la experiencia existencial de los estudiantes. Su tarea es “llenar” a los estudiantes con contenidos de su narración, contenidos que están desligados de la realidad,

desconectados de la totalidad que los engendró y que le podrían dar sentido. Las palabras son despojadas de su forma concreta y se convierten en una verbosidad hueca, alienada y alienadora.

Entonces, la meta de la educación como proceso no sólo es almacenar información en la mente del individuo, sino la creación de un ambiente donde el discurso y la práctica puedan combinarse (Gergen, 2007).

Ahora bien, para Barbón y Fernández (2018, p. 53) la actividad científica es necesaria para “comprender, interpretar y transformar las realidades”; así, es indispensable que se cuestione: ¿será posible en contexto científico latinoamericano —el cual nos atañe comenta Oplatka (2019)— hablar de transformación y comprensión si las raíces científicas se localizan en la Europa Occidental y en Estados Unidos? Es de capital importancia que, tristemente, se adopte ciegamente teorías angloamericanas; descartando “un cuidadoso análisis de su relevancia y conveniencia a la luz de las diferencias culturales” (Oplatka, 2019, p. 197).

DISCRIMINACIÓN Y LESBIANAS

La discriminación es un fenómeno caracterizado por estereotipos sociales; estos funcionan en la descalificación de un individuo (Mavhandu-Mudzusi, 2017); no es una práctica individual, sino que sus raíces son colectivas y estructurales, es decir, sociales; éstas van más allá de la acción aislada, singular, personal (Solís, 2017). La homofobia, segregación racial, misoginia, entre otras manifestaciones de intolerancia, no son sino discriminación (Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2018); lastimosamente, los estigmas de racismo y sexismo son persistentes (Macionis y Plummer, 2011; Mavhandu-Mudzusi, 2017; Rodríguez y Treviño, 2017); éstas intolerantes manifestaciones buscan organizar, dar forma, color y tamaño a los individuos (Pessah, 2012). La lesbiana es presa de esta categorización que tiene la discriminación como base.

Ahora bien, no existe una definición de lesbiana que alcance a cubrir todos los rubros en la experiencia de la lesbiana, aun así, Eiven, Sardá y Villalba (2007, p. 46) se empeñan en definirla: “se define a sí misma como mujer, siente atracción erótica hacia otras personas que se definen a sí mismas como mujeres, con o sin un componente emocional y afectivo agregado, reconoce esa atracción y por lo menos se plantea materializarla.” Flores (2018, p. 50) la define del siguiente tenor:

Lesbiana es la visceralidad de un nombre que con su modulación incisiva mapea otros itinerarios posibles en el ordenamiento sexual de los cuerpos, abre los pasajes clausurados en las instituciones sociales del género, palpa las voces sepultadas en los regímenes del decir.



La sociedad tolera que la mujer sea lesbiana, se podrá alegar que se trata de un gran “avance” en esto que llaman civilización, pero no, no es así; la sociedad lo tolera, en efecto, pero pide condiciones a cambio; describe Flores (2008a; 2008b) que la premisa dicta que puede ser lesbiana, sólo tiene que hacerlo en la privacidad de su dormitorio. Se le insta que hable de amor y no de sexo, que sea discreta y no escandalosa, hogareña y no pública. Entonces, la lesbiana es considerada subalterna, categorizada y descalificada porque carece de *algo*, llamándosele a esto lesbofobia (Flores, 2008a). Para que una lesbiana sea *aceptada*, sentencia la sociedad: “Mientras no rompas las reglas de la heteronormatividad, entonces te aceptamos. Sí. En el momento en que parezcas otra cosa, en el momento en que rompas esas reglas, entonces ya quién sabe” (Goicoechea y Goicoechea, 2018, p. 235).

MÉTODO

Se trata de una investigación cualitativa, de corte descriptivo y de campo (Kerlinger y Lee, 2002), con un tipo de muestreo no probabilístico intencional (Otzen y Manterola, 2017), se utilizó la técnica de muestreo bola de nieve.

El objetivo es: documentar los efectos de la discriminación en campo educativo y su relación con la gestión educativa en tres lesbianas.

Se hicieron tres entrevistas a profundidad (Kvale, 2011). Se hará referencia a las mujeres con los nombres de Ana, Lourdes y Teresa.

RESULTADOS

Se usó el análisis de contenido (Krippendorff, 1980; Mayring, 2014) para analizar y comprender —dentro del objetivo del estudio— los datos obtenidos de las entrevistas. Asimismo, se formularon 3 categorías.

1. Discriminación en la primaria

Comentó Ana al narrar su experiencia sobre la primaria:

Todo eso que nos enseñan en la escuela apoco va a ser real, lo malo es que en aquel momento yo no ponía nada en duda, no y ahí de ti si cuestionabas al maestro, no te la acababas, pero eran esos tiempos, eran otros tiempos.

Recuérdese la adecuada definición de discriminación en palabras de Rodríguez (2007, p. 19), a saber: “una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo (...) que tiene por efecto dañar sus derechos y libertades fundamentales.” Cuando se le preguntó a Lourdes: “Platícame, ¿en qué otras situaciones te has sentido discriminada”,



arguyó: “es algo muy muy triste, que en la misma escuela, que es donde se supone que es el lugar donde deberían quitarnos los prejuicios y todo eso, pero parece que eso se ha olvidado, lo digo porque ahí están presentes.”

La gestión educativa tiene que ver con el “fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema” (Ramírez-Solis et al., 2017). Sin embargo, las deleznables consecuencias de la homofobia y la discriminación reflejan que no es así; éstas se dan, entre otros lugares, en el ámbito escolar (Asencio, 2006 como se citó en Gastelo-Flores y Sahagún, 2020; Gómez y Barrientos, 2012; Rodríguez y Treviño, 2017; Toro-Alfonso, 2012); Lourdes reveló: “los maestros [de la primaria], especialmente hombres, hacen muchos comentarios homofóbicos, arrojan demasiadas... demasiadas indirectas, y eso me hace sentir muy muy incómoda, y pues la verdad... te juro que ni ganas me dan de ir a la escuela.” flores (2008a, p. 9) describe la lesbofobia como “una compleja configuración subjetiva que incluye contradicciones, miedos, ansiedades, resistencias”; aspectos latentes en el discurso de las entrevistadas.

2. Discriminación en la secundaria

Una de las entrevistadas lesbianas del estudio de Calvo-Ugalde (2020, p. 21) expresó, en este mismo terreno: “...llegaba triste del colegio a la casa después de haber pasado una situación discriminatoria por mi comportamiento homosexual.” Ana respondió a la pregunta: “¿Qué recuerdas de la secundaria?”, haciéndose alusión a situaciones discriminatorias:

Ya en segundo año (...) Nos comenzaron a decir marimachas, machorras, y por más que se diga que eso no duele, no es cierto, siempre causó algo malo en mí, digo, pos estaba como tratando de conocerme, de saber qué es lo que me gustaba y lo que no.

Las mujeres que mantienen relaciones erótico-afectivo con otras mujeres han sido tachadas de marimachas, marimachos, tribadistas, safistas, machorras, tortilleras, bolleras, camioneras, invertidas, desviadas, mariconas, garzonas, manfloras, etc. (Correa, 2018; Morales, 2019). Aunado a esto, Ana, cuando se le preguntó sobre su vivencia en la secundaria, manifestó:

En veces yo me sentía como ajena a todo el salón, a todos mis compañeros, así como... este... ¡ay!, no sé cómo explicarlo, es decir, así como que ellos iban por un camino normal, ¿no?, así como un camino que todos aprobaban, papás, maestros, el director, y así.

En esta misma lógica, Lourdes narró una interesante experiencia de la siguiente manera:

Era más la discriminación de parte de las compañeras que de los compañeros, no sé por qué. Recuerdo que una compañera, una que nunca me había hablado en la vida, me... me preguntó: ‘¿en serio te gustan las mujeres?’, me dieron ganas de golpearla ahí mismo, ya sabes, y... este... sólo me di media vuelta y me fui.



Aquí resulta oportuno que se cuestione: la Lesbiana como lo otro, como el lado enfermo, pervertido, diferente e insano, desenvuelta en una sociedad que la discrimina y la quiere hacer invisible a diestra y siniestra, ¿cómo se ve afectada su educación? Aún más: ¿de qué manera las variadas discriminaciones ponen en tela de juicio lo que los lineamientos del concepto gestión educativa proponen?

3. Discriminación en la universidad

A nivel universitario la discriminación sigue, es decir, se le sigue alimentando, Lourdes declaró sobre situaciones discriminatorias:

Especialmente en la escuela. Yo creo que es ahí donde está la mayor discriminación al homosexual y a la lesbiana, aunque se supone que no debería ser así. Ah... porque es ahí donde está el conocimiento y todo eso.

Enseguida, la misma Lourdes expuso: “los maestros, no todos, pero sí la mayoría (...) están muy muy mal informados, no se quieren actualizar a lo nuevo que ha estado saliendo en ciencia y todo eso que se relaciona con orientaciones, digamos, diferentes”. Sin embargo, Romero (2018) arguye que actualmente en el sistema educativo a nivel universitario existe una “flexibilidad en el aprendizaje” (p. 93).

Por su parte, Teresa dijo al cuestionársele sobre la convivencia en la universidad: “todos están en el tema de tolerancia y aceptación a las minorías, a todos los que son diferentes, en su sexualidad, orientación y eso.”, aun así, enfatiza más adelante:

Pero en el fondo, bueno, ni tan en el fondo, hay mucha repulsión hacia nosotras las lesbianas, y para serte honesta, las materias y todo el proceso de educación, (educativo), está muy alejado de aceptar a los que somos diferentes, es decir, no hay materias que traten exclusivamente de eso, si acaso se ven algunos temas pero muy por encima, y eso pues, deja muy mal a todo esto de la educación, o sea, estamos pésimos en este tema de la tecnología, la ciencia, o sea, la educación y todo eso.

Entonces, ¿es posible que se *hable* de calidad educativa como resultado de la supuesta implementación de la gestión educativa (Romero, 2018) en la realidad que se acaba de dibujar? “Me digo: ‘¿ok, así está la situación, entonces ¿qué hacer?’, me refiero al hecho de ser lesbiana, porque no tienes apoyo y eso de parte de la familia, y ni en la misma escuela”, concluyó Lourdes. Aunque tal pareciera que las tres lesbianas entrevistadas de esta investigación desdibujaron una realidad que no era la de ellas —en este caso la realidad de la gestión educativa— para construir la suya, la propia, una realidad apegada al contexto, construida a través de la relación social.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación es un elemento que depende de la cultura, del contexto de los individuos (Curiel, Ojalvo y Cortizas, 2018; Everson, 2011; Fernández, 2019; Oplatka, 2019; Perinat, 2012; Romero, 2018), es decir, se tiene el reconocimiento del “otro”, como fuente de revelación (Fernández, 2019; Yusty, 2019). Trazado este camino, el conocimiento resulta ser una construcción social en un ambiente “en el que el diálogo de saberes, la aceptación de los otros y las otras en su diferencia” (Ospina-Alvarado, 2018, p. 36) están presentes; el investigador social tiene como tarea primordial la construcción de conocimiento; para ello le es necesario abordar, tomar en cuenta el contexto del individuo (Ospina-Alvarado, 2018).

En opinión de Wollstonecraft (1792/2018), el ser humano erra en su percepción de la educación, ya que lo hace desde un punto de vista equivocado, la concibe como preparación para la vida, y “no como la primera etapa en el camino hacia la perfección” (p. 105). Téngase en cuenta que el término perfección es rico en subjetividades, relativo a cada ambiente y periodo histórico; hoy día, se renegaría mucho de esta cita de Wollstonecraft (1792/2018).

En fin, la educación es la base fundamental para el desarrollo de la lesbiana, es el instrumento para impulsar el diálogo, todo esto provoca que el individuo se haga más sensible, clave protagonista en el cambio de conductas, costumbres y creencias (Granado, 2019). Así que, es indudable, sin la educación no hay libertad, ni mejora de capacidades y expansión de habilidades (Barandiarán, 2017). La educación resulta ser un elemento crucial al fungir como medio para el desarrollo de un país, se entiende como un derecho “universal” y un bien público, que garantiza la inclusión y la equidad para toda sociedad (Serrato, 2018).

Concluyéndose con la ola de optimismo, lastimosamente, la educación ha sido entendida como una inversión, una que tiene lugar en el individuo-recurso, todo para que éste se complete como un producto(r) eficiente en la moderna sociedad; siendo la capitalización del individuo su función primordial (Serrato, 2018; Telleria, 2014). Es decir, la educación hace referencia, hoy en día, a la competencia laboral como el único fin de la estabilidad de las empresas, encaminándose al campo técnico, cognitivo y de gestión, descartando al ser humano como un individuo holístico (Fernández, 2019).

Además, recuérdese lo que puntualiza Oplatka (2019, p. 199): “es poco probable que nuestros conocimientos en el ámbito de la gestión educativa sean universales”; la gestión propia de Occidente no es universal, absoluta. Así pues, la gestión educativa no toma en consideración, en este caso, a la lesbiana, ésta es vista como un mero obstáculo para el país, la desigualdad está latente en el sistema educativo (Correa, 2017) y esto concuerda con el discurso de las entrevistadas.

REFERENCIAS

- Adrián, L. y Flores, P. E. (2017). La problemática del ingreso a la Universidad desde una perspectiva de la teoría de la agencia social: Aportes de la Teoría Social Cognitiva. *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, 9(15), 11-35.
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Aleph. Innovación Educativa*, 18(78), 93-111.
- Barandiarán, M. (2017). La universidad como agente en la promoción del desarrollo humano. *E-DHC, Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperació*, (8), 44-55.
- Barandiarán, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos, J. J. y Olaskoaga, J. (2011). El perfil del profesor universitario para la cooperación y el desarrollo humano y social en el siglo XXI. En J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escarbajal y A. M. Giménez (Eds.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 19-27). Universidad de Murcia.
- Barbón, O. G. y Fernández, J. W. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19(1), 51-55. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>
- Calvo-Ugalde, A. (2020). Costo vital de la discriminación en un grupo de jóvenes gays y lesbianas de Costa Rica. *Revista Eleuthera*, 22(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.17151/eleu.2020.22.1.2>
- Correa, J. I. (2017). Historicidad de procesos de exclusión y discriminación para grupos minoritarios en educación superior. *Revista Senderos Pedagógicos*, (8), 141-153.
- Correa, L. (2018). Las lesbianas para la psicología: Un estado del arte de las perspectivas psicológicas sobre la homosexualidad femenina (Tesis de licenciatura). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Curiel, L., Ojalvo, V. y Cortizas, Y. (2018). La educación socioafectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, (3), 80-92.
- Eiven, L., Sardá, A. y Villalba, V. (2007). Lesbianas, salud y derechos humanos desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Mujer y Salud*, 2, 43-59.



- Everson, H. T. (2011). Cross-cultural approaches and issues in educational assessment. In K. D. Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology. Contemporary themes and perspectives* (pp. 133-159). Blackwell Publishing Ltd.
- Farfán, M. T. y Reyes, I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro: Burocratización de la Educación Superior Pública*, (73), 45-61.
- Fernández, T. G. (2019). La educación fuente de desarrollo humano. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 204-210. <https://doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.9>
- flores, v. (2008a, Julio 30 - Agosto 1). *El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza* [Presentación de congreso]. IX Jornadas de Historia de las Mujeres y el IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Rosario, Argentina.
- Flores, v. (2008b). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, (18), 14-21.
- Flores, v. (2018). Febriles alquimias del cuerpo. Una poética excrementicia. *Pléyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (22), 45-60.
- Gastelo-Flores, C. y Sahagún, M. Á. (2020). Prejuicio, discriminación y homofobia hacia las personas LGTBTTI desde el ámbito de la salud mental. *Revista científica del Amazonas*, 3(5), 66-80.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (A. M. Estrada y S. Diazgranados, Eds.). Universidad de los Andes. Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales (CESO).
- Goicoechea, M. Á. y Goicoechea, V. (2018). Diversidad afectiva: visibilizar la homosexualidad femenina. *Asparkia*, (33), 225-241.
- Gómez, F. y Barrientos, J. E. (2012). Efectos del prejuicio sexual en la salud mental de gays y lesbianas, en la ciudad de Antofagasta, Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, (10), 100-123.
- Granado, D. D. (2019). La educación universitaria desde la perspectiva del proceso histórico del desarrollo. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 5(9), 73-91.



- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (L. E. Pineda e I. Mora, Trads.). McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica* (L. Wolfson, Trad.). Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa* (S. Gallego, Trad.). Ediciones Morata, S. L.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2018). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión.
- Macionis, J. J. y Plummer, K. (2011). *Sociología* (C. Flesher y J. Calvo, Trads.). Pearson Educación S. A.
- Mavhandu-Mudzusi, A. H. (2017). Impact of stigma and discrimination on sexual wellbeing og LGBTI students in a South African rural university. *South African Journal of Higher Education*, 31(4), 208-218.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Morales, A. (2019). Lesbiana no es un insulto. Es un placer político y orgásmico. *Agenda Cultural Alma Máter*, (265), 12-14.
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 196-210.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2018). *Construcción social de niños y niñas*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Papantymou, A., & Darra, M. (2017). Quality Management in Higher Education: Review and Perspectives. *Higher Education Studies*, 7(3), 132-147. <http://doi.org/10.5539/hes.v7n3p132>
- Perinat, A. (2012). Cultura, educación y desarrollo humano en América Latina. *Cultura y Educación*, 24(1), 11-124.
- Pessah, M. (2012). La preciosidad de la palabra escrita o... de huellas y pasos que combaten la invisibilidad herstórica. *Solar*, 12(1), 91-106.



- Ramírez-González, M. R. (2019). Repensando los indicadores educativos: la gestión educativa, curricular y de vinculación con la comunidad. *Innovaciones Educativas*, 21(30), 37-47.
- Ramírez-Solis, C. R., García-Ramírez, E. E. y Cruel-Angulo, J. P. (2017). Gestión educativa y desarrollo social. *Dom. Cien.*, 3, 378-390.
- Rodríguez, J. (2007). ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla? México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Rodríguez, L. M. y Treviño, L. (2017). Espacios, protagonistas y causas de la homofobia y lesbofobia en México. Un análisis del armario, los estereotipos de género y la transgresión. *Imagonautas. Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 9, 93-116.
- Romero, G. M. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 90-106. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735romero6>
- Serrato, D. (2018). El discurso del desarrollo y la educación en lo contemporáneo: ¿Es pertinente formar en ciencias? *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 9(20), 167-189.
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. México: Consejo para Prevenir la Discriminación.
- Telleria, J. (2014). Los dos discursos del desarrollo humano. Las contradicciones del PNUD. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (63), 1-30.
- Toro-Alfonso, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre la discriminación sexual. *Terapia psicológica*, 30(2), 71-76.
- Wollstonecraft, M. (1792/2018). *Vindicación de los derechos de la mujer* (I. Burdiel, Trad.). Ediciones Cátedra.
- Yusty, F. (2019). El maestro universitario: Sujeto del desarrollo humano en contextos socialmente responsables. *Sophia-Educación*, 15(1), 83-96.

CAPÍTULO 8

CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN UN CASO PERUANO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA⁵⁷

CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NUM CASO PERUANO DE ACREDITAÇÃO INSTITUCIONAL UNIVERSITÁRIA⁵⁸

Vania Minami Higa

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1005-944X>
vminami@pucp.edu.pe

Elizabeth Salcedo Lobatón (asesora de tesis)

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

<https://orcid.org/0000-0003-1075-8811>
e.salcedo@pucp.edu.pe

57 Derivada de la tesis titulada "Condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional en el proceso de reacreditación de una universidad privada de Lima Metropolitana." para obtener el grado de Magíster en el programa "Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación". Sustentada: 21/ 09/2020. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17114>

58 Derivado da dissertação intitulada " Condições para a aprendizagem organizacional num caso peruano de acreditação institucional universitária" para obtenção do grau de Mestre no programa " Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación ". Defendida: 21/09/2020. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17114>

RESUMEN

La acreditación institucional universitaria ha cobrado interés y relevancia en el contexto nacional e internacional; sin embargo, la literatura académica ha prestado poca atención al análisis de las condiciones institucionales que faciliten su logro y que apunten a aprendizajes sostenibles a nivel individual, grupal y organizacional. El presente estudio analizó las condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional evidenciadas en el proceso de acreditación institucional de una universidad privada en Lima - Perú. Se exploraron tres condiciones: mecanismos institucionales, formación de competencias individuales y dinámicas de integración grupal, desde un enfoque cualitativo, a través del estudio de casos intrínsecos. Se realizó un análisis documental y entrevistas semiestructuradas a autoridades, personal administrativo y representantes estudiantiles. Los hallazgos confirmaron parcialmente la existencia de estas condiciones, y se evidenciaron otras relacionadas a la cultura organizacional cultura organizacional, cultura del aprendizaje, y la faceta cultural, política y contextual.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje organizacional; acreditación universitaria; gestión universitaria; aseguramiento de la calidad.

RESUMO

A acreditação institucional universitária ganhou interesse e relevância no contexto nacional e internacional; contudo, a literatura académica prestou pouca atenção à análise das condições institucionais que facilitam a sua realização e que visam uma aprendizagem sustentável a nível individual, grupal e organizacional. O presente estudo analisou as condições institucionais de aprendizagem organizacional, tal como evidenciado no processo de acreditação institucional de uma universidade privada em Lima - Peru. Foram exploradas três condições: mecanismos institucionais, formação de competências individuais e dinâmicas de integração de grupos, a partir de uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso intrínseco. Foi realizada uma análise documental e entrevistas semiestructuradas com autoridades, pessoal administrativo e representantes de estudantes. Os resultados confirmaram parcialmente a existência destas condições, e outras relacionadas com a cultura organizacional cultura organizacional, cultura de aprendizagem, e a faceta cultural, política e contextual foram evidenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem organizacional; acreditação universitária; gestão universitária; garantia de qualidade.



INTRODUCCIÓN

El panorama universitario actual, tanto a nivel nacional como internacional, ha promovido diversos lineamientos orientados a la mejora continua y a la optimización de procesos para brindar un servicio educativo de calidad. En el caso peruano, la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (MINEDU, 2015) y los modelos de acreditación aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE, 2016, 2017) han impulsado en las universidades un conjunto de mecanismos como las acreditaciones institucionales, las cuales permiten certificar que las universidades cumplan con estándares de calidad en el funcionamiento de sus programas académicos. En los últimos años, la reflexión académica a nivel internacional ha iniciado una revisión del efecto de los procesos de acreditación en el fortalecimiento de las instituciones. Sin embargo, a nivel nacional aún no hay estudios que revisen a profundidad el impacto de las experiencias de acreditación en el fortalecimiento de las instituciones. Por ello, el presente estudio se interesó en observar un caso específico de acreditación institucional en una universidad privada de Lima Metropolitana y explorar si se generaron condiciones que favorezcan el aprendizaje organizacional. El estudio busca responder cuáles son las condiciones institucionales que se evidenciaron en el proceso de acreditación y que contribuyeron al aprendizaje organizacional. Se plantearon tres objetivos específicos: (i) Examinar los mecanismos institucionales, formalizados o no, que contribuyan al aprendizaje organizacional, (ii) Identificar acciones orientadas a la formación de competencias individuales que contribuyan al aprendizaje organizacional, y (iii) Explicar las dinámicas de integración grupal en las comisiones a cargo de la acreditación institucional que contribuyan al aprendizaje organizacional.

1. Marco Conceptual

Para la comprensión del proceso de acreditación universitaria de esta institución educativa y sus procesos de aprendizaje organizacional se acudió a la revisión de diversos enfoques y modelos teóricos, que analizan la configuración particular de las universidades desde su estructura, modos de organización y diversidad de culturas en base a las disciplinas, facultades y departamentos académicos que las conforman (Claverie, 2013; Solé y Llinas-Audet, 2011). Uno de los enfoques con mayor aceptación a nivel organizacional es el enfoque basado en procesos, el cual contribuye a optimizar la obtención de resultados de una organización a partir de una gestión más eficiente, integrada y transparente de sus procesos y procedimientos (Alonso-Torres, 2014; Mallar, 2010; Rodríguez-Echevarría, Lezcano-Véliz, Varela-Pérez, Martínez-Barreras & Valdés-García, 2010). Un segundo enfoque está referido a la calidad educativa que parte de la gestión basada en procesos y busca corroborar la calidad de los diversos procesos que sostienen a la institución en su quehacer formativo, promoviendo la mejora continua mediante la consolidación del conocimiento alcanzado en la institución. Si bien existen ciertos acuerdos respecto a qué es la calidad educativa a nivel internacional (UNESCO, 2004), es importante



destacar que este constructo sigue siendo polisémico, debido que se encuentra determinado por su contexto social, histórico y cultural, y es interpretado de manera distinta en cada país o región (Rodríguez, 2010, 2013; Miranda y Miranda, 2012; Paz 2012). El enfoque de calidad promueve la acreditación como un proceso de evaluación, de carácter interno (autoevaluación) y externo (visita de expertos), que sistematiza y analiza información para verificar y reconocer públicamente el logro de estándares de calidad, a nivel institucional y/o a nivel de los programas académicos (Hernández, 2006; Paz, 2012). En el Perú, de acuerdo con el Reglamento de la Ley N° 28740 - Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, la acreditación es un proceso voluntario, a excepción del caso de las instituciones formadoras de profesionales de la salud o de la educación.

Desde otro modelo teórico analítico, Claverie (2013) propone la integración de tres dimensiones para el análisis de la problemática de la gestión universitaria: la dimensión *estructural*, *cultural* y *política*. El modelo señala que la organización jerárquica formal (dimensión estructural) delimita el contexto en el que se desarrolla la gestión institucional, la que a su vez se encuentra enmarcada en una cultura organizacional (dimensión cultural), cuyas características y necesidades son distintas por la naturaleza de las disciplinas, bajo una micropolítica particular (dimensión política), en tanto las relaciones de poder determinan la toma de decisiones a nivel institucional. De esta concepción, este estudio recupera la noción de cultura organizacional como el “sistema de significados compartidos y tácitos, que representan la forma en que los agentes de la organización perciben, piensan y reaccionan” (Schein, 1992, citado por Claverie 2013, p.14). Es esta cultura, presente en cada miembro de la organización, lo que les permite ajustarse o no a las normas y procesos institucionales, desarrollar un sentido de pertenencia y otorga mayor legitimidad a los procesos promovidos por la organización.

El análisis del proceso de acreditación universitaria, desde la perspectiva cultural, permite comprender cómo la comunidad de actores participantes percibe, siente, aprende, construye creencias colectivas y reproduce comportamientos en el marco de políticas y estructuras formales. Asimismo, estos participantes construyen referentes simbólicos y asignan significados (subjetivos) a determinados aspectos objetivables. La cultura también influye en la dinámica política, determinando miembros de la comunidad con mayor poder simbólico y mayor influencia política.

Desde el *enfoque de gestión del conocimiento*, la organización universitaria supone un conjunto de procesos y estructuras cuyo propósito es gestionar el conocimiento alcanzado por la institución para fortalecer su competitividad a partir de la identificación y distribución sistemática de dicho conocimiento entre sus miembros (Murcia, Vargas y Jaramillo, 2011; Pérez-Montoro, 2016). Este enfoque implica reestablecer las estructuras de intercambio entre los miembros de una organización, para asegurar un estilo de comunicación y una cultura organizacional a favor de compartir el conocimiento (Caballero, 2002); legitima como interlocutores válidos a los distintos tipos de actores que conviven dentro de una misma institución, sobre las bases del respeto y la equidad en el diálogo e intercambio (Ayuste, 2012). La gestión del conocimiento



se encuentra directamente relacionada al aprendizaje organizacional (King, 2009; Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015). Ambos enfoques comparten el mismo propósito de formalizar los aprendizajes en una organización a partir del reconocimiento de los aportes o conocimientos a nivel individual y grupal entre sus miembros. El *aprendizaje organizacional* (en adelante, AO) es reconocido como uno de los componentes clave para la gestión educativa estratégica (Pozner, 2000). Peter Senge (1990) propuso cinco disciplinas que se evidencian en toda organización que aprende: dominio personal, modelos mentales, visión compartida, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico.

En el presente estudio, el AO es entendido como la capacidad institucional de las organizaciones para crear, gestionar y utilizar conocimiento a partir de procesos cíclicos de evaluación y de implementación de nuevos comportamientos colectivos, los cuales facilitan, a su vez, condiciones para desarrollar nuevas capacidades institucionales orientadas a la mejora de procesos, productos y/o servicios en general (Lipshitz, Popper y Friedman, 2002). El aprendizaje individual es un requerimiento necesario para desarrollar el aprendizaje organizacional, pero estos dos niveles de aprendizaje no son equivalentes. La suma de aprendizajes individuales no representa al aprendizaje organizacional en toda su magnitud y complejidad (Arias-Mosquera, Jaramillo-Calderón & Calderón-Hernández, 2014), pero el aprendizaje individual promueve el intercambio e interacción entre sujetos, fomentando así el aprendizaje grupal. Solo cuando la organización decide incorporar estas prácticas a nivel institucional a través de mecanismos formalizados y asegurar su viabilidad, el aprendizaje organizacional logra constituirse (Arias-Mosquera, Jaramillo-Calderón y Calderón-Hernández; 2014). Estos niveles distintos de aprendizaje (individual, grupal y organizacional) han sido considerados al establecer los objetivos de esta investigación.

El AO no se desarrolla de manera espontánea. Existen *condiciones para el AO* definidas como “las características de la organización que hacen posible la ocurrencia del aprendizaje organizacional” (Fassio y Rutty, 2017, p. 96). Estas condiciones guardan relación con los diferentes niveles del aprendizaje: individual, grupal e institucional, y con aspectos contextuales relacionados a la cultura y política organizacional (Castañeda, 2015; Fassio y Rutty, 2017; Lipshitz, Popper y Friedman, 2002).

En base a los niveles de aprendizaje y la revisión de las diversas condiciones analizadas por otros autores, la investigación decidió explorar tres condiciones institucionales para el AO universitario: (i) la *formación de competencias individuales para el AO*, entendida como los procesos de formación continua en donde los miembros de una organización consolidan y actualizan, de manera individual, competencias que contribuyan a su desarrollo personal y profesional, y que estén orientadas a la solución de problemas e innovación en sus organizaciones (Ali, Pascoe y Warne, 2002; Encinas, 2014; citados en Fassio y Rutty, 2017; Castañeda, 2015); (ii) la *integración grupal*, que comprende el conjunto de acciones colectivas realizadas entre los miembros de una organización, con miras a alcanzar una visión y compromiso en común y dar seguimiento a su logro de manera sinérgica (Álvarez, 2006; López, Ahumada, Olivares y González, 2012; citados en Fassio y Rutty, 2017; Senge, 1990); y (iii)



los *mecanismos institucionales para el AO*, que corresponden a estructuras o procesos observables institucionalizados por la organización, a través de los cuales sus miembros interactúan con el propósito de que esta aprenda y se adapte a las nuevas demandas de su entorno (Friedman, Lipshitz y Popper, 2005; Lipshitz, Popper y Friedman, 2002).

Al revisar los estudios realizados en el ámbito universitario en temas vinculados a acreditación y aprendizaje organizacional, solo se encontraron dos investigaciones que exploran el AO en el contexto específico de las acreditaciones universitarias peruanas, bajo enfoques cuantitativos (Castro, 2014; Inche, 2010).

2. Marco Institucional del Caso de Estudio

El contexto de estudio es una universidad privada de Lima-Perú, compuesta por tres vicerrectorados, más de quince unidades académicas y departamentos, con una población de más de 30 000 estudiantes. Su máximo órgano de gobierno es la Asamblea Universitaria, y el órgano superior de promoción y de ejecución es el Consejo Universitario. La universidad ha obtenido dos acreditaciones institucionales en los años 2013 y 2018, otorgados por una agencia internacional de prestigio en el ámbito de educación superior. Casi un tercio de sus carreras de pregrado han sido acreditadas, dando cuenta de que la gran mayoría de facultades aún no desea involucrarse en este tipo de procesos de evaluación interna y externa.

El análisis se circunscribe al segundo proceso de acreditación institucional, el cual inició en el 2015 con la autorización de su Consejo Universitario y la constitución de cuatro tipo de comisiones: (i) un comité central conformado por autoridades centrales, (ii) un comité técnico central, responsable del diseño y la coordinación general del proceso, (iii) cuatro comisiones de evaluación según cada área del modelo de acreditación, conformada por distintas autoridades, y (iv) cuatro equipos técnicos, uno por cada comisión de evaluación, conformados por personal administrativo y relacionados a cada área evaluada. En el 2016 se inició la fase de autoevaluación con reuniones informativas con las comisiones y estrategias de comunicación dirigidas a toda la comunidad universitaria. En el 2017 se sistematizó la información y se identificaron fortalezas y debilidades a través de talleres de autoevaluación con autoridades, profesores, alumnos de pregrado y posgrado y personal administrativo. Con ello, se elaboró el Plan de mejora institucional 2018-2022 y el Informe de autoevaluación, los cuales fueron revisados en las comisiones de evaluación y validados por el comité central. A fines del 2018 recibieron el dictamen de reacreditación institucional por cinco años.

3. Diseño Metodológico

La investigación fue realizada bajo un enfoque cualitativo, lo que permitió describir y comprender a profundidad las condiciones de AO desde los sujetos que participaron en el proceso de acreditación institucional (Creswell, 2007; Rodríguez, 2003; Stake, 2010; Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013). Se utilizó el método de estudio de caso de tipo intrínseco para analizar las condiciones del AO en el contexto natural del proceso de acreditación, bajo un conjunto de características institucionales en la que se adscribe (Creswell, 2007; Stake, 1999).

Se seleccionaron dos técnicas de análisis cualitativo que permitieron triangular la información y corroborar la validez de los hallazgos obtenidos: el análisis documental y la entrevista (Ruiz, 2012; Stake, 2010), considerando tres categorías de análisis: mecanismos institucionales para el AO, formación de competencias individuales para el AO e integración grupal, y se abrió la posibilidad de explorar otras categorías emergentes. Se elaboraron dos matrices de análisis documental (para la identificación de fuentes y el análisis comparativo, respectivamente) y tres guías de entrevistas semiestructuradas agrupadas por tipo de comisión. Con estos instrumentos, se revisaron seis fuentes documentales de carácter institucional y relacionadas al proceso de acreditación: Acuerdo de acreditación, Informe de autoevaluación institucional, Plan de mejora institucional, Informe de sistematización del proceso de acreditación, Plan estratégico institucional 2018-2022, y Estatuto de la universidad. Asimismo, se entrevistaron a ocho informantes que participaron del proceso de acreditación, seleccionados de acuerdo con el tipo de comisión al que pertenecieron: una autoridad del comité central, dos personales administrativos del comité técnico central, tres miembros de las comisiones de evaluación por áreas (una autoridad y dos representantes estudiantiles), y dos personales administrativos de los equipos técnicos por áreas.

4. Resultados

En primer lugar, se exploró las percepciones de los informantes sobre el AO para comprender sus posturas sobre si las instituciones aprenden y de qué manera lo hacen. La mayoría de los informantes afirmó que el AO sí es posible en el contexto particular de su universidad. No obstante, este aprendizaje se da sin una intención institucional explícita y está sujeto a una diversidad de factores que han limitado su alcance: como la resistencia al cambio o la dificultad para institucionalizar aprendizajes grupales de los equipos técnicos u otros grupos específicos.

Ha habido un aprendizaje casi sin querer (E2).

La verdad, no [creo que las instituciones aprendan]. Yo creo que, si hay un aprendizaje, se queda en aprendizaje a nivel técnico... pero la oportunidad de que tú puedas comunicar eso a las autoridades, que son al final quienes toman las decisiones, se da muy poco (E1).



Uno de los motivos que evidencia la resistencia al cambio alude a las características particulares de la gestión universitaria, relacionadas a la antigüedad de la propia institución, el tiempo de servicio de las personas que laboran en ella, así como la consulta participativa para la toma de decisiones. Estas características coinciden con el modelo teórico analítico de Claverie (2013) para el análisis de la gestión universitaria desde sus dimensiones estructural, cultural y política.

Se evidencia una paradoja detrás del contexto de consulta participativa —o aparente participación democrática— implementado, dado que la influencia de intereses y las redes de convencimiento que se establecen para poder llegar a consensos terminan fortaleciendo las relaciones de poder entre los miembros de la universidad que participan en espacios de decisión. Estas dinámicas de poder desdibujan el alcance del posible AO que se origina dentro de esta universidad. Así como el AO se ve afectado por las relaciones de poder, la gestión del conocimiento también se vería limitada en un contexto como este. El enfoque de gestión del conocimiento es de naturaleza democrática, dado que legitima los aportes de los diversos interlocutores de una institución al reconocer sus contribuciones particulares como valiosas e igualmente importantes para la construcción del conocimiento colectivo (Ayuste, 2012).

4.1. Los Mecanismos Institucionales para el Aprendizaje Organizacional

Solo una de seis fuentes documentales consultadas explicita acciones orientadas al AO: el Plan de mejora institucional. Sus objetivos proponen diseñar o fortalecer distintas acciones que permitan dar solución a problemáticas específicas como, por ejemplo, contar con un sistema de calidad, desarrollo de la carrera profesoral, internacionalización, producción científica, gestión de recursos, entre otros. Respecto a este documento, los informantes afirman que los objetivos del Plan de mejora han permitido desarrollar aprendizajes particulares, pero no necesariamente han tenido el alcance suficiente para ser visibilizados a nivel institucional.

En su mayoría, los entrevistados no perciben la existencia de mecanismos para aprender dentro de la universidad. En aquellos casos que sí lo perciben, se presentan dos posiciones:

- (i) Parte del equipo técnico o administrativo considera que ciertos mecanismos institucionales específicos tienen el potencial para lograr aprendizajes a nivel organizacional: los procesos de acreditación, los procesos de planificación, las instancias de gobierno como las reuniones de autoridades y de asamblea universitaria, entre otros.

La acreditación fue un ejercicio que promovió que por fin se concrete algo. Si no hubiera habido un ejercicio como la acreditación, no se hubiera puesto todo ese esfuerzo en realmente conseguir lo que se ha conseguido (E5).



- (ii) Los representantes estudiantiles y las autoridades que participaron en instancias de discusión y toma de decisiones, consideran que los mecanismos institucionales no funcionan debido a la estructura política, las particularidades de la gestión universitaria y la cultura de relaciones de poder instaurada en esta universidad.

Yo veo que hay voluntad en la universidad, pero no es suficiente, porque la estructura política de la universidad es distinta a una organización. Es un rector elegido políticamente, por ende, tiene que congraciarse o llevarse bien con un determinado número de profesores y “asambleístas” para lograr el objetivo. Entonces en esa dinámica de “llaves del poder”, no puedes chocar (E7).

Estos informantes señalan que hay dos posiciones clásicas y semiconscientes en la universidad. Una, la posición resignada a que no hay reflexión ni aprendizaje, sino un gobierno. Y otro perfil que postula la necesidad de cooperación para lograr el cambio.

Un profesor antiguo que participaba en el gobierno de la universidad me dijo: “No reúnas a la gente, no digas qué hay que cambiar, vas a salir trasquilado. Tú ve cambiando las cosas, tú tienes que tener una idea de conjunto, ni preguntes”, me decía. No creía en las reuniones, no creía en las deliberaciones... era una persona, como decirle, cansada de la política universitaria, y sí muy segura en sus ideas (E8).

El otro perfil dice: “Esta universidad es autogestionaria. Lo que se avance, va a ser conseguido siempre por medio de la cooperación”. Lo que implica también conveniencias mutuas y complementarias. Entonces, hay que tener paciencia y hay que ganar las voluntades una por una. El que no tiene ese sentido común del momento, que sea comprensible y motivador para la gente, no hacen nada (E8).

La postura de este segundo grupo de entrevistados permite profundizar en el sentido del AO, que escapa del propósito formativo de toda institución educativa. En un contexto de gobierno político como el que presenta esta universidad, resulta complejo generar espacios que promuevan una reflexión sincera, transparente y colectiva, que permita fortalecer aprendizajes institucionales y no intereses particulares. La necesidad de armonizar conveniencias mutuas entre los actores termina influyendo en las distintas relaciones de intercambio. El trabajo cooperativo termina siendo entendido como una oportunidad para ganar adeptos a las causas que ciertos grupos impulsan, y finalmente el diálogo equitativo y la participación democrática no logran ser consistentes porque la estructura y cultura de esta institución no parten desde estos mismos enfoques. La comunicación, cultura organizacional (Caballero, 2002) y la dimensión política (Claverie, 2013) no estarían favoreciendo el intercambio equitativo al interior de esta institución.

4.2. La Formación de Competencias Individuales

Desde la revisión documental se identificó solo una fuente que explicitó acciones relacionadas a la capacitación: el Informe de sistematización del proceso de acreditación. Se mencionan dos actividades realizadas durante este proceso: (i) una reunión inicial con autoridades y las comisiones constituidas, y (ii) una visita preliminar de la agencia acreditadora. Estas actividades formativas tuvieron el propósito de informar a los participantes respecto al proceso y a las tareas esperadas. Pero en dichas actividades no se tuvo la intención de fortalecer competencias que pudiesen aportar al desarrollo profesional y personal de los participantes, más allá del rol que se esperaba de ellos en la acreditación. Del mismo modo, estos espacios no fueron suficientes para incidir en el compromiso y la participación de los actores.

La inexistencia de espacios de formación de competencias individuales en este caso de estudio podría limitar la construcción de conocimientos entre sus miembros, no solo a nivel individual sino también a nivel grupal y organizacional (Arias-Mosquera, Jaramillo-Calderón y Calderón-Hernández, 2014; Fassio y Rутty, 2017), a pesar de estar embarcados en un proceso de acreditación orientado a la mejora continua.

4.3. La Dinámica de Integración Grupal

Los roles y tareas asignadas a las comisiones generaron distintos tipos de relaciones de intercambio entre sus miembros. Con respecto a la estructura de las comisiones, el Informe de sistematización del proceso de acreditación presenta los cuatro tipos de comisiones a cargo del proceso de reacreditación, la cantidad de comisiones para cada una de ellas y los actores que las conformaron. Si bien los objetivos de las comisiones se encontraban explicitados en este informe, los informantes respondieron sobre ellos de forma ambigua y poco clara. Asimismo, al indagar en relación con las actividades asociadas a los objetivos de cada comisión, se observó diferencias en la carga de actividades, lo que podría estar reflejando la realidad institucional cotidiana. Un amplio número de equipos técnicos realizan diversas actividades, las cuales son evaluadas posteriormente por comisiones más reducidas, siendo la comisión más pequeña –y, por ende, menos representativa— la que finalmente toma decisiones en nombre de la institución. También se evidenció la desarticulación de actividades y responsabilidades entre las distintas comisiones, lo cual revela una débil cultura de intercambio entre las diversas unidades para el proceso específico de la acreditación.

Respecto al funcionamiento de las comisiones, se observaron diferentes percepciones. La dinámica del comité central de acreditación fue tensa debido a la confrontación de distintas autoridades a cargo de los procesos que estaban siendo autoevaluados.

Según “Pedro Pérez” se había hecho todo y según yo no se había hecho nada. Su palabra pesaba mucho y en mi opinión, su palabra mentía. Se terminó aceptando mucho de lo que decía “Pérez” contra nuestra opinión (E2).



El comité técnico central no funcionó como una comisión, dado que no existió una dinámica de trabajo entre sus miembros.

En la práctica, te lo digo transparentemente, me parece que no intervine mucho dentro de lo que se supone que era el comité en el cual estaba (E5).

Las comisiones de evaluación por áreas facilitaron discusiones enriquecedoras al permitir reflexionar sobre el trabajo cotidiano de las unidades evaluadas. No obstante, los representantes estudiantiles resaltaron que no se generaba una discusión real debido a que la participación de los estudiantes era minoritaria en comparación a las autoridades y se abordaban muchos temas en corto tiempo. No hubo acuerdo de los equipos técnicos en la valoración de la dinámica de trabajo: para algunos fue ágil y provechosa, mientras que para otros no estuvo claro el rol encomendado.

También se observó un desbalance en la representación de actores de la comunidad universitaria, lo cual trajo como consecuencia que se plasme una visión parcializada del estatus de la situación actual de la universidad, y se exprese una diferencia de posturas entre autoridades y estudiantes durante las discusiones.

Si comprendemos estructura con solo las autoridades, yo creo que faltó más variedad de opinión de la gente que está en primera línea, que son los profesores, o inclusive, jefes de práctica (E7).

Me hubiera gustado que haya más participación de no autoridades (...) Hubo mucha discrepancia en el debate, porque nosotros (los estudiantes) opinábamos distinto a cómo las autoridades percibían las opiniones (E7).

Si bien no identificaron la contribución de estas comisiones para propósitos de mayor alcance institucional más allá de la obtención de la acreditación como tal, algunos informantes sí valoraron la oportunidad generada gracias a la acreditación para reflexionar en conjunto sobre la gestión institucional en general y para impulsar mejoras específicas alineadas a los hallazgos obtenidos en este proceso.

No sabemos qué pasó después... nunca nos dijeron si sirvió para algo más allá de reacreditarnos. No sabemos qué pasó con los resultados, si algunos se mantuvieron o no, el informe general de la reacreditación nunca lo vimos (E1).

Espacios para pensar sobre cómo hacemos las cosas dentro de la universidad, hay pocos. Hay más espacios confrontacionales. Yo sentí que sólo pensé en la universidad en estos casos dentro de mi gestión (...) Me gustó ese nivel de diálogo (E7).

Estos asuntos tratados gracias al contexto de la reacreditación han seguido madurando. Y no puedo imaginarme ese desarrollo, sin este episodio. Sin este momento en que se habló claro. Ha sido nuestra única experiencia de gestión central de asuntos educativos en la universidad (...) El rectorado no tenía las mismas metas que nuestros acreditadores. Y, sin embargo, tan pronto nosotros intensificamos nuestras mejoras en el sentido de la acreditación, ellos sí nos apoyaron (E8).

Finalmente, al indagar sobre las estrategias de coordinación y de monitoreo durante la acreditación, se constató que no hubo participación de las comisiones en estas estrategias que se dieron de manera centralizada.

Yo asumía que el equipo central coordinaba de manera interna eso, para mí no era preocupación de mi comisión (...) Fuimos actores pasivos porque no realizábamos nada, nos daban todo alineado para dar nuestra opinión (E7).

Esta exploración rápida reveló que no se han establecido prácticas efectivas de diálogo e intercambio entre estas comisiones, lo cual genera dificultades de participación y aporte de cada comisión al objetivo de acreditación institucional, y limita el desarrollo de la integración grupal (Álvarez, 2006; Fassio & Rutty, 2017).

CONCLUSIONES

Las evidencias de este caso de acreditación universitaria revelaron la existencia parcial de condiciones institucionales para el aprendizaje organizacional. Se observaron indicios de la existencia de mecanismos institucionales para el AO, pero estos mecanismos no logran desarrollar todo su posible potencial, debido a que la estructura organizacional de la universidad, sus instancias de gobierno y las relaciones de poder no facilitan las condiciones necesarias para su buen funcionamiento. Si bien el proceso incorporó actividades de capacitación, estas cumplieron un propósito informativo y no formativo, dado que no fueron aprovechadas para fortalecer competencias individuales para el desarrollo profesional y personal. Las dinámicas de integración grupal que se generaron en las distintas comisiones reflejaron un escaso intercambio e integración entre los participantes, una débil y desbalanceada representatividad de actores y una falta de compromiso por parte de algunas autoridades con el proceso de acreditación.

No obstante, emergieron del análisis otras condiciones influyentes en el AO, relacionadas a la estructura organizacional de la universidad, la gestión política universitaria y su cultura institucional vinculada al continuismo, las relaciones de poder y la resistencia al cambio. Estas condiciones se vinculan a la cultura organizacional (Fassio y Rutty, 2017), cultura del aprendizaje (Castañeda, 2015) y a la faceta cultural, política y contextual (Lipshitz, Popper y Friedman, 2002). La aparición transversal de estas condiciones coincide con

lo expuesto por Claverie (2013) y Solé y Llinas-Audet (2011), quienes resaltan la importancia de considerar las estructuras organizacionales y las dinámicas culturales y políticas sobre las cuales se desarrolla la gestión educativa universitaria. Este tipo de condiciones, por su propia naturaleza y alcance, configuran un escenario complejo para la posibilidad de desarrollo del AO debido a que no siempre coinciden con los propósitos del enfoque de gestión basado en procesos, la calidad educativa, e incluso con el enfoque de gestión del conocimiento, sobre los cuales se basa el aprendizaje organizacional. Estos enfoques en los que se adscriben los procesos, mecanismos y procedimientos de la acreditación universitaria no son suficientes para generar aprendizaje organizacional en contextos reales donde existen culturas institucionales y micropolíticas tradicionales o resistentes al cambio.

Los hallazgos de esta investigación aportan al estudio de las acreditaciones institucionales y complementan la literatura que analiza de manera crítica las repercusiones de estos procesos en las universidades (Márquez y Zeballos, 2017; Venables y Van Gastel, 2014), y el caso peruano, en el que se muestran escasos estudios, revela la necesidad de profundizar esta línea de análisis para dar cuenta de las reales contribuciones que dejan estos complejos procesos de evaluación institucional. El caso de estudio señala la importancia de acudir a la exploración de la cultura organizacional y a las condiciones culturales como factores de influencia en las políticas y en la gestión universitaria, lo que puede permitir una lectura más holística de los procesos de acreditación y sus contribuciones al aprendizaje organizacional.

REFERENCIAS

- Alonso-Torres, C. (2014). Orientaciones para implementar una gestión basada en Procesos. *Ingeniería Industrial*, 35(2), 159-171. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360433597005>
- Álvarez, G. (2006). El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar. *Educación*, 15(29), 7-34. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2319>
- Arias-Mosquera, L., Jaramillo-Calderón, M. y Calderón-Hernández, G. (2014). Análisis y propuesta de un modelo pedagógico para el aprendizaje organizacional: Central hidroeléctrica de Caldas-CHEC. *Entramado*, 10(2), 112-127. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n2/v10n2a08.pdf>
- Ayuste, A. (Coord.) (11 y 14 de noviembre del 2012). *Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica* [Ponencia]. XXXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación. Sociedad del conocimiento y educación, UNED, Madrid, España.
- Caballero, A. (2002). Las 4Cs de la gestión del conocimiento. Comunicación, cultura, conocimiento y capital intelectual. *Estudios financieros: Revista de trabajo y seguridad social*, 219, 211-230.



- Castañeda, D. (2015). Condiciones para el aprendizaje organizacional. *Estudios Gerenciales*, 31(134), 62-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21233043007>
- Castro, L. (2014). Liderazgo transformacional y aprendizaje organizacional del personal directivo en la Universidad Nacional del Callao [Tesis de Doctorado, Universidad de San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2316>
- Claverie, J. (2013). La Universidad como organización: tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. *Gestión y Gerencia*, 7(1), 4-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5289659>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research design. Choosing among five approaches*. Second Edition. Sage Publications.
- Decreto Supremo 016 de 2015. Por el cual se aprueba la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. 26 de setiembre de 2015. Año XXXII – N° 13408. Decreto Supremo 018 de 2007. Por el cual se aprueba el reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. 10 de julio de 2007. Año XXIV – N° 9897.
- Fassio, A., y Rutty, M. (2017). Hacia la identificación de dimensiones relevantes relacionadas con el aprendizaje organizacional. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), 85-99. <https://revistas.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/179>
- Friedman, V., Lipshitz, R. y Popper, M. (2005). The mystification of organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 14(1), 19-30. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1056492604273758>
- Garzón, M., y Fisher, A. (2008). Modelo teórico de aprendizaje organizacional. *Pensamiento y gestión*, 24, 195-224. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602408>
- Hernández, A. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿Exclusión o Integración? *Revista del Centro de Investigación*, 7(26), 51-61. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34202604.pdf>
- Inche, J. (2010). Modelo Dinámico de Gestión del Conocimiento basado en el Aprendizaje Organizacional en una Institución Educativa en el Perú [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/1139>



- King, W. R. (Ed.). (2009). *Knowledge management and Organizational learning*. Springer Science+Business Media.
- Lipshitz, R., Popper, M. y Friedman, V. (2002). A multifaceted model of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 78-98. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0021886302381005>
- Mallar, M. (2010). La gestión por procesos: un enfoque de gestión eficiente. *Visión de Futuro*, 13(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357935475004>
- Márquez, E., y Zeballos, Z. (2017). El Impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 65-83. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/8187>
- Miranda, J. F. y Miranda, J.B. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16(53), 43-52. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538006.pdf>
- Murcia, N., Vargas, D. y Jaramillo, D. (2011). Educación y Gestión del conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y Saberes*, 35, 99-114. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/950/964>
- Paz, L. (2012). La gerencia educativa universitaria y su relación con el proceso de acreditación. *Pueblo continente*, 23(1), 219-224. <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/365>
- Pérez-Montoro, M. (2016). Gestión del conocimiento: Orígenes y evolución. *El Profesional De La Información*, 25(4), 526-534.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: Gestión educativa estratégica*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO.
- Resolución 175 de 2016 [SINEACE]. Por la cual se aprueban modificaciones al Modelo de Acreditación de Programas de Estudio de la Educación Superior Universitaria. 28 de noviembre de 2016. Resolución 279 de 2017 [SINEACE]. Por la cual se aprueban el Modelo de Acreditación Institucional para Universidades. 26 de junio de 2017.
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista de Investigación de UNMSM*, 7(12), 23-40. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Rodríguez, S. (2013). *La evaluación de la calidad en educación superior*. Editorial Síntesis.



- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>
- Rodríguez-Echevarría, G., Lezcano-Véliz, D., Varela-Pérez, Y., Martínez-Barreras, I., y Valdés-García, C. (2010). El enfoque de procesos como principio básico de los sistemas de gestión de la calidad. *Avances*, 12(1). http://www.ciget.pinar.cu/Revista/No.2010-1/Articulos/Enfoque_Proceso.pdf
- Rodríguez-Gómez, D., y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013, junio). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. *La Investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139. <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The Arts & Practice of the Learning Organization*. Currency Doubleday.
- Solé, F., y Llinas-Audet, X. (2011). De la burocracia profesional a la tecnópolis: los desafíos estratégicos de la gestión universitaria. *Revista de Educación*, 355, 17-30. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re355/re355-01.html>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Morata.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. The Guilford Press.
- UNESCO (2004). Chapter 1. Understanding education quality en UNESCO, *Education for all: the quality imperative; EFA global monitoring report 2005* (pp. 27-37). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333>
- Venables, J., y Van Gastel, J. (2014). Radiografía de los modelos de acreditación: organización, procesos y prácticas. El caso de las Universidades Austral de Chile, de la Frontera y de los Lagos. *Calidad en la educación*, 41, 51-81. <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/59>



CAPÍTULO 9

IDENTIDAD PROFESIONAL Y AUTOIMAGEN DEL ENTRENADOR DEPORTIVO UNIVERSITARIO⁵⁹

IDENTIDADE PROFISSIONAL E AUTOIMAGEM DO TREINADOR DESPORTIVO UNIVERSITÁRIO⁶⁰

Zezetti Noriega Rios

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

<https://orcid.org/0000-0003-4799-8317>
znoriega@pucp.edu.pe

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya (asesor de tesis)

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

<https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>
aosanchezh@pucp.edu.pe

59 Derivada de la tesis titulada “La identidad profesional de los entrenadores de deporte formativo de una universidad privada de Lima” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Sustentada: 17/09/2020. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17113>

60 Derivada da dissertação intitulada “ Identidade profissional e autoimagem do treinador desportivo universitário” para obtenção do grau de Mestre no programa “ Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación “. Defendida: 17/09/2020. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17113>

RESUMEN

El presente capítulo es una parte de las conclusiones de una investigación que tuvo como objetivo analizar las percepciones de entrenadores sobre la autoimagen y los factores que han intervenido en la construcción de la identidad profesional. A través de entrevistas a profundidad, se recogen las narraciones individuales de los entrenadores, buscando abordar específicamente la primera dimensión: conocer la autoimagen y su relación con la identidad profesional. A modo de conclusión, se destaca su autodefinición como profesores o instructores, así como también la preparación de los alumnos y el desarrollo de sus capacidades, a través de una enseñanza que califican como integral, definiéndose y asumiéndose de esta manera como entrenadores formativos.

PALABRAS CLAVE: Identidad profesional; Autoimagen, Deporte formativo; Entrenadores deportivos; Autoimagen de entrenadores.

RESUMO

Este capítulo faz parte das conclusões de uma investigação que teve como objetivo analisar as percepções dos coaches sobre a autoimagem e os fatores que intervieram na construção da identidade profissional. Por meio de entrevistas em profundidade, são coletadas as narrativas individuais dos treinadores, buscando abordar especificamente a primeira dimensão: o conhecimento da autoimagem e sua relação com a identidade profissional. A título de conclusão, destaca-se a sua autodefinição como docentes ou formadores, bem como a preparação dos alunos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de um ensino que qualifiquem como abrangente, definindo-se assim e assumindo-se como formadores formadores.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional; Autoimagem, Esporte formativo; Treinadores esportivos; Autoimagem do treinador.

INTRODUCCIÓN

La Ley que promueve y garantiza la práctica del deporte y la educación física en los diferentes niveles de la educación básica pública (Ley 30432 de 2018) estimula la práctica del deporte y la educación física en todos los niveles de manera estructurada, permitiendo que los estudiantes a través del movimiento mejoren su calidad de vida, por su parte, la Ley Universitaria (Ley 30220 de 2014), dispone que las universidades peruanas deben promover la práctica del deporte y la recreación en sus diferentes modalidades. Además, destaca la importancia de incorporar el componente educativo, y a los entrenadores deportivos, con el fin de contribuir a la formación integral de las personas.



En el contexto educativo universitario y específicamente en el deporte formativo, entendido por Salguero (2010) como un potente medio educativo que fortalece los objetivos que exige la educación, los entrenadores deportivos, profesionales de educación física enseñan la disciplina deportiva, usando medios y materiales pedagógicos, y velan permanentemente por educar y formar a los deportistas (Rodrigues, 2014).

Sin embargo, el entrenador deportivo que ejerce su rol docente no es siempre considerado como tal. En ese sentido, la identidad profesional se convierte en una lucha constante para entender el rol y el lugar que la sociedad le asigna (Flores, 2015). Por el contrario, los profesores de disciplinas distintas al deporte son considerados siempre docentes, según la descripción de puestos de la universidad. Es decir, se hace evidente el reconocimiento o estatus social diferenciado entre quienes son reconocidos como docentes y quienes no son considerados así.

Esta investigación, que se desarrolla en el ámbito de una universidad privada de Lima, asume como objeto de estudio a los profesionales que ejercen el rol de entrenadores en los servicios deportivos de la universidad. Estos profesionales son considerados por la organización institucional como personal administrativo y aparecen como entrenadores deportivos en la categoría de no docentes. No obstante, en la clasificación, la universidad atribuye también a estos entrenadores la función de enseñar y entrenar el deporte específico, función para la que han sido contratados y nombrados.

Entre los estudios académicos desarrollados a nivel nacional no se han identificado trabajos específicos referentes a la identidad del entrenador deportivo. La presente investigación cobra relevancia en la medida que abre la exploración un tema nuevo y poco estudiado. En cuanto a su injerencia en la gestión institucional universitaria, la investigación es importante porque permite profundizar en el conocimiento y entendimiento de un sector profesional que, a pesar de cumplir roles de enseñanza, aún es considerado simbólicamente como no docente.

La investigación se propuso analizar las percepciones de los entrenadores de deporte desde la autoimagen y cómo esta configura la identidad profesional. Mediante entrevistas a profundidad, los entrenadores deportivos transmitieron sus vivencias, pensamientos, sentimientos, reflexiones y experiencias, las mismas que fueron pertinentes porque facilitaron el reconocimiento de elementos emergentes para comprender la identidad profesional del entrenador deportivo (Taylor y Bogdan, 1990; Robles, 2011 y Howson, 2013).

1. MARCO CONCEPTUAL

A continuación, presentamos los aspectos clave de la identidad profesional, enfocado en el entrenador de deporte formativo, además, la autoimagen y de manera sucinta sobre el deporte formativo y el entrenador.



1.1. Identidad profesional y su proceso de construcción

La identidad se conceptualiza como la esencia, la autenticidad integral y la idiosincrasia que caracteriza a cada individuo. Como lo consideran varios autores, la identidad se construye en la interacción con los otros y en entornos diversos, complejos y simultáneos. Zabalza, Zabalza y de Còrte señalan que la identidad “es el conjunto de rasgos diferenciadores de un individuo o un grupo” (2018, p. 143), mientras que, Pelletier y Morales (2018) definen la identidad “como un proceso dinámico longitudinal de construcción y reconstrucción, desde el nacimiento hasta la edad adulta” (p. 57).

La identidad profesional es el resultado de un proceso de construcción que hace referencia a la autoimagen común de un grupo que comparte un oficio o profesión, nace de la intersubjetividad entre el sujeto y el entorno de ejercicio de la profesión, es decir, del intercambio profesional que la socialización en este campo aporta; integra innumerables experiencias por las que el individuo transita a lo largo de su vida y que están mediadas por situaciones de crisis, cambios, transformaciones y procesos no culminados, en las que se distingue etapas vinculadas a la formación inicial, al ejercicio de la práctica profesional y a las experiencias profesionales que se adquieren frente a la concepción de la identidad desarrollada por el sujeto (Bedacarratx, 2012; Bolívar, 2007; Gairín, 2018).

Varios trabajos señalan que la construcción de la identidad profesional se genera en la historia de trayectoria de los estudiantes. La identidad se inicia en las escuelas para después consolidarse en la formación inicial y prolongarse durante el ejercicio profesional. No hay una única identidad profesional a generalizar, puesto que las vivencias y experiencias son personales y construidas individualmente (García y Vaillant, 2010; Sánchez y González, 2019), por tanto, no es un atributo fijo, se trata de un autoconcepto personal basado en creencias y valores (Sánchez y González, 2019).

1.2. El entrenador de deporte formativo

No puede concebirse el deporte sin entrenador y el entrenador no puede ser concebido sin un sujeto a entrenar. El vínculo que existe entre entrenador y deportista es un factor fundamental, en tanto exista, para ambos, la exigencia de lograr objetivos comunes.

El rol del entrenador deportivo es un área de conocimiento poco explorada en el ámbito académico y solo es conocida desde el imaginario social, que interpreta de diversas formas el verdadero propósito y responsabilidades que asumen estos profesionales (Rodrigues, 2014). Por su lado, Fernández, Prado y Souza (2003), como Rodrigues (2014) coinciden en señalar que el entrenador deportivo es un educador físico que enseña su disciplina deportiva, usando medios y materiales pedagógicos. Indican también que se trata de alguien que vela continuamente por educar y formar a los deportistas, haciéndose cargo de la responsabilidad de implementar estrategias para el progreso de los entrenados.



Por otro lado, Milistetd et al (2015) señalan que los entrenadores poseen la capacidad de reinventarse y que se forman y transforman en contextos diversos y situaciones variadas de aprendizaje.

1.3. Identidad profesional del entrenador de deporte formativo

Para recuperar los rasgos que caracterizan la construcción de la identidad del entrenador deportivo en el ámbito formativo es necesario, en primer lugar, poner en evidencia que este profesional proviene de diversas disciplinas o carreras profesionales; en segundo lugar, que asume roles en diferentes áreas deportivas y que no corresponden únicamente al ámbito formativo; en tercer lugar, al ser un rol poco explorado desde la investigación empírica, la literatura existente ofrece algunas aproximaciones que son útiles como punto de partida.

Algunos autores refieren que la identidad profesional del entrenador deportivo es el resultado de las socializaciones sucesivas a lo largo de su vida personal y profesional (Rodrigues, 2014) y que está dotada también de capacidades pedagógicas necesarias para un mejor desempeño (Fernández, Prado y Souza, 2003). Por otra parte, entender la identidad profesional del entrenador deportivo supone también conocer el papel e influencia que asume en el campo deportivo. El entrenador se hace más competente por las funciones y las responsabilidades que asume de acuerdo con la etapa de preparación en la que se ubica el atleta, en términos técnicos y psicológicos, en tanto es capaz de comprender las emociones de los deportistas (Sánchez, Lorenzo, Jiménez, & Lorenzo, 2017; Magrum & McCullick, 2019). Es decir, el entrenador se introduce en el mundo de los atletas para atender situaciones que no necesariamente son de índole deportiva, se trata del acompañamiento que les brinda a nivel profesional y personal, lo que le convierte en tutor o guía en los espacios deportivos y extradeportivos.

Desde este estudio hemos tomado la identidad profesional del entrenador deportivo como un proceso de construcción social progresiva, cambiante y dinámica que debe ser explorado de manera diacrónica y por esa razón creemos relevante la exploración de los factores influyentes en la construcción de la identidad profesional desde las propias percepciones personales.

1.4. Autoimagen del entrenador de deporte formativo

Según Bolívar (2007), la identidad profesional tiene un componente de “autoimagen” que es entendida “como el modo en que el sujeto se define a sí mismo y, a la vez, es definido poseyendo ciertas características, idénticas o específicas suyas, en relación con otros individuos dentro de la profesión” (p.129). La autoimagen recoge la dimensión de identidad para sí: la autopercepción sobre representaciones que el profesional hace de sí mismo y cómo se diferencia respecto a otros profesionales; es decir, la autoimagen definida como una identidad personal que se refiere al valor y significado



que se atribuye cada persona, la que puede ser consistente, o no, con las identidades sociales (Bolívar, 2007).

Por su parte, Quiceno-Serna (2017) señala que la autoimagen se relaciona con los saberes de la experiencia, esta se puede identificar en la etapa de la iniciación profesional, en tanto reestablece sus representaciones sobre la profesión y la función profesional, creando una imagen sobre cómo debería ser ese profesional y determinando, desde allí, las habilidades y conocimientos necesarios para alcanzar sus ideales.

Por tanto, la autoimagen es la visión que tiene de sí mismo. Se moldea a partir de elementos propios de las esferas personal y profesional en las que interviene y se desarrolla. El cambio de alguno de los elementos de estas esferas es complejo porque supone cambiar la propia autoimagen. Siendo un aspecto central en la construcción de la identidad profesional se analiza desde el discurso individual.

Existe escasa literatura dedicada a estudiar al entrenador deportivo y es aún menor la especializada en estudios sobre aspectos de su identidad y rol profesional. El interés se ha centrado en explorar esta figura profesional en el ámbito de las instituciones educativas de nivel básico, pero es casi inexistente la investigación en las comunidades universitarias, además destacan principalmente la figura del entrenador del deporte de competencia.

Concretamente sobre el tema de identidad profesional del entrenador deportivo, se identifican dos estudios de referencia obligada para esta investigación: González (2013) que intenta, desde un enfoque cualitativo, comprender la manera cómo se va construyendo la identidad profesional de un docente nuevo y cómo la práctica reflexiva, a partir de las vivencias, sentimientos personales y profesionales, les permiten examinar y reconstruir su rol en el proceso de enseñanza. También Rodrigues (2014) revisa el proceso de constitución identitaria de los entrenadores de baloncesto de las categorías de formación, con énfasis en los desafíos que superaron y los conocimientos que aplicaron para hacerlo. Estos autores se acercan al interés de la presente investigación en la medida que abordan aspectos del proceso de construcción de la identidad profesional y abordan la trayectoria de formación de los deportistas.

1.5. Deporte formativo y entrenadores en el marco de la organización de la universidad estudiada

La universidad contribuye al desarrollo humano promoviendo la práctica del deporte y la recreación, por otro lado, promueve la formación obligatoria de equipos de disciplinas olímpicas, tarea conducente a la detección temprana del talento deportivo y a la formación del deportista, tal como lo señala la ley. El deporte en la universidad supone la existencia de una propuesta educativa y formadora, integra diversas ofertas respecto a la actividad deportiva y

constituye un servicio que la sociedad demanda por derecho en las diferentes universidades (Chiva y Hernando, 2014).

En la actualidad, el entrenador deportivo cumple múltiples funciones en las universidades: la enseñanza de un deporte específico, la promoción de la masificación del deporte, la mejora continua de la capacidad física y el nivel competitivo de sus entrenados, en otros aspectos, brinda a los jugadores un manual competente respecto a las distintas técnicas y estrategias deportivas, crea diversas situaciones psicométricas –a través de las cuales los jóvenes universitarios descubren los beneficios positivos de participar en el entrenamiento deportivo (Maestre, Garcés de los Fayos, Ortín e Hidalgo, 2018).

En la medida que el deporte universitario puede servir a distintos fines, también es posible distinguir diversas modalidades de prácticas deportivas que son asumidas por los entrenadores. Se identifican, al menos, tres modalidades de actividad deportiva que promueven las universidades: formativa (deporte praxis), competitiva (o de alto rendimiento) y de espectáculo (Chiva y Hernando, 2014).

3. METODOLOGÍA

La investigación es de corte cualitativo-descriptivo, toma lo señalado por Taylor y Bogdan (1990) “Todos los estudios cualitativos contienen datos descriptivos ricos: las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables” (p. 152); es decir, desde las voces de los sujetos de estudio. En esta dimensión se hace posible la narración que nos ayuda a comprender las experiencias de vida de los entrenadores, o como señalan Gonzáles y Cuevas:

It seeks a practical interest goal, with the purpose to situate and align all human actions with their merely subjective reality. Therefore, it pretends to comprehend the singular individuality that characterizes persons and communities, within their own reference framework and historic-cultural contextualization (2019, p. 61)⁶¹

Cabe resaltar que el deporte en la universidad que se analiza depende de la dirección, la cual, en este caso, está conformada por ocho oficinas que se encuentran al servicio de los estudiantes. Una de ellas es la Oficina de Servicios de Deporte, ente que tiene como misión elaborar, fomentar, supervisar y evaluar el desarrollo de la actividad física y la práctica deportiva en la comunidad universitaria (Servicios Deportivos, 2019).

61 Con un objetivo de interés práctico, que busca situar y alinear las acciones humanas con su realidad meramente subjetiva. Por lo tanto, pretende comprender la individualidad singular que caracteriza a las personas y comunidades, sin abandonar su contexto histórico y cultural. Traducción libre.

Los entrenadores en esta universidad son catalogados como no docentes. Su descripción de puesto y de contrato señalan que son el personal administrativo responsable de enseñar un deporte en específico, cumplen la función de profesores y entrenadores de las diversas selecciones que representan a la universidad en los campeonatos nacionales e internacionales. Realizan talleres formativos y proyectos deportivos de su disciplina. Algunos entrenadores cumplen trabajo docente en una unidad académica, dictan cursos electivos de deportes que son valorados en créditos (pago) y se hacen cargo de trabajos administrativos.

Para el recojo de información se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad, mediante la cual los entrenadores deportivos se abrieron al diálogo. Del total de 23 entrenadores —18 varones y 5 mujeres— entre nombrados y contratados, se seleccionaron a 5 por conveniencia y accesibilidad. Para esta selección se tomó en cuenta criterios de inclusión: (i) condición de nombrados, (ii) responsables de deporte formativo (talleres y curso valorado en dos créditos), (iii) se integró a la única entrenadora que cumplía con todos los criterios señalados.

Tabla 9.1.

Caracterizaciones de los entrevistados

Código	Edad	Sexo	Tiempo de servicio	Disciplina que enseña	Formación inicial	Horas por semana	Condición laboral	Modalidad formativa
EDF1	63	M	36	Fútbol	Entrenador especialista	40	Nombrado	Talleres
EDF2	54	M	14	Vóleibol	Administrador y educador	40	Nombrado	Talleres
EDF3	53	M	22	Taekwondo	Ingeniero químico	40	Nombrado	Talleres
EDF4	38	F	6	Futsal	Comunicadora	40	Nombrada	Talleres
EDF5	52	M	20	Curso electivo	Educador físico	40	Nombrado	Deporte

Nota. Elaboración propia



4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados pretenden evidenciar la autoimagen, recuperando la historia y testimonios estrictamente individuales que describen la identidad profesional de cada uno de los cinco entrenadores participantes del estudio. En esta sección se destaca la manera de asumir el rol que les ha sido encomendado y el significado que tiene para ellos *ser entrenador* en una universidad de prestigio. Asimismo, recoge momentos de sus vidas que han sido hitos para avanzar en la construcción de su identidad actual.

Como se ha dicho anteriormente, se analiza la identidad profesional como un proceso complejo (Balderas, 2013), en tanto en ella confluyen múltiples factores ligados a las vivencias y experiencias de los profesionales, tanto dentro como fuera de sus espacios de trabajo. La aproximación a las diferentes etapas de su vida parte de conocer su formación inicial, su ingreso a la carrera y los momentos importantes en el desarrollo de esta, además de comprender la realización de las tareas formativas que hacen parte de su quehacer educativo.

4.1. Autoimagen del EDF1

El primer entrenador es hijo de dos ex trabajadores de la casa de estudios donde labora y tiene casi 38 años de experiencia de trabajo en la universidad. Ha transitado por diversas funciones. Su potencial le ha permitido escalar en la jerarquía laboral, en la que se inició como auxiliar de mantenimiento y, después de capacitarse, se convirtió en entrenador deportivo. Es también un activo líder sindical, que se ha ganado el respeto de sus colegas y de la comunidad universitaria. Se formó inicialmente en cursos de especialización profesional, que le proporcionaron conocimientos que actualmente utiliza como herramienta educativa. Su iniciación profesional se dio en un contexto de motivación, pasión y amor por el deporte y la influencia de personas importantes, por quienes guarda aprecio y respeto.

Con los triunfos se le va metiendo el bichito de ser entrenador y cuando uno cuenta con el apoyo de personas que confían en uno, como el caso del profesor de deportes, que fue él que me obligó casi a estudiar, y después tuve la ayuda del profesor jefe de deportes, por él yo tengo bastante agradecimiento. Fue casi el apoyo total que tuve (EDF1).

Gozó de dos momentos importantes en su carrera. El primero tiene que ver con su desarrollo profesional, a través de la aprehensión de nuevos conocimientos obtenidos durante las capacitaciones. El segundo, con los logros deportivos que alcanzó en diversos campeonatos. En rol y funciones es un profesional que asume la enseñanza como integral. Se considera un profesor entregado a sus alumnos y que dedica horas para enseñar la base del deporte. En la historia personal del EDF1, se reconoce un profesor líder y capacitado, con manejo para las buenas relaciones con sus entrenados, que se fortalece por la solvencia de conocimientos, los que le permiten asumir el rol de profesor



frente a sus estudiantes. Tal como señalan Fernández, Prado y Souza (2003) se percibe que el EDF1 está dotado de capacidades pedagógicas necesarias para un mejor desempeño. Se muestra como un profesor que en muchas ocasiones asume enseñar la disciplina desde la iniciación, los fundamentos básicos y la forma de jugar, proceso que otorga a la enseñanza un valor de tarea formativa. Se rescata la enseñanza formativa como su prioridad, asimismo, los aspectos subjetivos, sentimientos de cariño, satisfacción y emociones en su vida, parecen haber contribuido a lograr su autoimagen actual.

4.2. Autoimagen del EDF2

Es un entrenador de 52 años. Es administrador de empresas y educador por formación. Cuenta con el reconocimiento de autoridades deportivas del vóley peruano. Su experiencia en ligas menores le permitió viajar y conocer a profundidad el mundo de este deporte. Fue miembro fundador del Colegio Peruano de Entrenadores de Vóleybol (COPEV), asimismo, conformó la Comisión Peruana de Vóleybol. Estas responsabilidades y cargos le han brindado un posicionamiento profesional estable. Es uno de los pocos entrenadores de la disciplina deportiva que ha tenido una formación inicial cargada de diversos saberes, lo que le ha permitido ganar, de manera veloz, posicionamiento profesional en el mundo del vóley.

Estudié administración de empresas, posteriormente educación física. Asistí a cursos internacionales, ostenté grados reconocidos, de hecho, por la Federación Internacional de Vóleybol. Fui uno de los miembros fundadores del Colegio Peruano de Entrenadores de Vóleybol y previamente, uno de los miembros de la comisión que se formó, en aquel entonces, para elaborar el anteproyecto de estatutos y reglamentos de la Comisión Peruana de Vóley (EDF2).

Señala que lo aprendido en casa es el mejor ejemplo que puede transmitir a sus alumnos; que todas las capacitaciones a las que asistió y los conocimientos que adquirió, como parte del proceso de su desarrollo profesional, solo le sirvieron para nutrirse de temas y aplicarlos en su ejercicio docente. Por otro lado, vivió momentos importantes que fueron claves para lograr la exposición en el ambiente del vóley; asimismo, elegir la carrera de entrenador fue una de las mejores decisiones que tomó y ello le convierte en un entrenador feliz y con la convicción de seguir haciendo lo que más le gusta.

4.3. Autoimagen del EDF3

Es un entrenador apasionado, ordenado y disciplinado. Sus clases las brinda a salón lleno y cada vez que ingresa a la sala de artes marciales es el momento en el que inicia la diversión. Trabaja hace 21 años en la universidad, por lo que su experiencia básicamente ha sido en el contexto universitario. Su formación académica como ingeniero químico le ayudó a capitalizar su entendimiento sobre la fenomenología del deporte, a partir de aspectos vinculantes entre ambas. Además, su formación le ha permitido reconocer cómo funciona el



deporte y por ello su interés en explorar un poco más el taekwondo, que es su pasión y que le llevó a pasar por momentos importantes. Fue invitado como asistente en algunas clases del maestro a quien admiraba y respetaba.

Por otro lado, en el andar de la práctica adquirió herramientas pedagógicas que utiliza en su enseñanza y que le brindan satisfacción cuando observa el progreso de sus alumnos, pues tal como le sucedió a él, descubren el mundo del taekwondo. Resalta que ese mundo le hace vivir con alegría y con una misión bien definida, la cual promueve la práctica de su disciplina e intenta conseguir que dominen las técnicas y adquieran hábitos saludables para toda la vida.

Para este entrenador su experiencia ha sido, básicamente, en el contexto universitario, donde vivió diversas situaciones. Asimismo, el trabajo lo vincula con sentimientos de alegría, diversión y es lo que transmite con el único interés de formar personas saludables más que campeones. Se reconoce como un profesor formativo que disfruta enseñar en sus dos diferentes facetas, como instructor/profesor y como entrenador.

4.4. Autoimagen del EDF4

Es la única entrenadora participante en la investigación. De personalidad entusiasta, proactiva y soñadora, es recta y disciplinada con su trabajo, exigente consigo misma y con su desempeño como entrenadora. Ha complementado su formación de comunicadora con la enseñanza. Asimismo, menciona que la comunicación y la enseñanza son sus dos pasiones y comprende que ambas disciplinas se vinculan en su quehacer educativo, pues mantiene muy buena comunicación con sus alumnos. Siempre está en la búsqueda de mejorar sus prácticas docentes. La oportunidad que tuvo de empezar en la enseñanza le ha motivado a seguir complementado su formación en educación física.

Yo tengo dos pasiones grandes que son la enseñanza y mi otra carrera, que son comunicaciones. Y creo que la otra carrera, la cual también desarrollo, se complementa perfectamente, creo que sin uno no sé si hubiera logrado amar tanto a la otra que es la enseñanza. El poder enseñar, el hecho de sentir, por ejemplo, la necesidad de empezar a estudiar una carrera nueva –que he decidido empezar a estudiar educación física– y poder ir mucho más allá de un solo deporte, sino poder entender distintos procesos de la enseñanza y ahondar mucho más en esto (EDF4).

Dice que desde pequeña ha deseado ser profesora, debido a su entorno cercano que ha estado conformado por grandes docentes que recibieron la condecoración Palmas Magisteriales. Aunque se siente halagada cuando le llaman profesora, piensa que aún ese nombre es demasiado, es por ello, que su formación pedagógica sigue en proceso.

Es una entrenadora que sigue descubriendo nuevas experiencias en su trabajo. Le apasiona seguir aprendiendo, lo que más le agrada es sentir que avanza y que los objetivos que le han sido planteados superan las expectativas. Asimismo, evidencia una relación fluida con sus alumnos, es notable su capacidad de comunicación, tal como señalan Pineda, López y Tomás (2017): el deporte cultiva dinámicas de interacción social, de tal forma que se ve influido por comportamientos del entorno.

La tarea formativa de la EDF4 se refleja en los aprendizajes significativos que los alumnos adquieren por medio del deporte y de las diferentes herramientas que utiliza para fortalecer los aprendizajes. Por otro lado, le apasiona seguir aprendiendo, lo que más le agrada es sentir que avanza y que los objetivos que le han sido planteados superan las expectativas. En ese sentido, dice que la satisfacción es hacer todo para cumplir los objetivos.

4.5. Autoimagen del EDF5

Es un profesor con 20 años de experiencia profesional en la universidad. Se formó en el extranjero y cuenta con una mirada del deporte bajo las nuevas tendencias. Tiene mucho conocimiento y experiencia que no demuestra abiertamente porque prefiere mantener un perfil bajo. Su formación en educación física y el amor por el deporte le llevaron a postular a una beca de estudios en el extranjero. Una vez que culminó su carrera educativa, regresó al país para aportar al campo deportivo.

Se percibe como un entrenador con una sólida educación. Siente que educa, orienta y transmite conocimientos con información relevante porque es un profesor que siempre está actualizado. Hizo el posgrado en entrenamiento, administración y psicología deportiva. Por último, se muestra como un entrenador que planifica, realiza planes de trabajo y prepara sesiones de clase entendiendo las necesidades individuales.

Es un entrenador que dispone de un gran capital, que integra su experiencia y formación académica con elementos de la identidad docente. Sin embargo, en la universidad donde brinda sus servicios, no encuentra oportunidades para generar un cambio, lo cual le causa también insatisfacción. No percibe un reconocimiento de sus competencias y siente que las funciones que le han asignado no le favorecen. Se percibe que su experiencia y su formación académica no son valoradas en su dimensión, lo que genera en él inconformidad frente a sus funciones y ante la falta de oportunidad para aportar positivamente en el trabajo. Esta insatisfacción interviene en la construcción de su identidad profesional. En ese sentido, espera la oportunidad de ser un agente de cambio y que sus aportes generen un impacto favorable en el desarrollo del deporte. Como manifiesta, tiene muchas expectativas de mejorar el trabajo que realiza, solo espera que se tracen metas claras en su institución y aplicar sus conocimientos para que estas se logren.

Ensayando una interpretación desde los relatos recogidos, podemos concluir que en la recuperación de los testimonios individuales de los entrenadores deportivos se expresa un conjunto de elementos correspondientes a la dimensión personal y subjetiva denominada autoimagen del entrenador deportivo que, según Bolívar (2007), es el modo en que el sujeto se define a sí mismo. Los elementos descritos por cada entrenador dan cuenta de vivencias, experiencias y sentimientos combinadas en la construcción de una estructura personal que se alimenta de dos subdimensiones diferentes que interactúan entre sí y que observan un efecto sinérgico: lo personal y lo profesional.

En primer término, en la dimensión más intrínseca de su ser personal, la cual tiene detrás una historia, características sociales particulares, rasgos de conducta, sentimientos, motivaciones y aspiraciones de vida, está la *decisión personal* que implicaba elegir la profesión de entrenador frente a su formación inicial consolidada; el tema de los valores, la importancia del hogar y lo influyente que puede ser la formación que proviene de este y de la familia. Asimismo, la posibilidad de sentir *satisfacción personal* frente a la respuesta que experimentan por parte de los alumnos en diferentes aspectos, que podrían ser los que suceden en la cancha (el progreso de los alumnos) y fuera de ella (reconocimiento que reciben de parte de los alumnos). También, las *expectativas y metas* que se ven reflejados en aspiraciones como, por ejemplo, en subir al podio, contar con más horarios, ser entrenador de una selección nacional.

En segundo término, en la dimensión de su ser profesional (otra construcción de su ser) influyen los conocimientos y experiencias de desarrollo profesional dadas en su vida, que suman valor a su historia y que determinan nuevas oportunidades. Una de ellas es la *vocación docente*, que interiorizaron de diversas maneras y puede estar asociada con las oportunidades de experimentar el rol que les brindaron, o durante la infancia por influencia o inspiración de la familia. Por otro lado, el *liderazgo*, se ve reflejado en lo potente que son los mensajes que influyen directamente en los alumnos para el logro de objetivos. *El conocimiento* también es un elemento presente que se hace visible en la solvencia de estrategias pedagógicas que utilizan para impartir sus entrenamientos, sumado a diversos elementos, *la experiencia formadora* está presente en todos los contextos donde entrenadores y alumnos transitan; es decir, dentro y fuera de la cancha.

En las historias recogidas hay entrenadores, en la que su autoimagen descansa más en su ser personal, en lo que trajeron de casa, en sus convicciones personales. Son los que logran caracterizarse a sí mismos desde sus propios rasgos de conducta. En otros casos, ambas dimensiones, personal y profesional, se han integrado para dar más fuerza a una autoimagen donde prima su profesionalización, es decir, la de “ser”. La investigación logra dar cuenta de cómo estos diversos elementos no solo son parte de una construcción particular de su identidad, sino también la de ser profesor formador que se retroalimenta para configurar en ellos nuevas motivaciones, nuevos retos y oportunidades de mejora. En casos particulares, la autoimagen logra integrar su ser personal; en todos los casos se ha hallado la presencia de elementos de las dos dimensiones, que se retroalimentan mutuamente configurando una estructura particular muy propia.



CONCLUSIONES

Este estudio ha priorizado el análisis de la identidad a partir de la perspectiva de cinco entrenadores deportivos de una universidad privada de Lima, recuperando su autoimagen a través de las narraciones personales. La percepción de los entrenadores responde a que la autoimagen es un componente que los representa de manera global. En los discursos de los cinco, se han encontrado factores que son destacables y definen una identidad particular: a) se autoperciben como profesores o instructores, b) definen su rol profesional como preparar alumnos en el desarrollo de diversas capacidades, c) cumplen actividades de enseñanza que califican como integrales, definiéndose y asumiéndose como entrenadores formativos.

El factor identitario más importante que se destaca en este grupo de profesionales es el rol formativo que cumplen estos entrenadores, pues su identidad no se sostiene necesariamente en una formación profesional estándar, ya que tal como hemos advertido en las narraciones, la procedencia profesional es diversa. Tampoco se sustenta en capacitación y condiciones laborales. Los factores centrales que sostienen esta dimensión de su identidad son su propia trayectoria profesional, alimentada de experiencias particulares y oportunidades externas al contexto laboral, y principalmente su *vocación, motivación y aspiraciones* sobreponiéndose a diversos factores adversos que enfrentan los entrenadores de esta universidad: entrenan a estudiantes que no siempre poseen habilidades para el deporte, entrenan a alumnos con alta carga académica; por último, se encuentran en un contexto institucional en el que perciben que existe un posicionamiento profesional diferente, frente a otros profesionales de la universidad que cumplen el rol de enseñanza como ellos.

Este estudio descriptivo, aunque limitado en su alcance por el número de informantes, es relevante porque ha hecho posible una aproximación al conocimiento a profundidad de un tema de investigación insuficientemente explorado en el contexto latinoamericano y casi ausente de REFERENCIAS en el contexto peruano.

La identidad del entrenador deportivo y el alcance de su rol formativo, explorado desde la autopercepción de cinco entrenadores deportivos, ha aportado abundante información sobre los sentidos identitarios de estos profesionales, desde la dimensión individual y profesional.

REFERENCIAS

Bedacarratx, V. de los Á. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 133–149.



- Balderas, I. G. (2013). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 3(6), 73–87.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Chiva B, Ó., & Hernando D., C. (2014). El modelo español de deporte en la universidad: fundamentación, descripción y orientaciones para su gestión ética. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (26), 128–133. <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732292023.pdf>
- Fernández, L. C., Prado, C. M. H., & Souza, J. R. H. (2003). ¿Soy realmente un buen profesor de educación física o entrenador deportivo? *Lecturas: Educación física y deportes*, (66), 6. <https://www.efdeportes.com/efd66/prof.htm>
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. *Educação*, 38(1), 138–146.
- García, C. M., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* (Vol. 115). Narcea Ediciones.
- González, G. (2013). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2817/TESIS309-130521.pdf;jsessionid=1A155A4864D12BA492468D577CF00498?sequence=1>
- Gairín, J. (2018). La construcción de la identidad profesional a través de las redes de creación y gestión del conocimiento. En I. Cantón & M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 114-139). Narcea.
- Maestre, M., Garcés de los Fayos, E. J., Ortín, F. J., & Hidalgo, M. D. (2018). The Profile of the Excellent Trainer in Grassroot Football. A Study by Focus Groups, Groups. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 18 (3), 112-128. <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true>
- Magrum, E. D., & McCullick, B. A. (2019). *The Role of Emotion in Sport Coaching: A Review of the Literature*. <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=136663011&lang=es&site=eds-live&scope=site>

- Milistetd, M., Duarte, T., Ramos, V., Mesquita, I. M. R., & Nascimento, J. V. do. (2015). A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: análise das estratégias de formação inicial em Educação Física. <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34988>
- Ministerio de Educación (2014). Ley No. 30220 Ley Universitaria. Publicado en El Portal Institucional del Ministerio de Educación, del 08 de julio de 2014.
- Ministerio de Educación (2018). Proyecto de Reglamento de la Ley No. 30432. Ley que promueve y garantiza la práctica del deporte y la educación física en los diferentes niveles de la educación básica pública. Publicado en El Portal Institucional del Ministerio de Educación, del 07 de setiembre de 2018.
- Pelletier, F., & Morales-Perlaza, A. M. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En I. Cantón & M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 57-73). Narcea.
- Pineda-Espejel, H. A., López-Walle, J. M., & Tomás, I. (2017). Influencia del entrenador deportivo con relación al perfeccionismo y las orientaciones de meta. *Revista de psicología del deporte*, 26(2), 141–148.
- PUCP. Servicios Deportivos (2019). Servicios deportivos PUCP. <http://deportes.pucp.edu.pe/nosotros/>
- Quiceno-Serna, Y. (2017). ¿Cómo nos hacemos profesores de ciencias naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (re) constitución de la identidad profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(2), 151–176. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134154501009>
- Rodrigues, H. de A. (2014). Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidade e saberes. http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275114/1/Rodrigues_HeitordeAndrade_D.pdf
- Salguero, A. R. C. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, (4), 23–36. http://emasf.webcindario.com/El_Deporte_como_elemento_educativo_en_EF.pdf
- Sánchez, A. E., & González de Álvarez, M. L. (2019). La construcción de la identidad profesional del profesor de Educación Física durante la formación inicial. XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano



de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019)

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). <http://eugeniewagner.files.wordpress.com/2012/08/taylor-bogdan-intr-met-cuali-1.pdf>

Zabalza, A., Zabalza, M.A., y de Côté, V. (2018). Identidad profesional del profesorado. En I. Cantón & M.Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp.141-156). Narcea.





ISBN: 978-612-48021-6-4



9 786124 802164