

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiar	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15	155
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) : DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Débora Cristina Fonseca Priscila Carla Cardoso Thaís de Melo Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.44119191215	
CAPÍTULO 16	179
MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA TEOLOGIA DA VIDA	
Adma Cristhina Salles de Oliveira Luiz Augusto Passos	
DOI 10.22533/at.ed.44119191216	
CAPÍTULO 17	193
O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS	
Ivone Goulart Lopes Alois Andrade de Oliveira Hildebrando Neto Pinheiro Devanir Aparecido dos Santos Miriam Alves dos Santos Walter Claudino da Silva Junior Priscila Alves Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.44119191217	
CAPÍTULO 18	204
O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL DESCRITIVO	
Ana Dallagassa Rossetin	
DOI 10.22533/at.ed.44119191218	
CAPÍTULO 19	206
PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	
Cibele Maria Lima Rodrigues Gilvaneide Ferreira de Oliveira Ruttany de Souza Alves Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.44119191219	
CAPÍTULO 20	222
O ENSINO DE CIENCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA ÁGUA	
Flávia Regina Brizolla Borges Rosana Miranda de Oliveira Taboga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191220	

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTO PERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011

Maria De Los Angeles Castillo Flores
UPN

angelescastiflo@gmail.com

* Cuando se realizó la investigación la capital de México era el D.F. y no CDMX (Ciudad de México)

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta surge de una investigación cualitativa¹, que se preguntó sobre la visión que tenían los maestros respecto a los cambios en la organización de su trabajo en la escuela y el aula, a partir de los planteamientos de las políticas y reformas educativas del 2006 y 2011. Nos preguntamos sobre las repercusiones de las reformas en el espacio de trabajo diario de los maestros, en la escuela y primordialmente en el aula a partir de la implementación de las reformas ¿Cómo se ha modificado su trabajo en el aula?, ¿Qué medidas han tomado los maestros a partir de la implementación de las reformas? ¿Cómo distribuyen el tiempo de trabajo a partir de estas reformas? ¿Les ha implicado mas trabajo en estos dos espacios?

Abordar la organización del trabajo de los

maestros significa, en primer lugar, reconocer al trabajo como un elemento que constituye y reconstituye a los sujetos en la totalidad concreta. (Adorno: 1989, Torres, C: 2008). Ésta se encuentra conformada por antagonismos de clase y en ella se expresan los conflictos entre distintos intereses, tanto individuales como colectivos, en un proceso en el que de manera continua se producen cambios (Marx: 1979). Tales cambios son producto, por un lado, de la interacción que tiene lugar cuando los sujetos establecen relaciones sociales y, por otro, del interior de los sujetos mismos, siendo expresiones tanto del contexto social en que los sujetos se desenvuelven como del propio contexto particular de la cotidianidad de cada uno de ellos.(Castillo: 2014)

La organización del trabajo de los maestros dentro de la institución (Oliveira et. al. :2004, Martínez, B:1998, Marx:1979) se considera como parte de una concepción económica del trabajo de los maestros, la organización del trabajo del maestro se refiere a la manera como las actividades y el tiempo están divididos; a la redistribución de las tareas y competencias, las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes

1 La investigación se llevo a cabo para el trabajo de tesis de Maestría en Desarrollo Educativo (2012-2014) "Efecto de las políticas y reformas (RS y RIEB) en la organización del trabajo en el aula y la escuela de os maestros de secundaria general en el D.F. 2000-2012" bajo la dirección del Dr. Andrés Lozano Arredondo. UPN Ajusco, línea de política educativa.

al modo en que el trabajo está organizado.

De esta manera, las políticas y reformas educativas son consideradas como elementos que buscan regular (Popkewitz: 2000) la organización del trabajo de los maestros al interior de la institución educativa, con el objetivo de modificar y regular el tiempo destinado a las actividades de enseñanza y aprendizaje y así, limitar el control del tiempo, que tienen los maestros al interior del aula.

A partir del análisis de entrevistas semi-estructuradas damos cuenta de la perspectiva que tienen los maestros de secundaria general del D.F., de los cambios ocurridos en el tiempo de trabajo en la escuela y en el salón de clases a partir de las reformas del 2006 y 2011. Las entrevistas se hicieron a profesores “a modo o por conveniencia” y se utilizó la estrategia de “bola de nieve”.

El trabajo está organizado en dos partes: en primer lugar se hace referencia a la política educativa como espacio de lucha entre los diferentes grupos sociales, a las reformas como aspecto que busca modificar las relaciones de poder al interior del aula y al tiempo de trabajo como mecanismo de regulación de las actividades del maestro; en segundo lugar, incluimos algunos fragmentos de las entrevistas, con el fin de dar una ojeada a las opiniones de los maestros sobre los cambios, producto de las reformas.

PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS

a) La política educativa y las reformas.

El contexto socioeconómico en el que se han implementado las reformas educativas en México en los últimos años, es el del modelo económico neoliberal y la llamada globalización, ambos aspectos centrados en la eficiencia y eficacia del mercado, “el mercado es una institución que forma parte de un conjunto de condiciones que se recrean en un contexto histórico-social y político específico...”(Villarreal:2000), tales condiciones como plantea este autor no solo son las económicas, sino que también son las políticas y las sociales. Se requiere de nuevas normas, reglas y leyes que se adecuen al funcionamiento de la estructura imperante, es decir, a la reglas del juego establecidas a nivel nacional e internacional.

El cambio estructural en México se ha llevado a cabo paulatinamente bajo las reglas definidas tanto en las políticas públicas como en las llamadas “reformas estructurales (apertura, desregulación, privatización)... cuyos marcos regulatorios” (Villarreal, 2000:124) son definidos por los organismos multilaterales como la OCDE, el FMI y el BM², que han trazado líneas y orientaciones a seguir para que se lleve a cabo tal cambio estructural, en todos los ámbitos.

Para el caso de la educación, los cambios se han implementado a través de la política educativa, entendida ésta como la acción que se debe de tomar para

2 Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

establecer las estrategias y metas para alcanzar un objetivo y o fin específico, que se conforma dentro de un terreno político en la disputa por el poder, en el campo de lucha “entre diferentes grupos sociales y la estructura de poder hegemónica del Estado” (Osnaya, 2007:79). Las políticas se van transformando conforme avanza el proceso de desarrollo de la sociedad. A partir del análisis del proceso histórico de una sociedad, Latapí (2004:49) establece la diferencia entre una política gubernamental y una de Estado, la existencia de una política que ha permanecido constante a lo largo de varios gobiernos, es de largo plazo, lo que la convierte en una política de estado. La política de estado, como es la implementación de la calidad educativa por ejemplo, ha sido determinante para orientar la educación básica, y de manera particular en el nivel la de la secundaria hacia objetivos específicos, a través de las reformas en las últimas décadas.

La reforma tiene como finalidad establecer las condiciones e implementar las acciones para llevar a cabo las modificaciones necesarias en el Sistema Educativo, y por lo tanto, para transformar a los actores que en él participan. De igual forma, indican Díaz e Inclán (2001), conlleva una intención “refundacional” y “reorganizacional”, en tanto implica instaurar nuevos mecanismos de regulación social, Popkewitz (2000)

[...] la palabra reforma refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público....Utilizo el concepto de regulación social más que el de control para resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplina sociales ...”(Popkewitz, 2000:13-15)

Retomando la perspectiva de Popkewitz (2000), la reforma como cambio trasciende los límites de la reforma misma, es decir, vinculándose a las relaciones de poder que han dado forma a la estructura del sistema educativo, a la estructura en la cual éste se fundamenta; el poder se expresa a través de reglas y normas que orientan a dicho sistema y que modifican sus límites de acuerdo a las reglas y necesidades de tal poder. El sistema educativo puede ser entendido como un conjunto de instituciones que se relacionan entre sí conformando un todo. En este sentido, la visión y los objetivos establecidos en la reforma gobernarán a los individuos que participan en las instituciones, ya que en ella se definen lineamientos generales que no sólo pautan el conocimiento, sino que además regulan la práctica social al interior de las escuelas, en tanto establecen nuevas formas de organización educativa y administrativa para alcanzar los objetivos determinados por la política educativa.

La reforma no sólo busca el cambio dentro del ámbito educativo sino, sobre todo, la regulación de las relaciones de poder que se desarrollan al interior del sistema educativo, de acuerdo a las exigencias externas y a las necesidades del país. La regulación no es más que el ejercicio de control por parte de quien detenta el poder, quien debe imponerlo aunque no de forma coercitiva directa, en principio, sino estableciendo normas y reglas que medien las relaciones al interior de la institución escolar y en el sistema educativo en su conjunto. (Castillo, 2014) .

b) El trabajo y la organización del trabajo de los maestros.

El punto de partida para entender el trabajo de los maestros es lo que plantea Marx, en *El Capital*

El trabajo es un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza [...] Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos [...] Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. [...] Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente al hombre (Marx, 1979:216).

El trabajo es la actividad física y mental desarrollada por los seres humanos para producir los bienes necesarios para su reproducción material, es decir, para procurarse los satisfactores básicos. Específicamente en el caso de los maestros, se retoma a (Martínez, B, 1998, Oliveira et.al. 2004, Hargreaves, 2003) estos autores parten de una concepción económica del trabajo de los maestros, consideran que la organización de su trabajo refiere a la manera como se distribuyen las actividades y el tiempo; a cómo se opera la redistribución de las tareas y competencias, a las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otros aspectos inherentes al modo en que está organizado el trabajo. De igual manera, estos autores definen la organización escolar como el espacio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el aula. El término de organización escolar hace referencia a las condiciones objetivas bajo las cuales se estructura la enseñanza, como especifica Ibarrola (1993)

[...] los siguientes elementos: los contenidos, su selección, ordenamiento, dosificación, secuenciación y en función de ellos la asignación de tiempos y espacios; la dotación de recursos materiales y didácticos y finalmente, las exigencias que establecen las normas y los procedimientos de evaluación, acreditación y certificación (231- 232).

Sin embargo, la actividad laboral del maestro representa en mayor medida una tarea cualitativa, en tanto constituye un ejercicio que contribuye a modificar y transformar cotidianamente a la futura fuerza de trabajo que se incorporará al mercado. “La enseñanza es... fundamentalmente, un tipo de trabajo... un conjunto de tareas y relaciones humanas estructuradas de determinadas maneras” (Hargreaves, 2003: 42).

Los maestros de educación básica, y particularmente los maestros de secundaria, son los encargados de consolidar los conocimientos mínimos básicos requeridos para que el estudiante posea los conocimientos de un trabajador social medio, esto es, que entienda instrucciones dadas en un lenguaje específico, que maneje una computadora, e incluso, que entienda y siga instrucciones en otro idioma.

En el caso de la ciudad de México, el Distrito Federal, la necesidad de mayor

o menor número de maestros contratados en la educación secundaria pública, es definida por los gobiernos estatales y por el gobierno federal. El trabajo del maestro se organiza dentro del Sistema Educativo Nacional.

En lo que respecta a la educación pública en particular, resulta necesario considerar la relación que se establece entre el Estado y los maestros; el primero responde cada vez más a la lógica de la racionalidad instrumental, reflejada en la política educativa y en las reformas constantes, las cuales se expresan en cambios curriculares permanentes, que deben realizarse durante un periodo de tiempo técnico-racional (Hargreaves:2003) que exige resultados concretos y tangibles.

Los maestros tienen poco margen de movilidad, siendo regulados por límites establecidos en el currículo, los cuales son cada vez más estrechos. La organización de la enseñanza y de la jornada de trabajo de los docentes en la escuela estará definida por los tiempos y los movimientos precisados por los constantes cambios curriculares, implementados a partir de las reformas. La modificación de los planes y programas de estudio en el aula y en la escuela, que exigen la realización de mayor número de actividades, así como resultados, evaluaciones, redistribución de tareas con preponderancia de lo administrativo sobre lo académico, se encuentra regida por el tiempo.

A partir del tiempo, se objetiva el trabajo de los maestros en el aula. Dentro de los límites de tiempo establecidos se llevan a cabo el contenido, los objetivos y metas del currículo (Quiroz:1998). Éste también es el espacio de lo subjetivo, de las emociones, de lo ideológico, de lo político, del ser humano que actúa, piensa, sueña, crea y recrea, sabe e ignora, se afirma y se niega (Freire, 2001:17). En la organización del trabajo de los maestros el elemento central es el tiempo. El maestro se construye y se reconstruye a partir de él; de acuerdo al tiempo objetiva y estructura su trabajo, el de la enseñanza. Si se modifica esta variable, se modifica la organización del trabajo del maestro. Según indica Hargreaves (2003:44), el tiempo es propiedad y percepción que debe dedicarse a una labor específica durante la actividad realizada; ésta puede causar gusto o disgusto, placer o insatisfacción, alegría o tristeza.

La percepción del tiempo se vincula al ámbito subjetivo, en tanto la propiedad del tiempo está ligada a la esencia misma del sistema capitalista, al tiempo de trabajo que necesariamente debe dedicarse a una actividad concreta, para la que fue contratado el maestro, para la enseñanza de una materia y área específica; durante este proceso el empleador desarrolló los componentes que permiten vigilar al maestro y corroborar que la actividad que tiene a su cargo se realice en el tiempo establecido; así, el empleador es propietario del tiempo de trabajo durante una jornada de tiempo específica que se realiza en el aula y en la escuela, dentro de la institución llamada escuela.

Hargreaves (2000) divide los tiempos en función de las diferentes facetas a partir de las cuales el profesor construye e interpreta el mundo social, complementando las dos dimensiones propuestas por Oliveira *et al.* (2004) en relación a la organización

del trabajo del maestro. El tiempo de trabajo del maestro es un sin fin de tareas que se define como un tiempo policrónico (Hargreaves:2000), tareas que se llevan a cabo no solo en el aula sino antes y después. Dentro del aula se le han impuesto continuas evaluaciones a través de las reformas lo que intensifica y transforma continuamente la organización de su trabajo, como se muestra en el esquema siguiente.

Tiempo policrónico		
Tres momentos en el tiempo de organización del trabajo para y en el aula		
Horario de clases	Distribución de actividades	Evaluación
(tiempo) Antes	(tiempo) En el aula	(tiempo) Antes, durante y después

Organización del tiempo de trabajo en el aula.

Fuente: Elaboración propia con datos de Hargreaves (2003) (Castillo:2014)

Las actividades que deben ser desarrolladas en el aula son las acciones previstas en la planeación de los planes y programas en tiempos técnico-rationales durante el ciclo escolar: anual, bimestral, mensual semanal, diario. La redistribución de tareas y materias en función de las reformas en turno, exige del maestro la resignificación de su trabajo, lo cual da lugar a una nueva organización del trabajo que debe responder a los cambios implementados por las autoridades de la escuela y por la jerarquización de las materias establecida en la currícula.

Como menciona Quiroz (1992), la distribución del tiempo en el aula es definida por cada maestro en función de su individualidad (Hargreaves: 2003), de las características personales de cada maestro, de su conocimiento, experiencia, compromiso, habilidad, etcétera, aun cuando su trabajo sea regulado y controlado a partir de los documentos prescriptivos.

La división del trabajo en el aula y en la escuela se distribuye de acuerdo a las políticas y reformas educativas establecidas en periodos determinados, de acuerdo al contexto de ciclos escolares específicos. Estas dimensiones son las que permiten interpretar y analizar los efectos de las medidas implementadas por el gobierno en el trabajo realizado por los maestros en los espacios señalados.

Segunda parte

1 - Una ojeada sobre las reformas desde quienes han estado viviendo estos cambios

Este apartado se divide en dos partes; la primera, con el fin de priorizar la visión de los maestros, se incluyen fragmentos de las entrevistas relacionados con cuatro aspectos básicos sobre el impacto de las reformas del 2006 y 2011.

- 1) Los cambios identificados.
- 2) La transformación del trabajo de los maestros.

3) La distribución del tiempo de trabajo.

4) Incremento del trabajo en el aula y la escuela.

En la segunda parte, se analizan y se interpretan las opiniones de los maestros sobre los aspectos antes mencionados, con el fin de dar respuesta a las preguntas formuladas al inicio del artículo.

i) La ojeada de los maestros sobre los maestros en las entrevistas.

Maestros entrevistados

Número de entrevista	Ubicación De la Secundaria Por Delegación	Sexo	Edad	Materia impartida
1	Álvaro Obregón	M	29	Historia
2	Benito Juárez	F	55	Español
3	“ “	F	49	Biología
4	Iztacalco	M	28	Historia
5	Coyoacán	F	46	Biología
6	“	F	28	Ciencias
7	“	M	48	Ciencias/laboratorio
8	“	M	29	Formación Cívica
9	Cuauhtémoc	F	46	Matemáticas
10	“	M	45	Español
11	Gustavo A. Madero	M	34	Geografía/ Formación Cívica y Ética
12	Tlalpan	F	53	Biología
13	“	M	29	Geografía
14	“	F	48	Ciencias Sociales
15	Miguel Hidalgo	M	31	Formación Cívica y Ética
16	“ “	F	40	Matemáticas
17	Xochimilco	F	32	Geografía
18	“	F	39	Formación Cívica y Ética

Fuente: Elaboración propia, a partir de las entrevistas realizadas en las escuelas secundarias

1) Los cambios identificados

Entr.8, Maestro: Formación Cívica y Ética³

Tengo siete años trabajando como docente, en la formación de especialidad cívica, llegue en el 2006 cuando se empezó a dar este cambio.... Llegas a la secundaria y que dicen; “te va a va tocar esta materia, Aprender a aprender” y tienes que dar esa materia , y bueno...pero, ¿esto que es? , yo la desconocía totalmente y me dijo

3 Incluimos en itálicas las palabras textuales que retomamos de los maestros de las entrevistas.

el director “luego le doy un folleto de lo que es lo que tiene que dar” ¡jamás me llegó ese folleto!, entonces, yo tuve que hacer una investigación, ¿de qué era aprender a aprender?, comprar unos libros... hay un libro que se llama así “Aprender a aprender” es un libro de español, y de ahí yo me tuve que basar...

Entr.2. Maestra: Español

Tengo alrededor de 30 años en este secundaria Con respecto a las reformas RS y RIEB, pues que cada vez están más pobres los programas, en cuanto al conocimiento, a lo mejor yo soy muy arcaica en ese asunto, hay cosas básicas que deberían saber los alumnos y no las saben, por ejemplo en español....en segundo...se ha minimizado el programa...en tercero veíamos todas las lecturas contemporáneas... ¡ya no les dan nada!...Yo entiendo, y esto no es un secreto para nadie, que todo esto responde a las exigencias del Banco Mundial, ¿tú quieres esto? ¡dame esto!, que nos están diciendo con ese mentado cuadro 696, que no haya reprobados, desde la primaria hasta la secundaria, ¿y qué vamos a conseguir con esto? ¿O sea que voy a ser yo?....

Entrv.7. Mtro. Laboratorio.

Un aspecto principal de todas estas reformas desde su inicio... bueno hemos manejado, una parte principal, para mí, es que son reformas de escritorio, son políticas educativas que los diferentes gobiernos han impuesto, porque son imposiciones al magisterio, al maestro frente a grupo, al docente, y pues, uno de los principales actores del proceso educativo, que es el docente nunca es considerado, en las anteriores reformas y en estas nuevas, es una imposición en donde la falta de consenso para llevarlas a cabo, pues yo creo que es uno de los factores por el que no han funcionado, y el hecho concreto es que todas estas reformas son proyectos incluso sexenales que se abandonan de un momento a otro sin una planeación correcta...

Entrevista 10, Maestro: Español.

¿Con respecto a la reforma del 2006?,mmm, sí hubo cambios, en un enfoque tendiente al constructivismo, en los planes de asignatura anteriores, y ahora es más del tema de las competencias para la vida, a mi me vino bien en la materia español, no varió muchísimo el currículo, lo que cambió fue la enfoque que se le da, hacia las competencias y hacia los tres ámbitos de enseñanza del español, el ámbito de estudio que es un estudio sobre cómo se tiene que manejar la lengua, reglas y normas, gramática.... No creo que haya sido cambios importantes, del 2006 al 2011, de tal manera que no ha habido una reforma educativa después del 2006

Entrevista 3, Maestra Biología

[Sobre las reformas 2006 y 2011] *Tengo 30 años de servicio y 27 años en esta escuela..... todas las escuelas nos fuimos a trabajar por asignaturas...2011 nada mas*

fue como cambios en cuanto a términos, en términos, ¡sí! antes eran objetivos se convirtieron en propósitos, ahorita ya son competencias y otro tipo de cosas pero, yo no le veo gran reestructura, o sea algo así como muy fundamental, no le encuentro... En cuanto a los contenidos curriculares...? ¡Quitaron temas muy importantes! por qué el programa tiene otro enfoque, el programa... ya no es hacer científicos a ser profesionistas, ser sociólogos, matemáticos la idea no es dar información, en este momento es formativo y lo único que se pretende es eso formar en los niños competencias como habilidades hábitos destrezas, actitudes conocimiento por supuesto es importante los contenidos pero quitaron los sustanciales, unidades completos bloques completos, que se fueron volando poco a poco de nuestro mapa curricular pero el enfoque de nosotros en esta etapa secundaria, es formativa 100% formativo...

2) La transformación del trabajo de los maestros.

Entrevista 10, Maestro de Español

[¿Qué cambios observó en la dinámica del trabajo?... yo pienso que sí, en la medida en que el docente quiere incorporar esos cambios lo puede lograr. Aquí definitivamente los cambios inciden en que los alumnos tienen que hacer más que antes, ya no son los alumnos que están esperando levantar el lápiz o la pluma para ver que les va a decir el maestro que les va a dictar, yo creo que el maestro tiene que entender que poco a poco se tienen que utilizar las nuevas tecnologías.... No hay que dejarse abrumar, y hay que entender el uso de las nuevas tecnologías, nos enfrentamos a la adversidad, de pedirles material adicional, en mi caso, yo tengo como plan desde hace varios años, leer un libro de mi literatura bimestral, pero yo sé que tiene sus altos costos, por eso yo desde hace mucho utilizó las tecnologías, leo e-books, entonces le paso a mis alumnos los e-books en pdf, y algunos alumnos no están al nivel todavía de consulta de este tipo de e-books. No sabe ni lo que es eso, les enseñó descargar esas aplicaciones para para bajar los e-books en formato móvil póket....

Entrevista 12. Maestra: Biología.

En el sentido de que son más materias, más alumnos hay que preparar más clases hay que preparar exámenes, la planeación fue diferente en ese momento, es todavía más diferente, en situaciones didácticas antes se llamaban avances programático y no era más que seguir una serie de objetivos y ver lo que íbamos avanzando y ahorita nosotros tenemos que diseñar las situaciones de aprendizaje que tenemos que aplicar y eso implica más trabajo administrativo...más carga administrativa.

Entrevista 16, Maestra: Matemáticas.

A partir de que iniciaron las reformas, y de cambios de programas, he tratado de cambiar mi forma de clase.... Ahora nos están haciendo que quitemos ciertos temas,

y que apliquemos las nuevas estrategias didácticas, y la verdad me han costado mucho trabajo...

El año pasado tuve problemas con un grupo de segundo año, los padres no estaban de acuerdo en la nueva forma en la que estaba trabajando, ellos querían a la maestra tradicional.

Yo estaba trabajando la nueva reforma, de 2006, en donde el niño tenía que aprender, le daba al niño un tema, y el niño tenía que buscar las estrategias para resolver este problema. Los papás no estuvieron de acuerdo, los papás se me vinieron encima, que cómo era posible, que porque no les explicaba primero yo, el problema y que ellos ya después podían resolver el problema. Que les diera problemas similares para que ellos pudieran resolverlos...

Entrevista 15, Maestro de Formación Cívica y Ética

[¿Cómo organizas tu trabajo en clase?] En una hora de 50 minutos, bimestre de mes y medio y un ciclo escolar de nueve meses, sí es difícil porque a mí no me gusta delegar a los chicos... si lo analiza desde afuera, la cantidad de temas no es directamente proporcional a la cantidad de minutos que tenemos para cubrir el bimestre, sí me gusta jugar con el tiempo responsablemente, por ejemplo, pasar lista, al momento de que llego al salón hay un chico que me dice quién no vino, en lo que los organizo, ya sea por equipos, no tienen que pasar más de 10 minutos, los otros 40 los usamos para revisar la tarea, cualitativamente los escucho a los que quieren participar, pongo los sellos, no me gusta leer mucho en el salón, que el trabajo lo hagan en casa, el trabajo debe ser más dinámico y, posteriormente, los últimos 10 minutos, si nos da tiempo, por ejemplo, ahorita que se quedó el tema como más efervescente por la situación, hacemos la retroalimentación...

Entrevista 11, Maestro: Geografía

[Considera que estos nuevos contenidos curriculares regulan el trabajo del docente] ...Hay diversos mecanismos que regulan el trabajo docente como es la Alianza por la Calidad de la Educación; es el docente quien controla y define su forma de actuar frente al grupo, es un elemento individual para introyectar la reforma, la supervisión del trabajo docente verifica que los tiempos que tiene el docente en el grupo sean eficaces, que correspondan con los incentivos....

3) La distribución del tiempo de trabajo.

Entrevista 5, Maestra Biología.

[Cambios...en el tiempo] en la organización... es esencialmente la planeación, no hay de otra, la planeación anual, la planeación bimestral, y a veces cuando hay tiempo me aviento hasta la planeación de todos los días, es un trabajo muy cansado, porque uno está planeando una cosa para cuatro tiempos, y cuando uno llega a veces si le da uno el éxito que uno esperaba en la clase, pero hay algunos grupos en los

que no, lo que traes bien planeado para la clase con todo tu material, y resulta, ¡que no se puede! porque ellos piensan que es un juego, el hecho de estar en un salón de clases, bueno si es un juego pero se va respetando por reglas, hay un seguimiento, hay un indicio, hay un desarrollo, un cierre, las cosas no son como ellos piensan, preparo mis clases con estrategias, con herramientas me apoyo en las TIC's . Antes teníamos los pizarrones electrónicos, se descompusieron los mandaron arreglar y no servían, y ahora ya no funcionan, los cañones desaparecieron, las máquinas están ahí como cualquier mueble y ahora hay que utilizarla con la que nos regalaron en la SEP.....

Entrevista 16, Maestra: Matemáticas.

[Cambios en reformas y tiempo..] Quitaron algunos contenidos, me impactó que quitaran tema de conjuntos, aumentaron muchos contenidos que nos resulta imposible abarcarlos, no nos da tiempo...

Entrevista 13, Maestro Geografía

[Sobre la jornada...] El sistema nos dice que temas y nosotros los tenemos que cubrir....Nos ponen tiempos, por ejemplo, en tal tiempo tienes que entregar el plan, la reforma cada vez nos limita hacia los objetivos del plan....Estoy aquí toda las tardes, tengo cuatro horas ahorcadas que las aprovecho para calificar, para planear, calificar cuadernos....

4) Incremento del trabajo en el aula y la escuela.

Entrevista 12. Maestra: Biología

[¿Es más trabajo para el maestro?] Hay muchas situaciones sociales que el gobierno quiere que en la escuela se resuelvan, ¡que la violencia!, en la escuela que se resuelva, ¡que el bullying! ahí se genera, ¡que la desnutrición! viene para acá, ¿que la falta de valores!, vienen para acá, ¿por qué en el costal de los maestro?, si en donde se genera es en la sociedad, todo esto es estructural. ..

Nos mandan el paquete de lo social, la escuela parece una guardería, en donde el maestro no les merece el menor respeto... mientras los papas trabajan...todo esto nos afecta..

Entr. 1, Maestro: Historia

[Sobre el trabajo y las reformas]...y si tú, vas a tener dos grupos, pero que aumentaron los contenidos... para ti representaba más trabajo cognitivo, en tu casa estar planificando una secuencia didáctica que tiene que abarcar un período de tiempo muy largo, una serie de contenidos que no se van a reducir, en menos tiempo, vas a tener menos trabajo físico, pero el trabajo intelectual se duplicaba en ese esquema, temas a nivel de enseñanza aprendizaje...

Entrevista 2, Maestra: Español.

....¿el trabajo en la reforma?... es mas carga de trabajo...

Entrevista 4, Maestro: Historia

...con la RIEB.... en mi escuela la carga del trabajo en el maestros es cada vez más intensa, ha muy pesado, uno tiene que dar clase, tiene que atender a los papás, tiene que evaluar, tiene que ver los problemas con algunos jóvenes, atenderlos, en nuestro caso si el maestro sabe que el alumno tiene un problema psicológico y no se atiende va contra nosotros, a nosotros... y nos han dicho muy puntual, en mi escuela, que se tiene que avisar a la autoridad cuando hay algún problema con algún joven, porque si no la responsabilidad cae sobre nosotros....más trabajo...

Entrevista 5, Maestra de Biología

Las horas contratadas son 25... Solamente tengo dos horas de base y las restantes son en código 95....[Sobre el trabajo a partir de las reformas]

...yo dije en tres juntas de consejo, que me dieran la oportunidad de pasar a exponer lo que había hecho con los padres de familia, los proyectos que hemos hecho con los alumnos sobre educación ambiental, incluso veníamos los sábados a trabajar, venía con otra maestra a trabajar con psicólogos sociales, veníamos a trabajar esta parte de la violencia que ha salido diagnosticada por ellos...en proyectos planeados en la semana...

Entrevista 9, Maestra: Matemáticas.

¡Ah sí!, los concursos de matemáticas son independientes, estás obligada a hacer concursos de matemáticas dos veces en el año, concurso de primavera y el concurso resolviendo problemas matemáticos, a parte de la exposición final, del final del ciclo escolar tiene que ser exposición de matemáticas... Durante las clases se tiene que organizar el material para al final de año, hacer tu exposición de matemáticas Los mejores trabajos, los mejores cuadernos, hacer los gafetes para invitar a los padres de familia, para la exposición de trabajo que hicieron sus hijos durante todo el transcurso de lo que es el ciclo escolar, para que vean lo que hicieron sus hijos durante todo el año escolar.

Entrevista 16, Matemáticas

... siempre se habla de cambiar de modificar, pero con lo mismo, con el mismo mobiliario, nos piden que apliquemos las nuevas tecnologías por ejemplo, pero aquí, tenemos 20 o 30 computadoras, que sirven bien, que si funcionan, que trabajan bien y que sirven a la perfección son 20, ¡porque las demás no!, y con 40 o 50 niños no podemos utilizarlas, no podemos utilizar el aula de medios, además no pueden trabajar con el celular, ... desafortunadamente no, es parte de las normas de convivencia, y viene parte del marco general de convivencia escolar, que viene con las nuevas

reformas, ...

Entrevista 15, Maestro: Formación Cívica y Ética

[¿Qué pasa con la evaluación?]. Somos una escuela de alta demanda, los primeros años trabajamos con 53 alumnos, en segundos con 49 y el tercero con 47 o 45, para evaluar de acuerdo al plan 2011 o de la reforma que sea, con base a esto es muy complejo, porque marca de manera muy clara que la evaluación debe ser más personalizada, no la evaluación cuantitativa, cualitativamente hablando es una tarea quimérica para los profesores que llevan más de tres o cuatro grupos, hacer una evaluación sustancial, en función de las cualidades de los alumnos, en cuanto al aprovechamiento y apropiación de los aprendizajes.

Entrevista 16, Maestra: Matemáticas

[...Otras actividades en la escuela..] Soy tutora. Anteriormente eran las asesorías, ahora es la tutoría. El acompañamiento, el estar al pendiente del grupo, a veces con esto tenemos, son 40 y tantos niños, surgen problemáticas, el año pasado teníamos un niño autista, con un mínimo de autismo pero, no nos dimos cuenta y los padres no nos informaron... Soy la jefa local de matemáticas, la jefa local se encarga de organizar todo lo que es la academia de matemáticas, como tengo el mayor número de horas, ésa es mi función, organizar a los compañeros, sobre exámenes extraordinarios, quién va hacerlos, quién los va a elaborar. Estar viendo quién quiere participar, que si va a ver nuestra pedagógica, todo es en cuestión de jefe local.

Aparte de las condiciones que son como la del patio, tenemos que vigilar que los chicos estén tranquilos a la hora del receso, que no haya ningún accidente.

Tenemos la Comisión de aprovechamiento escolar, verificar o ver por qué está reprobando el niño, ayudarlos a ver qué materias deben, qué problemas tienen.

Comisión de uniforme, ver el uniforme, peinado, que no vengan maquilladas, que traigan las uñas cortas, que no traigan las uñas pintadas, son parte de las reglas de normas de convivencia que hay en la escuela, como parte de la escuela tenemos que estar al tanto de todas esas situaciones de la escuela....

Entrevista 13, Maestro de Geografía.

[¿Dentro de la escuela....?]Tengo una comisión de simulacros que se aplica durante todo el ciclo escolar. Tengo guardias, que es un poco pesado. Entre más carga horaria tengamos más carga de trabajo tenemos, en mi caso tengo cuatro días de guardia a la semana. Tengo una tutoría y un servicio, un servicio es que cuando no llega un profesor y te mandan a cubrir ese grupo.

ii) Interpretación de los fragmentos sobre las entrevistas anteriores y análisis sobre el trabajo de los maestros.

En la investigación cualitativa no se generalizan los resultados obtenidos

a partir del análisis de los datos, se busca la comprensión e interpretación de los acontecimientos de lo señalado por los sujetos participantes en el proceso, sin embargo, algunas opiniones concuerdan en su interpretación con respecto a los efectos de las reformas, a continuación señalo algunos de estos aspectos.

Analizar los cambios acontecidos en la organización del trabajo de los maestros de secundaria desde la perspectiva de las reformas y política educativa, significa hablar de conceptos tales como: poder, cambio, reforma y regulación social, en un contexto histórico específico. En el periodo de las reformas del 2006 y del 2011 se puede considerar a éstas como un elemento de regulación social para el control inmediato del trabajo de los maestros. La política educativa en los dos sexenios en donde se aprueban las reformas estuvo centrada en elevar la calidad educativa, los cambios que se plantearon en el 2006 de manera específica para los maestros se centraron en el nivel microsistémico, aula/escuela en donde: a) se debía diagnosticar problemas, b) plantear como resolverlos, c) liderazgo académico, d) trabajo colegiado, e) evaluación y f) trabajo colaborativo (PNE,2001:54-55).

Según estas estrategias el verdadero cambio debería producirse en quienes se hacían cargo del proceso educativo, fundamentalmente en los maestros en el aula y la escuela.

La reforma del 2011 es resultado de las estrategias planteadas en el Programa Sectorial de Educación (PSE) del gobierno del sexenio del 2006 al 2012. Objetivo 1. De la Calidad de la educación: i) Profesores (capacitación), ii) Planes y programas (enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza, recursos didácticos), iii) Articulación entre todos los niveles, iv) Evaluación (rendición de cuentas, instrumento de difusión de resultados y sustento del diseño de políticas públicas).(PSE, 2007:3). En las acciones y estrategias del PSE, se establecieron dos aspectos importantes: la integración de la educación básica, y la transformación de las condiciones de los maestros. En relación al primero, se entiende que con la integración educativa se refuerza la orientación pedagógica basada en las competencias; la evaluación, como mecanismo para alcanzar los estándares internacionales y nacionales que mejoren el aprovechamiento, constituye el instrumento que permitirá arribar al objetivo deseado. En el segundo aspecto quedó planteado de igual manera, la evaluación como un instrumento para transformar las condiciones de los maestros a través de este mecanismo, situación plasmada en la Alianza para la Calidad de la Educación.

Con respecto a las reformas los maestros identifican, el gran cambio en la reforma del 2006, de contenido y sobre todo de paradigma educativo, “aprender a aprender”, aprendizaje por problemas, así como también el mayor trabajo por la utilización de las tecnologías; en el plan 2011, la política educativa se orientó hacia la articulación de los tres niveles educativos que integran la educación básica. Para lograr este propósito los maestros debían conocer los bloques en que está dividida la educación básica, a fin de vincular y relacionar los otros niveles con el bloque que les tocaba abordar.

Con las reformas y las acciones de política educativa se buscaba eliminar problemas como la sobrecarga de programas, el poco tiempo destinado a la profundización de los temas, entre otros. En la práctica, ello implicó la eliminación de temas centrales y la disminución del conocimiento impartido a los alumnos, elementos básicos que pueden contribuir a que éstos aprendan y reflexionen sobre los nuevos contenidos. Esta situación obliga a los maestros a planear y a cubrir los huecos dejados por los conocimientos que se eliminaron, con ello reorganizaron su trabajo y lo intensificaron.

En términos de tiempo, cuando recién se están adaptando a un enfoque constructivista, en menos de seis años el mismo se modifica orientándose hacia un enfoque por competencias; el tiempo técnico-racional, que privilegia resultados tangibles, necesita variables concretas y precisas; definidas por las competencias educativas. Las reformas han ido transformando el trabajo de los maestros, si bien es cierto que en las políticas educativas existe una tendencia hacia el predominio del mercado en la regulación de las relaciones educativas, los maestros buscan imprimir un significado específico al aprendizaje de acuerdo a las condiciones de sus alumnos. En este sentido, no calcan los lineamientos programáticos, el currículo también es el lugar donde se imbrica la visión de los maestros, su experiencia, su visión del mundo; el poder que tiene dentro del aula al establecer una relación socioeducativa con el alumno, sea por la calificación o por la identificación que se establece entre ellos, cualidades que menciona Quiroz (1998) y Rockwell (2005) como específicas de cada maestro, prevalecen aún en esta etapa. El tiempo, sigue considerándose una variable esencial para la aplicación de las reformas, sea en la organización curricular, en las actividades administrativas o en la evaluación. Una forma clara a partir de la cual se manifiesta el control del tiempo en las nuevas reformas la constituye la planeación de cada clase por semana, por mes, bimestral y anualmente. Si bien esta actividad siempre ha sido realizada e incluso es parte de la formación profesional, la diferencia radica en que con las reformas responde a la aplicación de un tiempo técnico-racional, que implica la obtención de un resultado y para ello se modifican los medios, se establece un tiempo sociopolítico, obligando a los maestros a realizar cada vez mayor número de acciones de evaluación. Se reducen los contenidos pero aumenta el número de actividades que deben realizarse en el mismo periodo de tiempo con el fin de constatar un resultado; se impone la administración sobre las actividades académicas, se aplica una nueva regulación del poder hacia los maestros (el tiempo sociopolítico) en la planeación, en la jornada laboral dentro del aula y en la escuela.

Finalmente, con respecto al aumento de trabajo tanto en el aula como en la escuela, las comisiones siempre han sido parte de la carga de trabajo de los maestros. La diferencia que se encuentra a partir de la implementación de las reformas radica en la institucionalización de su responsabilidad con la asignación de una hora de clase para tutoría dentro del plan curricular. Ello conlleva la responsabilidad de tener que

resolver problemas de los alumnos y de tener mayor relación con sus padres. Cuantas más horas tengan asignadas los maestros, mayor será el número de actividades que deban realizar; estas actividades restan tiempo para dedicar a la actividad académica, representando horas de gestión que posibilitan mantener la jerarquía de poder establecida en la escuela; por ejemplo, el jefe de materia tendrá que organizar una serie de tareas administrativo-académicas como los extraordinarios, de igual manera, los maestros señalan que el aumento de carga se traduce en mayor responsabilidad con los alumnos, no solo académica, sino social, psicológica y hasta económica, las reformas han trasladado los problemas sociales a las espaldas de los maestros.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En síntesis, podemos afirmar que la escuela constituye un espacio de confrontación, de solución y de lucha de poderes. Las autoridades imponen modificaciones a los programas y planes de estudio, en los que plasman una visión ideológica concreta en relación a en qué se quiere formar y para qué a través de la educación, estableciendo ideas, objetivos y acciones que se explicitan en las políticas y reformas educativas. La escuela secundaria se ha convertido en un espacio en el que deben resolverse los problemas sociales, los conflictos familiares y todos los problemas que los estudiantes enfrentan son responsabilidad de los maestros. Con este argumento se centró la atención en los sujetos encargados y responsables de llevar a cabo esta labor, los maestros, tratándose de una tarea que deben realizar tanto dentro del aula como fuera de ella, es decir, en la escuela. Ello es lo que da sentido a las comisiones, las tutorías y la multitud de tareas que les son asignadas durante su tiempo laboral.

La jornada de trabajo del maestro en el aula y en la escuela se ha estado transformando paulatinamente. Medidas como las reformas de 2006 y 2011 tienden hacia la regulación de su trabajo a través del control del tiempo de trabajo dedicado a la docencia y a otras actividades como la evaluación. Esta etapa se puede considerar como un periodo de transición en el que se avanzó en el establecimiento de nuevas normas y reglas a través de los cambios curriculares. Ello dará posibilidad al Estado de transformar a los maestros de la escuela secundaria general pública en facilitadores del aprendizaje, lo que determinará la imposibilidad de que los estudiantes sean formados con una visión crítica y reflexiva, pero si con una formación de racionalidad instrumental que sea funcional para el mercado, elementos que se implementan a partir de las reformas y políticas educativas. Periodo de transición porque existen maestros que oponen resistencia bajo diferentes formas, pero que cada vez más son obligados a seguir las nuevas reglas.

REFERENCIAS

- ADORNO, Theodor W. (1989). *Dialéctica negativa*. (3ra.reimp). Argentina: Taurus Humanidades.
- BALL, Stephen. (1989). *La micropolítica de la escuela*. España: Paidós.
- CASTILLO, F. M.A. (2014) "Efecto de las políticas y reformas (RS y RIEB) en la organización del trabajo en el aula y la escuela de los maestros de secundaria general en el D.F. 2000-2012" Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN Ajusco
- DIAZ Barriga Ángel e INCLÁN Espinosa, Catalina. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana, núm. 25. Enero-abril 2001. www.reioei.org
- FELDFEBER, Miriam y OLIVEIRA, Dalila (Compiladoras) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente*. Argentina: Noveduc.
- FREIRE. P. (2011). *Política y Educación*. (7ª. Reimpresión.) México: Siglo XXI Editores.
- HARGREAVES, Andy (1992). "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". Monográfico. Revista de Educación, núm. 298. pp. 31-53.
- IBARROLA DE, María. (1993). "Concertación de políticas educativas en México. Los grandes rubros del debate". En *¿Es posible concertar las políticas educativas?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LATAPÍ, Pablo. (2004). "La política educativa del Estado mexicano desde 2002". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado 190913
- MARCUSE, Herbert (1991). *El hombre unidimensional*. (16º reimp.) México, Joaquín Mortiz.
- MARTÍNEZ, Bonafé, Jaumé. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: IICE
- MARX, Karl (1979). *El Capital, Tomo I, Vol. I*. (8va. Ed.). México: Siglo XXI Editores.
- OLIVEIRA, D., GONCALVES, G. y MELO, S. (2004). "Cambios en la organización del trabajo docente", en *Investigación temática, Trabajo docente y subjetividad magisterial*. RMIE, ene-mar. Vol.9, núm. 20, pp.183-197.
- OSNAYA Alarcón, Fernando (2007). *Política educativa en México*, en: Carmona León, Alejandro, et. al. (Coords).*Las políticas educativas en México*. Coed. Pomares-UPN. México
- POPKEWITZ, Thomas S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. (3ª. Ed.).Madrid: Ediciones Morata.
- QUIROZ, Rafael (1998). *La reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza*, en *Investigación en la Escuela*, No. 36, México.
- QUIROZ E, Rafael. (1992). *El tiempo cotidiano en la escuela secundaria*.www.juridicas.unam.mx/publica/libre/rev/nuant/con/42/cnt/cnt6.pdf (Consultado 221113)
- RIVERO, José. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima: Tarea
- ROCKWELL, Elsie (coord.). (2005). *I. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En *La escuela cotidiana*. (5ta. Edición) (pp. 13-57), México: FCE

TORRES, Carlos (2008). Sociología política de la educación, en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres. (pp.133-180). Argentina: Miño y Dávila Editores.

TORRES, Jurjo (2007). Educación en tiempos de neoliberalismo. (2ª reimpression) Madrid: Ediciones Morata.

VILLARREAL, René (2006). La nueva economía institucional de mercado y el Estado de Derecho. En biblio. juridicas.unam.mx/libros/1/95/9.pdf Consultado el 130114

FUENTES DE INFORMACIÓN ELECTRÓNICA

Acuerdo 384. por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria. (26/mayo/2006)

Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria. Subsecretaría de educación Básica y Normal. <http://ries.dgmmme.sep.gob.mx/> nov. 2002

OCDE (2007) Síntesis: Diez pasos hacia la equidad en la educación. www.oecd.org/education/school/40043349.pdf (Consultado el 270414)

Subsecretaría de Educación Básica.

REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. Acciones para la articulación curricular. 2007-2012

SEBN, (2002) Reforma Integral de la Educación Secundaria, Documento Base. <http://ries.dgmmme.sep.gob.mx>. (Consultado 140713)

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2001). *Programa Nacional de Desarrollo*. México: Poder Ejecutivo Nacional.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Poder Ejecutivo Nacional.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2007-2012). *Programa Nacional de Educación*. México: Poder Ejecutivo Nacional.

SEP-SEBN. (2004). Reforma Integral de la Educación Secundaria. ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?. <http://ries.dgmmme.sep.gob.mx>

SEBN, (2008) Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación Curricular. 2007-2012. México, SEP-SEBN.

SEP-SEB. (20099). RIEB Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (puntos de continuidad y/o cambio). Julio.

SEP. Acuerdo 384. por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria. (26/mayo/2006)

SEP. Reforma a la Educación Secundaria. México.

SEP. (2006). Plan Curricular. México

SEP-SEB. (20099). RIEB Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (puntos de continuidad y/o cambio). Julio.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79
Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153
Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153
Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233
Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345
Circularidades 179, 189
Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347
Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394
Docência e gestão 40, 42, 45, 47
Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288
Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174
Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378
Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98
Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394
Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389

Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394

Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302

Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126

Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396

Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394

Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201

Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0