



EDUCACIÓN E INCLUSIÓN
REFLEXIONES DE BRASIL Y ARGENTINA

Gustavo García - Javier Augusto Nicoletti -
Fernando Vieira Machado - Kátia Barbosa Macêdo
- *Coordinadores* -

Educación e inclusión

Reflexiones de Brasil y Argentina

Gustavo García - Javier Augusto Nicoletti

Fernando Vieira Machado - Kátia Barbosa Macêdo

- Coordinadores -

AUTORES:

Javier Augusto Nicoletti / Gustavo García /

Fernando Vieira Machado / Érica Lissandra Bertolossi Dantas /

Elisana Ligia Garcia Barboza / Roseli Vieira Pires /

Kátia Barbosa Macêdo / Marcos Bueno / Marcelo Claudio Perissé /

Martín Romero / Raúl Ramos / Gustavo Barletta /

Alexandre Crispim Pires Dóia / Maria do Rosário Silva Resende

Educación e inclusión: reflexiones de Brasil y Argentina / Gustavo Javier García...

[et al.]; compilado por Gustavo Javier García ... [et al.]. - 1a ed. - General

Rodríguez: Gustavo Javier García, 2020.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-86-3749-5

1. Derecho a la Educación. 2. Educación Alternativa.

3. Inclusión Escolar. I. García, Gustavo Javier, comp.

CDD 371.904

ISBN 978-987-86-3749-5



9 789878 637495



Publica: Ciencia y Técnica Administrativa

<http://www.cyta.com.ar>

correo: cyta@cyta.com.ar

Buenos Aires, Argentina

febrero de 2020

ISBN: 978-987-86-3749-5

URL: http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/educa_e_inclu.pdf

Índice

Presentación	V
Estudio sobre las opiniones de estudiantes del profesorado en educación especial	
<i>Javier Augusto Nicoletti; Gustavo García</i>	7
A epidemiologia dos transtornos mentais dos professores do Instituto Federal do Tocantins e o uso da psicodinâmica do trabalho para sua análise e confrontação	
<i>Fernando Vieira Machado; Érica Lissandra Bertolossi Dantas; Elisana Ligia Garcia Barboza</i>	23
O trabalho docente no contexto brasileiro	
<i>Roseli Vieira Pires; Kátia Barbosa Macêdo</i>	34
Dilemas de uma sociedade que precariza a educação: uma reflexão da psicodinâmica do trabalho	
<i>Marcos Bueno</i>	55
Sobre la importancia de la formación del profesorado	
<i>Javier Augusto Nicoletti; Marcelo Claudio Perissé; Martín Romero; Gustavo Barletta; Raúl Ramos</i>	70
A formação do indivíduo na era do entretenimento virtual: uma reflexão sobre os jogos eletrônicos	
<i>Alexandre Crispim Pires Dóia; Maria do Rosário Silva Resende</i>	81
Educación física para la inclusión de personas con discapacidad	
<i>Gustavo García</i>	98
Referencias de los autores	110

Presentación

El libro que se presenta es un trabajo orientado al abordaje de una realidad compleja desde una perspectiva multidisciplinar desarrollada por estudios de especialistas de Brasil y Argentina.

El sentido del texto es destacar que, al abordar el tema de educación e inclusión, estamos en presencia de diversas miradas que permiten pensar que no hay una única vía de análisis, sino que responde a un entramado complejo de factores que merecen su atención.

El capítulo titulado *Estudio sobre las opiniones de estudiantes del profesorado en educación especial*, es un trabajo de investigación desarrollado por Javier Augusto Nicoletti y Gustavo García (Argentina), abordando la temática desde uno de los puntos clave en el proceso de inclusión, que es el ámbito de la formación de profesores en educación especial. El estudio se focaliza en desarrollar un análisis de opiniones de los estudiantes respecto a su formación en el profesorado.

El capítulo *A epidemiologia dos transtornos mentais dos professores do Instituto Federal do Tocantins e o uso da psicodinâmica do trabalho para sua análise e confrontação*, desarrollado por Fernando Vieira Machado, Érica Lissandra Bertolossi Dantas y Elisana Ligia Garcia Barboza (Brasil), es un trabajo que analiza enfermedades causadas por trastornos que llevan a la ausencia de maestros del Instituto Federal de Tocantins de Brasil, recomendando acciones concretas de sensibilización.

El capítulo *O trabalho docente no contexto brasileiro*, realizado por Roseli Vieira Pires y Kátia Barbosa Macêdo (Brasil), discute el trabajo de los profesores de una institución de educación superior, enfocándose en su movilización subjetiva para enfrentar el sufrimiento derivado del trabajo y su esfuerzo por transformar el trabajo prescrito en real y el sufrimiento en placer.

El capítulo *Dilemas de uma sociedade que precariza a educação: uma reflexão da psicodinâmica do trabalho*, realizado por Marcos Bueno (Brasil), aborda sobre los aportes de Dejours, en línea con otros autores, planteando reflexiones en torno al mundo del trabajo y la vida cotidiana.

El capítulo, *Sobre la importancia de la formación del profesorado*, desarrollado por Javier Augusto Nicoletti, Marcelo Claudio Perissé, Martín Romero, Gustavo Barletta y Raúl Ramos (Argentina), es un estudio que, sobre la base de una encuesta destinada a conocer la opinión de los alumnos del profesorado en educación física en relación a su futura práctica profesional en el ámbito escolar a través del voleibol, profundiza sobre la relación de la teoría y la práctica durante los estudios del profesorado.

El capítulo *A formação do indivíduo na era do entretenimento virtual: uma reflexão sobre os jogos eletrônicos*, elaborado por Alexandre Crispim Pires Dóia y Maria do Rosário Silva Resende (Brasil), que analiza la formación del individuo en un contexto cultural en el que la virtualidad se convierte en una forma de entretenimiento presente en varios dispositivos.

El capítulo *Educación física para la inclusión de personas con discapacidad* presentado por Gustavo García (Argentina), explora la formación de profesores en educación física para la inclusión educativa, reflexionando acerca de una educación física que promueva un espacio respetuoso de la diversidad y la inclusión.

Gustavo García – Javier Augusto Nicoletti -

Fernando Vieira Machado - Kátia Barbosa Macêdo

- Coordinadores -

Estudio sobre las opiniones de estudiantes del profesorado en educación especial

Javier Augusto Nicoletti

Gustavo García

(Argentina)

Introducción

La educación es un derecho humano fundamental para que todos los derechos sean posibles de desarrollarse, siendo el medio para garantizar que todos los individuos puedan adquirir autonomía en sus decisiones y acciones que realizan.

Por ello es un proceso esencial para lograr la inclusión de las diversas personas en la comunidad, siendo que facilita la conformación de la sociedad solidaria basada en los valores del respeto, el acuerdo y la tolerancia.

Una educación inclusiva propicia espacios formativos flexibles y comprensivos de las realidades de cada persona, con miras a lograr la superación de diferencias y prejuicios, y promocionando el acceso al conocimiento de manera transversal a toda la sociedad durante toda la vida.

Uno de los caminos fundamentales para fortalecer el vínculo entre la educación y las distintas necesidades de la población son los procesos de formación del profesorado. Son ámbitos de formación de profesionales de la enseñanza, capacitados para hacer frente a las distintas necesidades, a partir de disponer de saberes conceptuales y prácticos capaces de generar las respuestas requeridas. En este sentido, los institutos de formación del profesorado serán organismos institucionales idóneos para llevar adelante experiencias formativas inclusivas a través de generar propuestas de calidad educativa.

En el área de formación del profesorado, el profesorado en educación especial es un campo propicio para la formación de profesores con aptitudes y herramientas para

afrontar el desafío de la inclusión de todas las personas, en sintonía con el planteo de la Agenda 2030, y los 17 objetivos de desarrollo sostenible planteados en el año 2015 por la Asamblea General de la O.N.U. (A/RES/70/1). Entre otros, se puede destacar el Objetivo n°4, denominado “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”.

De allí, que es indudable que la formación del profesorado se ha afianzado como un área de estudio y observación permanente, tanto por las agendas de políticas educativas, como por la sociedad en su conjunto.

En el marco planteado, el objetivo del trabajo que aquí se expone es presentar los resultados de un estudio orientado a indagar los intereses de los estudiantes del Profesorado en Educación Especial en relación a los recursos pedagógicos aplicados durante su formación.

Formación del profesorado en educación especial

Una formación de calidad del profesorado es conducente a una formación de profesionales capacitados para hacer frente a las demandas de la sociedad. En el caso de los profesorado en educación especial, su función es altamente valorada, puesto que formar profesionales para hacer efectiva la inclusión de todos los actores que conforman la comunidad es esencial en miras de una sociedad más justa y solidaria.

En los momentos actuales, caracterizados por la permanente velocidad de la información, producto de la transformación digital permanente, las exploraciones referidas a las metodologías de enseñanza y aprendizaje, las estrategias de comunicación, las modalidades de transferencia de conocimiento, el análisis contextual de los espacios de intervención, la observación crítica de la realidad educativa, son, entre otros, aspectos sustanciales de considerar en la formación de los profesores, con miras a la búsqueda de la mejora continua de la calidad educativa.

En este sentido, se observan estudios que analizan la formación del profesorado desde diversos aspectos, por ejemplo:

- la formación para la interculturalidad (Peñalva Vélez y Leiva Olivencia, 2019),
- los escenarios formativos y las competencias profesionales (Sarceda Gorgoso y Rodicio García, 2018),

- el juego de rol y el desarrollo del pensamiento crítico (Zelaieta Anta, Camino Ortiz de Barrón, Zulaika Isasti, y Echeazarra Escudero, 2019),
- la experiencia del practicum (Gil Molina, 2019), la tutoría académica y la inclusión (Alegre de la Rosa, Santana Delgado, Nuria Arvelo Rosales, 2017),
- la formación en tecnología educativa (Paredes Labra, 2016),
- las demandas sociales y la formación (Zapico Barbeito, Martínez Piñeiro y Montero Mesa, 2017),
- la educación ambiental en la formación de los profesores (Castillo Retama y Cordero Tapia, 2019),
- las habilidades comunicativas para la docencia (Sanjuán Álvarez y Senís Fernández, 2017).

Entre otros, permitiendo apreciar la importancia de la temática y sus alcances.

Por su parte, el estudio coordinado de Maquilón Sánchez (2011), también retoma variadas percepciones de la formación del profesorado en el siglo XXI. Asimismo, también se consideran varias publicaciones que valoran la necesidad que la formación docente sea realizada en forma permanente (García Ruiz y Castro Zubizarreta, 2012; Camargo Abello, Calvo, Franco Arbeláez, Vergara Arboleda, Londoño Camacho, Zapata Jaramillo y Garavito Prieto, 2004).

De esta forma, la formación de los profesores es un campo que suscita interés e investigación, en especial por su capacidad de favorecer en la consolidación del derecho humano a la educación.

El tiempo de la formación se presenta como el marco de reflexión e implementación de prácticas con el fin que el profesorado cuente con las aptitudes requeridas, entre otras, para delinear programas, diseñar y consolidar propuestas didácticas - metodológicas, organizar servicios educativos, desarrollar propiamente tareas pedagógicas e investigar con responsabilidad, respetando la diversidad y la igualdad de oportunidades para todas las personas, elaborando estrategias para suprimir obstáculos y colaborar, de manera directa, en la inclusión social.

En consecuencia, la formación del profesorado en educación especial implica una intervención educativa que reúna las características de ser integradora en su diseño, implementación y praxis formativa; tanto por la complejidad que suponen sus objetivos y fines, como por los efectos que se pretenden alcanzar en la práctica profesional de los futuros profesores.

Al mismo tiempo, se presenta como la posibilidad de capacitar profesionales dotados de herramientas eficaces para desenvolverse en realidades que requieren de intervenciones específicas en los distintos niveles que conforman el sistema educativo siempre en la búsqueda de la mejora continua de la calidad educativa.

El estudio

Entendiendo la formación del profesorado en educación especial como un factor estratégico para el desarrollo continuo y sostenible de una sociedad inclusiva, es fundamental el estudio permanente de las modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje de los profesores en formación.

La Ley 26206 del año 2006 (Artículo 17°), determina que la educación especial es una modalidad propia dentro del sistema educativo de la República Argentina, cuyo propósito es garantizar el derecho a la educación. La norma (Artículo 42°), manifiesta que la educación especial, se encuentra “*destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo*”.

El presente trabajo presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo general indagar los intereses de los estudiantes del Profesorado en Educación Especial con orientación neuromotora N°44, localizado en la subsede de Marcos Paz (Provincia de Buenos Aires), en relación a los recursos pedagógicos aplicados durante su formación. Para ello, se optó por una investigación por encuesta (Buendía y Eisman, 1998), para la recolección de los datos.

Se aplicó un proceso de recogida de información en forma presencial y anónima dentro del Instituto N°44, el cual fue realizado con la colaboración de los directivos de la institución. La muestra, aplicada en el año 2019, alcanzó al 59% del total de estudiantes cursantes de los cuatro años de estudios que comprende el profesorado.

Para la recogida de información se diseñó una encuesta, sobre la base del análisis de estudios previos y bibliografía actualizada en la temática, compuesta por preguntas en formato de escala tipo Likert que indagan los intereses de los participantes del estudio en aspectos relacionados a la realización de actividades en campo, la adquisición de herramientas para la investigación, las modalidades de evaluación durante la formación,

la realización de actividades en clase, la comunicación con el equipo docente y la participación en actividades con docentes invitados.

El instrumento fue sometido a una prueba piloto de confiabilidad, obteniendo como resultado una fiabilidad de Alfa de Cronbach $\alpha = .85$.

En relación a los estudiantes participantes del estudio, los mismos refieren a un grupo etario diverso, siendo que la distribución de la edad de los participantes da cuenta que un 34% su edad comprendía entre los 18 y 24 años, el 31% entre 25 y 31 años, un 20% entre 32 y 38 años, y el 15% restante 39 o más años.

En cuanto a la distribución según el año correspondiente de cursada de los participantes, un 43% de los mismos se encuentra en el primer año de la carrera, un 23% está cursando el segundo año, un 18% está en el tercer año de la carrera y el 16% restante de los estudiantes ya están en cuarto año de la carrera, en vías de culminar sus estudios.

Resultados del estudio

En primera instancia, los estudiantes del profesorado de educación especial participantes del estudio fueron consultados respecto de su interés en cuanto a la realización de trabajos de observación en campo durante el proceso formativo.

Se observa en la Tabla 1, que para la mayoría de los participantes (78%) es de un máximo interés la realización de trabajos de observación en campo, y para el 19% es de un mediano interés, dando cuenta del valor que implica esta opción formativa para los estudiantes del profesorado.

1. Grado de interés que tiene para Ud. la realización de trabajos de observación en campo:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
78%	19%	-	-	3%

Tabla 1: Interés de realización de trabajos de observación en campo

En la siguiente Tabla 2, se observa el máximo interés que tiene para la mayoría de los consultados la realización de prácticas de enseñanza docente en campo.

2. Grado de interés que tiene para Ud. la realización de prácticas de enseñanza docente en campo:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
93%	3%	1%	-	3%

Tabla 2: Interés de realización de prácticas de enseñanza docente en campo

Se observa que el 93% de los estudiantes consultados afirman que tiene un máximo interés en realizar prácticas de enseñanza docente en campo durante la formación del profesorado, observándose que la mayoría de estos estudiantes (81%) también consideran de máximo interés la realización de observaciones en campo.

Tomando en cuenta el año en el que se encuentran cursando, la opinión de máximo interés respecto a realizar prácticas de enseñanza docente es afirmada en la mayoría de estudiantes cursantes del primer año (91%), del segundo año (99%), del tercer año (99%) y del cuarto y último año del profesorado (100%).

Es decir, desde los inicios de los estudios del nivel superior hasta su finalización, la práctica de enseñanza en campo es un aspecto de alta consideración para los estudiantes del profesorado en educación especial.

Por su parte, las siguientes Tabla 3 y Tabla 4, muestran, respectivamente, el grado de interés de los estudiantes en la adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación y el grado de interés en la adquisición de herramientas metodológicas para el análisis de información científica.

3. Grado de interés que tiene para Ud. la adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
73%	18%	-	-	9%

Tabla 3: Interés de realización de adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación

4. Grado de interés que tiene para Ud. la adquisición de herramientas metodológicas para el análisis de información científica:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
37%	47%	12%	1%	3%

Tabla 4: Interés en la adquisición de herramientas metodológicas para el análisis de información científica

Se aprecia que los intereses de los estudiantes en adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación es máximo interés para el 73% de los encuestados.

Mientras que la adquisición de herramientas metodológicas para el análisis de información científica alcanza un máximo interés en el 37% de los estudiantes, lo que refleja una diversidad de intereses.

Por su parte, en cuanto aquellos estudiantes que señalan un máximo interés en la adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación, un 72% señala también un máximo interés en la realización de trabajos de observación en campo y un 91% señala un máximo interés en la realización de prácticas de enseñanza docente en campo.

En el caso de aquellos que afirman un máximo interés en la adquisición de herramientas metodológicas para el análisis de información científica, el 96% afirma un máximo interés en la realización de trabajos de observación en campo y el 88% un máximo interés en la realización de prácticas de enseñanza docente en campo.

El estudio incluyó también la indagación acerca del grado de interés en las distintas modalidades de evaluación del profesorado de educación especial.

Al momento de consultar a los estudiantes sobre el grado de interés respecto a la evaluación con modalidad de examen individual (Tabla 5), la evaluación con modalidad de examen grupal presencial (Tabla 6), la evaluación con modalidad de examen individual domiciliario (Tabla 7) y la evaluación con modalidad de examen grupal domiciliario (Tabla 8), se observan las siguientes respuestas:

5. Grado de interés que tiene para Ud. la evaluación con modalidad de examen individual presencial:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
41%	37%	18%	1%	3%

Tabla 5: Interés de la evaluación con modalidad de examen individual presencial

6. Grado de interés que tiene para Ud. la evaluación con modalidad de examen grupal presencial:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
46%	41%	11%	1%	1%

Tabla 6: Interés de la evaluación con modalidad de examen grupal presencial

La lectura de las Tabla 5 y Tabla 6 refleja en relación a la evaluación con modalidad presencial, que el examen grupal presencial tiene un máximo (46%) y mediano interés (41%) para el 87% de los estudiantes, superando levemente al grado de interés por la evaluación con modalidad de examen individual presencial, que alcanza a un máximo (41%) y mediano interés (37%) para el 78% de los consultados. El poco interés por la evaluación individual y grupal presencial alcanza a un 18% y un 11% respectivamente.

7. Grado de interés que tiene para Ud. la evaluación con modalidad de examen individual domiciliario:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
44%	28%	19%	8%	1%

Tabla 7: Interés de la evaluación con modalidad de examen individual domiciliario

8. Grado de interés que tiene para Ud. la evaluación con modalidad de examen grupal domiciliario:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
39%	23%	20%	16%	1%

Tabla 8: Interés de la evaluación con modalidad de examen grupal domiciliario

En cuanto a la evaluación con modalidad de examen domiciliario de las Tabla 7 y Tabla 8, se aprecia que la evaluación con modalidad de examen individual domiciliario es de un máximo interés (44%) y mediano interés (28%) para el 72% de los consultados, mientras que la evaluación con modalidad de examen grupal domiciliario alcanza un máximo interés (39%) y mediano interés (23%) para el 62%.

Por su parte, se aprecia que hay un grupo de estudiantes que tiene poco interés tanto en la evaluación individual (19%) como en la evaluación grupal (20%), siendo que un 16% expresa que no tiene ningún interés ni en la primera modalidad (8%) ni en la segunda (16%).

La siguiente Tabla 9, muestra el grado de interés de los estudiantes por la evaluación con modalidad de realización de trabajos de investigación.

9. Grado de interés que tiene para Ud. la evaluación con modalidad de realización de trabajos de investigación:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
61%	30%	8%	1%	-

Tabla 9: Interés de la evaluación con modalidad de realización de trabajos de investigación

Los resultados que se observan permiten dar cuenta que hay un 61% de los estudiantes que tienen un máximo interés en la evaluación con modalidad de realización de trabajos de investigación.

Asimismo, la mayoría de este grupo de alumnos (el 78%), además presentan un máximo interés en la realización de trabajos de observación en campo.

En cuanto a la consulta respecto del grado de interés por la realización de trabajos prácticos en equipo en clase (Tabla 10), y del interés en la realización de clases participativas con intercambio de opiniones (Tabla 11), los resultados son los siguientes:

10. Grado de interés que tiene para Ud. la realización de trabajos prácticos en equipo en clase:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
55%	31%	8%7	6% 7	-

Tabla 10: Interés en la realización de trabajos prácticos en equipo en clase

La realización de trabajos prácticos en equipo en clase (Tabla 10), es de un máximo interés para el 55% de los consultados y un mediano interés para el 31%.

Por su parte, la siguiente Tabla 11, muestra que, en cuanto a la realización de clases participativas con intercambio de opiniones, es de máximo interés para el 77% y mediano interés para el 16%.

11. Grado de interés que tiene para Ud. la realización de clases participativas con intercambio de opiniones:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
77%	16%	6%	1%	-

Tabla 11: Interés en la realización de clases participativas con intercambio de opiniones

En función de los datos presentados por la Tabla 10 y Tabla 11, se valora la opinión, de parte de una mayoría de los estudiantes del profesorado, por el desarrollo de clases dinámicas, participativas y de puestas en común durante la formación del profesorado en educación especial.

La siguiente Tabla 12, muestra el grado de interés en la participación en clase con docentes invitados que no integran el cuerpo docente.

12. Grado de interés que tiene para Ud. la participación en clase con docentes invitados que no integran el cuerpo docente:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
55%	37%	7%	1%	-

Tabla 12: Interés en la participación en clase con docentes invitados que no integran el cuerpo docente

Los resultados de la Tabla 12, permiten dar cuenta la presencia de máximo interés para un 55% de los alumnos y un mediano interés para 37%, siendo de poco (7%) o ningún interés (1%) para un 8% de los estudiantes consultados.

En consecuencia, el máximo y mediando interés manifestado por el 92% de los alumnos por contar con docentes invitados durante el proceso formativo del profesorado, dan lugar a valorar un interés en participar de una formación que reúna características de apertura y flexibilidad.

La siguiente Tabla 13 indaga el interés de los estudiantes por la comunicación por medio de plataformas virtuales con el equipo docente fuera del horario de clase.

13. Grado de interés que tiene para Ud. la comunicación por medio de plataformas virtuales con el equipo docente fuera del horario de clase:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
25%	37%	27%	8%	3%

Tabla 13: Interés en la comunicación por medio de plataformas virtuales con el equipo docente fuera del horario de clase

El grado interés que tiene la comunicación por medio de plataformas virtuales con el equipo docente fuera del horario de clase presenta diversidad de respuestas (Tabla 13),

dado que si bien para un 62% es de máximo interés (25%) y mediano interés (37%), para un 35% es de poco interés (27%) o ningún interés (8%).

Sin embargo, frente a la consulta respecto del grado de interés por disponer de un espacio de consulta/tutorías presenciales con el equipo docente fuera de horario de clase, la siguiente Tabla 14 arroja los siguientes resultados:

14. Grado de interés que tiene para Ud. disponer de un espacio de consulta/tutorías presenciales con el equipo docente fuera de horario de clase:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
42%	39%	17%	1%	1%

Tabla 14: Interés en disponer de un espacio de consulta/tutorías presenciales con el equipo docente fuera de horario de clase

La Tabla 14 presenta como resultado que hay un máximo interés en disponer de un espacio de consulta/tutorías presenciales con el equipo docente fuera de horario de clase para el 42% y un mediano interés para el 39%.

Los datos observados permiten inferir el reflejo de una valorización de espacios de consulta y de contacto con el equipo docente aún fuera del horario de clase.

15. Grado de interés que tiene para Ud. la participación en actividades vía on line con docentes invitados que no integran el cuerpo docente:

Máximo interés	Mediano interés	Poco interés	Ningún interés	NS/NC
18%	39%	31%	12%	-

Tabla 15: Interés en la participación en actividades vía on line con docentes invitados que no integran el cuerpo docente.

Finalmente, los resultados que se presentan en la Tabla 15, muestran que los estudiantes del Profesorado en Educación Especial con orientación neuromotora señalan que la participación en actividades vía on line con docentes invitados que no integran el

cuerpo docente es de un máximo interés para el 18% y de un mediano interés para el 39%, siendo que para el 43% es de poco interés (31%) o ningún interés.

Conclusiones

Los estudios referidos a indagar respecto de la formación del profesorado se han profundizado en los últimos tiempos con el sentido de comprender la realidad formativa, sus aportes y colaborar con información confiable para el mejoramiento de los procesos de capacitación formal que llevan adelante las instituciones del nivel superior.

En este sentido, la realización de una investigación que aborde el reconocimiento de los intereses de los alumnos estudiantes del profesorado, pretende ser un aporte en el contexto permanente de la búsqueda y desarrollo de prácticas formativas de calidad.

Una formación de profesionales de la enseñanza que pueda responder a las necesidades del entorno social es determinante para lograr el desarrollo de los ciudadanos y, en consecuencia, el progreso de la sociedad en su conjunto.

Para el estudio que se presenta se elaboró y aplicó una encuesta, que aborda el grado de interés de los estudiantes del profesorado en educación especial con orientación neuromotora en relación a los recursos pedagógicos aplicados durante su formación. De esta forma se observan intereses manifiestos por parte de los estudiantes en un conjunto de aspectos de consideración.

En primer lugar, se observa un máximo interés manifiesto por parte de la mayoría de los alumnos en la realización de prácticas de enseñanza docente en campo y en la realización de trabajos de observación en campo. Esto implica el valor de los estudiantes de los distintos años del profesorado en reconocer la experiencia y el desarrollo de habilidades propias del quehacer docente durante el proceso formativo.

En segundo lugar, la indagación respecto al interés por la adquisición de herramientas para el diseño de propuestas de investigación, también presenta como resultado un máximo interés para una mayoría de los estudiantes del profesorado.

En cuanto a los resultados referidos al grado de interés que tienen los alumnos en relación a las modalidades de evaluación durante la formación, se estima un máximo interés de una mayoría de alumnos por la evaluación con modalidad de realización de trabajos de investigación. Aunque menor, también se observa un interés tanto por la

evaluación con modalidad de examen grupal presencial como por la evaluación con modalidad de examen individual domiciliario, si bien la evaluación con modalidad de examen grupal domiciliario y la evaluación con modalidad de examen individual presencial también lo presentan.

En el aspecto relacionado con la realización de actividades en clase, el máximo interés manifestado se encuentra en la realización de clases participativas con intercambio de opiniones. También la realización de trabajos prácticos en equipo en clase, cuenta con grados de máxima y mediano interés considerables de valorar.

Se aprecia un mayor interés en disponer de un espacio de consulta/tutorías presenciales con el equipo docente fuera de horario de clase, en comparación con la comunicación por medio de plataformas virtuales fuera del horario de clase.

Por su parte, el grado de interés en realizar actividades con la participación de docentes invitados presenta resultados dispares, por un lado, hay un máximo interés para más de la mitad de los estudiantes encuestados en cuanto a la participación en clase con docentes invitados que no integran el cuerpo docente, mientras que, por otro lado, la participación en actividades vía on line con docentes invitados que no integran el cuerpo docente cuenta con grados de interés más bajo.

En síntesis, la formación del profesorado en educación especial se presenta como un campo complejo que requiere atención y estudios de manera permanente, teniendo en cuenta la complejidad de los aspectos que aborda y el rol fundamental que ocupa en miras de alcanzar la inclusión educativa para todas las personas.

De allí que el reconocimiento de la opinión de los estudiantes del profesorado, cobra sentido en la búsqueda de estrategias de enseñanza y aprendizaje que aporten calidad al proceso educativo y con ello, profundizar en la formación de profesionales capacitados y comprometidos con su tarea y con la sociedad presente y futura.

Bibliografía

A/RES/70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

Alegre de la Rosa, O.; Santana Delgado, M.; Arvelo Rosales, C. La tutoría y la inclusión en la formación del profesorado de educación primaria. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. Vol. 35, nº2, pp. 43-64.

Buendía Eisman, L. (1998). La investigación por encuesta. En Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 119-155.

Camargo Abello, M.; Calvo, G.; Franco Arbeláez, M.; Vergara Arboleda, M.; Londoño Camacho, S.; Zapata Jaramillo, F. y Garavito Prieto, C. (2004). *Educación y Educadores*, Vol. N°7.

Castillo Retama, F. y Cordero Tapia, F. (2019). La educación ambiental en la formación de profesores en Chile. *UCMaule*. N° 56, enero-junio 2019, pp. 9-28.

García Ruiz, R. y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1, pp. 297-322.

Gil Molina, P. (2019). La primera experiencia de practicum: un estudio exploratorio con alumnado y profesorado-tutor del Grado de Educación Infantil. *Contextos educativos: Revista de educación*. N° 23, pp.31-47).

Ley 26206. Año: 2006. República Argentina.

Maquilón Sánchez, J. -coordinador- (2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado/Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Paredes Labra, J. (2016). La formación de docentes en tecnología educativa: espacio para la reflexión sobre las pedagogías online. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol 15 (2), pp. 143-153.

Peñalva Vélez, A. y Leiva Olivencia, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46.

Sanjuán Álvarez, M. y Senís Fernández, J. (2017). Diseño y Evaluación de un Proceso de Formación en Habilidades Comunicativas para la Docencia. *Porta Linguarum*. Monográfico II, pp. 57-71.

Sarceda Gorgoso, M. y Rodicio García, M. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), pp. 147-163.

Zapico Barbeito, M., Martínez Piñeiro, E. y Montero Mesa, M. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿un callejón sin salida? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 21, n°1, pp. 80-102.

Zelaieta Anta, E., Camino Ortiz de Barrón, I., Zulaika Isasti, L., y Echeazarra Escudero, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), pp. 729-745.

A epidemiologia dos transtornos mentais dos professores do Instituto Federal do Tocantins e o uso da psicodinâmica do trabalho para sua análise e confrontação

Fernando Vieira Machado

Érica Lissandra Bertolossi Dantas

Elisana Ligia Garcia Barboza

(Brasil)

Introdução

Torna-se cada vez mais necessário conhecer o perfil epidemiológico do servidor público federal no âmbito nacional, regional e local com o fim de melhor traçar estratégias em vigilância e promoção de saúde de forma a produzir resultados efetivos para os servidores, em primeiro lugar, e para o bom funcionamento das instituições públicas federais. Este trabalho teve como objetivo fazer uma investigação sobre o perfil epidemiológico do total de afastamentos por motivo de atribuição de CID F (psicopatologias) nos laudos psiquiátricos apresentados pelos professores do Instituto Federal do Tocantins – IFTO no período de aproximadamente 8 anos, de 1 de junho de 2011 a 31 de novembro de 2018.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou suas atividades no Brasil em 1909. Naquele ano foram criadas dezenove escolas de Aprendizizes e Artífices. Na década de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde que promoveu a primeira expansão dos cursos profissionalizantes. Nesta década surgiram os Liceus de Artes e Ofícios. Na década de 1940 foram criadas as Escolas Industriais Técnicas e na década de 1950 foram criadas as Escolas Técnicas e Agrotécnicas. Na década de 1980 novos cursos foram criados visando adequar os currículos das escolas às novas tecnologias que foram surgindo. Nos Anos 1990 uma nova expansão das escolas técnicas

e agrotécnicas foi implementada visando adequá-las às especificidades de mercado e vocações regionais. Finalmente, na primeira década do século XXI foi criada a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. Esta criação surgiu com a transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e com a reformulação da proposta pedagógica, passando os Institutos Federais a atuar na educação profissionalizante de forma integrada e subsequente ao ensino médio, na educação superior de base tecnológica, na formação de professores em curso de licenciatura e ainda na educação de jovens e adultos visando a profissionalização e a inserção deste público em situação de exclusão no mercado de trabalho. Hoje, em 2016, a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica conta com uma estrutura com trinta e oito Institutos Federais e seiscentos e quarenta e quatro unidades ou campi em todos os estados do Brasil.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO foi criado em 2008 como resultado da fusão da Escola Técnica Federal de Palmas com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, tornando-se a partir daí parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Hoje, o IFTO possui oito campi e três campi avançados em pleno funcionamento, além de dezesseis polos de educação a distância.

O objetivo do IFTO é promover a educação profissional por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão voltados para os Arranjos Produtivos Locais de forma a contribuir para o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico ao Estado do Tocantins.

O IFTO trabalha com a oferta de sessenta cursos no ensino médio e no ensino superior, além de cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância. A instituição também oferece cursos de qualificação profissional de curta duração em parceria com o Governo Federal. Os cursos são oferecidos de forma a atender a todas as microrregiões econômicas do Estado do Tocantins.

O IFTO possui um número expressivo de servidores, a saber: 1327 no total, dos quais, 594 são técnicos administrativos em educação e 733 são professores efetivos ou substitutos. Os professores do IFTO constituem um grupo específico de trabalhadores que se enquadram perfeitamente na análise metodológica da Psicodinâmica do Trabalho. Porém, é importante primeiramente destacar quais são as categorias de análise que a Psicodinâmica do Trabalho utiliza para estudar a relação dos professores com seus

processos de adoecimento no trabalho. Os dados coletados permitiram avaliar que esta categoria profissional central no IFTO vem apresentando um processo crescente de adoecimento. Fleury (2015) em seu estudo sobre os professores da Universidade Federal de Goiás – UFG destacou as pressões a que este grupo profissional é submetido e das relações existentes entre a sua organização do trabalho e a saúde mental. Diehl & Morin (2016) também apontam a atividade profissional dos professores como uma das mais estressantes e geradoras de doenças. Estes dados, portanto, levam a constatação de que é preciso estabelecer uma plataforma de análise e discussão deste fenômeno e, a partir daí, construir estratégias que possam reverter este quadro.

Segundo Fleury & Macêdo (2015) o foco metodológico da psicodinâmica do trabalho está na subjetividade que existe nas relações de trabalho e na análise aprofundada das vivências de prazer e sofrimento que os trabalhadores têm no trabalhar, na utilização que fazem de estratégias de defesa como enfrentamento ao sofrimento vivido e nos sentidos e significados que atribuem de forma implícita a esta relação.

A primeira categoria a ser destacada é a organização do trabalho. Dejours (1992) aponta que ela se caracteriza por um lado por sua rigidez, sendo um sistema que impõe um modo de trabalhar fixo e com restrições aos trabalhadores conforme proposto pela administração científica (modelo taylorista-fordista) e por outro lado pela riqueza do funcionamento psíquico do trabalhador com sua imaginação, criatividade e desejos inconscientes. Fleury e Macedo (2015) afirmam que a organização do trabalho possui dois elementos: a organização de trabalho propriamente dita que consiste na divisão de tarefas entre os trabalhadores e o modo de operação prescrito a ser utilizado conforme a repartição de responsabilidades, hierarquia, comandos e controles adotados e as relações de trabalho existentes com as chefias imediatas e superiores, com os demais membros da equipe de trabalho e com o público externo como clientes, fornecedores etc.

A segunda categoria de análise é a mobilização subjetiva, que vem a ser o uso pelo trabalhador de sua inteligência no seu espaço de trabalho. Este uso depende da relação de que o trabalhador tem com a organização do trabalho no sentido contribuição-retribuição, o que pressupõe que há em maior ou menor grau um sistema de reconhecimento deste trabalhador pelos seus pares (julgamento de beleza) e pelos seus superiores (julgamento de utilidade) (Dejours, 2003). Este processo de mobilização subjetiva não é algo que vem prescrito, mas é uma construção cognitiva/criativa do professor que transforma o trabalho prescrito em trabalho real. Esta transformação é fundamental para que a organização do

trabalho não se transforme em um espaço de construção de psicopatologias e reduza significativamente o uso pelo trabalhador de estratégias defensivas como meio de enfrentar a rigidez do trabalho prescrito.

Os pressupostos da psicodinâmica do trabalho definidos por Dejours (2008a) descrevem que o método indicado aos pesquisadores para conhecer os fatores que levam ao sofrimento patogênico no trabalho, bem como às estratégias de mobilização coletiva capazes de mitigar ou de reverter o sofrimento em prazer no trabalho. A Figura 1 mostra os principais objetivos da psicodinâmica do trabalho como instrumento de pesquisa.

Figura 1 - As bases teóricas da psicodinâmica do trabalho e suas análises do trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores do Instituto Federal do Tocantins – IFTO constituem um grupo específico de trabalhadores que se enquadram perfeitamente na análise metodológica da

Psicodinâmica do Trabalho. Porém, é importante primeiramente destacar quais são as categorias de análise que a Psicodinâmica do Trabalho utiliza para estudar a relação de migrante-trabalho.

A primeira categoria a ser destacada é a organização do trabalho. Dejours (1992) aponta que ela se caracteriza por um lado por sua rigidez, sendo um sistema que impõe um modo de trabalhar fixo e com restrições aos trabalhadores conforme proposto pela administração científica (modelo taylorista-fordista) e por outro lado pela riqueza do funcionamento psíquico do trabalhador com sua imaginação, criatividade e desejos inconscientes.

Fleury e Macedo (2015) apontam que a organização do trabalho possui dois elementos: a organização de trabalho propriamente dita que consiste na divisão de tarefas entre os trabalhadores e o modo de operação prescrito a ser utilizado conforme a repartição de responsabilidades, hierarquia, comandos e controles adotados e as relações de trabalho existentes com as chefias imediatas e superiores, com os demais membros da equipe de trabalho e com o público externo como clientes, fornecedores etc.

A segunda categoria de análise da Psicodinâmica do Trabalho é a mobilização subjetiva, que vem a ser o uso pelo trabalhador de sua inteligência no seu espaço de trabalho. Este uso depende da relação de que o trabalhador tem com a organização do trabalho no sentido contribuição-retribuição, o que pressupõe que há em maior ou menor grau um sistema de reconhecimento deste trabalhador pelos seus pares (julgamento de beleza) e pelos seus superiores (julgamento de utilidade) (Dejours, 2003).

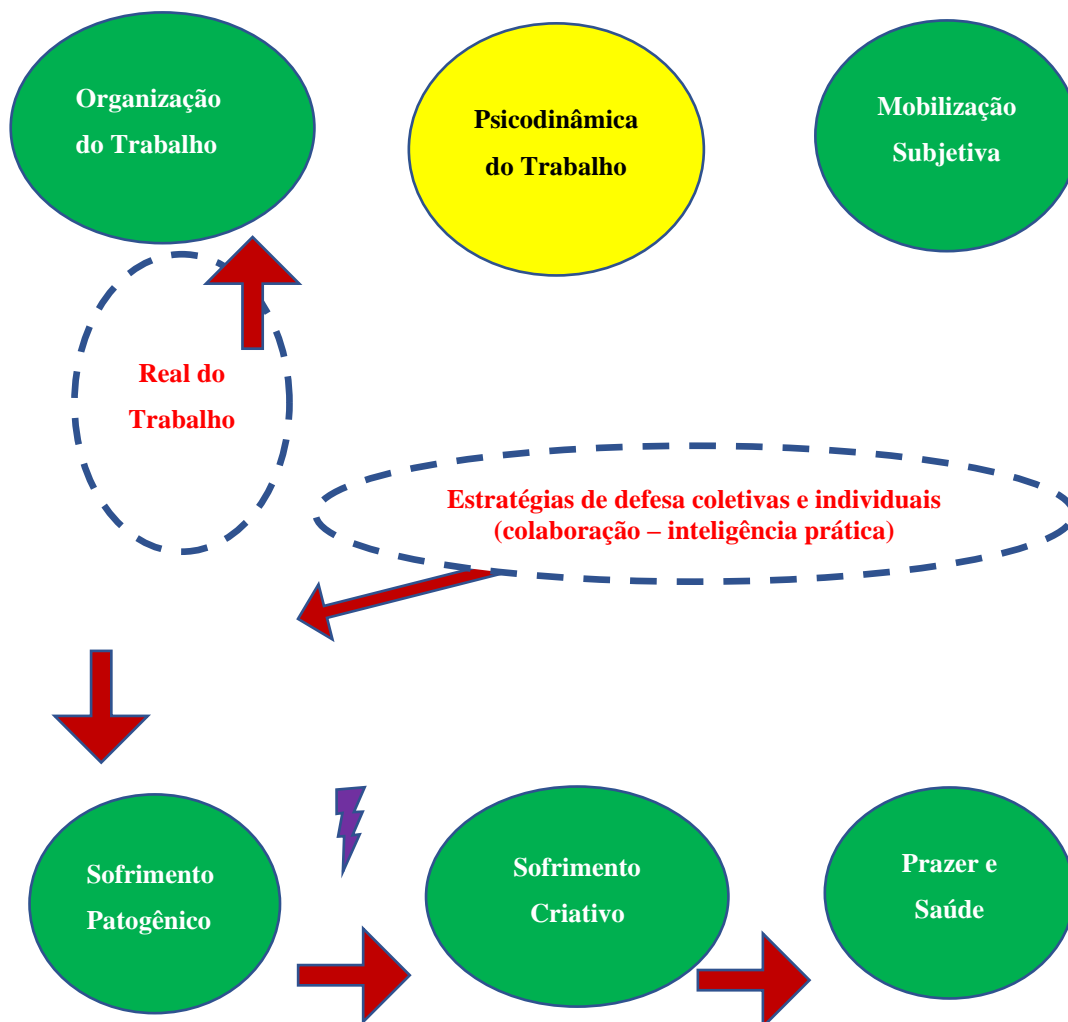
Este processo de mobilização subjetiva não é algo que vem prescrito, mas é uma construção cognitiva/criativa do trabalhador que transforma o trabalho prescrito em trabalho real. Esta transformação é fundamental para que a organização do trabalho não se transforme em um espaço de construção de psicopatologias e reduz significativamente o uso pelo trabalhador de estratégias defensivas como meio de enfrentar a rigidez do trabalho prescrito.

Desta forma, mobilização subjetiva é um excelente exemplo de uso da sublimação e de transformação do sofrimento vivido pelo trabalhador frente aos desafios e impasses impostos pelo trabalho. É então um momento de uso de inteligência em uma situação de permanente confrontação. O conjunto de mobilizações

subjetivas se dá em um ambiente de cooperação o que reforça as relações intersubjetivas de confiança entre os trabalhadores e destes com a organização do trabalho.

Esta relação sofrimento-defesas possui três elementos: a) sofrimento patogênico, que surge quando há ausência de flexibilidade da organização do trabalho para uso da mobilização subjetiva frente ao trabalho real; b) sofrimento criativo, que surge quando a organização do trabalho propicia liberdade para a mobilização subjetiva do trabalhador e, então, ele consegue transformar o trabalho real em algo benéfico; c) estratégias defensivas, que permitem ao trabalhador se adaptar frente as pressões que vive no trabalho e o livra de adoecer quando são eficazes (Fleury e Macêdo, 2015).

Figura 2 – O modelo teórico da Psicodinâmica do Trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor.

Este artigo ao apresentar um perfil epidemiológico dos professores do IFTO abre espaços para o desenvolvimento de ações presentes e futuras que visem desenvolver, reforçar ou rever políticas e práticas de gestão que sejam de fato promotoras de saúde e bem-estar no trabalho e que sejam não adoecedoras ou geradoras de conflitos.

Metodologia

Para elaboração desta pesquisa foi realizado um levantamento de fonte primária de dados através do sistema Siape-Saúde, o qual é utilizado pelo SIASS-TO, compreendendo o período de aproximadamente 8 anos, de 1 de junho de 2011 a 31 de dezembro de 2018. Foram analisadas as seguintes variáveis: número de afastamentos, total de dias de afastamento, número de professores afastados, sexo e número de casos e dias de afastamento com o código internacional de doenças – CID F. Após a extração de dados foi feita uma tabulação utilizando-se do software Microsoft Excel – MS-Excel. Todos os dados foram mantidos em absoluta confidencialidade e sigilo de forma que nenhum professor pudesse ser identificado. Os dados foram analisados e interpretados em cruzamento com registros da escuta clínica feita pelos psicólogos do SIASS dos professores afastados em atendimentos periciais. Esta ação gerou a construção de um corpus de dados qualitativos consistentes obtidos de forma aleatória da amostra de atendimentos realizados no âmbito do SIASS.

Resultados e Discussões

Os resultados apresentados revelam um crescimento do número de dias de afastamento dos professores em geral. No ano de 2011 foram um total de 24 dias de afastamento no total de casos apresentados e no ano de 2018 foram 672 dias de afastamento no total de casos apresentados. Este aumento se deu tanto no sexo masculino, como no feminino, porém, o número de casos de psicopatologias no sexo feminino é o dobro do número de casos no sexo masculino. Os casos de CID F mais prevalentes nos afastamentos são pela ordem: 1) transtornos depressivos, 2) transtornos de ansiedade ou mistos de ansiedade e depressão e 3) reações agudas e graves ao stress, transtornos de adaptação e stress pós-traumático. Observou-se, também, que o sexo feminino tem tido um número de dias de afastamento superior em mais de 50% ao que ocorreu no sexo masculino. Os professores do sexo feminino e masculino são acometidos de transtornos

depressivos quase que na mesma proporção, com ligeira superioridade no número de casos e dias de afastamento para o sexo feminino. Os professores do sexo feminino possuem três vezes mais casos de transtornos de ansiedade, do que os do sexo masculino. A mesma proporção aparece para os dias de afastamento. Os professores do sexo feminino possuem quase cinco vezes mais casos de tipos de stress do que os professores do sexo masculino. Semelhantemente aos transtornos de ansiedade, a mesma proporção aparece para os dias de afastamento. Finalmente, a faixa etária entre 36 e 50 anos se mostra a mais vulnerável para todos os casos.

Esta elevação do número de dias de afastamento de professores que receberam um laudo por CID F pode indicar deficiências nos modelos de gestão da qualidade de vida no trabalho que atuam na prática de forma diferenciada em cada unidade da Instituição. Cabe ao IFTO ter maior atenção na integração dos seus programas.

Os professores, portanto, sobretudo os de sexo feminino, apresentam um alto potencial para adoecerem em sua saúde mental, portanto, este grupo é o mais vulnerável. Este resultado aponta que o processo de adoecimento parece estar bastante relacionado ao trabalho em si e às exigências cada vez maiores a que são submetidos os professores.

Através do cruzamento dos dados com as escutas clínicas obtidas pelos psicólogos do SIASS a partir dos relatos dos professores afastados em avaliações periciais foi possível identificar que entre os principais causadores destes afastamentos está o estresse e suas consequências. Tais ocorrências estão relacionadas ao que é chamado de “riscos psicossociais no trabalho” que envolve: falta de treinamento e de capacitação para lidar com as atividades, sobrecarga de papéis que desempenham no dia-a-dia, longas horas de trabalho sobretudo no caso de docentes mais ativos e com maior produtividade, existência de conflitos no trabalho em equipe, dificuldades que o professor enfrenta para conciliar trabalho e família e a falta de recursos físicos, financeiros e materiais, bem como de recursos humanos, o que torna a execução da tarefa sempre penosa. Todos estes riscos se entrelaçam entre si e a eles soma-se a falta de espaços para que falem ou exponham suas queixas de sofrimento no trabalho, bem como, de dificuldades existentes no planejamento, organização e gerenciamento do trabalho, formando, assim, um meio propício para causar consequências perversas no âmbito físico, social e psicológico. Cabe ao IFTO reconhecer este problema e traçar estratégias de enfrentamento alinhadas às correntes teóricas mais em evidência na atualidade, as quais foram citadas no início deste trabalho.

Os resultados também evidenciam que os professores do IFTO vêm passando por um processo de adoecimento crescente tanto no que concerne ao número de trabalhadores/servidores que se afastam por doenças, como também mostra a gravidade da natureza dos afastamentos por causa do aumento expressivo dos dias de afastamentos obtidos. Isto corrobora as proposições feitas por Dejours (2007) ainda na década de 1980 quando criou os indicadores de sofrimento no trabalho.

Desta forma, para os professores do IFTO se por um lado o trabalho pode ser lembrado como fonte de prazer e produza o lastro para sentido de realização, para o reconhecimento e para a construção e fortalecimento de suas identidades, por outro, este mesmo trabalho tem sido fonte crescente de sofrimento e de adoecimento, pois têm que lidar com as pressões e exigências no cotidiano de trabalho. Estes professores passam a ter em número crescente a doença como "saldo" de seu engajamento no trabalho e com a instituição. Estes resultados se mostram correlatos com outro estudo sobre o adoecimento de docentes em instituição federal de ensino superior realizado por Fleury (2015), e com a revisão sistemática realizada por Diehl & Marin (2016) sobre o adoecimento mental dos professores brasileiros.

Considerações Finais

Recomenda-se, portanto, a partir dos resultados encontrados que sejam feitos trabalhos de sensibilização da gestão da instituição e dos professores para que demandas sejam criadas para o desenvolvimento de clínicas do trabalho no IFTO em todos os seus *campi*. Este processo de sensibilização é crucial para que as demandas se tornem espontâneas e garantam o êxito do processo de mobilização subjetiva e coletiva desta categoria que se encontra em fragante processo de adoecimento.

Finalmente, este artigo também sugere que novos estudos sejam realizados com o fim de conhecer as comorbididades existentes nos processos de adoecimento dos docentes do Instituto Federal do Tocantins – IFTO, visto que muitas outras doenças diagnosticadas em laudos médicos apresentados ao SIASS-TO podem ser resultado de somatizações de transtornos mentais que estão ocultos ou ainda não receberam atenção dos médicos especialistas ou mesmo dos próprios pacientes, ou ainda podem estar associadas aos transtornos mentais ainda não diagnosticados.

Referências

- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez Oboré.
- Dejours, C. (2003). *L' évaluation du travail à l' épreuve du réel. Critiques des fondements de l' evaluation*. Paris: INRA Editions.
- Dejours, C. (2007). *Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade*. In: Mendes, A. M., Lima, S. C. C. & Facas, E. P. (orgs.). (pp. 13-26). *Diálogos em psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Paralelo 15.
- Dejours, C. (2008a). *Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. In: S. Lancman & L. I. Sznelwar (orgs.). *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. (pp. 47-103). Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília: Paralelo 15.
- Diehl, Liciane & Marin, Ângela Helena. (2016). *Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura*. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez.
- Fleury, A.R.D. (2015). *O trabalho dos professores de uma instituição federal*. In: Macedo, K.B. *O diálogo que transforma: a clínica psicodinâmica do trabalho*. Goiânia: Ed. PUC Goiás.
- Fleury, A.R.D. & Macedo, K.B. (2015). *A clínica psicodinâmica do trabalho: teoria e método*. In: Macedo, K.B. *O diálogo que transforma: a clínica psicodinâmica do trabalho*. Goiânia: Ed. PUC Goiás.
- Freitas, L. G (2013). *Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras*. Curitiba: Juruá.
- Mendes, A. M. (2007). *Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho*. In: A. M. Mendes (org.). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método, pesquisas*. (pp. 29-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, A. M. (2011). *Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão*. Curitiba: Juruá.

Mendes, R. (1995). Aspectos conceituais da patologia do trabalho. In: MENDES. R. (Ed.). Patologia do trabalho. Rio de Janeiro: Atheneu.

Merlo, A.R.C e colaboradores (Jan/Jun 2003). O trabalho entre prazer, sofrimento e adoecimento. Psicologia & Sociedade, Volume 15, Número 1. Belo Horizonte.

Ministério da Saúde do Brasil – Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil (2001). Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Organizado por Elizabeth Costa Dias; colaboradores Idelberto Muniz Almeida et al. – Brasília.

<http://institutofederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em 30 de maio de 2019.

<http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 30 de maio de 2019.

<http://www.ifto.edu.br/portal/layout.php?pagina=page/campi.php#>. Acesso em 31 de maio de 2019.

http://www.cismt.com.br/7cismt/aulas/KATIA_MACEDO.pdf. Acesso em 31 de maio de 2017.

O trabalho docente no contexto brasileiro

Roseli Vieira Pires

Kátia Barbosa Macêdo

(Brasil)

Introdução

Ser docente no contexto atual brasileiro requer exercício de malabarismo e paciência; a profissão no Brasil passa pelas inúmeras transformações ocorridas no mundo do trabalho. Nesse sentido, a intensa pressão que o professor recebe, tanto da organização quanto da sociedade, e do próprio aluno, faz com que ele tenha diversos sentimentos em relação à profissão.

A educação no mundo contemporâneo, para ajustar-se às novas demandas da sociedade neoliberal, vive uma temporalidade de aceleração permanente, buscando produtividade e competência, desenvolvendo dispositivos de controle que enfatizam ligações funcionais e pragmáticas dos trabalhadores no seu cotidiano de trabalho. Pensar a saúde do professor nesse cenário implica analisar o custo subjetivo de sua adequação aos conteúdos objetivos do trabalho, os quais, na atualidade, apresentam como consequências a fragmentação, o isolamento e a burocracia funcional (MANCIBO; ROCHA, 2002). Essas consequências podem causar danos físicos e psíquicos nesses profissionais, ao favorecer o aumento das vivências de sofrimento.

Para atender às exigências do mercado de trabalho, o docente enfrenta pressões da instituição de ensino e dos discentes, além de ser submetido à cobrança por vasta produção acadêmica. Estas necessidades exigem adaptação do professor e o mobiliza internamente (FLEURY, 2015).

Segundo o Censo da Educação Superior (2019), o número de docentes vêm crescendo na última década (2008-2018), porém este crescimento foi mais intenso na rede

pública, que passou de 111.894 em 2008, para 173.868 em 2018, aumento de 55% nos últimos 10 anos. Enquanto que na rede privada este número que em 2008 era de 209.599 passou em 2018 para 210.606, um aumento de menos de 0,5%. O que leva as Instituições privadas a exigirem muito mais de seus docentes, pois as estatísticas também comprovam que o número de Instituições e matrículas na rede privada é maior que na rede pública.

Para Mancebo e Rocha (2002), a universidade representa um espaço privilegiado de construção e expressão de indivíduos auto orientados, centrados em suas práticas acadêmicas, competindo entre eles pelo crescimento, por melhores colocações no mercado de trabalho e posicionando o investimento pessoal no motivo central do seu trabalho. No entanto, essa representação de universidade não encontra suporte na atual configuração do cenário da educação do ensino superior no Brasil; cada vez mais influenciada pela racionalidade instrumental, fundamentada por ideias mercantis, as instituições de ensino superior oferecem, aos docentes, um espaço de trabalho caracterizado por matrizes neoliberais, e, portanto, individualistas, competitivas e excludentes. Aspectos que devem ser considerados quando se busca compreender o trabalho docente no contexto brasileiro.

Nessa direção, a psicodinâmica do trabalho objetiva a construção de um processo de reflexão sobre o trabalho, com a compreensão intersubjetiva da organização do trabalho, capaz de promover a emancipação do trabalhador visando uma ressignificação do sofrimento vivenciado em virtude das adversidades do trabalho. A análise das vivências de prazer e de sofrimento no trabalho só pode ser acessada por meio da palavra do trabalhador. O espaço de fala possibilita a expressão e a elaboração das vivências no trabalho. Desta forma, a pesquisa em psicodinâmica do trabalho não pode se limitar “a captar o estado instantâneo das coisas, mas a dinâmica da elaboração e a construção do sentido, do vivido” no trabalho (DEJOURS, 2004).

A mobilização subjetiva do trabalhador está organizada em três subcategorias: vivências de prazer: autonomia e liberdade; vivências de sofrimento: sobrecarga, avaliação por resultados, falta de reconhecimento; e estratégias defensivas ou de enfrentamento.

Segundo Dejours (1994, 1999), a mobilização subjetiva é definida como um processo caracterizado pelo uso dos recursos psicológicos do trabalhador e pelo espaço público de discussões sobre o trabalho. A utilização desses recursos depende da dinâmica contribuição-retribuição simbólica, que pressupõe o reconhecimento da competência do

trabalhador pelos seus colegas e pelos superiores hierárquicos, e que caracterizam o trabalho docente no Brasil.

O trabalho docente no contexto brasileiro

Os professores exercem um papel insubstituível no processo educacional e também na transformação social das pessoas. A formação do professor abrange o profissional, e a docência vai muito além do que somente dar aulas; a atuação destes profissionais vai desde a formação cultural até a prática social (HAMZE, 2013).

O trabalho docente no contexto atual brasileiro requer exercício de malabarismo e paciência, já que a profissão passa por inúmeras transformações ocorridas, principalmente, no mundo do trabalho. Diante dessas transformações e da intensa pressão que o professor recebe, tanto da organização quanto da sociedade e do próprio aluno, faz com que ele tenha diversos sentimentos em relação a sua profissão (TRAESEL e MERLO, 2013). Nesse sentido, há uma progressiva precarização da função docente em face das contradições ocorridas nos processos de expansão e democratização da educação, e que provocam sentimentos, muitas vezes, contraditórios que causam, ao mesmo tempo, sofrimento e prazer. Assim, conhecer o contexto das transformações educacionais é um bom modo de identificar e compreender o trabalho docente e a constituição indenitária deste profissional.

O acesso à educação na época do Império ainda era muito restrito, visto que, apenas famílias ricas tinham condições de contratar professores para educar seus filhos. Os profissionais ou atuavam em escolas privadas ou vendiam conhecimento de forma independente (MEC, 2017). Dessa maneira, o professor se constituiu como profissão graças à intervenção do Estado que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Assim, a mudança complexa no controle da ação docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionalização do profissional docente, conforme Nóvoa (1992). Diante desse cenário, Freitas (2013, p. 46) diz que o trabalho docente reflete, na sua saúde, as mudanças no contexto do trabalho, aliadas as novos modelos de educação no Brasil e que afetaram as condições de trabalho deste profissional, principalmente no que diz respeito a sua “sobrecarga de trabalho e a desvalorização social que compromete a saúde física e psíquica desses profissionais”.

Estudos desenvolvidos com uso da abordagem da psicodinâmica do trabalho, na área de educação, com professores do ensino fundamental e superior (MACÊDO, 2010; PEREZ; MERLO, 2010; TRAESEL; ITAQUY, 2010; VILELA, 2010; NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012) indicam que as vivências de sofrimento aparecem por meio de sentimentos de angústia, medo, insatisfação, sufocamento, estresse, esgotamento, ansiedade, depressão e fadiga. O sofrimento relaciona-se às relações estabelecidas com pares, alunos e gestores e com a estrutura burocrática de ensino, além de ser decorrente da desvalorização social da profissão, das configurações da atual organização do trabalho desenvolvida com a precarização do trabalho docente, e expõe o trabalhador às condições precárias relacionadas ao espaço físico, à falta de materiais, à sobrecarga de tarefas, à longa e exaustiva jornada de trabalho, à dificuldade em controlar os alunos e, especialmente, ao rebaixamento salarial e progressiva desqualificação e desvalorização social do trabalho.

Estudos e ações têm revelado processos de adoecimento entre docentes e defendido a necessidade de intervenções nas condições laborais dos professores (FREITAS, 2013; MARIZ e NUNES, 2013; FACAS, et. al., 2013). As excessivas exigências do trabalho docente levam a um adoecimento tanto físico quanto psíquico. As atividades levam a uma sobrecarga de trabalho produzindo o adoecimento precoce (DEJOURS, 2009), que pode ser também explicado pela cultura em instituições de ensino, o que caracteriza as organizações de trabalho que, por sua vez, podem ser elucidadas pela Psicodinâmica do trabalho.

A psicodinâmica do trabalho

Dejours (1992, 1999, 2008, 2009) ressalta a importância de considerar as diferenças entre a organização do trabalho prescrito e a organização do trabalho real. A primeira está relacionada a uma instituição que se impõe ao trabalhador e se traduz no planejamento, nos objetivos das tarefas, na definição de regras comportamentais, no estabelecimento de normas e nos procedimentos técnicos, nos estilos de gerenciamento, nas pressões e nos regulamentos do modo operatório. A segunda, o real do trabalho, representa aquilo que, na experiência do trabalho, se dá a conhecer ao sujeito por sua resistência ao domínio, ao *savoir faire*, à competência, ao conhecimento e até a ciência. A experiência do real no trabalho traduz-se pelo confronto com o fracasso. Assim, a organização do trabalho prescrita, composta por regras e normas ligadas à lógica da

produtividade, tende a ser desconectada das necessidades e desejos das pessoas e das atividades reais de trabalho. A situação real reflete situações imprevistas que ultrapassam o domínio técnico e o conhecimento científico; evidencia o fracasso da normatização diante da modificação contínua da realidade e estabelece desafios constantes à compreensão a ao fazer humanos (FERREIRA, 2010, p. 129).

A constatação da defasagem entre o trabalho prescrito e o real fez que Dejours (2005) definisse o trabalho como a atividade coordenada de homens e mulheres para fazer face ao que não pode ser obtido pelo estrito cumprimento das prescrições, ou seja, ao que deve ser “ajustado, rearranjado, imaginado, inventado, acrescentado pelos homens e pelas mulheres para levar em conta o real do trabalho” (DEJOURS, 2005, p. 43). Caso não haja espaço para a inovação do trabalhador, sem o engajamento do corpo, da inteligência humana e da cooperação, a execução mecânica limitada das prescrições pode levar ao que é conhecido como greve de zelo ou operação padrão, e que corresponde a um ato de bloqueio da produção. Este ato possui caráter político e tem o objetivo de mostrar a ineficácia das prescrições, ao mesmo tempo que busca o reconhecimento da importância do engajamento do trabalhador para o desenvolvimento de suas atividades.

Após serem esgotados recursos para fazer frente ao real do trabalho, o sujeito experimenta o sentimento de realizar um trabalho aquém do que ele poderia, sentindo-se constrangido e sem condições de mobilizar-se subjetivamente. Este fato contribui para o aumento da carga psíquica do trabalho, diminuindo as vias para satisfação dos desejos do sujeito, não lhe oportunizando condições de engajamento, visibilidade e reconhecimento, enfraquecendo, assim, a sua identidade e aumentando sua vulnerabilidade psíquica (FLEURY E MACÊDO, 2015).

A esse respeito, Lancman e Sznelwar (2011) observaram que a mobilização subjetiva se manifesta com maior intensidade na maioria das pessoas saudáveis, por meio das estratégias de defesas individuais e coletivas, sendo responsável pelo prazer no trabalho.

Trabalhar não é apenas exercer atividades produtivas, mas também conviver, afirma Dejours (1999). Conforme esse pesquisador, entende-se que para que se tenha um ambiente de trabalho prazeroso é necessário que tanto as qualidades profissionais quanto as pessoais caminhem lado a lado e em perfeita harmonia.

Nesse sentido é que na abordagem psicodinâmica do trabalho, segundo Dejours (1992), as vivências de prazer e sofrimento funcionam como indicadores de saúde. Nesta teoria, o sofrimento e o prazer são provenientes de uma relação específica com o inconsciente, que se dá em um tipo de jogo entre pré-consciente e inconsciente, que negociam as relações de prazer, de sofrimento, de desejo, a busca pela saúde mental e física, em uma abordagem psicossomática.

Procedimentos metodológicos

O método preconizado na Psicodinâmica do Trabalho prevê uma série de etapas que servem de norteadores para o trabalho de campo (DEJOURS, 1999; 2009). Descreve-se a seguir as principais etapas previstas nesse método que já foi exaustivamente descrito em português no anexo constante do livro "A Loucura do Trabalho" (DEJOURS, 1992).

1 - A demanda e sua constituição: a fase da pré-pesquisa.

Para a construção do estudo, parte-se de dois pressupostos essenciais: o voluntariado dos participantes e a concordância da instituição para a realização da enquete ou pesquisa. Essa fase caracteriza-se por criar condições objetivas para a realização da pesquisa, apresentar e difundir os princípios da Psicodinâmica do Trabalho e da pesquisa entre os trabalhadores, identificando voluntários interessados em participar das demais etapas e organizar os grupos.

2 - A enquete ou a pesquisa propriamente dita.

Após a fase da pré-pesquisa, inicia-se a fase da pesquisa, que se constitui nas discussões grupais propriamente ditas que ocorrerão em intervalos que dependerão das possibilidades do serviço em disponibilizar o conjunto dos trabalhadores durante o período de trabalho. O propósito dos grupos é o de desencadear uma reflexão e uma ação transformadora. Esta começa assim que a pesquisa é iniciada, isto porque se entende que a demanda já é uma ação. Nesta fase, procura-se criar um espaço coletivo de discussão que favoreça a verbalização dos trabalhadores. Os pesquisadores estarão atentos ao conteúdo das falas, ao que é objeto de consenso, às discussões contraditórias, àquilo que emerge espontaneamente ou não, ao que é dito ou omitido em relação a certos temas e às características da organização do trabalho.

Esta fase será subdividida em quatro etapas: análise da demanda, análise do material da enquete, observação clínica e interpretação, descritas na sequência.

a) Análise da demanda.

A demanda, que gera a intervenção, por vezes proposta pela direção das empresas ou chefias, e nem sempre é a mesma expressa pelos trabalhadores. Nessa etapa, busca-se compreender a demanda do grupo que participa do estudo, tendo como base alguns princípios: entender quem formula a demanda; o que se solicita e a quem a demanda é dirigida. Essa reconfiguração da demanda norteará toda a construção de hipóteses e interpretações a serem formuladas pelos pesquisadores durante o desenvolvimento dos grupos.

b) Análise do material da pesquisa.

O material da pesquisa é o resultado das vivências subjetivas expressas pelo grupo de trabalhadores durante os encontros. Esse material é apreendido a partir das palavras e do contexto no qual elas são ditas, das hipóteses sobre os porquês, de como estabelecem as relações com o trabalho, enfim, da formulação que os trabalhadores fazem da sua própria situação de trabalho.

c) A observação clínica.

Nesta fase, os pesquisadores buscam registrar o movimento que ocorre entre o grupo de trabalhadores e o de pesquisadores. Trata-se não somente de resgatar os comentários dos trabalhadores ditos em cada sessão, mas também de articulá-los e ilustrá-los para facilitar a compreensão destes quanto à dinâmica específica da pesquisa. Não se trata de resumo do conteúdo das sessões, mas de fazer aparecer ideias e comentários, interpretações, mesmo que provisoriamente formuladas. É um trabalho, então, que consiste em evidenciar e explicitar a trajetória do pensamento dos pesquisadores que conduzem os grupos.

d) A interpretação.

Nesta fase, tendo como base e como pano de fundo a análise da demanda, do material da enquete e a observação clínica, os pesquisadores formularão e identificarão os elementos subjetivos surgidos durante as sessões, buscando dar um sentido a estes. Conceitos teóricos como sofrimento e prazer no trabalho, mecanismos de reconhecimento e cooperação e estratégias coletivas de defesa são ferramentas que permitem dar sentido

e explicação ao material produzido durante os grupos. O resultado dessa etapa gera um relatório que deverá ser encaminhado e validado pelo grupo de trabalhadores que participam da pesquisa.

e) Validação e refutação do relatório.

A validação e refutação do relatório se trata de um processo interativo de apresentação das interpretações dos pesquisadores, validação da análise, dos resultados e das conclusões da intervenção entre pesquisadores e participantes da pesquisa/intervenção. O relatório final será discutido com o conjunto dos trabalhadores que não participaram diretamente da pesquisa e com a direção da instituição para difundir as interpretações elaboradas no relatório de cada grupo. Em algumas situações pode-se fazer a validação ampliada.

Para a realização deste estudo, o método acima descrito foi utilizado como base para todas as etapas. Participaram do estudo oito professores universitários de uma IES privada, todos professores do curso de Direito. Sendo cinco do sexo masculino e três do sexo feminino, destes um possui idade inferior a 30 anos, cinco com idade entre 30 e 39 anos e dois com idade de 40 a 49 anos. Dos participantes do estudo, cinco possui título de mestre e três possui especialização *lato sensu*.

A análise dos dados foi feita a partir da análise clínica do trabalho, que utilizou a triangulação de juízes, contando com uma psicanalista e duas pesquisadoras.

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta seção são demonstrados os aspectos inerentes a organização do trabalho, condições de trabalho e relações de trabalho dos docentes pesquisados. Ao descreverem sua organização do trabalho percebeu-se que os entrevistados trabalham em mais de um turno, e existe a necessidade de utilizar o tempo fora da instituição com afazeres como: planejamento de aulas, elaboração e correção de atividades e avaliações. Os entrevistados salientaram que, com a atual rotina de trabalho, surgem sintomas como exaustão e cansaço.

A partir de alguns trechos da pesquisa é possível destacar algumas formas de organização do trabalho docente, apresentadas na figura a seguir:



Figura 1 – Organização do trabalho. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No que concerne à teoria da organização do trabalho, ao ambiente e às escalas de trabalho discutidas à luz da teoria de Dejours (1992) e de Dejours e Abdoucheli (1994), é possível observar que, por meio dos depoimentos dos professores, existe um prazer em participar desta instituição, dadas as oportunidades de acesso e discussão do trabalho, o que muitas vezes não ocorre em outras profissões. No entanto, há o destaque para algumas questões ergonômicas que podem ser melhoradas, e que afetam a saúde do docente. Estas são apresentadas na próxima figura:

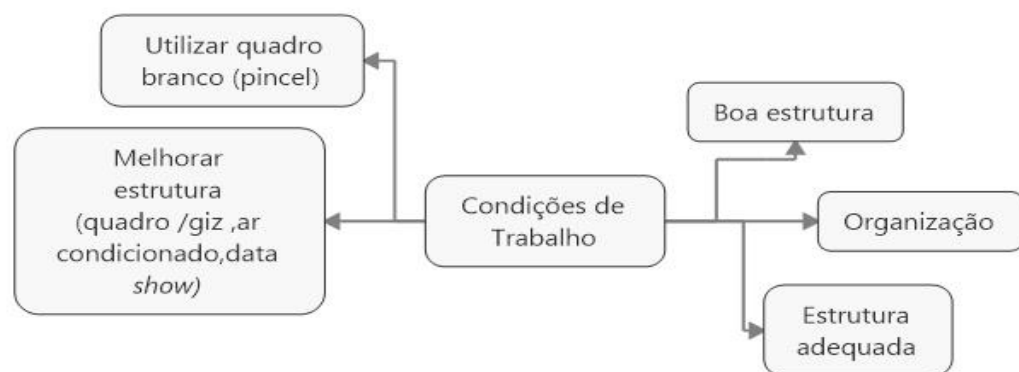


Figura 2 – Condições de trabalho. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quanto as relações interpessoais, os professores descreveram suas relações de trabalho como boas, consideram a instituição pequena, com isso, a comunicação flui melhor, pois tem contato direto com todos os departamentos da faculdade, e isso faz com

que seja um diferencial. Não há cobrança por parte da direção, a coordenação está sempre presente e os colegas de trabalho estão sempre dispostos a ajudar uns aos outros.

Macêdo (2010) assevera que o simples exercício da tarefa faz com que torne o trabalho favorável e o conteúdo deste torna-se fonte de satisfação. A obtenção do prazer está diretamente ligada às condições do trabalho, no qual se englobam desde os relacionamentos interpessoais até o reconhecimento pelo trabalho prestado. Aspectos que podem ser observados na figura que se segue:

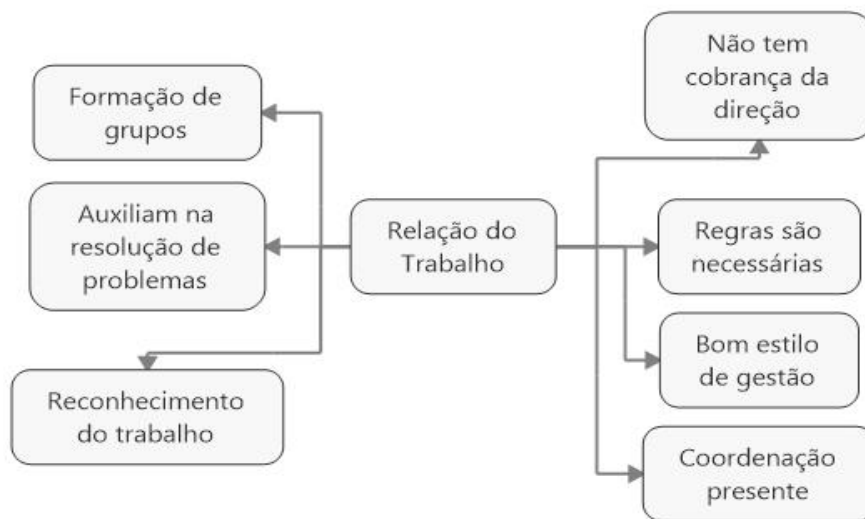


Figura 3 – Relações de trabalho. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Dejours (1994) afirma que, para encontrar o equilíbrio no trabalho, é necessário que o colaborador exerça atividades que lhe permitam encontrar, na sua função, o prazer, uma vez que as pressões advindas do trabalho podem levar ao desequilíbrio da saúde mental do trabalhador.

As relações de trabalho integram as interações com as chefias imediatas e superiores, com os membros da equipe e de outros grupos de trabalho e, por fim, com as interações externas. A importância da relação com o trabalho se torna a principal referência das pessoas, uma vez que a identidade profissional é fortemente estabelecida na relação profissional.

Vários são os fatores que causam satisfação nas relações de trabalho, como o bom relacionamento interpessoal com a supervisão e com a equipe de trabalho, reconhecimento profissional, e quando o relacionamento com os alunos é prazeroso. Na

assertiva de Dejours (1992), o profissional precisa integrar-se no ambiente do próprio trabalho e sentir-se partícipe de todos os processos ali realizados, o que constitui, com certeza, o grande diferencial que percebemos no grupo de professores. Os que ali estão, o fazem com prazer.

Os fatores que causam sofrimento nas relações de trabalho do professor são jornada de trabalho intensa, normas de trabalho, horário rígido, controle de lançamento de diários, orientação de monografia. E esses são fatores que exigem grande carga psíquica.

A partir dos dados apresentados na figura 5, é possível inferir que a satisfação no trabalho é um estado emocional que resulta da avaliação que um profissional faz sobre até que ponto o seu trabalho representa a capacidade de facilitar ou permitir o atendimento de seus objetivos e valores, ou seja, proporcione prazer.

Alguns trechos das respostas ilustram esses aspectos:

- "Gosto do trabalho em sala de aula".
- "O meu trabalho é importante para a sociedade para a formação do aluno, traz status social, é diferente dos outros trabalhos".
- "Perceber que os alunos estão aprendendo, construindo um futuro melhor, meu trabalho é a 'semente' do futuro".
- "Eu gosto de ouvir, ensinar, aprender, eu aprendo muito com os alunos".

Nos trechos é possível verificar que o grupo de docentes pesquisados consegue encontrar prazer em diversas situações como no trabalho em sala de aula, na percepção de que o aluno realmente está aprendendo. Assim, em suas falas, eles revelam acreditar na importância do seu trabalho para o aluno e para a sociedade. Além disso, o ensino-aprendizagem identificado na fala deles evidencia que os mesmos sentem recompensados no exercício da sua profissão.

Com base nisso, pode-se considerar como principais componentes mais evidentes para o trabalho com vivências de prazer: a satisfação concreta e simbólica, vivências coletivas e individuais, conteúdo do trabalho, reconhecimento, cultura, liberdade e autonomia que, juntos, formam um conjunto de fatores extremamente positivos.

De tal modo, entende-se que a autorrealização e o reconhecimento de determinada atividade exercida influi diretamente na manutenção das vivências de prazer dentro da organização. O que pode ser constatado na figura que se segue:

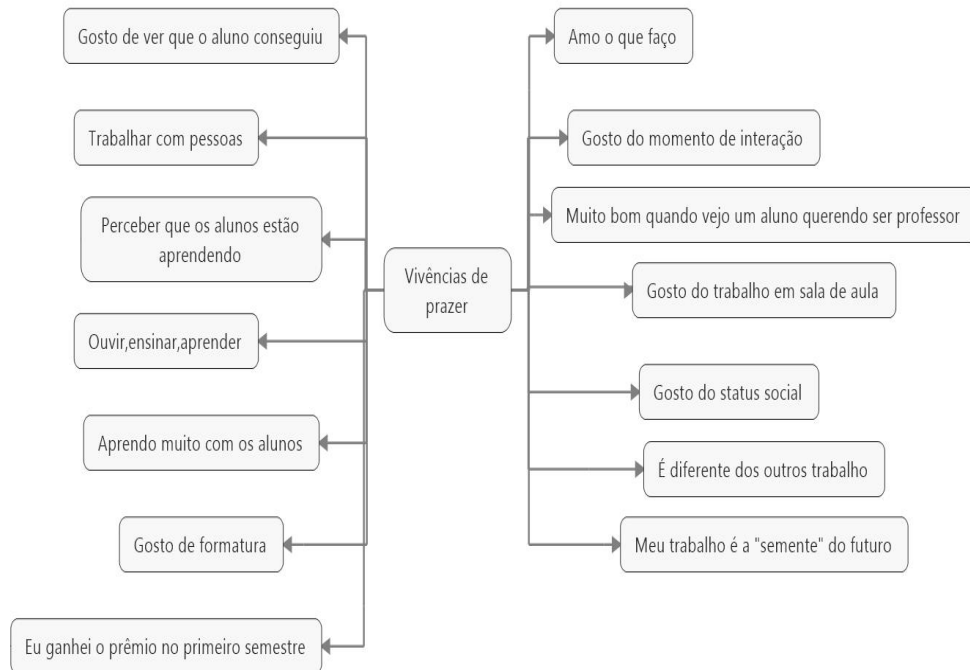


Figura 4 – Vivências de prazer do trabalho docente. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Dejours (1999) afirma que as relações de trabalho, dentro das empresas, frequentemente, despojam o trabalhador de sua subjetividade, excluindo o sujeito e fazendo do trabalhador uma vítima do seu trabalho. Desse modo, é importante reconhecer que o sofrimento não se manifesta de única maneira para todos, ou seja, é um sentimento inerente de cada ser humano, motivado por certas situações vividas pelo indivíduo dentro do local de trabalho.

A esse respeito, Freitas (2013) faz uma reflexão sobre a saúde do trabalhador e chega à conclusão de que não há como analisar a saúde do trabalhador fora do seu ambiente de trabalho ou da conjuntura social no qual ele está inserido.

Na figura 6 é explicitado algumas das vivências de sofrimento relatadas pelo grupo docente pesquisado no ambiente de trabalho:

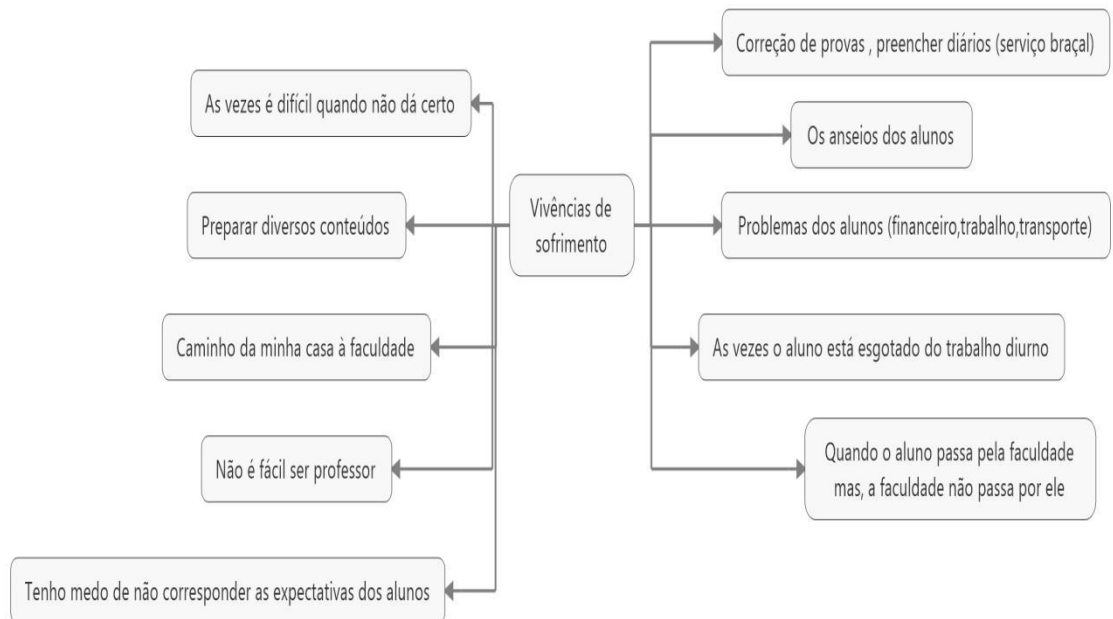


Figura 5– Vivências de sofrimento no trabalho docente. Fonte: pesquisa, 2017.

Segundo vivências relatadas, para os trabalhadores do grupo pesquisado, o trabalho também gera sofrimento. Os trechos evidenciaram esta vivência quando, na fala do docente, ele cita que não é um trabalho fácil, pois existe o planejamento das aulas com extenso conteúdo, correção de provas, preenchimento de diários, entre outros. Muitos docentes relataram que há um excesso de atividades desempenhadas fora do trabalho, nos horários livres e, com isso, não lhes sobra tempo para descansar. Assim, eles acabam por considerar estas atividades como braçais.

A narrativa dos docentes também retrata o sentimento de medo de não corresponder às expectativas dos alunos em relação ao seu trabalho, além da vivência de sofrimento quando estes veem os problemas pessoais dos alunos sem poder auxiliá-los.

Nesse sentido, segundo Dejours (1993; 1997; 1999, 2016) esclarece que o sofrimento tem sua origem na mecanização das tarefas, na adaptação da cultura ou ideologia organizacional, nas pressões do mercado, e também na criação das

incompetências que desenvolvem, no trabalhador, um sentimento de incapacidade diante as situações. Desse modo, o sofrimento se processa de acordo com as ocasiões e situações que o indivíduo identifica como ameaça; a intensidade do sofrimento depende do ambiente vivenciado no trabalho.

O trabalho pode ser gerador de sofrimento quando as relações entre indivíduo e a organização está bloqueada, ou quando o indivíduo já utilizou o máximo possível da sua capacidade para tentar se adaptar mais e, sem nenhum resultado, o trabalhador se sente desgastado, conforme Dejours (1992).

Na busca do equilíbrio e da saúde mental, o indivíduo utiliza recursos que ao longo do tempo servem como defesas contra o sofrimento ou na fonte de busca do prazer. Para isto, é necessário equilibrar o sofrimento advindo do trabalho por meio de algumas possibilidades de estratégias defensivas que os trabalhadores utilizam como, por exemplo: adaptação à organização e sua cultura, ajustamento às normas e aos procedimentos da empresa.

Na figura 6 apresentamos algumas das estratégias defensivas ou de enfrentamento utilizadas pelo grupo pesquisado:

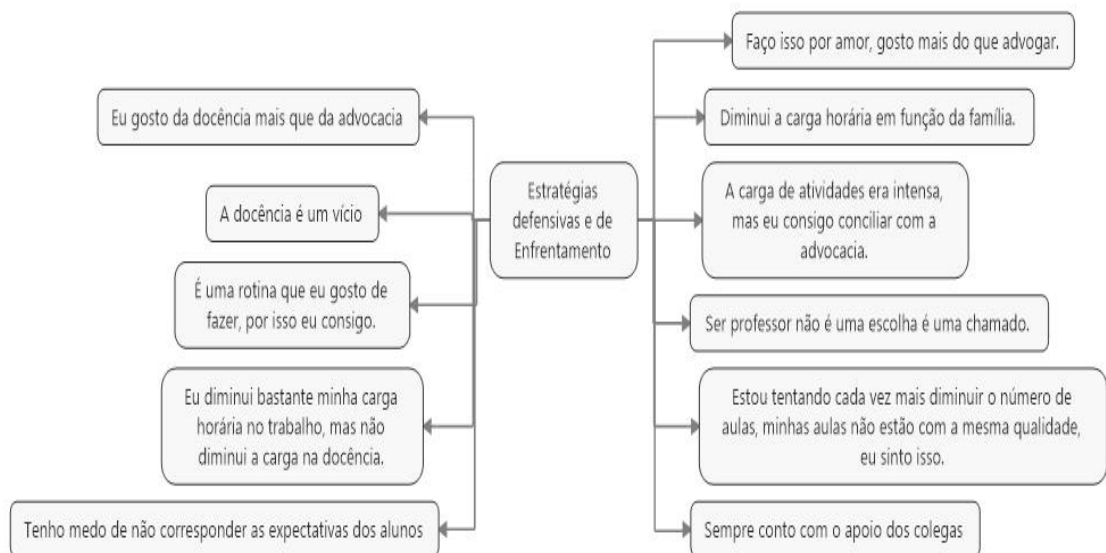


Figura 6 – Estratégias defensivas ou de enfrentamento no trabalho docente. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nos trechos apresentados, verificamos que os docentes demonstram assimilar bem o trabalho; utilizam como estratégia de defesa individual o reconhecimento por parte dos alunos, o fato de gostar mais da docência do que de outras profissões que exercem. E muitos diminuíram a carga horária em função da docência ou em função da família.

Desse modo, verificamos que as atividades desenvolvidas no dia a dia na instituição de ensino acabam se tornando um processo argumentativo, no qual, de um lado, o colaborador encontra sentido naquilo que faz, mas, em contrapartida, existem situações de trabalho que repercutem diretamente sobre as expectativas do professor em relação a todo o contexto do trabalho. Diante desse debate, o professor acaba por desenvolver estratégias defensivas e de enfrentamento para realizar o seu trabalho; estratégias estas que podem ser individuais ou coletivas e que são escolhidas pelos trabalhadores para se protegerem do que lhes causam sofrimento (FLEURY e MACÊDO, 2015).

Rossi (2008) afirma que as estratégias individuais de defesa são modos de agir dos trabalhadores. Nesta perspectiva, surge, em cada trabalhador, uma vivência não necessariamente de dor, mas de sofrimento, algo específico a cada ser humano no trabalho que desempenha. Nesse processo, o trabalhador realiza, ainda, a modificação, a transformação, e muitas vezes, a eufemização da percepção de tudo aquilo que no trabalho o faz sofrer, sendo a mobilização em níveis físicos e intelectuais as principais ações buscadas por ele. Já as estratégias coletivas de defesa contribuem para a minimização do sofrimento e preservação da saúde física e mental dos trabalhadores (DEJOURS, 2012).

Nesse sentido, Machado (2016) discorre que os trabalhadores não sofrem passivamente, eles se defendem contra o sofrimento gerado pelo contexto da organização do trabalho e, para tanto, utilizam estratégias que podem ser individuais, aquelas de ordem interior, ou coletivas que atuam sobre a violência social.

Por esta razão, consideramos que o trabalho docente não é apenas ter uma atividade, mas também, viver e conviver; viver a experiência da pressão, viver em comum, estabelecer relações com outrem, enfrentar a resistência do real, construir o sentido do trabalho, da situação e do sofrimento.

Considerações finais

Ao considerar o objetivo geral do presente artigo que visa analisar as vivências dos professores, e a mobilização subjetiva do professor de uma instituição de ensino superior privada, utilizando as categorias da psicodinâmica do trabalho chegou-se a algumas conclusões. Na primeira categoria de organização no contexto do trabalho, levando em consideração a atuação dos professores em relação às suas vivências de prazer e sofrimento e suas estratégias de enfrentamento do seu trabalho, os dados evidenciaram alguns resultados comuns e indicam que todos os professores realizam outras atividades além da docência.

Ainda para a categoria organização do trabalho, os dados mostram que há sobrecarga de trabalho, pois, além de ministrar as horas de aula, existe o exercício de corrigir as atividades proposta; muitos profissionais trabalham em tempo integral, com uma rotina árdua, e com pouca carga horária para exercício das atividades.

No que diz respeito as condições de trabalho, ficou evidenciado que a estrutura da instituição de ensino é considerada boa e adequada para o exercício da docência, existe bons ambientes de trabalho como salas de aula, biblioteca, sala de professores. Porém, há necessidade de mudança no que se relaciona a utilização do quadro com giz e ar condicionado nas salas de aula.

Quanto as relações de trabalho, estas são consideradas, pelos professores, como boas, por não possuir cobranças da direção; há regras, porém, estas, na visão geral, são necessárias para resolução de problemas. Existe o reconhecimento do trabalho realizado, principalmente no que se refere aos alunos, pois, observar o aluno, desde o início até o final, e ver que o mesmo obteve ganho, traz a satisfação de ser docente. Por fim, observou-se que todos têm outras profissões, mas quando lhe perguntam, qual a sua profissão? A resposta é “Sou professor”.

Ao descreverem o quê do trabalho lhe causam mais prazer, verificou-se que a maioria dos docentes se identificam com a profissão que exercem. Eles afirmam que ser docente não é uma escolha é um “chamado”, e que fazem a profissão por amor, porque acreditam na formação da futura geração e na continuação do seu trabalho. Ao mesmo tempo, sentem-se realizados profissionalmente, e atribuem esta realização ao aprendizado e interesse dos alunos, e ao fato de estarem exercendo a profissão escolhida para trabalhar.

No que se refere à identificação das causas de sofrimento desses profissionais, dentre eles estão a correção das provas, preencher diários, pois consideram essas atividades como serviço braçal. Outro evento que causa sofrimento é com relação ao aluno, de modo especial quando o professor não vê perspectiva de aprendizado do mesmo, ou quando este tem alguma dificuldade, seja ela financeira, pessoal ou profissional. Por esta razão, e pelo fato de trabalhar com diversas personalidades, o trabalho do professor do ensino superior se torna difícil, na concepção dos entrevistados.

Quanto as formas de enfrentamento, os depoimentos dos professores revelaram que, na profissão docente, se faz necessário que se crie estratégias defensivas como: diminuir a carga horária em função da família, em função da qualidade do ensino, e que muitos gostam muito mais da docência do que da profissão de advogado, por exemplo, o que faz com que diminuam a carga horária no trabalho enquanto advogado e se dedique mais à profissão de professor. Eles admitem que a carga horária como docente é intensa, mas conseguem conciliar por amor a profissão. Fatores como o afeto e carinho dos alunos, reconhecimento profissional e a contribuição para um futuro melhor estão diretamente ligados a esta permanência na profissão. Percebe-se ainda que, para alguns dos entrevistados, o trabalho como docente não é somente uma forma de sobrevivência, mas sim um ideal de vida.

Diante do exposto, conclui-se que, apesar de conseguir estabelecer estratégias individuais e coletivas de enfrentamento, o sofrimento, o adoecimento docente tem aumentado, resultado da sobrecarga de trabalho, das avaliações. Nesse sentido, é quase como se para continuar trabalhando, o professor devesse usar “atalhos” e mergulhasse na alienação, se destituindo do ideal de formação integral do aluno como cidadão e se “entregasse à educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire, mas que, infelizmente, vem invadindo toda a lógica de planejamento e avaliação da educação no Brasil.

Referências

BORSOI, I. C. F. O modo de vida dos novos operários: Quando o purgatório se torna paraíso. Fortaleza: editora da Universidade Federal do Ceará. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 1. Reimp. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999, 2007.

_____, Da Psicopatologia à Psicodinâmica do trabalho. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, 2004.

_____, Entre o desespero e a esperança: Como reencantar o trabalho? Revista Cult, 12(139), 49-53, 2009.

_____. Note de travail sur la notion de souffrance. Dejours, C. (Org.), *Plaisir et souffrance dans le travail*, (tomo 1). Paris: Editions de l'AOCIP, 115-123. 1987.

_____, Travail. Usure mental. De La psychopathologie Du travail à La Psychodynamique Du travail, 1993.

_____, A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1990, 1992.

_____. Cadernos de TTO, 2: Avaliação do trabalho submetida à prova do real. São Paulo: Blucher, 2008.

_____, ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian (Orgs). Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

_____, O fator humano. Tradução de Maria Irene S. Betiol e Maria José Tonelli. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

_____. O fator humano. 5ª edição. Tradução de Maria Irene S. Betiol e Maria José Tonelli. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro: 2005.

_____. Situations du travail. Presses Universitaires de France, 2016.

_____. Trabalho Vivo 2: Trabalho e emancipação. Brasília, DF: Paralelo 15, 2012.

FACAS, Emílio Peres, Et al. Trabalho e riscos de adoecimento em professores de uma unidade federativa do Brasil. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.). Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente: Pesquisas Brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013.

FERREIRA, Mário C. Chegar feliz e sair feliz do trabalho: aportes do reconhecimento no trabalho para uma ergonomia aplicada à qualidade de vida no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). Trabalho e saúde: o sujeito entre a emancipação e a servidão. Curitiba: Juruá, 2010.

FREITAS, Maria Ester de. Contexto social e imaginário organizacional moderno. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 2000.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.). Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente: Pesquisas Brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013.

FLEURY, Alessandra Ramos Demito; MACÊDO, Kátia Barbosa. A clínica psicodinâmica do trabalho: teoria e método. In: MACÊDO, K. B. (Org.). O diálogo que transforma: a clínica psicodinâmica do trabalho. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015, p. 95-134.

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do Trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. Prod., São Paulo, v.14, n.3, p. 77-86, set./dez. 2004.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação Brasileira. São Paulo: Thompson, 2005.

HAMZE, Amélia. Escola Nova e o movimento de renovação do ensino. 2013, Disponível em: www.brasilecola.com.br. Acesso em: 20 maio 2017.

LACAZ, Francisco Antônio de Castro. Trabalho e saúde em tempos de globalização. In: MACÊDO, Kátia Barbosa. et. alli. (coord.). Organização do trabalho e adoecimento: uma visão interdisciplinar. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2011.

MACÊDO, Kátia Barbosa. Trabalho dos trabalhadores de arte, entretenimento e lazer: uma abordagem psicodinâmica. Projeto de pesquisa. UCG, 2008.

_____. A Psicodinâmica do Trabalho e suas contribuições para o estudo nas organizações. In: MACÊDO, K. B. (Org.). O trabalho de quem faz arte e diverte os outros. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

_____. O diálogo que transforma: a clínica psicodinâmica do trabalho. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015.

MACHADO, Lúcio de Souza. Vivências no Trabalho de Auditores-fiscais de Goiás à luz da Clínica Psicodinâmica do Trabalho. 2016. 409f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2016.

MANCIBO, D.; ROCHA, M. L. Avaliação na educação superior e trabalho docente. Interações. V. II, n. 13, jan-jun, p. 55-75, 2002.

MARIZ, Ricardo Spindola e NUNES, Christiane Girard Ferreira Nunes. O contexto do trabalho dos professores(as) na educação superior: as mudanças no mundo do trabalho e o trabalho no mundo do trabalho. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.). Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente: Pesquisas Brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013.

MENDES, Ana. M.; FACAS, Emilio Peres; MELO, Álvaro Roberto Crespo; MORRONE, Carla Faria. Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros, Curitiba: Juruá, 2010.

MOREAU, Valérie. Análise bibliográfica de DEJOURS, C. (Éd.). Conjurer la violence. Travail, violence et santé, L'orientation scolaire et professionnelle. **Identités & orientations - 2**, Paris, v. 37, n. 4, 2008. Disponível em: <http://osp.revues.org/index1814.html>. Acesso em: 13 out. 2017.

NASCIMENTO, E. L.A.; VIEIRA, S. B.; ARAÚJO, A. J. S. Desafios da gestão coletiva da atividade docente universitária. Psicologia ciência e profissão, v.32(4), 840-855, 2012.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, disponível em: www.repositorio.ufsc.br. Acessado em 04/10/2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. (2001). A saúde mental pelo prisma da saúde pública. Relatório de Saúde Mental, p. 29-49, Genebra: WHO.

Disponível em: http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_ch1_po.pdf. Acesso em 20 out. 2017.

PEREIRA, LÍlian Alves; FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. A origem da escola pública brasileira: a formação do homem. 2012. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso em 15 de março de 2017.

PEREZ, K. V.; MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do trabalho: uma investigação sobre a saúde mental dos docentes universitários. Anais da Jornada Internacional de Práticas clínicas no Campo Social. Universidade Estadual de Maringá, 2010.

PIRES, Roseli Vieira. As vivências dos profissionais de uma companhia de teatro em relação ao seu trabalho: uma abordagem psicodinâmica. 236 f. Tese (Doutorado em psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2011.

Portal MEC – Evolução da educação especial no Brasil, disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 11 de outubro de 2017.

ROSSI, Elizabeth Zulmira. Reabilitação e reinserção no trabalho de bancários portadores de LER/DORT: análise psicodinâmica. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 109-151.

TRAESEL, Elisete Soares e MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A psicodinâmica do trabalho docente no contexto de uma escola pública do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (coord.). Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente: Pesquisas Brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013.

VILELA, E. F. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho docente: um estudo em uma IES pública de Belo Horizonte. Dissertação de mestrado (mestrado em Administração) Faculdades Novos Horizontes, Belo Horizonte, 83f, 2010.

Dilemas de uma sociedade que precariza a educação: uma reflexão da psicodinâmica do trabalho

Marcos Bueno

(Brasil)

Introdução

A proposta desse texto é fazer um breve recorte sobre uma sociedade que em nome de uma modernização sem alma e sem afeto, acabou por precarizar mais ainda a própria sociedade e a educação, conforme cita Zygmunt Bauman, o pensador da modernidade do que denominou de mundo líquido onde tudo se dilui, se rarefeita, na perda dos sentidos.

Bauman, lança um olhar crítico para as transformações sociais e econômicas trazidas pelo capitalismo globalizado. Enquanto Klaus Schab (2018), aborda a denominada quarta revolução industrial a 4.0 o que provoca reflexões sérias em algumas contribuições do pesquisador francês Christophe Dejours que está muito atual e muita lucidez e crítico desse temas em estudo: Sociedade, trabalho, identidade e capital humano e conhecimento.

Escolhemos alguns autores para conversarem com Dejours nesse texto pois todos tem um alinhamento epistemológico, acadêmico e literário ou seja alinhados com a psicodinâmica de Christophe Dejours. Podemos dizer como cita Dejours (2007) e Heloani (2011) que a educação e a sociedade estão vivendo uma crise complexa, onde os dilemas da sociedade atual vive um dilema na teoria da complexidade de Edgar Morin (2005), um devir, um paradoxo da centralidade do trabalho muito bem citado nas obras do pesquisador francês na psicodinâmica de Christophe Dejours, Heloani, Morin e Antunes percebe-se que transitam em muitas proximidades quando abordam as leituras sobre sociedade, educação, identidade, mercado, profissões e expectativas humana nessa selva de conhecimentos transdisciplinares que é viver na sociedade contemporânea.

Vamos citar um trecho do Morin (2005) muito oportuno nessas reflexões desse tema:

Edgar Morin filósofo, sociólogo, epistemólogo, é um pensador contemporâneo transdisciplinar, diz: “Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida (...) Passei ao largo dos amores, ainda que não tenha podido viver sem amor: diria até que, sem alta combustão amorosa, eu não teria jamais tido coragem de escrever. O Método. Percebe-se que Morin (2005) não escrevia de uma torre que o separa da vida, mas de um redemoinho que o joga em sua vida e na vida.

Trata-se de um caleidoscópio, uma empreitada epistemológica, uma obra estendida em seis Tomos, em que Morin (2005) constrói a partir da derrocada do modelo iluminista do fracionamento da realidade para entendê-la, um método que procura elucidar a profundidade do pensamento complexo, a possibilidade de um conhecimento polissêmico, um feixe, inter, multe e transdisciplinar. A obra, o Método de Morin (2005) se distancia do que Descartes propôs como método. Enquanto este o cerne da questão é a certeza indubitável, para Morin (2005) coloca as possibilidades no horizonte da incerteza, da diversidade, da complexidade que é o homem. Assim o homem e o mundo não transcendem um ao outro, porém se multiplicam, se transformam, desaparecem e aparecem.

Pra Morin (2005) segue as mesmas linhas de Dejours quanto a identidade e trabalha as condições em que a identidade humana é construída; suas interações social, cultural e política, o contexto histórico e planetário que coincide com as propostas de Dejours(2009).

Quem é o homem na relação com o outro e consigo. A indagação quem somos é inseparável de onde estamos, de onde viemos, para onde vamos. Conhecer o humano não é expulsa-lo do universo, mas situa-lo, contextualiza-lo na sociedade e dentro de um sistema educacional e político.

Morin, Dejours, Heloani e Antunes entre outros autores modernos conversam e defendem, este trabalho rompe com a fragmentação do conhecimento nas ciências humanas e propõe uma verdadeira reforma do pensamento moderno mais humanizador.

Morin nos convida a pensar a vida na vida. O pensamento complexo de Morin(2005) traz luz ao tema educação e sociedade na modernidade atual ou seria pós-modernidade com todas as crises e discussões.

Vivemos hoje num conjunto de múltiplas variáveis na sociedade pós moderna, difíceis de serem entendidas e controladas. O mundo se tornou complexo no dizer de Morin (2005) Na época atual, o ritmo aliciante das transformações na sociedade, na educação nas ciências, nos saberes, que geram angústias e incertezas criando uma sociedade cada vez mais normótica e dá lugar a uma nova lógica, focada no individualismo sem limites por uma sociedade consumista ao extremo.

A sociedade e a educação se tornaram complexas em função da volatilidade do capital sem fronteiras e sem alma e da tecnologia hoje batizada de a quarta revolução industrial como cita Schab (2018) o criador do Fórum Econômico Mundial de Davos. A quarta revolução industrial chegou: traz uma nova uma visão global sobre como a tecnologia tem mudado vidas e transformará as gerações e a sociedade futura. A pergunta diante dessa nova revolução econômica e industrial é: como fica a sociedade e a nova educação que já está precarizada a muito tempo? A humanidade está experimentando o início de uma revolução radical e integrada via sistemas informatizados e robotizados, que poderá mudar a maneira como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam umas com as outras.

É diferente de tudo o que já experimentaram. Para ajudar a sociedade a lidar com essas novidades e ainda usá-las em seu benefício, Schwab (2018), fundador e presidente executivo do Fórum Econômico Mundial, lança o livro *A Quarta Revolução Industrial*, sucesso instantâneo na Europa e Estados Unidos e publicado no Brasil. Ao escrever este livro, Schab (2018) tem a intenção de oferecer uma cartilha sobre: O que é a Quarta Revolução Industrial? O que gerará? Que impactos causará na humanidade? O que pode ser feito para aproveitá-la para o bem comum? Não resta dúvida que é a revolução do capital na pós modernidade. Sem dúvida trará serias consequências ao bem estar humano na sociedade e nos modelos de educação

Onde todas as tecnologias começam a funcionar de forma integrada e sinérgica, mas os sujeitos ou indivíduos não estão preparados para esse mundo altamente tecnificados. A ciência criada pelos homens nos transformou em máquinas comandadas pela tecnologia do capital sem alma.

A leitura das obras de Morin (2005), nos ajuda a olhar esse novo paradigma da complexidade citado por Schab (2018) no que denomina de a quarta revolução industrial, é um excelente meio para fazer diminuir miopias e cegueiras e abrir a esperança a novos horizontes. A busca do esforço cósmico desesperado que, no ser humano, toma a forma

de uma resistência à crueldade do mundo é podemos nominar de esperança do psiquiatra da Logoterapia existencial Viktor Emil Frankl sobrevivente dos campos de concentração nazistas.

Nossa sociedade atual vive um dilema imenso ao se defrontar com tantas variáveis complexas no campo educacional e no mundo do trabalho. No artigo de Arnaldo Valentim Silva e Evaldo Piolli citam também esse dilema de conflitos (A centralidade do trabalho na psicodinâmica de Christophe Dejours, o campo educacional e o trabalho docente: aproximações possíveis, *devir educação*, v.1, n.1, p. 50-65, 2017). Esses autores alinham seus pensamentos aos autores acima citados como em Morin (2005), Dejours (2009) Heloani (2011) e Antunes(2010).

Antunes (2010), afirma que a década de 1980, o mundo passou e passa por mudanças e transformações profundas no mundo do trabalho e na sociedade e também no sistema político e educacional, tanto nas formas de produção como na representação sindical, política e na educação.

Aconteceram profundas influências de matizes ideológicos tanto de direita quanta esquerda. Nada mais é neutro no campo da educação e na sociedade. As mudanças foram poderosas, disruptivas, que afetaram não somente a materialidade do trabalho mas também a subjetividade dos trabalhadores colocando em questão o papel do trabalho na organização da sociedade. As mudanças afetaram a forma do trabalhar e a forma do viver. Essas mudanças profundas levaram muitos estudiosos a falarem no fim do proletariado.

Segundo Macedo e Calixto (2006), antecedendo a quarta revolução industrial, o mundo do trabalho passa por profundas transformações. Temáticas como a globalização, flexibilização, competitividade e novas formas de organização do trabalho têm lugar garantido nas análises daqueles que atuam ou estudam as organizações. Na fase denominada terceira Revolução que antecedeu rapidamente a quarta revolução industrial, as pessoas que atuavam nas organizações passaram a ser fonte de maior interesse, pois, conforme assinalam alguns autores, são os colaboradores que possibilitam a vantagem competitiva nas organizações. Essas transformações geraram um ambiente complexo, marcado pelos avanços tecnológicos e científicos, mudanças de conceito, de valores e quebra de paradigmas que norteiam todos os segmentos da sociedade.

O próprio Schab (2018) criador do Fórum Econômico Mundial de Davos aborda essa nova forma que ele chama de precarizado. Essa negação do trabalho não ficaram circunscritas apenas à academia.

Segundo (Valentim Silva e Pioll, 2017), na verdade o discurso do fim do trabalho comporá o ideário neoliberal emergente na década de 1980 por Antunes (2011) e outros sociólogos do trabalho; para Heloani (2011), um discurso impactante focado em métodos gerenciais da escola americana de Taylor e japonesa, influenciada pelo toyotismo cujo foco não se estrutura mais em torno do trabalho mas da organização, da gestão e do gerenciamento e dos lucros em escala altíssimas. Assim, o tema da organização substitui o tema do trabalho nas práticas discursivas da ideologia neoliberal emergente. O discurso parece simples, direto e sedutor: não existe mais trabalho, o qual será cada vez mais substituído pela técnica e pelos métodos de automação; o trabalho não suscita mais problema científico visto que substituído pela automação torna-se doravante transparente, reproduzível, normalizável; com as novas tecnologias o trabalho perdeu o seu mistério não tendo mais que ver com a realização do ego nem conferir sentido aos homens e mulheres; e, finalmente: em tendo sido superado pela técnica o problema agora não seria mais o trabalho mas a sua gestão e organização. (DEJOURS, 2007).

Para Heloani (2011) as mudanças no mundo do trabalho, tiveram início a partir da crise do taylorismo-fordismo, da emergência do monetarismo econômico. As organizações e o capital se modernizando cada vez mais. Soma-se a isso a não aceitação, a partir do movimento de maio de 1968, do ponto de vista cultural, do modelo disciplinar rígido próprio da era taylorista-fordista.

Ainda por Heloani (2011), o modelo de organização do trabalho taylorista-fordista entra em crise ou mesmo se esgota a partir dos anos cinquenta do século XX e essa crise atinge seu ápice no início dos anos setenta com as mudanças incrementais nas formas de fazer Gestão e tecnologia aportadas. Como cita Bauman (2018) para entender esse mundo líquido que se tornou nosso mundo “Tudo é temporário, a modernidade (...) – tal como os líquidos – caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma”.

Ainda de acordo com Heloani (2011), todas essas mudanças fazem com que a manipulação cada vez mais sutis, simbólicas e usando do imaginário dos desejos, da classe trabalhadora pelas classes dominantes tomasse novos contornos, novas formas, novos formatos.

Dadas as características da crise econômica assiste-se ao surgimento de um novo modelo de organização do trabalho que segundo Heloani (2011), não significa uma ruptura total com o fordismo-taylorismo-toyotismo, mas ao contrário, constitui-se num processo de sofisticação dos processos de controle e convencimento dos trabalhadores, através da participação em lucros e resultados, estimulando os trabalhadores a produzirem mais e de melhor qualidade para poder competir no mercado mundial, num contexto fabril de produção enxuta orientada pela demanda, exigências de estoques zero, redução de custos de produção que reclama trabalhadores flexíveis, adaptáveis ao processo permanente de mudanças e incertezas, capazes de controlar máquinas modernas, assim como trabalhadores polivalentes capazes de executarem múltiplas funções.

É neste contexto de questionamento das teses sobre o fim da centralidade do trabalho que podemos situar as pesquisas, as reflexões e a obra de Christophe Dejours, psiquiatra, psicanalista, médico do trabalho que influenciado por um movimento de pesquisas sobre o trabalho denominado “Escola da Psicopatologia do Trabalho” que passou para a Psicodinâmica do Trabalho e atualmente como Clínica Psicodinâmica do Trabalho.

Dejours (1999), teve por foco estudar os impactos da organização do trabalho sobre a saúde mental do trabalhador no mundo do trabalho na sociedade, foi aos poucos desenvolvendo novas pesquisas e ideias que consolidaram uma nova linha de pensamento denominada psicodinâmica do trabalho, atualmente trabalha como a denominada clínica psicodinâmica do trabalho.

O objetivo da psicopatologia do trabalho de acordo com o próprio autor (DEJOURS, 1988) é investigar o sofrimento mental negligenciado nos estudos sobre saúde e trabalho. No seu início as pesquisas sobre os impactos da organização do trabalho sobre a saúde do trabalhador centrava-se na investigação das dinâmicas que em situações de trabalho conduziam ora ao prazer ora ao adoecimento. Contudo, com o passar do tempo, tendo em vista seus estudos de medicina do trabalho, de ergonomia, psiquiatria e psicanálise, Dejours empreende uma virada epistemológica em seus estudos. Não se trata mais de focar seus estudos na questão do adoecimento mas de compreender a normalidade. Em outras palavras, compreender o papel do sofrimento na constituição da saúde do trabalhador, relegando para segundo plano o estudo das doenças mentais. (DEJOURS, 2009). Como veremos adiante, as pesquisas de Dejours, situada nas fronteiras da psicanálise, das ciências sociais, da biologia e mesmo da fenomenologia,

colocam em evidência a importância do trabalho na construção de uma nova sociedade, uma nova educação e identidade do trabalhador, na constituição das relações de gênero e na construção de novos rumos para a sociedade.

Para (Valentim Silva e Pioll,2017), significa dizer, que não é possível compreender os problemas, os avanços e, sobretudo, os dilemas da sociedade contemporânea sem olharmos atentamente para o que acontece no mundo do trabalho e na educação.

Para Dejours(2009), a centralidade do trabalho e a construção da identidade para compreender adequadamente o papel que o trabalho ocupa na construção da identidade é preciso olhar para o papel dinâmico e mobilizador do prazer e do sofrimento humano no contexto da sociedade, no mundo do trabalho e como a educação mobiliza, ajuda ou dificulta as mobilizações de enfrentamento do sujeito no mundo moderno.

Ainda para (Valentim Silva e Pioll,2017), visão romanceada que nos faz crer o marketing, o progresso científico, os novos métodos de produção e as novas técnicas de gestão não eliminaram o sofrimento no trabalho, pelo contrário mascaram e causam novos sofrimentos no campo da subjetividade muito bem citadas pro Dejours(2009).

Para Dejours(1999), a psicodinâmica do trabalho não é possível não haver sofrimento no trabalho pelo fato de que trabalhar é sempre atuar no sentido de modificar o real, sendo o sofrimento o resultado da contraposição entre o trabalho prescrito e o real do trabalho. O trabalho das normas (prescrito) versus o trabalho possível (do real).

De acordo com Dejours (1999), sempre é possível ter esse descompasso entre a intencionalidade do sujeito e uma realidade sempre a resistir aos mecanismos de manipulação e transformação do capital, do mundo do trabalho.

Por isso o trabalho tem efeitos poderosos sobre o sofrimento psíquico contribuindo seja para agravar o sofrimento levando à loucura, ou ao contrário modificando o sofrimento, transformando-o em prazer. Esse processo Dejours(1999) denominou de sofrimento criativo.

Quando pensamos na sociedade e na educação, temos uma reflexão. Como está o nível de qualidade vida da sociedade e como estão os trabalhadores da educação e como está nosso modelo de educação diante desse quadro caótico da economia e da distribuição de renda em nossa país. A sociedade está normótica, vive uma patologia social, está doente como diz Jean-Yves Leloup, Pierre Weil e Roberto Crema da Unipaz. Como pode

uma sociedade doente curar e cuidar dos sujeitos que estão cada vez mais doentes do corpo e da alma?

Tudo gira em torno da política econômica na distribuição de renda e oportunidades de educação. Mas o que vem a ser o sofrimento no trabalho? De acordo com Dejours (1999), no início dos estudos de psicopatologia do trabalho muitos estudiosos diante das dificuldades em descrever a especificidade do sofrimento ou do adoecimento no trabalho concluíram que o trabalho era sinônimo de saúde.

Para Macêdo e Oliveira(2005),as organizações passaram a sofrer de forma intensa pressões que, até o início da década de 1970, eram inimagináveis. O lucro continuou sendo o objetivo de todas as organizações, mas as que continuaram lucrando de forma predatória começaram a receber sanções dos poderes constituídos por cada país e da própria sociedade, que adquire bens e contrata serviços. A sociedade mundial passou a ser mais criteriosa com se ver e impactos ambientais.

Para Dejours (1999, p. 15-33), na “Conferência Sofrimento, Prazer e Trabalho”, apresenta algumas definições que nos ajudam a compreender o fenômeno do sofrimento. Doravante seguiremos par e passo a argumentação do autor expressa no referido texto. Em primeiro lugar o sofrimento pode ser caracterizado pelos estados mentais que se situam entre dois extremos, a saber: a saúde mental ou bem estar psíquico e a doença mental. Em segundo lugar o sofrimento nem sempre se transforma em adoecimento porque o trabalhador desenvolve defesas contra o sofrimento.

Normalidade para Dejours (1999) não é ausência de sofrimento, mas o resultado de um equilíbrio ou mesmo compromisso entre o sofrimento e as estratégias individuais e coletivas de defesa. A normalidade, podemos dizer, é fruto da luta constante entre as exigências do trabalho e as ameaças de desequilíbrio psíquico e somático. É algo sempre a ser construído, cotidianamente. Daí cair bem a ideia de uma “normalidade sofrente”.

Para (Valentim Silva e Pioll,2017), a sociedade e a educação moderna vive uma verdadeira banalização social e do mundo do trabalho. A centralidade do trabalho e a construção da sociedade Dejours (2007) pergunta como entender que em nossas sociedades a complacência em relação à injustiça social seja uma constante e, mais do que isso, como compreender que nas sociedades modernas, de modo geral, as pessoas consentem em aceitar o sofrimento generalizado e também em infligir sofrimento a outrem. A resposta é que para entendermos aceitação da injustiça social e do sofrimento

por parte da imensa maioria das pessoas – processo que ele denomina “banalização da injustiça social” – precisamos olhar atentamente para a sociedade, o modelo de educação e o mundo do trabalho. Ou melhor: precisamos observar como são construídas as relações sociais no processo de trabalho. De acordo com o pesquisador francês, vivemos no mundo do trabalho um clima de “guerra justa” na qual em nome da racionalidade econômica e da sobrevivência das empresas trabalhadores são demitidos, outros excluídos e outros ainda submetidos a ritmos de trabalho alucinantes os quais exigem desempenho e produtividade cada vez maiores. Em fim nunca se viu na história tanto adoecimento e sofrimento advindo do mundo do trabalho. Nossa sociedade apesar de tantos avanços está a cada dia mais doente e com perdas do sentido de existir.

Para (Valentim Silva e Pioll,2017), de acordo com Dejours, havia acontecido na Alemanha na época de Hitler e do nazismo. Por isso ele estabelece uma comparação de nossa sociedade do trabalho assentada sob uma verdadeira maquinaria de guerra econômica com o totalitarismo nazista, retomando o conceito de banalidade do mal expresso por Hanna Arendt no seu “Eichmann em Jerusalém” (Arendt, 1999). Tanto isso é verdade que se chegou a identificar formas de massacres em que a crueldade, a violência e a destruição não só fossem banalizadas, como também pudessem ser percebidas como resultantes da sublimação. (DEJOURS, 2007, p. 100).

O conceito kantiano de banalidade do mal, aprofundado por Arendt (1999), trouxe-lhe críticas da comunidade judaica suscitando uma polêmica que de certa forma mantem-se até os dias atuais (Valentim Silva e Pioll,2017). Ao relatar o que denomina de banalidade do mal, ou seja o não questionamento do conteúdo de ordens dadas e, sobretudo, o consentimento diante da injustiça e do mal, Arendt (1999) dá sequência às suas reflexões sobre a relação do homem moderno com o mundo da técnica e do trabalho. Ainda (Valentim Silva e Pioll,2017), para a ex-aluna de Martin Heidegger a condição de homens e mulheres no mundo consiste em dar conta de três atividades fundamentais que juntas comporiam o que chama de vista ativa, na ausência das quais não poderíamos falar em vida plena, senão somente sobrevivência. O labor que consiste na atividade biológica do corpo, produção e consumo próprio do mundo privado é a primeira delas. O trabalho, meio pelo qual os homens transformam a natureza, garantindo estabilidade diante das forças do meio natural, seria a segunda. A ação, terceira e última, consiste na atividade em relação aos outros homens em sociedade, trata-se da experiência política, tendo que ver com a alteridade, com a pluralidade e com a palavra.

Para Arendt (2009) o problema central da sociedade tecnológica é que a dimensão do labor teria suplantado todas as outras e a consequência é que a relação dos homens com os outros e com o mundo acaba sendo substituída pela simples e imediata satisfação das necessidades básicas de sobrevivência resultando no processo de desumanização do homem.

Finalizando citando Para (Valentim Silva e Pioll, 2017), com Dejours (1999): Em nossa sociedade se encontram as três características da normopatía: indiferença para com o mundo distal e colaboração com o mal tanto por omissão quanto por ação; suspensão da faculdade de pensar e substituição pelo recurso aos estereótipos economicistas dominantes propostos externamente; abolição da faculdade de julgar e da vontade de agir coletivamente contra a injustiça.” (DEJOURS, 2007, p. 117). A banalidade para Dejours constitui-se como a frequência possível destas posturas mentais entre os membros de uma comunidade e a organização do trabalho. O processo que possibilita tudo isso constitui a dinâmica da banalização do mal, pois é a divisão social do trabalho que favorece o retraimento da consciência, da responsabilidade e da implicação moral.

A análise empreendida por Dejours (2007, p. 124-127), ancorada na multidisciplinariedade da psicodinâmica do trabalho, permite a identificação do que o autor chama de estágios da banalidade do mal na organização do trabalho. Nas grandes corporações modernas o mal e a prática da injustiça e do sofrimento é compartilhado. No topo, encontramos os líderes da doutrina neoliberal e da organização concreta do trabalho do mal, atuando no grande palco das operações da guerra econômica, cujo mote são a racionalidade econômica, a produtividade e o lucro a qualquer custo. Neste patamar o engajamento não é defensivo, mas fruto da perversidade e da paranoia. No patamar intermediário encontramos os colaboradores diretos dos líderes, atuando no próprio campo de operações ou em conformidade com elas.

Aqui, segundo Dejours, encontramos as estratégias coletivas e as ideologias de defesa centradas no cinismo viril.

Finalmente, na base da organização do trabalho encontramos a massa dos que recorrem às estratégias defensivas individuais contra o medo. Neste nível faz-se deliberadamente uso comum dos estereótipos de racionalização que são colocados à disposição pela estratégia de manipulação da comunicação, mentira deliberada e distorção comunicacional próprios da propaganda e dos mass media. “Como enfrentar a banalidade do mal?”, pergunta Dejours (2007). Em primeiro lugar, indica a necessidade

de uma luta intermediária que não se volte diretamente contra a injustiça e o mal e sim contra o próprio processo de banalização, o que implicaria deter-se mais na análise do processo, não esquecendo que a parte misteriosa da banalização do mal é o consentimento das pessoas com senso moral.

Em outras palavras, para Dejours não seria importante enfrentar a virilidade defensiva mas seu elo mais sólido que seria a mentira comunicacional. Habermas(1991,1980), sobre a comunicação sistematicamente distorcida. O capital faz uso da comunicação para distorcer seus interesses. Em segundo lugar, aponta para a necessidade da desconstrução da distorção comunicacional nas empresas e nas organizações, assim como a desconstrução científica da virilidade como mentira. Em terceiro, aponta para a realização de uma reflexão sobre o papel do medo no trabalho. Em quarto e último lugar apela para a necessidade imperiosa de, no campo da filosofia, empenhar-se na revisão da questão ética do que seria a coragem destituída de virilidade. Neste quesito considera importante uma análise da coragem no feminino e um estudo específico das formas da construção da coragem entre as mulheres.

Essas reformas, no cenário de guerra econômica tal qual descrito por Dejours (2007) objetivam igualmente construir uma educação de massas de baixo custo para o poder público, tal qual na dinâmica da produção enxuta das fábricas hipermodernas. As reformas neoliberais que desde os anos 1990 afetam o campo educativo ao modificar os objetivos educacionais alteram, também, significativamente, a forma como os trabalhadores da educação se relacionam com o trabalho impactando a maneira como constroem sua identidade. À mutação da organização escolar parece seguir-se um processo complexo de mutação da identidade docente ou da forma como os docentes constroem sua identidade.

Para (Valentim Silva e Pioll,2017), as novas técnicas de gestão introduzidas pela reforma educacional em curso levam a mudanças setorizadas e fragmentadas no cotidiano escolar beirando à esquizofrenia. De um lado exige-se que o professor seja criativo, inovador, dinâmico e autônomo; de outro, investisse na elaboração de currículos padronizados seguido de materiais didático homogêneos e avaliações externas permanentes. Ao invés de autonomia, liberdade, descentralização, o resultado é o aumento da burocratização, do controle e da vigilância nos processos de ensino, numa dinâmica denominada por Laval de neotaylorismo. Na verdade o ecletismo e a dubiedade do discurso gerencial provoca disputas e conflitos no interior da escola levando ao

adoecimento docente e à perda de sentido profissional (LAVAL, 2004). Na perspectiva da psicodinâmica do trabalho de Dejours (1994), a compreensão do sujeito vai além das questões técnicas ou dos problemas de autoridade e de gestão. Ele situa esses sujeitos como envolvidos num contexto intersubjetivo, partindo do pressuposto de que o indivíduo, na condição de trabalhador, constrói a imagem de si e sua identidade de forma mediada pela organização do trabalho. Em concordância com o que foi dito acima, nosso posicionamento é o de que a identidade pessoal e social dos professores está engendrada na relação de trabalho. Trata-se de uma atividade carregada do elemento afetivo próprio do processo de ensino-aprendizagem. As interações são intensas e ocorrem com uma gama variada de atores sociais (Diretores, coordenadores, supervisores de ensino, pais, alunos e funcionários) que participam ativamente do cotidiano escolar. Esses atores são fundamentais, na medida em que participam ativamente do processo de reconhecimento e de auto identificação desses profissionais, pois o pressuposto que permite a afirmação da identidade não é a auto identificação, mas uma auto identificação intersubjetivamente reconhecida.

Outro aspecto importante é compreender como as pesquisas de Dejours nos ajudam a compreender como o novo gerenciamento educativo (Laval, 2004) e as mudanças organizacionais introduzidas pelas políticas neoliberais ao pautar-se pelo controle, prescrição, padronização e individualização do trabalho docente, leva progressivamente à destruição dos coletivos no interior das escolas, abrindo caminho para o não reconhecimento e a perda de sentido na profissão. O modelo gerencial aprofunda o fosso existente entre as prescrições e a realidade do trabalho inscrita no cotidiano escolar.

Trabalhar, como afirma Dejours (1999), não é somente produzir mas é também e, sobretudo, conviver com os outros, a partir do que se é, a partir da individualidade. Falar de trabalho é falar de política porque o trabalho pressupõe a relação entre iguais através da palavra, da comunicação. Exatamente por estabelecer uma hierarquização, parcialização e centralização do trabalho docente a partir de normas, metas, ranqueamentos e controle à distância desconsiderando as condições objetivas da escola, o gerenciamento educativo, na medida em que destrói os coletivos, constitui-se em um dos fatores de promoção da má qualidade das relações intersubjetivas no interior da escola levando ao sofrimento e ao mal estar do professor. A cultura gerencialista hoje consolidada no âmbito educativo tem como um de seus fundamentos um pragmatismo utilitário e instrumental que é fragmentador do coletivo. Os esquemas avaliativos

implantados nas escolas infantilizam o sujeito trabalhador, por exemplo, pela bonificação individualizada o que tem gerado maior competição, concorrência e despolitização, assim como também, propiciado a maior visibilidade, responsabilização e culpabilização dos docentes (PIOLLI, 2013). Considerações finais O gerencialismo implantado hoje nas escolas e nos sistemas educacionais tem afetado sobremaneira as relações interpessoais e os processos de intercompreensão no trabalho, fundamentais aos processos de reconhecimento de fortalecimento e construção da identidade dos trabalhadores da educação.

Para (Valentim Silva e Pioll,2017), na perspectiva da psicodinâmica do trabalho de Dejours (1999), o trabalho e os processos de reconhecimento e intercompreensão possuem centralidade na construção da identidade e, conseqüentemente, na saúde do trabalhador no espaço laboral. Resgatar ou mesmo reconstituir os coletivos de trabalho como espaços de discussão onde as pessoas possam intervir para argumentar no sentido político de forma autêntica e livre no interior da escola, constitui, na perspectiva de Dejours (1999), tarefa das mais urgentes. Desse modo o enfrentamento da banalização da injustiça social e da barbárie que toma conta de nossa sociedade teria como ponto de partida a reconstituição nos locais de trabalho desses espaços de fala e de escuta autêntica.

A sociedade e a educação precisam resgatar a fala e a voz. Dar voz as palavras sufocadas pelo capital sem alma

Referências

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2010.

ARENDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CARDOSO, Marta Rezende. Christophe Dejours. *Ágora*, v. IV n.2 jul/dez 2001.

HARVEY, David. A condição pós moderna. São Paulo: Loyola, 2014.

DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho. São Paulo: _____. O corpo entre a biologia e a psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas; 1988.

HABERMAS, J. (1980). A crise de legitimação do capitalismo tardio. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

HABERMAS, J. (1991). Que significa socialismo hoje? Revolução recuperadora e necessidade de revisão da esquerda. In Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, 30:43-61, Julho.

HELOANI, R. Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HELOANI, Roberto. Gestão e organização no capitalismo globalizado. História da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2011.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MACÊDO, Kátia Barbosa e CALIXTO DE SOUZA PIRES, José. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. RAP Rio de Janeiro 40(1):81-105, Jan./Fev. 2006.

MACEDO, kátia Barbosa e Oliveira, Alberto de. Revista Psicologia: Organização e Trabalho (Volume 5 /1 - 2005).

MACÊDO, K. B. Qualidade de vida no trabalho: o olhar da psicologia e da administração. Goiânia: Editora UCG, 2004.

MORIN. Edgar. O Método 1, 2, 3, 4, 5,6 (Coleção). Editora Sulina, 2005.

MORIN. Edgar Meus Demônios. Ed. Bertrand Brasil, 2000.

PIOLLI, Evaldo. Política educacional e gerencialismo: os programas e projetos da SEE-SP para a qualidade e suas implicações nas escolas, no trabalho e na saúde dos profissionais do magistério. São Paulo: Suplemento APASE, pp. 8-19. 2013.

Valentim Silva, Arnaldo e Piolli, Evaldo. Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. DEVIR EDUCAÇÃO, v.1, n.1, p. 50-65, 2017. 51.

Sobre la importancia de la formación del profesorado

Javier Augusto Nicoletti

Marcelo Claudio Perissé

Martín Romero

Gustavo Barletta

Raúl Ramos

(Argentina)

Introducción

La formación del profesorado del nivel superior es objeto de estudio constante por la trascendencia de sus aprendizajes, sus prácticas y su impacto en la sociedad. Entre otras razones, la posibilidad de contar con una formación del profesorado de calidad, requiere de la puesta en marcha de estrategias y diversidad de factores que aporten en la fundamentación y diseño de herramientas que sean valiosas para hacer frente a las necesidades de la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La formación de profesores en el nivel superior, se presenta como un desafío contemporáneo complejo, caracterizado por ser un proceso que exige una atención permanente. Pensar la formación del profesorado conlleva ahondar en el análisis de la posibilidad de contar con profesores capacitados para afrontar sus prácticas de manera de colaborar con un mejoramiento en la calidad de vida del entorno. De allí, la importancia por reconocer el desarrollo de procesos de formación de calidad, éticos y responsables para que se pueda garantizar el derecho humano a la educación a todas las personas.

Desde hace un tiempo a la actualidad, diversos estudios han puesto de manifiesto que la formación de los profesores en la región de América latina y su discusión es una temática extendida (Miller, 2002; Avalos, 2002; Vaillant, 2013; Marcelo y Vaillant, 2017; Castro López y Luna Serrano, 2015; Escribano Hervis, 2018; Chávez Hernani y Da Rocha

Vieira Gonçalves, 2018); como también lo es para otras regiones del mundo (Soussan, 2002; Valle López y Álvarez López, 2019).

La Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte, manifiesta, en su Artículo 7º, que *“las actividades de enseñanza, entrenamiento y administración relacionadas con la educación física, la actividad física y el deporte deben encomendarse a un personal cualificado”*, siendo que, entre otros aspectos mencionados por la Carta, se observa que *“todo el personal que asuma la responsabilidad profesional de la educación física, la actividad física y el deporte debe tener las cualificaciones, la formación y el perfeccionamiento profesional permanente apropiados; y además que “se deberían ofrecer amplias posibilidades concretas de formación inclusiva y adaptable en todos los niveles de participación”* (UNESCO, 2015, 7.1, 7.4).

Partiendo del planteo realizado en la Declaración de Berlín (UNESCO/MINEPS V, 2013, pto7), donde se subrayó *“la función crucial de la educación y la formación de calidad continuas para los profesores de educación física y deporte y los entrenadores”*, la formación de profesores en educación física y sus prácticas se presenta como un reto que merece una reflexión permanente.

Sobre la importancia de la formación en el deporte vóley para el desempeño de los futuros profesores en el ámbito de la escuela

La búsqueda permanente por encontrar estrategias que colaboren en una formación de calidad de los profesorado se ha convertido en un tema primordial que conlleva a la puesta en discusión permanente que abarca desde los saberes teóricos hasta los propios procedimientos.

Por ello, se entiende que una formación del profesorado que colabore en la capacitación de estudiantes calificados será un factor estratégico para la promoción de una educación inclusiva e integradora con respecto a la sociedad en su conjunto.

Dentro de la formación del profesorado en educación física, la enseñanza de deportes se encuentra presente por su futura aplicación en el ámbito escolar.

En el caso del deporte voleibol, éste presenta un conjunto de particularidades deportivas, sociales y personales, propicias para su empleo en el proceso de enseñanza

escolar; puesto que permite, entre otras cuestiones, la promoción de la salud, el juego en equipo (sin contacto físico con los oponentes), el movimiento, la coordinación, la toma de decisiones, la organización, la reflexión de manera crítica, el respeto por el otro, la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación en un marco de empleo de habilidades de contenido técnico, táctico y estratégico.

A los fines de profundizar sobre la formación en teoría y práctica durante los estudios del profesorado en educación física, en 2019, se aplicó una encuesta destinada a indagar la opinión de los alumnos del profesorado en relación a su futura práctica profesional en el ámbito escolar a través del voleibol; para ello se empleó el mismo instrumento correspondiente al estudio de Nicoletti y Romero (2018). El instrumento se aplicó a una muestra no probabilística por conveniencia de 79 estudiantes del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza, de manera presencial, anónima y voluntaria. Entre los resultados obtenidos se observan lo siguiente:

1. ¿Qué grado de importancia tiene para Ud. la asignatura voleibol para el futuro desarrollo profesional en el ámbito escolar?

Grados de importancia	Porcentajes
Máxima importancia	47%
Mediana importancia	53%
Poca importancia	-
Ninguna importancia	-
No sabe / No contesta	-

Tabla 1. Grado de importancia de la asignatura voleibol para el futuro desarrollo profesional en el ámbito escolar.

El 47% de los estudiantes consultados por el estudio, señalan de máxima importancia la asignatura voleibol para el futuro desarrollo profesional en el ámbito escolar, y un 53% lo considera de mediana importancia.

Estos resultados reflejan la importancia de la asignatura relacionada al deporte voleibol dentro del proceso formativo y su aplicabilidad futura.

A su vez, son resultados que encuentran similitud con un estudio anterior realizado en 2018 (Nicoletti y Romero, 2018:14), donde un 98% de los estudiantes del profesorado

también reconocían como de máxima y mediana importancia la asignatura voleibol para el futuro desarrollo profesional en el ámbito escolar.

2. ¿Qué grado de importancia tiene para Ud. el aprendizaje de las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar?

Grados de importancia	Porcentajes
Máxima importancia	48%
Mediana importancia	41%
Poca importancia	11%
Ninguna importancia	-
No sabe / No contesta	-

Tabla 2. Grado de importancia que tiene el aprendizaje de las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar.

La técnica es el gesto motor individual que permite llevar a cabo una acción de juego de manera eficaz y controlada, se presenta como *“modelo ideal de la acción de la competición, elaborado sobre la experiencia práctica o teórica del deportista”* (Matveev, 1985:35). La consulta referida a la importancia del aprendizaje de las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar, arroja como resultado que para la mayoría de los encuestados - un 79% -, este aprendizaje es de máxima (48%) y mediana importancia (31%).

Estos datos encuentran similitud con el estudio de Nicoletti y Romero, (2018:12, 15), donde también se aprecia que este tipo de aprendizaje es de máxima o mediana importancia, un 84% para este caso, para la mayoría de alumnos del profesorado; destacándose que la complejidad de la técnica en el ámbito escolar, implica, por parte del profesor, una comprensión integral *“respecto de las características y destrezas individuales, en articulación con los otros, con el entorno normativo del juego y con el sentido final del juego”*.

3. ¿Qué grado de importancia tiene para Ud. el aprendizaje de los sistemas tácticos – estratégicos propios del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar?

Grados de importancia	Porcentajes
Máxima importancia	27%
Mediana importancia	40%
Poca importancia	33%
Ninguna importancia	-
No sabe / No contesta	-

Tabla 3. Grado de importancia tiene el aprendizaje de los sistemas tácticos – estratégicos propios del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar.

Los resultados muestran que el aprendizaje de los sistemas tácticos – estratégicos propios del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar es de máxima (27%) y mediana importancia (40%), para el 67% de los estudiantes del profesorado que participaron de la encuesta.

Estos resultados también reflejan similitudes con la investigación que antecede a este estudio (Nicoletti y Romero, 2018:16), la cual exponía que un 63% de estudiantes consideraba de máxima y mediana importancia este tipo de aprendizaje.

4. ¿Qué grado de importancia tiene para Ud. el aprendizaje teórico de los procesos metodológicos propios del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar?

Grados de importancia	Porcentajes
Máxima importancia	88%
Mediana importancia	12%
Poca importancia	-
Ninguna importancia	-
No sabe / No contesta	-

Tabla 4. Grado de importancia tiene el aprendizaje teórico de los procesos metodológicos propios del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar.

El aprendizaje teórico de los procesos metodológicos implica la comprensión de los lineamientos que orientan las actividades, explicitando aquellos pasos que son requeridos para su concreción:

- la preparación global de la actividad,
- la determinación de la propuesta y sus objetivos,
- la definición y distribución de las actividades en el nivel espacio-temporal,
- la selección de elementos / materiales requeridos y disponibles para el desarrollo y avances de la actividad,
- la determinación de las modalidades de implementación de la actividad,
- la selección de instrumentos para realizar valoraciones durante el proceso y el final de la actividad.

La encuesta que se aplicó en alumnos del profesorado muestra que para el 88% de los encuestados el aprendizaje teórico de los procesos metodológicos propios del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar es de máxima importancia; y para el restante 12%, es un aprendizaje de mediana importancia.

Estos datos, reflejan que el 100% de los consultados indican que es de una máxima o mediana importancia este tipo de aprendizaje teórico; siendo que en el estudio de Nicoletti y Romero (2018:17), el 96% de los estudiantes del profesorado en educación física, también lo considera de máxima y mediana importancia, ocupando un lugar destacado durante el desarrollo de su proceso formativo.

5. ¿Qué grado de importancia tiene para Ud. realizar en forma práctica las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar?

Grados de importancia	Porcentajes
Máxima importancia	53%
Mediana importancia	39%
Poca importancia	8%
Ninguna importancia	-
No sabe / No contesta	-

Tabla 5. Grado de importancia tiene realizar en forma práctica las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar.

La realización en forma práctica las técnicas de un deporte, corresponde a aplicar el gesto técnico que supone el juego sus bajo reglas y condiciones. De esta forma, frente a la consulta referida a realizar en forma práctica las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar es máxima importancia para el 53% de los estudiantes consultados y de mediana importancia para el 39%.

Por lo tanto, se observa que la mayoría de los alumnos (92%), asignan a esta consulta una máxima y mediana importancia. En el estudio precedente (Nicoletti y Romero, 2018: 18), si bien algo menor, una mayoría de alumnos participantes (70%), también consideró de máxima y mediana importancia realizar en forma práctica las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar.

A los fines de enriquecer los datos relevados en la presente investigación, y a partir del entrecruzamiento de los datos de la muestra, se desprenden los siguientes aspectos de consideración:

- Los estudiantes que han manifestado una máxima importancia a la asignatura voleibol para el futuro desarrollo profesional en el ámbito escolar, también manifiestan, en un 88%, una máxima importancia para el aprendizaje teórico de los procesos metodológicos propios del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar y, en un 61%, una máxima importancia para realizar en forma práctica las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar.
- De aquellos alumnos que le adjudican una máxima importancia a realizar en forma práctica las técnicas propias del voleibol, el 85% también le adjudica una máxima importancia al aprendizaje teórico de los procesos metodológicos propios del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar. En el caso de aquellos que le adjudican una mediana importancia a realizar en forma práctica las técnicas, el 86% también le adjudica una máxima importancia al aprendizaje teórico de los procesos metodológicos propios.
- En el caso de aquellos que adjudican máxima importancia al aprendizaje de las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar, el 59% también le adjudica una máxima importancia a realizar en forma práctica las técnicas propias del voleibol, y el 86% al aprendizaje teórico de los procesos metodológicos propios.

Por lo tanto, se observa que para un importante número de alumnos del profesorado que han participado del estudio, hay correspondencia en cuanto a la importancia de aprender las técnicas, aprender lo teórico de los procesos metodológicos y realizar en forma práctica las técnicas.

Conclusiones

La calidad educativa es un concepto complejo atravesado por distintos espacios, de las cuales el proceso formativo de los profesores ocupa un lugar valioso por sus efectos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento.

Una formación en la cual confluyan teoría y práctica se presenta como una educación inclusiva, contextualizada en la realidad y en consecuencia orientada a poder afrontar los retos de la sociedad de la actual sociedad del conocimiento. En este sentido cobra valor la realización de un proceso formativo de carácter colaborativo entre los propios estudiantes del profesorado, a los fines de generar puentes de comunicación del conocimiento.

Por lo tanto, el planteo de la calidad de la formación depende de un conjunto de factores interrelacionados que deben converger en forma lógica y confiable para que los futuros profesionales de la educación física desarrollen sus prácticas de manera responsable y pertinente a los objetivos del cuidado y el desarrollo de las posibilidades de todas las personas.

El estudio desarrollado con estudiantes del profesorado en educación física muestra que, en general, la mayoría de los estudiantes le adjudican importancia a:

- la asignatura voleibol para el futuro desarrollo profesional en el ámbito escolar.
- el aprendizaje de las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar.
- el aprendizaje de los sistemas tácticos – estratégicos propios del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar.
- el aprendizaje teórico de los procesos metodológicos propios del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar.
- la realización en forma práctica de las técnicas propias del voleibol para su enseñanza en el ámbito escolar.

Estos resultados encuentran continuidad con la investigación antecedente (Nicoletti y Romero, 2018:19), en la cual se manifiesta “*que el deporte voleibol como*

enseñanza pedagógica tiene grado de importancia para los alumnos a la hora de desarrollarse profesionalmente para el desempeño dentro del ámbito escolar". En este sentido, se destaca el rol destacado del deporte como promotor de la salud en su posibilidad de adaptación e innumerables aportes al ámbito escolar en sus distintos niveles: inicial, primario y secundario.

La integración del aprendizaje de las técnicas con la formación teórica de los procesos metodológicos y con la realización en forma práctica las técnicas propias del deporte voleibol, aporta complejidad y calidad al proceso formativo, siendo un aspecto de importancia valorado por la mayoría de los propios estudiantes.

Se evidencia que la formación es importante también por la conjunción de la adquisición de saberes que sustenten y justifiquen el campo disciplinar, como de un saber hacer que materialice el conocimiento técnico, táctico y estratégico adquirido.

La formación del profesorado es el espacio fundamental para la apropiación de elementos conceptuales y del reconocimiento de la práctica de manera complementaria. Con miras al futuro desempeño profesional en el ámbito de la escuela, se buscará que, a partir de esta complementación, los estudiantes puedan interactúan entre sí, fortaleciendo el proceso de enseñanza, aprendizaje y apropiación del conocimiento en un entorno real de aplicación.

Por ello, la fundamentación, el diseño, la estructuración y el desempeño teórico práctico de la propuesta formativa debe ser la adecuada para responder a las necesidades de la sociedad, colaborando para que los estudiantes del profesorado en educación física adquieran las herramientas y la flexibilidad metodológica requerida para desempeñarse en forma ética y responsable.

Frente al debate permanente que se presenta al momento de interrelacionar la teoría y la práctica en la formación del profesor en educación física, el desarrollo de procesos de formación en investigación durante el cursado de los estudios, emerge como un puente capaz de promover articulaciones fundamentadas, generando nuevos conocimientos y potenciando la relevancia del propio campo formativo.

El proceso formativo en el campo de la educación física que se caracteriza, por lo tanto, por no ser estático, sino por estar entrelazado entre aspectos de consideración:

- el aspecto dinámico, en términos de participación, de flexibilidad y complementariedad metodológica en los modelos aplicados para la enseñanza y el aprendizaje,
- el aspecto teórico – práctico, en términos de acciones formativas integradas, que abarcan la aplicación de una formación de carácter teórico conceptual conjuntamente a una formación con prácticas diseñadas y orientadas complementarias,
- el aspecto investigativo, en términos de promover una formación en investigación con el sentido de reconocer las experiencias del campo profesional y plantear mejoras.

De allí que el hecho de reflexionar sobre la importancia de la formación del profesorado, implica vislumbrar que una formación teórico práctica, articulada con la investigación planificada será un elemento estratégico para la sociedad del conocimiento del siglo XXI; puesto que contribuye a la conformación de equipos de trabajo relevantes para el campo de la enseñanza - aprendizaje, promoviendo una formación relevante, en la cual, los alumnos del profesorado, de manera interrelacionada sean los actores principales del proceso, y con ello consolidar una formación activa en la producción del conocimiento, e inclusiva en sus prácticas profesionales.

Bibliografía

Avalos, B. (2002). La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones. En UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países*. UNESCO/OREALC: Chile, pp. 35-57.

Castro López, A. y Luna Serrano, E. (2015). La formación docente en Latinoamérica: hitos y desafío. *Praxis investigativa ReDIE*. Vol. 7, N° 13, pp. 35-45

Chávez Hernani, M. y Da Rocha Vieira Gonçalves, S. (2018). A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças. *Educación* Vol. XXVII, N° 52, marzo 2018, pp. 26-45.

Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Educación*. Vol.42 n.2, pp. 717-739.

Marcelo, C. y Vaillant D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 47, N°. 166, pp. 1224-1249.

- Matveev, L. (1985). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Moscú: Raduga.
- Miller, E. (2002). Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. En UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países*. UNESCO/OREALC: Chile, pp. 15-34.
- Nicoletti, J.A. y Romero, M. (2018). La formación del profesorado y la futura práctica profesional. En Nicoletti, J.A. y Perissé, M. (Coordinadores). *Perspectivas educativas*. UNLaM: Buenos Aires, pp. 9.22.
- Soussan, G. (2002). La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros. IUFM. En UNESCO/OREALC. *Formación docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países*. UNESCO/OREALC: Chile, pp. 123-146.
- UNESCO (2015). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. SHS/2015/PI/H/14 REV.
- UNESCO/MINEPS V (2013). *Declaración de Berlín*. Quinta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios encargados de la Educación Física y el Deporte. Berlín, Alemania, 28-30 de mayo 2013.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp.185-206
- Valle López, J. y Álvarez López, G. (coords.). (2019). *La iniciación profesional docente: Marcos supranacionales y estudios comparados*. Dykinson: España.

A formação do indivíduo na era do entretenimento virtual: uma reflexão sobre os jogos eletrônicos

Alexandre Crispim Pires Dóia

Maria do Rosário Silva Resende

(Brasil)

Introdução

Os jogos eletrônicos são uma mídia do entretenimento de grande sucesso na atualidade e seus produtos causam fascínio diante das possibilidades que são apresentadas. Por meio da interação com imagens que são transmitidas em telas de dispositivos eletrônicos, os jogos buscam estabelecer uma relação de imersão com seus usuários através daquilo que é exibido pelos aparelhos. Esses processos são potencializados por efeitos audiovisuais que buscam promover sensações nos jogadores, a fim de aproximá-los do contexto apresentado e justificar suas ações realizadas nos ambientes virtuais. Tais aspectos, aliados a uma diversidade de conteúdos, não só contribuem para a captura da atenção de quem os utilizam, como também apontam para a sua crescente demanda mercadológica.

A produção dessa indústria é constante, e devido à disseminação em inúmeros dispositivos, as suas formas de consumo são diversificadas e não se limitam apenas a um determinado ambiente, o que possibilita um maior acesso a essa forma de lazer. Acompanhando os indivíduos desde os primeiros anos de vida, os jogos estão se tornando um elemento que participa da constituição dos mesmos, pois os jogadores ficam imersos em uma realidade virtual, consomem uma grande quantidade de estímulos e passam assimilar parte dos conteúdos que são veiculados nesses meios.

A sua consolidação enquanto mídia do entretenimento se liga intrinsecamente com questões econômicas, pois sua efetivação no meio social é resultado de investimentos de

empresas nesse mercado (Aranha, 2004). A sua produção não se dissocia da lógica do capital ao visar conquistar seus consumidores de maneira específica para que o retorno financeiro seja garantido. O seu planejamento enquanto um produto perpassa desde a sua disponibilidade até a maneira como será consumido, e nesse aspecto, é importante ressaltar que o lazer na sociedade capitalista exerce uma determinada função que acompanha as intencionalidades do sistema.

Inseridos nessa dinâmica e, junto a outras formas de entretenimento, os jogos eletrônicos atuam diretamente na cultura. As novas formas de interação com dispositivos computacionais, para além de um desenvolvimento técnico, alteram a maneira como o indivíduo concebe a realidade, pois as suas formas de se relacionar passam a ser mediadas por telas. A possibilidade de controle e seleção do que pode ser consumido modifica a forma de estar no mundo, e por isso, devemos ter um olhar crítico para tais conquistas tecnológicas. Suas características condicionadas ao lazer, aliado ao incentivo do consumo, revelam sua efetividade diante de seu público.

Se os jogadores imergem nessa experiência, há motivos e necessidades em suas vidas para se submeterem e desejarem essa forma de prazer, o que afirma a dinâmica do seu modo de vida. Tal aspecto nos mostra formas de ajustamento das tensões encontradas no âmbito social, além de expressarem valores de uma determinada cultura e suas mudanças históricas. Ainda que os jogos, enquanto uma atividade, estivessem presentes em diversas sociedades ao longo da história, sofrendo modificações e assumindo diferentes papéis de acordo com o contexto em que se inseriam, a origem do jogo eletrônico, como afirmam Amaral e Paula (2007), se efetivou em uma sociedade capitalista, a qual faz com que o atual modo de produção e o sistema econômico sejam fatores que constituam esse produto cultural.

Portanto, essa mídia do entretenimento é resultado de um contexto histórico e cumpre um determinado papel social. Ao ser massificado e difundido enquanto um produto mercadológico, com o passar dos anos, o jogo eletrônico tornou-se acessível e requerido como uma prática de lazer. A sua indústria se diversifica e amplia o seu mercado, seduzindo os seus consumidores de forma ininterrupta, a fim de que a movimentação econômica e os interesses dos indivíduos permaneçam. Todos esses processos se ligam intrinsecamente com as formas de organização social e a cultura contemporânea.

Horkheimer e Adorno (1973) retratam a importância de discutir aspectos que permeiam a cultura, pois como uma produção humana e histórica, revela a constituição dos indivíduos em sua relação com a sociedade. Essa análise deve ocorrer em condições específicas, concretas e sociais, pois o indivíduo não é algo isolado e a sociedade não é simplesmente a soma dos indivíduos singulares que a compõe.

Nesse aspecto, Horkheimer (1990) afirma que a produção da vida material modifica as condições da estrutura psíquica e a relação dos homens com sua realidade. Em uma sociedade capitalista, a necessidade econômica é o fator que guia o desenvolvimento da dinâmica social. O processo de produção determina as ações dos indivíduos não só em seu trabalho, mas também nas relações estabelecidas dentro das instituições nas quais se inserem. Compreender a dinâmica econômica como algo fundamental é fazer um movimento de estudá-la com as diversas esferas da vida social em conjunto com as disposições desenvolvidas nesse âmbito.

Portanto, é preciso abarcar a constituição psíquica dos homens nas circunstâncias de seus grupos sociais, entender a formação do caráter e suas ligações com as forças culturais do contexto histórico. Assim, quando se pensa nos jogos eletrônicos e a adesão dos consumidores a toda racionalidade dessa forma de lazer, é possível analisar sua aprovação diante de seu público consumidor e a necessidade de se voltar para uma virtualidade como forma de obtenção de prazer.

Uma cultura em que a racionalidade vigente faz com que as coisas sejam tomadas enquanto mercadorias, inclusive a força humana, os indivíduos são tomados como meios para aumentar a produtividade em prol de geração de resultados positivos na economia. A formação nessa dinâmica social, segundo Maar (1995), perpassa a uniformização e repressão a favor de resultados e adaptação. Ao ser direcionada para a obtenção de conhecimento que leve ao domínio de técnicas, para acompanhar o desenvolvimento e as mudanças dos meios de produção, tornando uma ferramenta para o mercado, os conhecimentos são massificados para que os indivíduos consigam lidar de forma comum com aquilo que é demandado.

Nesse aspecto, a formação torna-se produtivista, e o seu movimento de constituição perpassa fins imediatos e financeiros. A realidade se apresenta em sua aparência, em sua imediaticidade, e as contradições são veladas diante do desenvolvimento do sistema capitalista e suas desigualdades sociais. Esse desenvolvimento técnico não acompanha o desenvolvimento humano, o que é

contraditório em sua finalidade. Como afirma Marcuse (2001), a cultura deveria se preocupar com as condições de felicidade dos indivíduos, porém, diante dos antagonismos encontrados pelo sistema e por sua movimentação por meio da reprodução da concorrência econômica, a felicidade tem em sua base uma ordem que é seu resultado de opressão, sofrimento e carência para uma esmagadora maioria dos indivíduos.

Isso faz, segundo Horkheimer (1990), com que a cultura seja mais repressiva, enrijecendo as renúncias e formas de satisfação que os indivíduos poderiam obter. Uma cultura que apresenta constantes empecilhos para a satisfação de desejos e faz com que a efetivação dos processos culturais se dê por meio do sofrimento, em sua base, está a sua própria irracionalidade. Seu papel deveria ser o contrário, isto é, não tornar a vida humana uma luta pela sobrevivência. Se as energias dos indivíduos se voltam apenas para a satisfação de necessidades básicas, e não são direcionadas para outros meios que lhe permitem o prazer, se torna constante o sofrimento diante da vida. Nesse caso, os mecanismos repressores devem ser cada vez mais elaborados e coercitivos para que os indivíduos cumpram atividades e funções que não desejam.

Assim, o lazer passa a ser uma ferramenta importante para a manutenção do sistema econômico como forma dos indivíduos sustentarem os problemas enfrentados na realidade. Mas como todos esses processos devem caminhar de forma coesa com os princípios do capital, os produtos culturais precisam gerar lucros e se apresentarem como algo fundamental na vida dos indivíduos, o que estabelece uma relação de dependência ao consumo (Adorno, 2015). A necessidade pela aquisição de produtos precisa ser constante assim como a renovação dos mesmos. Os objetos de satisfações precisam ser adquiridos, intensificando a relação com o lazer e os produtos direcionados para essa finalidade.

Através desse viés econômico, a cultura torna-se uma indústria e os produtos culturais objetivam seduzir os consumidores e satisfazê-los, ainda que de forma momentânea, diante da rotatividade mercadológica. Como afirma Marr (1995), não se pode negar que esses objetos desejados pelos indivíduos garantem satisfação de interesses efetivos. Essa satisfação é real e objetiva, atende a necessidades concretas. Esse processo de adesão a essa lógica não ocorre por acaso, pois aqueles que se ajustam são ressaltados socialmente. Há o sentimento de felicidade, valorização e prestígio por possuir determinadas mercadorias produzidas por essa indústria. A satisfação pelo consumo torna-se algo mais valorizado que o próprio ser humano, que acaba marginalizado e

indiferenciado, caso não consiga ter condições materiais para possuir o que está circulando no mercado. Essa experiência restringe o processo formativo, pois a socialização é interposta por trocas mercadológicas e valores comerciais.

É importante analisar que diante do contexto apresentado, os jogos eletrônicos são demandados socialmente e atendem determinadas necessidades. Os indivíduos buscam nessa forma de entretenimento algo que traga satisfação frente às condições que se inserem. A grande movimentação econômica dessa indústria mostra investimentos por parte dos usuários para ter acesso aos jogos eletrônicos, o que revela também os interesses das empresas em continuar produzindo e comercializando esse produto em função do retorno financeiro.

A racionalidade dos jogos e a imersão na virtualidade

A fuga para uma virtualidade torna-se uma opção para o sustendo de uma satisfação que não pode ser encontrada da mesma maneira nas condições que o indivíduo está inserido. Quando grande parte da atenção passa a ser direcionada para uma tela, outros âmbitos da vida perdem o foco, o que pode levar a um estado cíclico e que muitas vezes leva o sujeito a um não reconhecimento de sua própria situação. Uma virtualidade que começa a desafiar e substituir as interações humanas em troca do consumo de uma grande quantidade de estímulos.

Ao invés de um processo de reflexão e distanciamento sobre como essas práticas refletem no cotidiano, o uso dos jogos eletrônicos segue uma via contrária, pois seu uso é incitado diante de tantas inovações e possibilidades. O seu sucesso comercial revela a sua demanda e a difusão em diversos aparelhos tornam essa forma de entretenimento acessível para grande parte da população, de diferentes níveis econômicos.

Junto a questões comerciais, a própria estrutura dos jogos corrobora para a intensidade de sua utilização, pois o jogo é capaz de absorver os jogadores e criar uma imersão no cenário criado, como afirma Huizinga (2000). Para o autor, nessa atividade, aqueles que participam se inserem de forma voluntária, se submetem às ordens, às regras e aos sentidos estabelecidos para uma atividade que se diferencia das ações cotidianas, justamente por ser carregada de outros sentidos. Dependendo do grau de prazer encontrado, essa atividade pode tornar-se um aspecto que o indivíduo considera necessário em sua vida. Esse fator pode ser um elemento socializante, no sentido de

integrar as pessoas através do prazer proporcionado por sua jogatina, ou ser um meio de isolamento, justamente pelo indivíduo se fechar nessa necessidade a ponto de canalizar toda sua atenção para a própria e não procurar se envolver em outros âmbitos para além do jogo.

Nesse sentido, ao pensar na especificidade do jogo eletrônico, Ramos (2012) complementa que os espaços virtuais contêm aspectos da realidade, porém, não são cópias, o que permite o jogador se identificar e ser agente nesse ambiente. O virtual se constitui como uma réplica simbólica do real, o que possibilita uma cisão entre esses âmbitos. Os espaços dos jogos eletrônicos oferecem a ilusão de um mundo paralelo, no qual as causas e efeitos ficam restritos ao virtual. Existem ações decorrentes, no jogo, que contêm diversos valores e propósitos que são vistos cotidianamente, mas esses aspectos não carregam os mesmos impactos percebidos na realidade. Muitas ações que não são aceitas socialmente podem estar relacionadas a objetivos presentes no jogo eletrônico e ganham outro sentido nesse contexto, o que pode fazer desse ambiente digital um meio de vazão para determinados sentimentos. Questões complexas tidas na realidade podem tornar-se mais simples e ser envoltas por aspectos de diversão perante as escolhas, estratégias e papéis que o conteúdo do jogo aborda. As regras são determinadas pela programação do produto e não necessitam obedecer ao que é visto no mundo real. Porém, a realidade transfere seus valores para o virtual, já o contrário deve ser seletivo, pois em nosso contexto existem aspectos éticos e morais que os jogos eletrônicos não se atem.

A imersão virtual, de acordo com Murray (2003), provoca um envolvimento em uma realidade diferente, a qual canaliza nossa atenção e o sistema sensorial, possibilitando a indução de comportamentos em objetos imaginados. Quanto à questão do ambiente digital, a intensidade da imersão é obtida por meio de recursos visuais que a tecnologia proporciona, sendo necessário manter um limiar com a realidade, um equilíbrio para que não haja a sobreposição. Esse equilíbrio é tido pela própria estrutura dos jogos eletrônicos, isto é, o monitor e seu controlador permitem regular a experiência, dando início ou encerrando a atividade. Entretanto, há a possibilidade de ruptura desse equilíbrio, pois o jogador pode romper esse limite que é tido na estrutura do jogo e perder a noção entre esses planos. A imersão pode ser muito intensa, o que pode levar a virtualidade a ganhar uma importância maior do que a própria realidade.

Assim, o manejo da imersão deve ser pensado de forma que não haja a inversão desses planos, mas sim uma identificação e possibilidades de que seus usuários possam

reconhecer determinados aspectos, decidam sobre certos rumos, tenham determinado controle, mas, ao final, consigam se distanciar desse cenário fantasioso o qual se submeteram naquele momento. Porém, há outros elementos, como a competição e o desafio que estimulam a constante utilização do jogo para que jogador tenha e sensação de vitória e melhora em suas habilidades. Como aponta Meirelles (2008), os desenvolvimentos dos jogos partem do princípio de que o jogador ganhe, para atingir o que foi almejado pelos desenvolvedores e, dessa forma, possa manipular os elementos do jogo e compreender os seus conteúdos que estão sendo transmitidos.

Com isso, podemos observar que existe uma racionalidade que direciona o indivíduo a atingir o objetivo proposto ao mesmo tempo em que existem desafios para dificultar o avanço deles por meio de uma programação esquematizada para que o jogo funcione da forma e nos moldes como foi concebido. É uma forma de lazer que apresenta em sua constituição esquematismos e fórmulas a serem seguidas, obediência a determinadas sequências e ações, em um processo de repetição e limitação criado pelo conteúdo e plataforma que se apresenta. A atividade será gratificadora e trará satisfação por proporcionar um sentimento de vitória, recompensando o jogador por cumprir os objetivos. A própria racionalidade conduz para esse caminho e, junto a seu dinamismo visual, o envolvimento de seus utilizadores é assegurado.

Para Moreira (2003), quando se trata de dispositivos que têm como objetivo aumentar a imersão do usuário, como os jogos eletrônicos, a questão da imagem torna-se mais intensa, isto é, potencializada para aumentar o impacto sobre os indivíduos. A velocidade dos estímulos que são transmitidos e a concentração que é incitada para seu usufruto contribuem para a sua procura. Nesse esquematismo, os jogadores desenvolvem um raciocínio que acompanha todos os movimentos transmitidos nas telas. Diante da rápida e sucessiva sequencialidade de imagens e movimentos, desenvolvem a destreza para alcançar o desafio proposto.

Esse tipo de esquematização é funcional para lidar com esses aparatos, e caso o indivíduo consiga se adaptar e desenvolver uma forma de receber e lidar com todos esses estímulos, ele conseguirá habituar-se a esse contexto, junto aos conhecimentos exigidos por esses meios, pois os aspectos tecnológicos dos jogos eletrônicos proporcionam saberes especializados capazes de desenvolver determinadas capacidades intelectivas. Greenfield (1988) afirma que desenvolvem habilidades sensório-motoras de coordenação viso-motoras, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades úteis para o

desenvolvimento de aspectos cognitivos. Assim, induzem o jogador a interagir com relações múltiplas de variáveis, exigindo flexibilidade e orientações para execuções independentes. Entretanto, por mais que desenvolva determinadas habilidades, é necessário questionar para quais funções essas capacidades são direcionadas.

Segundo Pucci (2008), atualmente, as empresas devem investir em tecnologias avançadas para se manterem na concorrência do setor produtivo. Os trabalhadores devem adquirir conhecimentos e saberes para lidar com os aparelhos tecnológicos na intenção de continuarem no mercado, garantindo empregos e estabilidade. Em um contexto no qual o modo de produção se utiliza de inúmeros aparelhos para aprimorar os meios de produção, o qual reforça habilidades de manuseios dessas tecnologias, as quais enaltecem trabalhadores que conseguem lidar com multitarefas e diversos estímulos simultâneos, os jogos eletrônicos são uma forma de mídia que reforça esses aspectos, ainda mais se levarmos em consideração que grande parte de seus usuários tem contato com esse entretenimento nos primeiros anos de vida.

É obvio que essas habilidades são apropriadas pelo capitalismo de forma mais elaborada, contudo, o seu desenvolvimento começa de outras maneiras, e os jogos eletrônicos estão envoltos pelo lúdico e pela diversão. Ao final, reforçam um conhecimento voltado para a técnica, o que, de certa forma, pode ser um caminho para desenvolver capacidades que podem ser utilizadas para outros fins, e junto a toda rede de dispositivos que se interligam, esse aspecto é cada vez mais reforçado.

Junto a esses fatores, Moreira (2003) destaca queo consumo compulsivo de imagens, sons e ritmos frenéticos pode levar a uma constante busca de excitação, dificultando a organização do próprio indivíduo e suas representações internas. Frente a inúmeros estímulos e à exigência de uma concentração em diversos elementos simultâneos, a organização mental do indivíduo pode ser afetada no sentido de que é exigida uma atenção rápida e dispersa frente às alterações visuais, e a construção de um raciocínio mais estruturado pode ser prejudicado por essa fragmentação. O indivíduo começa a se prender a fatos efêmeros e passageiros para conseguir lidar com a situação exigida e destreza cobrada pela constituição do próprio jogo eletrônico. Esse fator pode ser preocupante frente à utilização em excesso que os indivíduos fazem, além de ser algo incitado em outros dispositivos e meios de comunicação.

Esse esquematismo técnico e a excitação audiovisual proporcionada pelos jogos eletrônicos, portanto, canalizam a atenção de seus usuários enquanto estão interagindo

com essa forma de entretenimento, o que impede uma reflexão para outros âmbitos de sua vida enquanto estão ali conectados. De acordo com Prioste (2014), a imersão e o fluxo contínuo de imagens fazem com que os indivíduos não busquem nada além da superficialidade que é exibida e o objetivo de seu uso passa a ser uma diversão que disfarça o tédio e pensamentos angustiantes em relação à realidade.

Isso pode ser visto em uma pesquisa realizada por Reis & Cavichioli (2008), na qual foram aplicados 31 questionários em pessoas que jogam videogame, contendo perguntas referentes ao tema dos jogos. Os jogadores apontaram que essa forma de entretenimento é uma forma de fugir dos problemas, afastar de situações rotineiras, preocupações e obrigações diárias. Os jogos eletrônicos exigem uma concentração que faz com que esta seja voltada para o que está acontecendo na tela e seja desviada de acontecimentos à sua volta, o que afasta pensamentos que podem estar perturbando os indivíduos.

O jogador fica preso a determinados esquematismos, pensados na racionalidade da produção, em uma programação que conduz o que está sendo exibido, o que proporciona distração e entretenimento para seus jogadores. Já que a cultura, cada vez mais repressiva, limita as possibilidades de realização dos indivíduos, os quais buscam nessas formas de entretenimento algo que lhes traga prazer. Esse fator faz com que seus usuários evitem o contato com o sofrimento em relação a questões presentes em suas vidas, o que, também, limita a reflexão sobre seus reais problemas.

Logo, a grande estimulação audiovisual torna-se um padrão a ser seguido pela indústria e um elemento importante em sua racionalidade que contribui para a sua atratividade. Esses processos paralisam a atividade reflexiva em função de sua constituição objetiva, pois, o indivíduo deve se esforçar para acompanhar o que se exhibe, o que impõe certas formas de pensamentos para o consumidor. A atenção do espectador não deve escapar dos estímulos, o produto prescreve a reação, e por isso é necessário acompanhar e reagir de acordo com o esperado para entender o que é apresentado (Horkheimer & Adorno, 1985). Dentro de um jogo, as opções são fechadas nas possibilidades que são oferecidas e dessa maneira, é construído de uma forma que o seu utilizador atinja o que foi planejado pelos desenvolvedores.

É importante ressaltar que nem todos os jogos eletrônicos vão se ater apenas a esses elementos, mas frente a um comércio e a necessidade de lucros em vendas, os grandes lançamentos comerciais vão se apoiar em fórmulas mais seguras e possíveis de

se prever para que seus jogadores adquiram os seus produtos. Muitos desses jogos apoiam-se nesse esquematismo, já que ressoam de forma positiva em seu público consumidor.

A imaginação direcionada e controle do prazer

Os jogos eletrônicos podem trazer muitos elementos fantasiosos e aspectos que se diferem da realidade, mas é importante questionar se essas características realmente contribuem para estimular processos criativos e imaginativos nos seus usuários. O conteúdo apresentado é algo pronto, o jogador lida com o produto na maneira em que foi programado. Os ritmos são planejados e as imagens transmitem o conteúdo materializado virtualmente para seus usuários, em uma via única. Ao invés de incitar o pensamento no jogador, fazer com que esse lúdico possa ser elaborado pelo próprio usuário, grande parte dessa fantasia é direcionada como uma forma de consumo massificada.

Como afirma Levisky (1998), em aparelhos televisivos (incluindo videogames e redes de computação), a fantasia é dirigida para o telespectador e deixa de ser algo espontâneo, passa a ser controlada, impondo um ritmo lúdico já determinado. O aparelho torna-se uma fonte de dependência, a qual captura a atenção do espectador e o submete à regularidade do que é veiculado.

Esses processos se intensificam quando consideramos o público infantil e seu contato com essa forma de entretenimento nos primeiros anos de sua vida. Esses estímulos provocam um fascínio diante das telas, algo que se difere de um processo de elaboração do pensamento, ainda mais sem a presença de uma outra pessoa que possa mediar esse conteúdo. Os jogos eletrônicos, não permitem uma apropriação efetiva da criança para tornar aquele produto uma forma em que ela mesma determina a brincadeira. Ela está sujeita às determinações apresentadas na estrutura, e fica submissa aos ditames dessa fantasia.

Podemos fazer uma relação desses processos, quando se trata do público infantil, com os brinquedos e suas formas de brincar. Benjamin (1987) afirma que frente às atrações que os brinquedos apresentavam junto aos processos de industrialização, as mercadorias começaram a imitar de forma fiel os objetos cotidianos, porém voltadas para o público infantil. Para o autor, esses aspectos distanciavam de uma brincadeira na qual a criança escolhe objetos de sua convivência e através da imaginação constrói um

contexto, determinando a própria forma em como aquele objeto participará de sua brincadeira. Quanto mais fiéis à realidade, mais essas produções estruturavam formas desse brinquedo ser utilizado.

Segundo Meira (2003), os brinquedos são carregados de estímulos incessantes, velozes e instantâneos, o que exalta o objeto, destacando-o ao extremo. Os mesmos são substituídos rapidamente por outros com mais tecnologias. Os estímulos sobrecarregados atrapalham o processo criativo em função de dificultar o tempo necessário para a criação e elaboração da própria brincadeira. Não há mais a questão do imaginar, o que se vê é um excesso de imagens e palavras, amparadas pelo imperativo do consumo.

Ao fazer uma relação com os jogos eletrônicos, a autora afirma que esse produto não apresenta a mesma dimensão simbólica de uma brincadeira com um objeto. Muitos dos jogos não necessitam da presença do outro e da materialidade do brinquedo, eles são uma forma da criança adentrar nos ambientes virtuais e ter um contato com objetos eletrônicos que os cercam de várias maneiras em sua vida. Os jogos eletrônicos, nesse caso, evidenciam um impedimento do processo de criação da própria brincadeira, já que, em sua base, estão processos determinados. Na brincadeira, a criança constrói e revela a sua fantasia, nos jogos, já teremos algo que é programado. A imaginação às costas da construção de um cenário e de um personagem, assim como seus traços e características, já são dados nos jogos eletrônicos. Esse produto, então, ensina a criança, desde cedo, a brincar com a imagem, algo hegemônico na sociedade do consumo.

A abstração torna-se virtualizada e visualmente transmitida por uma tela, e logo vamos aprendendo, desde cedo, a interagir com o que é transmitido através de um esquematismo programado. Considerando essas questões, poderíamos pensar na possibilidade de uma criança ou adulto atuar segundo suas vontades em um jogo eletrônico e burlar as regras ali constituídas, ou mesmo criar outro jogo dentro daquele que siga regras próprias a partir da ambientação apresentada. Esse processo poderia indicar um ato contrário a esse ajustamento apresentado pela racionalidade desse produto cultural, evidenciando uma tentativa de afirmação contrária do indivíduo a esse movimento de adaptação. Alguns desses elementos, porém, devem ser analisados pesando o quanto isso pode ser possível frente a essa estrutura. Embora o jogador tenha a intenção de agir fora dos propósitos apresentados pela estrutura do jogo, ele ainda estará sujeito à programação estabelecida, isto é, não poderia realizar tudo aquilo que pretende, pois existe uma limitação concreta. O jogo é construído de uma forma que leva seus

usuários a alcançar os objetivos pensados em sua produção e a seguir com a narrativa pretendida, contudo, ainda que seu jogador não queira realizar determinados procedimentos almejados na progressão do conteúdo, haverá um momento em que as possibilidades de ações vão se esgotar, pois determinados aspectos necessitam ser realizados para dar prosseguimento à sua estrutura. Se isso é negado, uma paralisia do fluxo é instaurada, a qual nega o jogo em si, já que as regras são partes estruturantes de sua racionalidade.

Mesmo que os espaços virtuais apareçam como um suposto lugar de liberdade, no qual os indivíduos encontram formas de realização de seus desejos, com todos os aspectos aqui debatidos, vimos que essa “liberdade” se limita as restrições da própria estrutura do jogo. A indústria da cultura, além de construir os sonhos e desejos dos consumidores, calcula, de forma minuciosa, aquilo que deve ser sonhado. São formas de massificação da fantasia na produção de representações virtualizadas, potencializadas pelas possibilidades de criação presas a telas de aparelhos midiáticos (Severiano & Telles, 2010).

Dentre as opções oferecidas pelo mercado, o indivíduo seleciona o seu consumo aquilo que lhe agrada de maneira que sua escolha se pautem em formas de prazer seguras quanto ao seu desejo. Nesse princípio, as escolhas se asseguram em seus aspectos positivos, e pensando na virtualização dos ambientes, os fatores que não agradam o jogador podem ser facilmente modificados a fim de adaptá-los as suas preferências. É importante que o indivíduo consiga discernir a virtualidade da realidade, isto é, deve haver um limite para a transposição entre esses planos. Não se deve transportar o esquematismo e a racionalidade do jogo e lidar com a realidade como se fosse algo possível de ser operada e programada. Como afirma Greenfield (1988), o controle do mundo da fantasia pode gerar impaciência perante uma realidade incontrollável. Além disso, o indivíduo tem uma falsa visão sobre as contradições, entre ele e a própria realidade, já que tudo se apresenta segundo as suas vontades e idealizações.

A velocidade e a imediatividade leva a processos de valorização do presente, da realidade imediata, algo que não se distancia dos princípios capitalistas. Como afirma Masson (2010), no atual modo de produção, o tempo ganha um novo significado, isto é, há uma primazia do presente: as atividades devem ser rápidas, produtivas e individuais. Exalta-se aquilo que pode ser abreviado, que tem o seu tempo reduzido, a fim de que mais atividades possam ser realizadas em um curto período de tempo.

A circulação e transitoriedade das mercadorias, assim como o ritmo do consumo atrelado à produção, são consequências da estrutura do sistema. Essa predominância do presente atende as demandas da lógica da indústria cultural. Ao fazer com que os indivíduos canalizem a atenção para atividades momentâneas, com produtos que condicionam os sentidos através da técnica, o passado torna-se efêmero frente à atenção canalizada para a situação. Quando o passado deixa de ser repensado, naturalizam-se os processos e a história da constituição das coisas.

Ao analisar todos esses aspectos, podemos ver que os jogos eletrônicos trazem, em sua constituição, muitas características que os indivíduos buscam expurgar de seu cotidiano. Esses esquemas que são vistos no âmbito do trabalho se referem à massificação dos indivíduos em função da técnica, de adaptação às normas para a reprodução de um sistema que visa eficácia na produção, ou seja, conhecer procedimentos para realizar exatamente as tarefas como o planejado. Se os produtos culturais são pensados para que o público os utilize da mesma forma, para que tenham as mesmas reações e transmitam os mesmos valores, a lógica se repete na esfera do lazer. É uma forma de continuar a lógica por meio das vias do entretenimento, apaziguando as situações controversas e desiguais dominantes presentes nas formas de organização social. Dessa forma, enquanto uma mercadoria moldada pela indústria cultural, os jogos eletrônicos atuam como mais um mecanismo para a consolidação de uma formação que se adapta a essa racionalidade.

Conclusão

Diante de todos os aspectos aqui desenvolvidos, não podemos rotular os jogos eletrônicos negativamente, de forma fatalista. O que se questiona é a maneira como a adesão aos jogos eletrônicos responde as demandas da nossa cultura e como estão sendo apropriados pelo modo de produção e os interesses que se fazem atinentes diante de todo processo mercadológico que os jogos estão inseridos. O grande sucesso diante o seu público evidencia a força de atuação que esse meio do entretenimento possui. Se a sua racionalidade está atuando a favor de mecanismos que não procuram desenvolver a autonomia nos indivíduos e a reflexão crítica sobre todo o contexto no qual estão inseridos, isso revela que esse meio de entretenimento está cumprindo de forma efetiva o seu papel no sistema capitalista.

Mas é na contradição que se pode encontrar uma possibilidade de mudança, pois se é um meio que consegue atingir de forma tão marcante o seu público, se usado com outros objetivos, como uma das formas de alterar essas condições que estão cada vez mais repressoras, esse seria muito eficaz no processo em questão. É importante ressaltar que existem jogos que não se enquadram nesses padrões apresentados, que almejam promover a reflexão, contribuir para o aprendizado, promover o interesse em determinados assuntos e buscar sair das formas que são impostas no mercado. A problemática se dá nos grandes sucessos comerciais e as fórmulas que são constantemente repetidas nos jogos eletrônicos e são massivamente consumidos pelos jogadores.

Todos esses aspectos mostram como a indústria cultural, e conseqüentemente os jogos eletrônicos, contribuem para uma formação voltada para a reprodução do sistema capitalista. Por meio de atividades de lazer, os indivíduos são atingidos naqueles momentos em que acreditam estar livres, propagando valores que contribuem para uma adaptação irrefletida às contradições e vigência das mesmas. Quando cada indivíduo ocupa o seu lugar nesse sistema, mantendo o seu estado inalterado, as relações de desigualdade se mantêm. Todo o planejamento da indústria cultural volta-se para conservar esse estado, e os jogos eletrônicos se consolidam como um representante dessa racionalidade, contribuindo, em determinados aspectos, para constituir indivíduos aptos a essa lógica.

É importante ressaltar que é crucial um mínimo de ajustamento para o indivíduo conseguir se estabelecer ao seu contexto, desenvolver habilidades e técnicas para a sua sobrevivência e possibilidade de relações sociais. Mas é necessário ir além dessa técnica para sensibilizar aquilo que é humano, de permitir um reconhecimento do outro e de suas condições, assim como ser crítico em relação à sua realidade e a si mesmo. Quando esses fatores não são reconhecidos, a realidade passa a ser vista de forma operacionalizada, as relações humanas tornam-se distantes, o outro passa a ser indiferente e considerado um meio para conseguir atingir os interesses pessoais.

Essas habilidades e técnicas, se desenvolvidas para algo além de uma reprodução mecânica, podem ser utilizadas como resistências. O domínio dos meios tecnológicos, as possibilidades de comunicação e troca de informações possibilitada por esses meios podem ser uma forma para questionar toda essa estrutura, de formar pensamentos críticos e reflexivos contra as imposições dessa rede de comunicação também imposta pela indústria da cultura.

Frente a isso, o que pode ser visto em relação aos jogos eletrônicos é que, da forma como estão sendo consolidados, estão exigindo apenas a aquisição de habilidades, o que não favorece uma formação para autonomia, já que seus conteúdos são repetidos, ditados e não estão promovendo formas de pensamento que vão além daquilo que é exibido. O conhecimento que é exigido perpassa a compreensão de elementos que são apresentados visualmente, assim como habilidades motoras para dominar comandos para alcançar os objetivos propostos no desenvolvimento do jogo. Esse tipo de esquematização, junto a outras manifestações da indústria cultural, contribui para a construção de uma visão técnica da realidade, pois a organização da sociedade direciona a formação de pensamentos que incidem diretamente na forma como essa realidade é conduzida, assim como reafirma toda a estrutura social.

É claro que não se pode atribuir apenas aos jogos todo o peso dessa racionalidade, mas é um meio que está expressando essa intenção e contribuindo para a sua disseminação. Os indivíduos, por meio do entretenimento, estão entrando em contato desde a infância com os jogos eletrônicos, e seu manuseio está levando à adaptação, assim como a aquisição de habilidades que são requeridas no âmbito do trabalho. A reflexão não é algo que não se faz presente no conteúdo dos jogos, mas sim elementos que contribuem para o afastamento de situações desagradáveis presentes na realidade devido ao seu caráter lúdico e recreativo. Esse contato com o real permitiria uma crítica sobre a realidade, porém, essa fuga é incitada por diversos meios de comunicação e pela própria estrutura do jogo, o que pode levar à reincidência dessa ação, e findar em uma compulsão. Nessa perspectiva, o contexto da sociedade permanece inalterado, assim como as condições dos indivíduos.

Tais discussões não se encerram aqui e se apresentam como desafio para diversos âmbitos na sociedade. Esses processos incidem sobre as formas de se estar na realidade, e a reflexão de como esses processos tecnológicos se inserem devem ser realizadas. A sua exclusão seria uma forma de negar as suas potencialidades, porém, o uso indiscriminado leva a processos que aqui foram levantados. A educação deve lutar para uma formação que o indivíduo se reconheça na universalidade dos processos humanos e contra a irracionalidade que vigora em nosso meio, se o uso da tecnologia pode ser uma aliada nesses processos, o caminho deve ser contrário ao que está sendo tomado para evitar a um ajustamento cego das condições vigentes.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T.W. (2015). Teses sobre a necessidade. In: T. W. Adorno, *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise* (pp. 229-235). São Paulo: Editora UNESP.
- Amaral, S. C., & Paula, G. N. (2007). A nova forma de pensar o jogo, seus valores e suas possibilidades. *Pensar a Prática*, 10(2), 323-336.
- Aranha, G. (2004). O processo de consolidação dos jogos eletrônicos como instrumento de comunicação e construção do conhecimento. *Revista Ciência e Cognição*, 3, 21-62.
- Benjamin, W. (1987). História cultural do brinquedo. In: W. Benjamin, *Magia e Técnica, Arte e Política* (pp. 244-248). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Greenfield, P. M. (1988). *O Desenvolvimento do Raciocínio na Era da Eletrônica: os efeitos da tv, computador e videogames* (Vol. 32). São paulo: Sammus Editorial.
- Horkheimer, M. (1990). Autoridade e Família. In: M. Horkheimer, *Teoria Crítica I: uma documentação* (p. 175-236). São Paulo: Perspectiva.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1985). A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: M. Horkheimer, & T. W. Adorno, *Dialética do Esclarecimento* (pp. 113-156). Rio de Janeiro: Zahar.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1973). *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix.
- Huizinga, J. (2000). Natureza e Significado do Jogo como Fenômeno Cultural. In: J. Huizinga, *Homo Ludens* (pp. 5-23). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Levisky, D. L. (1998). A Mídia - Interferências no Aparelho Psíquico. In: D. L. Levisky, *Adolescência Pelos Caminhos da Violência: a psicanálise na prática social* (pp. 145-159). São Paulo, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maar, W. L. (1995). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa . In: T. Adorno, *Educação e emancipação* (pp. 11-28). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Marcuse, H. (2001). *Cultura e Psicanálise*. São Paulo: Paz e Terra.
- Masson, L. O. (2010). Tempos Modernos: indústria cultural e a primazia do presente. In: A. C. Resende, & J. d. Chaves, *Psicologia Social: crítica socialmente orientada* (pp. 59-76). Goiânia: Editora da PUC Goiás.
- Meirelles, S. M. (2008). A cultura do videogame: o papel do jogo eletrônico na significação da contemporaneidade. Juiz de Fora.
- Meira, A. (julho/dezembro de 2003). Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, 15(2), 74-87.
- Moreira, A. (2003). Cultura midiática e educação infantil. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1203-1235.
- Murray, J. H. (2003). *Hamlet no Holodeck*. São Paulo: Editora Unesp.
- Prioste, C. D. (2014). Título: Do MMORPG ao Eros da cultura grega: relato de uma travessia edípica na adolescência. IX Congresso Internacional de Teoria Crítica: Gênero, Desdobramentos, Apropriações. Piracicaba, São Paulo.
- Pucci, B. (2008). Tecnologia, crise do indivíduo e formação. In: A. d. Moreira, B. Pucci, & J. Zamora, *Adorno: Educação e Religião* (pp. 61-77). Goiânia: Editora da UCG.
- Ramos, D. K. (2012). Ciberética: a ética no espaço virtual dos jogos eletrônicos. *Educação & Realidade*, 37(1), 319-336. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- Reis, L., & Cavichioli, F. R. (2008). Jogos Eletrônicos e busca por excitação. 3, 14, 163-183.
- Severiano, M. d., & Telles, Y. X. (2010). Avatares da indústria cultural hipermoderna: reflexões psicossociais frankfurtianas. *Psicologia Revista*, 19, 173-198.

Educación física para la inclusión de personas con discapacidad

Gustavo García

(Argentina)

Introducción

El acceso al derecho a la educación es una prioridad necesaria de ser abordada en todos sus campos, entre ellos, la formación de profesores en educación física capacitados para la inclusión de las personas con discapacidad.

En el año 2006 fueron aprobados en la Sede de las Naciones Unidas tanto la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como su Protocolo Facultativo, siendo considerados el primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI, con una dimensión explícita de desarrollo social.

La Convención (ONU, 2006), promovió un cambio de paradigmas en cuanto a las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad. Se destacó también por adoptar una amplia clasificación de las personas con discapacidad y por reafirmar que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

La discapacidad es un tema complejo y muy diverso. Si bien algunos problemas vinculados con la discapacidad acarrear mala salud y grandes necesidades de asistencia sanitaria, eso no sucede con otros (OMS, 2019), sea como fuere, todas las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades de salud que la población en general y, en consecuencia, necesitan tener acceso a los servicios corrientes de asistencia sanitaria, educativa, social, económica y cultural.

En este punto, siendo la Convención la primera de su tipo en el siglo XXI, se visualiza la necesidad de puntualizar un derecho básico humano a recibir una atención sensible, respetuosa y de calidad, indicando campos en las que es necesario pensar estrategias de apoyo para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos.

La firma del Acta de adhesión a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), amplía los derechos de las personas con discapacidad citados en el Artículo 75° de la Constitución Nacional Argentina, el cual señala: "*legislar y promover medidas de acción positivas que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes...*".

En este contexto, la formación universitaria en relación con los nuevos paradigmas es una problemática que atraviesa la relación de formación de profesores en educación física y la temática de la discapacidad. Las universidades no pueden ser organizaciones ajenas a ocupar un rol importante en asegurar el principio de igualdad de oportunidades para todas las personas.

Para ello, la educación física, entre otras disciplinas, debe ocuparse de buscar dispositivos y aplicarlos científicamente para abordar el problema real de la discapacidad y así formar profesionales que se encuentre preparados para afrontar la diversidad.

El artículo de Fajardo (2017), denominado "*La Educación Superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos*", recorre los últimos diez años en cuanto a investigaciones y trabajos empíricos, que considera relevantes en relación a la implementación de políticas que favorecen la educación inclusiva en el nivel superior.

El autor brinda un relevamiento cronológico de algunas políticas que coadyuvaron a generar entornos inclusivos, ya sea desde el reconocimiento de la problemática, hasta especificando configuraciones de apoyo técnicas o pedagógicas en el contexto geográfico de América Latina.

La Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, es otro de los antecedentes relevantes en el campo la educación superior y la discapacidad.

Fue constituida formalmente en el año 2009 a partir de generar un encuentro con cerca de 100 universidades de la región, y está destinada a reflexionar, debatir, intercambiar posturas y concepciones sobre el tema.

Hoy en día participan de la red representantes de 17 países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. La Red tiene por objetivos destinados a incorporar en la currícula contenidos formativos de discapacidad y derechos humanos; y crear condiciones para que la discapacidad se encuentre presente en las producciones científicas, en las acciones de docencia, de la investigación y de la extensión, siempre bajo el planteo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad del año 2006.

Una iniciativa de este tipo, es posible por la aparición de la Convención de la ONU del 2006 y la Ley Nacional de Educación 26.206 (también del año 2006), la cual que desarrolla las políticas correspondientes para garantizar trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad. Antes de estas normativas, se tomaba elementos de modelos rehabilitadores.

En el año 2007, la Resolución 426/07 del Comité Ejecutivo del Comisión Interuniversitaria Nacional (CIN) aprueba el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas, que surge como respuesta al Plan Nacional de Accesibilidad, promovido por la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad (CONADIS) y la Ley de Educación Superior mencionada, que contempla, entre otros aspectos, el acceso al sistema educativo sin discriminaciones. La Resolución 426/07, en consonancia con el denominado modelo social y de derechos, plantea una nueva dimensión en el concepto de calidad en educación.

Por eso, se afirman elementos que integran el concepto de la calidad en las universidades, y que responden a valores y orienta el foco no solo a la adquisición de saberes y al desarrollo cognitivo, sino hacia componentes actitudinales. Estos componentes actitudinales introducen nuevos componentes:

- diseños de programas específicos
- la valoración de las necesidades de las personas con discapacidad

- la generación de respuestas que sean oportunas y, fundamentalmente, que sean suficientes.

Aludir al reconocimiento de necesidades constituye un factor clave para lograr la eliminación de obstáculos físicos, comunicacionales, de servicios, logrando así la igualdad de oportunidades para los alumnos con discapacidad y posibilitando condiciones de equidad en el ingreso y la permanencia en los estudios superiores.

La educación inclusiva promueve la integración social y económica de las personas con discapacidad y, la universidad constituye, en este marco, un eje central para posibilitar la integración a partir de la equiparación de oportunidades y de acceso a la participación activa en el desarrollo del país.

Estudios internacionales calculan que más de mil millones de personas —es decir, un 15% de la población mundial— experimentan situaciones de discapacidad en alguna forma. Tienen dificultades importantes para en el funcionamiento entre 110 millones (2,2%) y 190 millones (3,8%) personas mayores de 15 años. Eso no es todo, pues las tasas de discapacidad están aumentando debido en parte al envejecimiento de la población y al aumento de la prevalencia de enfermedades crónicas (O.M.S., 2011).

Si se aplica una comparación respecto al año 1970, donde la población que padecía algún tipo de discapacidad llegaba a un 10% del total, se observa que es un fenómeno en aumento.

De hecho, algunas de las proyecciones estimadas, plantean que en el futuro este porcentaje continuará creciendo.

En este escenario, la formación de profesores en educación física que promuevan la inclusión educativa, siempre será un desafío para la educación superior, dada la complejidad de la temática y las barreras que debe afrontar.

La formación de profesores en educación física para la inclusión

La situación de discapacidad se presenta cuando la coyuntura no proporciona soluciones a los problemas específicos de un grupo de personas. Claro ejemplo de ello es el caso de una persona en silla de ruedas por lesión medular (que tiene una problemática

de salud tangible y comprobable): se origina la situación de discapacidad cuando no se presentan alternativas de acceso a los edificios (llámese rampas, baños adaptados, ascensores) para que esa persona pueda desenvolverse socialmente.

Por ello, los requerimientos en el campo laboral o académico deben contemplar esta realidad y contemplar las competencias adecuadas para la situación (temporal o definitiva) de esa persona.

Acompañar la capacitación de los profesores en educación física en el campo de la inclusión, exige formar en conocimientos, actitudes y prácticas que sean facilitadoras en el proceso de participación de las personas con discapacidad en su trayectoria escolar. Esto implica, por ejemplo, comprender la problemática, esto es la optimización de recursos auditivos y táctiles en los estudiantes ciegos, la flexibilización en las formas de examinar, o la supresión de barreras físicas, por ejemplo.

Además, implica desarrollar una capacitación para formar a los profesores en el análisis exhaustivo de la realidad de cada estudiante para implementar las configuraciones de apoyo razonables necesarias y adecuadas para generar entornos accesibles.

La formación en el campo de la discapacidad enriquece la formación del profesor, tanto en relación al perfil profesional, como en un sentido personal. La formación implica la ejecución de procedimientos y estrategias académicas basadas en acciones sensibilizadoras respecto de la discapacidad, en la comprensión social del problema y en el estudio de los elementos asociados a la accesibilidad, además de una formación pedagógica respecto a configuraciones de apoyo curriculares y didácticas específicas.

La formación y la capacitación de los profesores en educación física posibilita acercar a los alumnos al aprendizaje de una temática social relevante.

Siguiendo los lineamientos de la Convención del año 2006 (ONU, 2006), los ajustes razonables en la formación de docentes en educación física, incluyen un recorrido que transita la priorización, la temporalización y la selección de contenidos, objetivos, actividades y la flexibilidad en las metodologías y en la evaluación, acordes con las incumbencias profesionales y las competencias de egreso.

González López y Macías García (2018:118), reafirman la presencia de trabajos de investigación que consideran que dentro del grupo de personas con discapacidad, actualmente *“las que tienen mayores problemas para llevar una vida autónoma debido*

a las dificultades de acceso en diversos ámbitos de la vida en sociedad son las personas que tienen discapacidad física". El planteo de Molano Tobar, Meneses Llanos y Zuñiga López (2017), dice que *"los establecimientos de educación superior que tienen programas de profesionalización en Educación Física, Recreación y Deporte no deben ser ajenos al tema, ya que [...] deberán garantizar el desarrollo de programas de formación sobre educación inclusiva"*.

Es por ello, que analizar las modalidades de formación en educación física y discapacidad en las carreras de educación física de las universidades nacionales de la República Argentina implica entrar en un campo de formación destinado a los futuros profesionales de la educación física en su rol de promotores de los derechos humanos y formadores de una educación para todas las personas, con sus consecuentes beneficios tanto cognitivos como motrices, de manera integrada y respetuosa de la dignidad de todas las personas.

Sobre la base de que las carreras de educación física que se dictan en las instituciones universitarias de nuestro país buscan el reconocimiento y respeto de la heterogeneidad como característica constitutiva del ser humano, es necesario analizar las modalidades de formación a la luz de criterios amplios y multidimensionales, acordes con el modelo social inclusivo.

De Vroey (2003:12), en su trabajo Formación Profesional de inclusión para alumnos con discapacidad, destaca que *"la enseñanza de inclusión está experimentando un crecimiento"* y en consecuencia *"la formación profesional tendrá también que seguir por esta senda"*.

La investigación desarrollada por Peña Hernández y Celorio Montaña (2014) demuestra que *"estudiar y comprender el concepto de discapacidad y sus alcances será un tema de investigación cada vez más frecuente en este contexto, pues es bien sabido que los profesionales que atienden a las personas y sus necesidades deben contar con unas características adecuadas que les permitan hacer que las estrategias se ejecuten con éxito"*.

Trabajos recientes, como los desarrollados por Fernández Rivas y Espada Mateos (2018); Lamonedá (2018); Nicoletti y Romero (2018); Zapatero Ayuso, Campos Izquierdo y González Rivera (2018); Aranda, Sancho, De Diego y Herguedas (2018). dan

cuenta del valor de la formación de profesores en educación física y la necesidad de su constante estudio.

En ese sentido es válido que las carreras de educación física universitarias con el fin de ofrecer un ámbito de formación que aborde la educación física y la discapacidad, formen en estrategias para la inclusión, reconociendo la heterogeneidad de las personas, brindando una formación de calidad respetuosa de la posibilidad de la realidad y de la condición particular que dispone cada persona, dado que como plantea la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad “*toda persona con discapacidad tiene derecho a que se respete su integridad física y mental en igualdad de condiciones con las demás*” (O.N.U., 2006, Artículo 17°).

Se destaca en los últimos años, que en la República Argentina se producen cambios significativos en relación a los lineamientos y programas universitarios, otorgando diversas dinámicas de inclusión en el marco de las instituciones y de los actores involucrados, de las cuales las carreras en educación física también se encuentran enmarcadas.

Autores como Puig de la Bellacasa (1990); Morris (1996); Palacios (2008); Marín Calero (2013); Serna Meroño (2017) entre otros, han contribuido a la mirada de la discapacidad.

Un aporte fundamental lo procura Palacios (2008), quien ha organizado las interpretaciones sociales de la discapacidad en modelos diferenciados, siendo uno de ellos el enfoque social, plasmado en su trabajo *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Por lo tanto, históricamente distintos modelos signaron la perspectiva global de formación del profesorado universitario en el campo de la problemática de la discapacidad. La formación de profesores en educación física no ha estado ajena a la presencia de los modelos de formación en la temática, en especial en el enfrentamiento de un modelo exclusivamente rehabilitador con un modelo inclusivo centrado en el respeto de los derechos de las personas a formar parte de la sociedad.

Trabajos recientes (García, 2019), dan cuenta que, al día de hoy, se observa una preponderancia del llamado modelo social y de derechos, reforzado especialmente desde

la Declaración de la “*Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*” (O.N.U., 2006). Este modelo se presenta como uno de los pilares fundamentales para consolidar la integración entre los miembros de una comunidad, fundamentada en los valores de la convivencia, el respeto y la defensa de la dignidad y de los derechos humanos.

En consecuencia, indagar sobre el modelo formativo de la formación en las carreras de educación física para la inclusión, implica adentrarse en un terreno complejo que se encuentra en permanente desarrollo y que demanda una investigación permanente.

De tal modo, la formación universitaria de los profesionales de la educación física en el campo de la inclusión deberá ocuparse por:

- investigar mecanismos de eficiencia científica y técnica
- aplicar conocimientos validados para abordar la temática
- ampliar el alcance de las metodologías de enseñanza para el disfrute del conjunto de la sociedad,
- replantear permanentemente los saberes teóricos y saberes prácticos, conformando un saber aplicado a las necesidades de todas las personas.

A lo largo de la historia de la humanidad, el hombre ha ido desarrollando sus prácticas intelectuales y corporales a través de expresiones diversas y con variados sentidos que fueron constituyendo su acervo cultural, creando, recreando, produciendo y reproduciendo saberes en función de sus cambiantes necesidades, intereses y requerimientos sociales.

La educación física parte de la fundamental premisa de que cada alumno presenta características distintivas que lo diferencian de los demás, es dable destacar que un modelo de educación física equitativa, será aquella que aplique un modelo general que se adapte a la características y necesidades, donde la tarea inicial (enunciada en la currícula pertinente), se adapte a las características del alumnado.

En el trabajo denominado *Derecho Humano a la educación física adaptada* (Nicoletti y García, 2015), se destaca que, en el escenario permanente de la defensa de los derechos, las configuraciones de apoyo deben ser tanto en las prácticas educativas como las deportivas. Tal es así que la modificación en el campo de los métodos, los entornos y los materiales es la manifestación más acabada de la intención de generar un acto pedagógico exitoso en términos de participación.

Las clases de educación física, con el fin de ofrecer un ámbito inclusivo que reconozca la heterogeneidad, deben brindar a cada una de las personas la posibilidad de desarrollarse de acuerdo a su realidad y condición. Por lo tanto, debe pensarse una formación capaz de indagar sobre los diferentes abordajes que rodean la discapacidad.

En consecuencia, no se trata solamente de poder acceder a la educación física, sino de poder desarrollar, de manera idónea un trayecto educativo que cuente con estructuras pedagógicas inclusivas y de calidad.

Conclusiones

La O.M.S. (2014, 4), enfatiza que *“la discapacidad es universal”*, teniendo en cuenta que *“es bastante probable que toda persona lo sufra, ya sea directamente o en la persona de un familiar aquejado de algún tipo de dificultad funcional en uno u otro momento de la vida, sobre todo al ir envejeciendo”*. Así pues, cobra evidencia que es un problema mundial de salud pública, y por ello, también es una cuestión de derechos humanos y una prioridad para el desarrollo de las personas y de la sociedad.

Por ello, la O.M.S. (2011), también advierte que la falta de los servicios adecuados, conllevan al aislamiento social y comunitario de las personas con discapacidad, además de promover una dependencia cada vez mayor de otras personas para el desempeño de su vida cotidiana.

De allí la trascendencia de abordar los obstáculos de la salud y su cuidado, de la falta de servicios de apoyo y asistencia, creando cada vez más las condiciones favorables que permitan su superación.

Es necesario reflexionar acerca de una educación física que promueva un espacio respetuoso de la diversidad y la inclusión, y que por lo tanto se presente como garantizadora de igualdad de oportunidades para todas las personas, suprimiendo barreras y colaborando con la inclusión social.

De modo que se reflexiona sobre la discapacidad desde una perspectiva social, no obstante, se entiende que este término está cargado de matices y de subjetividades resultantes de los paradigmas que históricamente signaron la problemática.

La formación de profesores en educación física para la inclusión deberá enfocarse en una serie de aspectos:

- Formar en estrategias didácticas para la participación en manifestaciones de deporte adaptado, haciendo foco en que sea integrado, inclusivo y paralelo (según el caso)
- Formar en motricidad intencional, permitiendo desarrollar prácticas que permitan la autonomía e independencia de acción de personas.
- Formar en el desarrollo de actividades individuales y grupales de juego y movimiento.
- Formar con herramientas de la educación física para la integración social y desarrollo personal
- Formar en la flexibilización de las posibilidades motrices y operativas de las personas con discapacidad, utilizando las prácticas propias del campo disciplinar de la educación física

El desafío es lograr desde la formación, que los futuros profesores cuenten con una profunda comprensión de las posibilidades que ofrece el campo de la educación física para la participación en manifestaciones de deporte, entendiendo si el mismo es integrado, inclusivo o paralelo (según el caso), tendiendo a generar en cada manifestación espacios propicios para la inclusión.

Bibliografía

Aranda, A.; Sancho, J.; De Diego, R.; Herguedas, J. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis*, 4, n°1, pp. 77-94.

De Vroey, A. (2003). Formación Profesional de inclusión para alumnos con discapacidad. *Revista Europea de Formación Profesional*, n°30, pp. 6-13.

Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol.11, n.1, pp.171-197.

Fernández Rivas, M. y Espada Mateos; M. (2018). Formación del profesorado de educación física en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales. *Habilidad Motriz: revista de ciencias de la actividad física y el deporte*, n° 50, pp. 4-11.

García, G. (2019). La inclusión educativa de personas con discapacidad en la Argentina. En García, G. y Granato, R. (Coordinadores). *Educación, salud y discapacidad*. General Rodríguez: García, pp.5-18.

González López, I. y Macías García, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos*, 33, pp. 118-122.

Lamoneda, J. (2018). Programas de aprendizaje-servicio en estudiantes de Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física. *Journal of Sport and Health Research*. 10(1), pp.: 65-78.

Ley 26.206. Año: 2006. República Argentina

Marín Calero, C. (2013). *El Derecho a la propia discapacidad. El régimen de la discapacidad de obrar*. E.U. Ramón Areces: Madrid.

Molano Tobar, N. J., Meneses Llanos, R. y Zuñiga Lopez, C. I. (2017). Formación para la discapacidad en programas de Educación Física-Colombia. *Educación Física y Ciencia*, 19, 2.

Morris, J., (ed.) (1996). *Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad*, Narcea: Madrid

Nicoletti, J. A., y García, G. (2015). El derecho humano a la educación física adaptada. *EmásF*. Año 6, N° 35, 70-78.

Nicoletti, J.A. y Romero, M. (2018). La formación del profesorado y la futura práctica profesional. En Nicoletti, J. A. y Perissé, M. *Perspectivas Educativas*. Ed. UNLaM: Buenos Aires, pp.9-22.

OMS -Organización Mundial de la Salud - (2014). 67.^a Asamblea Mundial de la Salud. *Discapacidad Proyecto de acción mundial de la OMS sobre discapacidad 2014-2021: Mejor salud para todas las personas con discapacidad Informe de la Secretaría*. A67/16 - 4 de abril de 2014.

O.M.S. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad. Resumen*. Malta: O.M.S.

ONU -Organización de las Naciones Unidas –(2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ed. Cinca.

Peña-Hernández, P. y Celorio-Montaña, J. (2014). Importancia de la formación en discapacidad para algunos profesionales de la salud en Santiago de Cali. *Rostros Rostros* 16.30 (2014), pp. 71-76.

Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas, y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En *Discapacidad e información*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, pp. 63-96.

Resolución 426/07 del Comité Ejecutivo del Comisión Interuniversitaria Nacional (CIN). República Argentina.

Serna Meroño, E. (2017). El actual modelo de protección de las personas con discapacidad y sus exigencias legales. *Revista Jurídica de la región de Murcia*. N°51, pp-86-100.

Zapatero Ayuso, J.; Campos Izquierdo, A.; González Rivera, M. (2018). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, Vol 29, n°1, pp. 251-267.

Referencias de los autores

Javier Augusto Nicoletti

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

Gustavo García

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en Docencia de la Educación Superior. Magíster en Educación Superior. Docente formador en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (Provincia de Buenos Aires – Argentina-). Docente e investigador de la Universidad Nacional de la Matanza (Argentina).

Fernando Vieira Machado

Psicólogo do Instituto Federal do Tocantins – IFTO e do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal – SIASS. Doutorando em Psicopatologia Clínica e Psicologia da Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Mestre e Especialista em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília – UnB. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Erica Lissandra Bertolossi Dantas

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins – UFT Administradora da Universidade Federal do Tocantins e do do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal – SIASS.

Elisana Ligia Garcia Barboza

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Tocantins – UFT e Psicóloga da Universidade Federal do Tocantins e do SIASS e do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal – SIASS.

Roseli Vieira Pires

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO e Pós-doutorado pela PUC-GO. Professora da Universidade Estadual de Goiás – UEG-GO. Professora das Faculdades Aphonsiano. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-GO.

Kátia Barbosa Macêdo

Doutora em Psicologia pela PUC São Paulo e Pós-doutorado pela Unicamp/Cnam; Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Marcos Bueno

Professor adjunto IV da Universidade Federal de Goiás-UFG, doutor em psicologia pela PUC- GO, mestre em Eng. de produção pela UFSC, especialista em administração pela UFU/UQTR (Canadá) e Adm. Publica pela FGV, formação em Psicologia pela UnG/SP.

Marcelo Claudio Perissé

Doctor en Ciencias Económicas, Docente-Investigador de la Universidad Nacional de La Matanza; Director de la Editorial Ciencia y Técnica Administrativa, y del Laboratorio Económico del Valor Agregado.

Martín Romero

Profesor y Licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de La Matanza (Argentina). Docente e investigador universitario.

Raúl Ramos

Abogado por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Docente e investigador universitario.

Gustavo Barletta

Licenciado en Psicología por la Universidad Kennedy (Argentina). Docente e investigador universitario.

Alexandre Crispim Pires Dóia

Professor de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFG (2017). Graduado em Psicologia (bacharelado e licenciatura) pela UFG (2013).

Maria do Rosário Silva Resende

Doutora em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás e graduação em Psicologia (bacharelado e licenciatura) em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1984). Professora associada da Universidade Federal de Goiás na graduação do Curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/UFG).



Publica: Ciencia y Técnica Administrativa

<http://www.cyta.com.ar>

correo:cyta@cyta.com.ar

Buenos Aires, Argentina

Febrero de 2020

ISBN: 978-987-86-3749-5

http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/educa_e_inclu.pdf

Condiciones de utilización

Aprobado por el comité científico: 15 de enero de 2019. por Ciencia y Técnica Administrativa

Publicado el 19 de febrero de 2020 por: Ciencia y Técnica Administrativa – CyTA

Pte. Tte. Gral. Perón 3047 PB.3, Buenos Aires Argentina

<http://www.cyta.com.ar>

Copyright © 2020 por Ciencia y Técnica Administrativa

Todos los derechos reservados bajo las convenciones internacionales y panamericanas de derecho de autor, para fines no comerciales.

Esta publicación puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio sin permiso previo escrito por el editor, siempre que: se reproduzca con precisión, se identifique la fuente del material, y se reconozca el estado de Copyright © Ciencia y Técnica Administrativa - CyTA.

Series de estándares de información nacional

ISBN: 978-987-86-3749-5

ISRN: [CYTA/ATK/5802.06--2020-1+032](#)

ISSN: [1666-1680](#)

CyTA / Leva bajo norma Niso Z39.18-2005 (Revisión 2010)