

Valencia).

Bruner, J. (2013) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carreras, LL. (1995) *Cómo educar en valores*. Madrid, Narcea

Fernández, R. (2013) *Inteligencia proyectual: un manual de investigación en arquitectura*. Buenos Aires, Universidad Abierta Interamericana.

Fernández Cruz, M. (2012) “Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente”, en: *Revista de Educación*, Año II N°4, (2012) Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, ISSN: 1853-1310, ISSN en línea: 1853-1326, Facultad de Humanidades, UNMDP.

Litwin, E. (2007) “Reflexiones en torno a una didáctica para la enseñanza proyectual”, En: Mazzeo C. y Romano, Ana M. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires, Nobuko.

Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona, Anagrama.

Shön, Donald A.(1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós

Formação Docente em Questão: Um Estudo Comparado sobre o Plano Nacional de Formação de Professores e as Licenciaturas Brasileiras e Portuguesas

Coordinadora

Marielda Pryjma
Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Brasil
marielda@utfpr.edu.br

Participantes

Carlinda Leite
Universidade do Porto / FPCE. Portugal
carlinda@fpce.up.pt
Joana Paulin Romanowski
Universidade Católica do Paraná. PUCPR
joana.romanowski@gmail.com
Oséias Santos de Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Brasil
oseiass@utfpr.edu.br
Pura Lucia Oliver Martins
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – CNPq. Brasil
pura.oliver@gmail.com

Introducción al simposio

Este simpósio, tendo como objetivo contribuir para aprofundar o debate sobre a formação inicial dos professores, elege como objeto de estudo programas de formação de professores da educação básica que estão a ocorrer no ensino universitário no Brasil e em Portugal. Para isso, do ponto de vista metodológico, recorre à análise documental (May, 2004; Cellard, 2008), no Brasil, dos Programas Especiais de Formação Pedagógica (iniciados em 1998) e da Licenciatura empreendida após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, em Portugal, dos Cursos de que estão a ocorrer depois da adequação ao Processo de Bolonha (2006). Nestas propostas de formação de professores, o estudo tomou como ponto de partida às questões: que princípios e concepções de formação estão na base da organização destes? O que existe de comum e de distinto nestes casos de formação de professores? Que importância é atribuída à formação no domínio das questões da educação em geral e que potenciam uma socialização com a dimensão social do exercício profissional? Que aspectos caracterizam as propostas de articulação da formação pedagógico-didática com a formação disciplinar específica? Os resultados indicam que existem especificidades relativas a cada um dos cursos que permitem identificar processos comuns caracterizadores dos efeitos ao nível do perfil do professor da educação básica e das condições para o seu desenvolvimento profissional (Day, 2001; Marcelo, 2009). Revelam ainda existir diferenças entre os discursos legais que anunciam e justificam estes cursos e a forma como estão a ser concretizados, quer ao nível da organização do currículo da formação, quer da relação com as escolas e as situações profissionais que a docência acarreta, permite comparar estes dados com outros que têm sido divulgados (Leite, 2012, 2013; Romanowski e Martins, 2010, 2012; Terrazan, 2004; Diniz-Pereira, 2010; Dias-da-Silva, 2005; Gatti e Barreto, 2009).

A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha

Carlinda Leite

Licenciaturas, formação de professores, disciplinas pedagógicas, fóruns de licenciaturas

Resumo

Os discursos académicos têm reclamado a necessidade de uma formação inicial de professores de qualidade, que se amplie para além dos conhecimentos disciplinares tradicionais (Perrenoud, 2000; Leite, 2012), e que socialize os estudantes-futuros-professores com experiências profissionais que lhes permitam enfrentar a complexidade que a profissão exige. A par deste discurso, as políticas europeias enunciadas a partir da assinatura da Declaração de Bolonha (1999), e em que foi estabelecida uma matriz para as reformas do ensino superior, orientaram-se na intenção de construir um Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) onde sejam oferecidos cursos facilmente legíveis e comparáveis. Nesse sentido, a reorganização curricular do ensino superior sofreu uma transformação passando a compreender graus académicos com a seguinte duração: 1º ciclo (licenciatura) com duração de 6 a 8 semestres; 2º ciclo (mestrado) com duração de 2 a 4 semestres; 3º ciclo (doutoramento) com duração de 6 semestres. Nesta reestruturação, iniciada em 2006, a formação de professores, contrariamente ao que acontecia e que procurava ter características de um modelo integrado, passou a ocorrer segundo uma lógica bietápica, isto é, os professores formam-se para a profissão só quando frequentam o 2º ciclo. Por outro lado, no caso dos professores de educação básica, essa formação é antecedida de um curso de 1º ciclo, de carácter generalista, não orientado para a docência. É no âmbito desta situação que se situa esta comunicação que tem como objetivos caracterizar e analisar o modelo de formação de professores decorrente do processo de Bolonha nas limitações que tem para assegurar uma formação inicial que contemple os desafios sociais e educacionais deste século XXI. O estudo realizado permite concluir que o modelo seguido oferece poucas possibilidades para transportar a formação de professores para dentro da profissão (Nóvoa, 2009) e para proporcionar a vivência de situações reais inerentes à profissão docente.

Abstract

Academic discourses have claimed the need for initial teacher quality, which extends beyond traditional disciplinary knowledge (PERRENOUD, 2000; MILK, 2012), and socialize future student-teachers with professional experiences that enable them to face the complexity that the profession requires. Alongside this discourse, European policies set out from the signing of the Bologna Declaration (1999), and a matrix for the reform of higher education was established. They have focused on the intention to build a European Higher Education Area (EHEA) where easily readable and comparable courses are offered. In this sense, the curricular reorganization of higher education has undergone a transformation including degrees with the following lengths: 1st

cycle (bachelor) lasting 6-8 semesters; 2nd cycle (Master's) lasting 2-4 semesters; 3rd cycle (doctorate) lasting 6 semesters. This restructuring, which began in 2006, teacher education, unlike the situation and that sought to have characteristics of an integrated model, started to occur according to a two-stage logic, that is, teachers graduate to the profession only when attending the 2nd cycle. On the other hand, in the case of elementary education teachers this formation is preceded by a 1st cycle course, of a generalist education, not oriented for teaching. It is under this situation that this communication is situated that aims to characterize and analyze the teacher education model resulting from the Bologna process in the limitations it has to ensure initial education that covers the social and educational challenges of the twenty-first century. The study shows that the model followed offers few possibilities to carry the training of teachers into the profession (NÓVOA, 2009) and to provide the experience of real situations inherent in the teaching profession.

Reformulação dos Cursos de Licenciatura no Brasil

Joana Paulin Romanowski
Pura Lucia Oliver Martins

Licenciaturas, formação de professores, disciplinas pedagógicas, fóruns de licenciaturas

Resumo

O presente texto contém análises de resultados de investigações a respeito das reformulações dos cursos de licenciatura empreendidas no Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Como ponto de partida considera as seguintes questões: Que mudanças as políticas de formação de professores produziram na organização dos cursos de licenciatura, que prioridades foram consideradas? Que aspectos caracterizam as propostas de articulação da formação pedagógica com a formação disciplinar específica na perspectiva do desenvolvimento profissional docente em termos de organização curricular, abordagem do processo formativo? A finalidade é contribuir para reflexões em torno da formação inicial dos professores compreendendo os seus determinantes favorecendo a análise comparativa entre as propostas realizadas no Brasil e em Portugal. Toma por referência as pesquisas desenvolvidas no grupo Práxis educativas – dimensões e processos (PUCPR) que na última

década realiza investigações sobre a formação do professor realizada nas universidades brasileiras, em especial as do estado do Paraná. As tensões existentes nos cursos de licenciatura são díspares decorrentes dos processos em que estes cursos se instituem dadas as prioridades estabelecidas em cada instituição. O processo de reformulação, embora atenda as recomendações da legislação, cinge-se a valorizar uma formação técnica, com ênfase na transmissão do conhecimento, com pouca articulação com a escola espaço de atuação profissional do professor fragilizando a relação entre formação e desenvolvimento profissional docente. As mudanças direcionam-se para a oferta de cursos na modalidade da educação a distância com forte tendência para processos de formação aligeirada. (Romanowski e Martins (2012, 2010); Terrazan (2004); Diniz-Pereira (2010); Gatti e Barreto (2009).

Abstract

This paper contains analysis of research results regarding the reformulation of the bachelor's degrees courses undertaken in Brazil, after the adoption of the National Education Guidelines and Bases Law (1996). As a starting point it considers the following issues: What changes the teacher education policies produced in the organization of bachelor's degree courses that were considered priorities? What features characterize the proposed joint teacher education with specific disciplinary education in the perspective of teacher professional development in terms of curriculum organization, approach the training process? What features characterize the proposed joint teacher education with specific disciplinary education in the perspective of teacher professional development in terms of curriculum organization, the training process approach? The purpose is to contribute to reflections on the initial teacher education understanding its determinants, favoring a comparative analysis between the proposals done in Brazil and in Portugal. Taking as reference the research developed in the educational Praxis group – dimensions and processes (PUCPR) that in the last decade conduct investigations about teacher education held in Brazilian universities, in particular in the state of Parana. The existing tensions in bachelor's degrees courses are disparate from the proceedings in which these courses are instituted given the priorities established in each institution. The reformulation process, although meets the recommendations of the legislation is confined to value a technical education, with emphasis on the transmission of knowledge, with little articulation with the school space of the teacher's professional performance, weakening the relationship between teacher education and professional development. The changes are focused on offering distance education courses with a strong tendency for superficial education processes. (ROMANOWSKI and MARTINS (2012,

2010); TERRAZAN (2004); DINIZ PEREIRA (2010); GATTI and BARRETO (2009).

Introdução

Para atender o objetivo deste simpósio que visa realizar um estudo comparado na análise das propostas de formação de professores para a educação básica nos Cursos de Licenciatura Brasileiros e nos Cursos de Licenciaturas Portuguesas, o texto aborda e compreende aspectos relacionados com a duração, condições de acesso e estrutura curricular dos cursos, além de considerar como eixo estruturante desse entendimento três aspectos fundamentais: a) importância atribuída à formação no domínio das questões da educação em geral e que potencializam uma socialização com a dimensão social do exercício profissional; b) formação proposta no domínio das especificidades das disciplinas a que os futuros docentes se virão a vincular; e c) como ocorrem os processos de contato com as práticas profissionais.

Inúmeras pesquisas examinaram os cursos de licenciatura quanto às reformulações, após as reformulações realizadas com a nova Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996, entre elas: Diniz- Pereira (2000); Diniz-Pereira e Viana (2010); Terrazan (2004, 2008); Gatti e Barreto (2009); Gatti (2010); Romanowski (2003); Martins e Romanowski (2010); Romanowski, Martins e Cartaxo (2012).

Formação proposta no domínio das especificidades das disciplinas

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 que trata da carga horária mínima dos cursos de licenciatura, bem como da sua distribuição em aulas teóricas, práticas, estágios e atividades complementares está definida da seguinte forma: A carga horária dos cursos será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, sendo: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

As pesquisas apontam que a maioria dos cursos sistematizou a grade curricular de acordo com as recomendações da legislação. No entanto, exames mais aprofundados demonstram uma priorização da formação em torno dos conhecimentos específicos, permanecendo uma formação direcionada ao bacharelado.

Em relação à duração dos cursos de licenciatura verifica-se que nas instituições públicas em

sua maioria, são quatro anos de duração. Já nas instituições privadas, predomina a terminalidade com três ou três anos e meio, ainda que registrem alguns casos de cursos com quatro anos de duração. Exceção para o Curso de Pedagogia, com a carga horária estabelecida em 3.200 h., tem duração de quatro anos, e há experiência em desenvolvimento com cinco anos de duração.

As disciplinas de Prática Profissional que deveriam contemplar conhecimentos relativos à formação para a docência, em muitos dos cursos, contemplam disciplinas específicas da área de formação sem estabelecer relação com o seu ensino.

Formação no domínio das questões da educação em geral

As propostas dos cursos realizaram pouca alteração em relação às disciplinas pedagógicas e permanecem com a carga horária semelhante à estrutura anterior à nova legislação para os cursos de licenciatura. São ofertadas disciplinas de fundamentos do processo de ensino aprendizagem como Psicologia da Educação e Didática. Algumas instituições passaram a ofertar Metodologia de Ensino substituindo a Didática, e outras ofertam essas duas disciplinas. Completa a formação pedagógica a disciplina de Organização Política ou Fundamentos da Organização da Escola. Foi ampliada a carga horária das disciplinas de Estágio, no entanto, as disciplinas de fundamentos tiveram sua carga reduzida em 50%, o que significa que não ocorreu ampliação da carga horária da formação pedagógica, e sim a redistribuição do tempo em outras disciplinas, geradas mais por disputas de relações de poder, do que a priorização do processo de formação de professores. Anteriormente, essas disciplinas eram ofertadas no final do curso, o chamado “esquema 3+1”, três de bacharelado acrescido de um ano de formação didática. Com a reformulação passaram a ser ofertadas ao longo do curso, mas mantém a concepção de uma formação teórica como guia da prática.

O exame dos conhecimentos abordados nas disciplinas aponta temas recorrentes nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura dentro de uma mesma instituição, geralmente uma mesma ementa para o conjunto de cursos, mas indicam uma diversidade de assuntos abordados entre as instituições (Martins e Romanowski, 2010).

As ementas das disciplinas estão centradas na especificidade de cada campo disciplinar buscando contemplar elementos necessários à compreensão de seus fundamentos, ou seja, o estudo focaliza o conhecimento disciplinar, não estabelecendo articulação com a educação básica e com os problemas atuais da docência. Cabe indicar que estudos sobre currículo, nos cursos de licenciatura, quando realizados, são abordados na disciplina de metodologia de ensino apenas enquanto proposição da ordenação dos conteúdos nos anos escolares.

A formação para a pesquisa consta de disciplina específica em alguns dos cursos, mas não em todas as instituições, e como item de conhecimento é indicado em ementas de disciplinas de prática quando abordam conhecimentos específicos, em algumas situações de conhecimentos didáticos. Ressalta-se que a maioria dos cursos inclui a realização de trabalho de conclusão de curso, em que são desenvolvidos estudos investigativos individuais resultando em relatório de pesquisa que é apresentado publicamente e avaliado por banca de professores.

Formação e a dimensão social do exercício profissional

As análises sobre os cursos de licenciatura expressam uma formação com ênfase nos aspectos acadêmicos, pedagógicos, técnicos e práticos em relação à docência, que constam como disciplinas e temas de estudo, a dimensão social seja de fundamental importância para a formação dos professores, esta ainda não é contemplada como campo disciplinar nas propostas dos cursos de licenciatura. Há um descompasso entre os processos de formação e as novas demandas para as quais os professores parecem estar despreparados para atuar. Um primeiro ponto refere-se à compreensão das finalidades e do papel social da educação básica. Verifica-se que os cursos de licenciatura mantêm uma formação segmentada, centrada no domínio de conteúdos específicos para as séries em que o professor irá atuar educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, ensino médio.

Uma segunda questão remete à falta de formação acadêmica nesta dimensão com inclusão de disciplina de estudos em sociologia, antropologia. Apenas os cursos de pedagogia incluem estes conhecimentos.

Um terceiro ponto refere-se à pouca articulação com as questões da realidade escolar como foi mencionado acima e também é restrita a abordagem durante o curso sobre a profissão docente quanto às condições de trabalho, de carreira e mesmo sobre a ética profissional.

Algumas questões, recentemente, são discutidas nos cursos em seminários e eventos específicos, como direitos humanos, diversidade, etnia, consciência negra, educação no campo, violência, gênero, sexualidade, enfim temas emergentes. Tais temas são abordados, mas de forma pontual e descontextualizados do conjunto das disciplinas e mesmo da compreensão das relações sociais em nível de totalidade.

Formação e a dimensão das práticas profissionais

Para a dimensão da prática profissional é destinada uma carga horária significativa. São 800

horas organizadas em disciplinas de prática profissional e estágio e corresponde a aproximadamente 30% da carga horária total dos cursos conforme indicado acima. O foco são as competências para a docência.

O exame dos projetos de cursos, as entrevistas com coordenadores, com professores e mesmo alunos do curso apontam que, em alguns cursos, o campo das práticas, geralmente programado como disciplinas, direciona-se para o aprendizado de conhecimentos específicos. A abordagem desse campo direciona-se para a prática profissional na perspectiva que acentua uma formação voltada para a racionalidade prática, centrada no saber fazer, uma perspectiva economicista esvaziada de formação analítica, crítica e política (Moraes, 2003).

Já o estágio, na maioria dos cursos mantém a organização usual da observação, participação e regência de classe. São poucos os cursos que incluíram a realização novas atividades de docência, tais como recuperação de alunos com dificuldade de aprendizagem na área, desenvolvimento de projetos, entre outras. Essas atividades ocorrem em escolas da rede pública de ensino. Poucas universidades possuem colégio de aplicação. Para a realização dos estágios, são estabelecidos convênios entre as secretarias de educação dos municípios e do estado, no entanto, as escolas podem não aceitar estagiários.

Com essa forma de organização, os estágios são compreendidos como um espaço de demonstração de que o futuro professor é capaz de ministrar “aulas”.

Além disso, a organização da maioria dos cursos, invariavelmente, situa o momento do estágio no final do curso. A lógica subjacente a essa organização é de estágio como aplicação da teoria; a teoria como guia da ação. Verifica-se também que a supervisão do estágio é inconsistente, sem supervisão efetiva dos alunos, a modulação das turmas se apresenta com número excessivo de alunos por supervisor, na maioria das instituições.

Considerações finais

Os esforços para que os cursos de licenciatura tenham identidade própria, formação consistente articulada com as finalidades da escola e com da sociedade como a inclusão, a diversidade tem logrado pouco êxito. O que se vê é a manutenção de uma formação centrada no domínio acadêmico dos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas, direcionando a formação para o bacharelado.

Com efeito, a centralidade de alternativas em que o futuro professor é colocado em foco para uma formação individualizada, fundamentada no domínio dos conhecimentos da área para sua transmissão posterior na escola básica, pouco tem contribuído para o avanço da formação docente.

Referências

- Brasil (1996). Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.
- Brasil (2002). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4, mar., (1), 9.
- Diniz-Pereira, Julio Emilio (2000). Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica.
- Diniz-Pereira, Julio Emilio e Viana, Gabriel Menezes (2010). A atual reforma das licenciaturas na UFMG e as lutas concorrenciais no campo universitário. In: Simone Albuquerque da Rocha. (Org.). Formação de professores: licenciaturas em discussão. Cuiabá, M. G.: EdUFMT, 1, 15-24.
- Gatti, Bernadete Angelina (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: Educação & Sociedade. Campinas, v.31 n.113, out./dez.
- Gatti, Bernadete Angelina e Barreto, Elba Siqueira de Sá (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.
- Martin, Pura Lúcia Oliver e Romanowski, Joana Paulin (2010). A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: Dalben, Angela; Diniz, Júlio; Leal, Leiva; Santos, Lucíola. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, (1), 60-80.
- Moraes, Maria Célia Marcondes de (Org.)(2003). O iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília: CNPq.
- Romanowski, Joana Paulin (2003). Expansão dos cursos de licenciatura no Brasil. In: Eyng, Ana Maria; Ens, Romilda Teodora e Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). O tempo e o espaço na educação: a formação do professor. Curitiba: Champagnat, 4, 9-30.
- Romanowski, Joana Paulin, Martin, Pura Lúcia Oliver; Cartaxo, Simone Regina Manosso (2012). Propositional courses of teacher education: issues and challenges. Problems of Education in the Twenty First Century, v. 47, p. 110-125.
- Santos, Oder José (2001). Fundamentos sociológicos da educação. Belo Horizonte: FUMEC.
- Terrazan, Eduardo Adolfo (2004). Condicionantes para tutoria escolar no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores (COTESC). Projeto e relatório de pesquisa. Santa Maria, UFSM (texto de relatório).

A Formação de Professores no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Marielda Ferreira Pryjma
Oséias Santos de Oliveira
Formação inicial de professores, educação básica, docência

Resumo

A formação do professor tem sido um tema bastante encontrado nas pesquisas na área de educação (Formosinho, 2009; Marcelo, 2009; Pryjma e Oliveira, 2013, Veiga, 2009), e essa situação revela que a formação inicial do professor precisa ser priorizada pelas políticas públicas. Atualmente essas, no contexto educacional brasileiro, buscam responder ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, decorrente da Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6.755/2009. Nas políticas atuais destacam-se vários programas de formação inicial como o PRODOCÊNCIA, PIBID, LIFE, PLI e PARFOR, sendo este último o tema deste estudo. Este Programa (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) expandiu as ações destinadas para a formação inicial do professor que irá atuar na Educação Básica buscando promover a oferta gratuita e de qualidade de educação superior para os professores que atuam nas escolas públicas, assegurando que estes tenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996) para a atuação profissional. É objetivo desta investigação *analisar a proposta de formação inicial do PARFOR e quais são às oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pretendidas no contexto desse processo*. O encaminhamento metodológico partiu da análise documental feita na legislação brasileira e nos demais documentos vinculados ao Programa de formação de professores em vigor (relatórios,

editais e atas dos Fóruns Estaduais) sobre a proposta de Formação de Professores, bem como em pesquisa realizada junto aos estudantes-professores inseridos no curso de formação pedagógica da UTFPR/Curitiba. Os resultados revelam que: a política nacional precisou definir prioridades para cada Estado e Região do país; a criação de planos de ação, bem como de acompanhamento e execução foram essenciais para o atendimento dos objetivos desse; as ações de formação de professores precisam considerar o contexto sócio, político e econômico de cada Estado e instituição proponente; e que a permanência dos professores no Programa é um desafio similar ao dos cursos de licenciatura regulares.

Abstract

Teacher education has been a subject widely found in research in education (Formosinho, 2009; Marcelo, 2009; Pryjma, Oliveira, 2013; Veiga, 2009), and this situation reveals that the initial teacher education needs to be prioritized by public policy. Currently these, the Brazilian educational context, seek to answer to the National Plan for Teacher Education in Elementary Education, arising from the National Policy on Teacher Education, established by Decree 6.755/2009. In the current policies stand out several initial education programs such as PRODOCÊNCIA, PIBID, LIFE, PLI and PARFOR, the latter being the subject of this study. This program (National Plan for Teacher Education of Primary School) expanded the actions intended for initial teacher education which will act on Elementary Education seeking to promote free and quality higher education for teachers who work in public schools offering education, ensuring that they have the education required by the Law of Guidelines and Bases (LDB 9.394/1996) for professional practice. It is the aim of this investigation *to analyze the PARFOR proposal for initial education and what are the opportunities for learning and professional development required in the context of this process*. The methodological referral came from the documentary analysis in the Brazilian legislation and other documents related to the teacher education program in force (reports, notices and minutes from the State Forums) on the proposal for Teacher Education, as well as research conducted with students -teachers working in the teacher education course at UTFPR / Curitiba. The results show that: the national policy needed to set priorities for each state and region in the country; create action plans, as well as monitoring and enforcing were essential to meet the these goals; the actions of teacher education need to consider the social, political and economic context in each state and the proposing institution; and the permanence of teachers in the program is a similar challenge to the regular bachelor's degree courses.

Introdução

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um programa emergencial que visa qualificar os professores em exercício que atuam na rede pública de educação básica por meio da formação em nível superior. O programa oferta turmas especiais direcionadas para a (i) licenciatura; (ii) segunda licenciatura; (iii) formação pedagógica. A primeira licenciatura é destinada a professores em exercício que não tenham formação em nível superior ou que tenham o título de bacharel e se disponham a realizar um curso de licenciatura (primeira licenciatura) na etapa/disciplina em que atua em sala de aula. O programa possibilita, também, a obtenção da segunda licenciatura para aqueles professores que atuam na rede pública em áreas distintas daquela que teve a sua formação inicial. Outra possibilidade é o curso direcionado para a formação pedagógica daqueles profissionais que possuem o bacharelado e atuam na rede pública.

Quanto ao objetivo do PARFOR busca “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País” (Brasil, 2009)

É no contexto desse Programa que esta investigação se desenvolveu e essa busca *analisar a proposta de formação inicial do PARFOR e quais são às oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pretendidas no contexto desse processo*. A proposta metodológica indicada procurou na abordagem qualitativa a sua preferência visto que a fonte de dados é o próprio ambiente da pesquisa e o significado dos resultados possibilita a constituição de um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente. Esta abordagem permitiu revelar o que os sujeitos percebem sobre o objeto de estudo, apresentando uma valiosa contribuição à descrição de uma realidade profissional e institucional.

A análise documental deu início à coleta de dados e essa buscou na documentação da legislação brasileira e nos demais dados vinculados ao Programa em vigor (relatórios, editais e atas dos Fóruns Estaduais) a fonte de pesquisa. Um questionário com perguntas abertas deu prosseguimento ao estudo e foi aplicado aos estudantes-professores participantes do Programa sendo que responderam a este instrumento 19 professores da educação básica e o seu envolvimento na pesquisa foi voluntário.

Após a transcrição dos questionários, os dados foram tratados a partir do uso do *software Atlas.ti*, o que permitiu uma minuciosa análise de conteúdo, que contribuiu para o

entendimento do objeto de estudo.

Apresentação e discussão dos dados

Escutar as histórias de vida e profissionais dos professores tem sido uma alternativa metodológica dos investigadores da pesquisa em educação que procuram compreender os valores e conhecimentos sobre a prática profissional dos professores (Day, 2001, p. 67).

Neste sentido análise dos dados dos estudantes-professores do PARFOR presencial da instituição pesquisada revela o perfil exposto no Quadro 1:

Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Tipo de Vínculo na rede pública	Situação Funcional
Masculino: 32%	26 a 35 anos: 36%	Bacharelado: 95%	Rede Estadual de ensino: 58%	Efetivos/concursados: 53%
Feminino: 68%	36 e 45 anos: 32%	Tecnólogos: 5%	Rede Municipal de ensino: 42%	Contratados (sem concurso público): 47%

Quadro 1: Perfil dos professores-estudantes do PARFOR na UTFPR/Curitiba.

Além destes dados iniciais, outros muito significativos também podem ser destacados. Assim, cabe situar que a primeira graduação dos estudantes-professores foi realizada entre 1984 e 2011. De modo a perceber o contexto de formação inicial dos sujeitos que integram o PARFOR presencial, estes foram questionados de modo a explicitar de quais cursos de graduação se originam. Dentre os cursos citados podem ser arrolados: a) *Bacharelados*: Química Tecnológica com ênfase em Química Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Industrial Madeireira, Secretariado Executivo, Agronomia, Administração de Empresas, Enfermagem, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecânica, Economia, Engenharia Militar Plena, Astrofísica, Arquitetura e Urbanismo; Artes Cênicas e b) *Tecnólogo*: Controle de Processos Químicos.

Os estudantes-professores situam-se em pelo menos três fases de ingresso na carreira, das cinco fases propostas nos estudos de Huberman (2000). A primeira delas, correspondente à *fase de entrada na carreira* (onde se encontram 32% dos estudantes-professores) quando os elementos

chave no processo de profissionalização giram em torno da sobrevivência, da descoberta e da exploração. Na *fase de estabilização (de 4 a 6 anos)*, se inserem 26% dos sujeitos e que é marcada pelo sentimento de competência e pertença a um corpo profissional. A outra fase que também se sobressai (com 42% dos estudantes-professores) refere-se ao que Huberman (2000) denomina como *fase de experimentação ou diversificação*, o que pressupõe um período constantemente marcado por uma atitude geral de experimentação o que pode levar a uma motivação e à busca de novos desafios. De modo especial, o profissional questiona a carreira e questiona-se, sendo que suas reflexões podem o conduzir por caminhos diferentes: ou permanece na carreira ou dela se distancia, buscando novas alternativas profissionais.

Os estudantes-professores foram indagados a respeito dos fatores que os levaram ao ingresso no PARFOR, bem como revelaram as expectativas em relação à carreira docente e ao reconhecimento da identidade docente possibilitada através da formação. Estes temas constituíram-se em categorias de análise e, para este estudo em particular, elegeu-se a categoria *fatores para o ingresso no curso* como elemento de análise. No que se refere aos fatores para o ingresso no curso foram delimitados dois fatores: a) *Fatores Intrínsecos* e b) *Fatores Extrínsecos*.

Com o auxílio do *software Atlas.ti* foram distinguidas os distintos fatores que levaram os estudantes-professores a buscar o PARFOR junto à universidade. A figura 1 ilustra a representação dos sujeitos quanto ao item fatores:

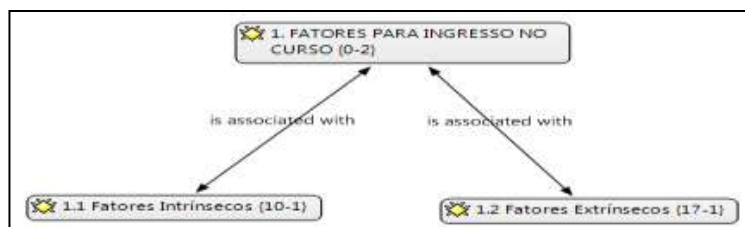


Fig. 1: Análise da categoria Motivação para ingresso no curso

Tapia (1997) não chega a utilizar a expressão categorias, mas descreve uma série de motivos ou fatores pelas quais um sujeito pode ser motivado a buscar o conhecimento e a efetivar o processo de aprendizagem. Dentre os fatores alguns podem ser destacados como: a) *Intrínsecos*: onde se inserem fatores como o domínio do conhecimento e experiências de competência; o desejo de o que se aprende seja útil; a necessidade de autoestima; a necessidade de autonomia; a necessidade de aceitação pessoal incondicional e b) *Extrínsecos*: onde se situam o desejo de conseguir recompensas e a necessidade de segurança.

De modo muito peculiar os estudantes professores manifestam alguns *Fatores Intrínsecos* os quais pode ser observados na Fig. 2.

Quanto ao *domínio do conhecimento e experiências de competência* os estudantes-professores mencionam a ampliação de conhecimentos pedagógicos para uma melhor atuação profissional. No que se refere ao *desejo de o que se aprende seja útil* são destacadas, nas reflexões dos estudantes-professores o domínio da prática e metodologia em especial em relação aos processos de planejamento, execução e avaliação das situações de ensino bem como o aprendizado de técnicas eficientes para uso em sala de aula. No que tange à *necessidade de autoestima* percebe-se a disposição dos estudantes-professores em estudar, aprender e aprimorar os conhecimentos pedagógicos, buscando novos horizontes para sua atuação profissional. Posicionando-se em relação à *necessidade de autonomia* é destacada a possibilidade de reflexão crítica sobre a prática, o que o curso em questão visa promover, através das trocas entre os pares, da análise da conjuntura atual da educação e da profissão docente, bem como da interação entre os professores formadores e os estudantes-professores

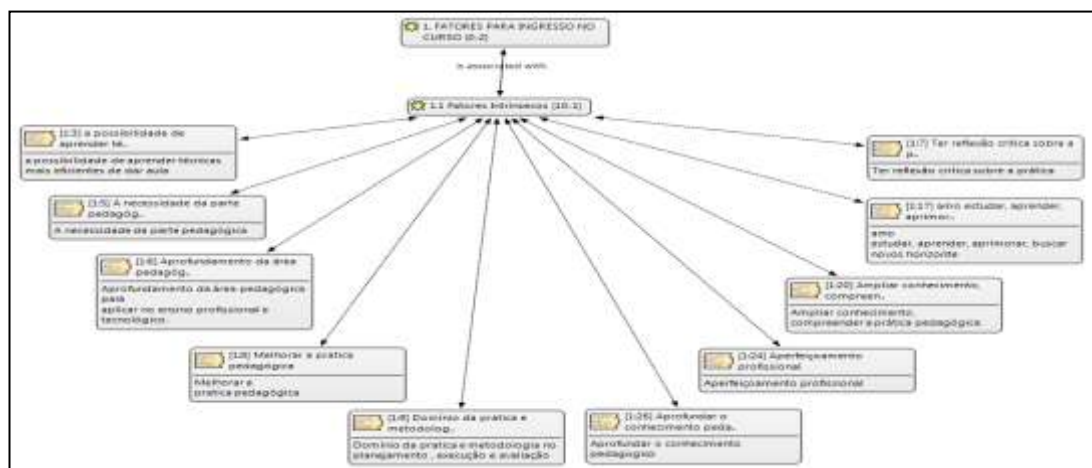


Fig. 2: Teia referente à subcategoria Fatores Intrínsecos

Os estudantes-professores mencionam 17 vezes fatores caracterizados como Extrínsecos. A Fig. 3 é ilustrativa da representação dos sujeitos quanto aos *Fatores Extrínsecos*:

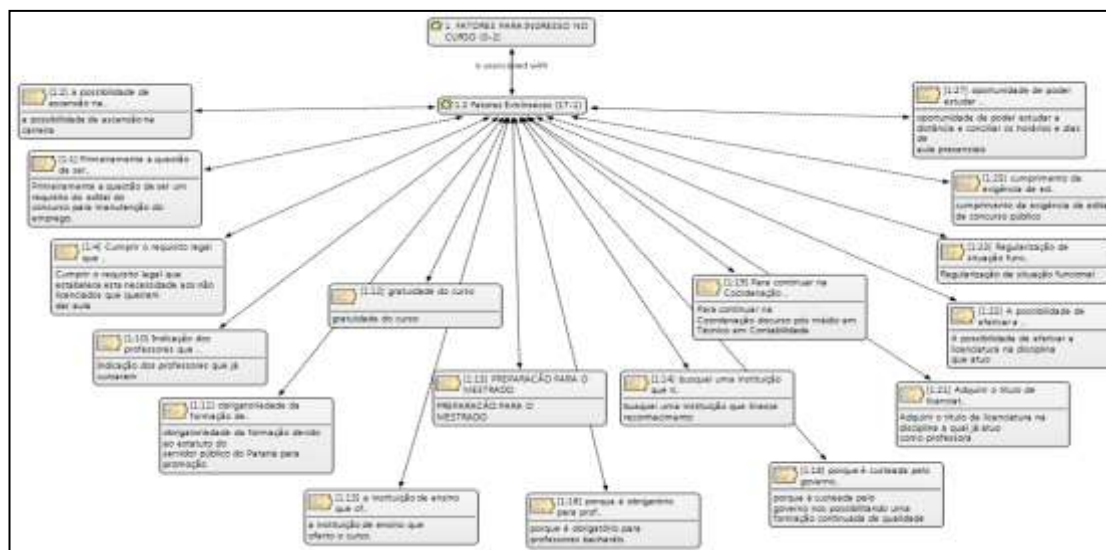


Fig. 3: Teia referente à subcategoria Fatores Extrínsecos.

Duas metas podem ser arroladas aos *Fatores Extrínsecos*, o que permite perceber a motivação dos estudantes-professores quanto ao *desejo de conseguir recompensas*: gratuidade do curso, reconhecimento através da instituição ofertante, ensino de qualidade, aquisição do título de licenciado, preparação para prosseguimento dos estudos em nível de mestrado. Destaca-se, na meta *necessidade de segurança*: a preocupação em atender aos requisitos do sistema de ensino, para se manter na função de coordenação de curso e também regularização situação funcional.

Considerações finais

A política brasileira de formação de professores precisou definir prioridades para cada Estado e Região do país além de se inserir a necessidade de que as ações projetadas atentassem para o contexto sócio, político e econômico de cada região e das instituições proponentes. O compromisso com a formação dos docentes se expressa, a partir de então, através de distintas ações, que envolvem a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores brasileiros, corroborada através dos programas como PIBIB, PRODOCÊNCIA, LIFE, PLI e PARFOR. No caso do PARFOR, a UTFPR/Curitiba articula, desde 2012, três turmas do Curso de Formação Pedagógica de Professores, possibilitando que os estudantes-professores, com formação inicial em cursos de bacharelado possam, agora, inserir-se na licenciatura, em diversas áreas.

Percebe-se, a partir dos questionamentos feitos aos estudantes-professores do PARFOR em execução instituição formadora, que a permanência dos professores no programa é um desafio similar ao dos cursos de licenciatura regulares. Os fatores que levam os sujeitos inseridos no

Curso de Formação Pedagógica a procurar o referido curso revelam expectativas e interesses que vão desde o reconhecimento, valorização, segurança e estabilidade na carreira, possibilidade de prosseguimento nos estudos em cursos de pós-graduação na área de educação, contudo, o que se sobressai é a reflexão dos sujeitos do curso em torno da possibilidade de ampliação do conhecimento e aprimoramento de sua condição docente, o que permite refletir sobre o desenvolvimento profissional docente a partir do entendimento de Marcelo (2009), enquanto um processo individual, mas ao mesmo tempo coletivo que se concretiza no espaço de atuação do profissional – a escola – e que propicia o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências tanto formais como informais.

Referências

- Brasil (2009). Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 30 setembro 2013.
- Day, Christopher (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora.
- Huberman, Michael (2000). O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, Antonio. (org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: Sísifo/Revista de Ciências da Educação, nº 8, jan/abr/09, p. 7-22. Disponível em:
<<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>>. Acesso em 29 setembro 2013.
- Tapia, Jesus Alonso (1997). Motivar para el Aprendizaje: teoría e estrategias. Barcelona: Edebé

Saberes y Prácticas Pedagógicas de Docentes Universitarios y de Educación Superior (Estudios en Brasil, Chile y México)

Coordinadora

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. México
alirimo@hotmail.com

Participantes

Alicia Rivera Morales
alirimo@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional. México
Valeska Fortes de Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria, RS. Brasil
guiza@terra.com.br
Antonio Carrillo Avelar
Universidad Nacional Autónoma. México
antoniocarrillobr@hotmail.com
Carlos Moya Ureta
Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales. Chile

Enseñar y Aprender en el Aula Universitaria y el Nivel Superior
Saberes, prácticas pedagógicas, integración de saberes, docentes universitarios

Introducción al simposio

Los integrantes del equipo, además de formar parte de la AIDU, durante nuestra trayectoria profesional hemos desarrollado tareas de docencia e investigación en diversos escenarios universitarios. Por lo que consideramos importante exponer algunas propuestas y desafíos en torno a los saberes que intervienen en las prácticas pedagógicas de docentes universitarios en estudios realizados en tres países Latinoamericanos.

El documento base de nuestra intervención presenta los hallazgos, propuestas y desafíos, producto de la docencia e investigación, para tal fin proponemos responder las siguientes interrogantes ¿Cómo se caracterizan las prácticas y los saberes de docentes universitarios? ¿Cuáles son los desafíos en el ser y hacer del docente Latinoamericano? ¿Qué nos distingue o nos une en la docencia universitaria latinoamericana? ¿Cuál es el papel de la gestión en la didáctica y docencia universitaria para el logro educativo de los estudiantes?

Este panorama permite transitar por tres unidades de análisis producto de las experiencias de docencia, gestión, intervención e investigación abordadas por los integrantes del equipo en tres contextos latinoamericanos.

El ser y hacer de docentes universitarios: un estudio del caso en sur de Brasil

Valeska Fortes de Oliveira
Informe de investigación
Saberes, prácticas pedagógicas, docentes universitarios, dispositivo de formação

Resumen

Con el objetivo de contribuir para el campo de la Pedagogía Universitaria y para los debates surgidos por ocasión de la propuesta de este grupo, presentamos este trabajo que se origina de un estudio interinstitucional en el que el principal objetivo era comprender las significaciones de los profesores universitarios de la Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil, en relación a su proceso formativo. Para ello, fue acompañado, en el segundo semestre del año 2009, I Ciclus - Programa Institucional de Formación y Desarrollo Profesional de los profesores y gestores de esa universidad. Hemos tenido la oportunidad de seguir este programa, en el que nos centramos en la trayectoria profesional y en la construcción de conocimiento por parte de los profesores a partir de los desafíos a los que se enfrentan en la docencia de la enseñanza universitaria. El Programa abarcó un grupo de treinta profesores, siendo que la narración de la vida, metodología elegida para una aproximación de los sentidos, significados y conocimientos docentes, presenta tres profesores de diferentes áreas del conocimiento y actuación docente. Hemos podido observar que este programa ha creado la oportunidad de un espacio de convivencia entre los profesores, el intercambio de conocimientos construidos durante su ejercicio profesional, así como de las angustias generadas por el desafío de la docencia universitaria.

Abstract

With the aim of contributing to the field of University Teaching and debates arising from the time of the proposal of this group, we present this work an agency study in which the main objective was to understand the meanings of university teachers is originated the Federal University of Santa Maria, RS, Brazil, in relation to their learning process. This was accompanied, in the second half of 2009, I Ciclus - Institutional Training Program and Professional Development of teachers and administrators of the university. We have had the opportunity to continue this program; we focus on the career and the construction of knowledge by teachers from the challenges they face in teaching university teaching. The program included a group of thirty teachers, being the narrative of life, methodology chosen to approximate the senses, meanings and faculty knowledge, has three teachers from different areas of knowledge and teaching performance. We have observed that this program has created the opportunity for living space among teachers, exchange of knowledge built during his practice as well as the anxieties generated by the challenge of university teaching.

Apresentando o contexto

Com o intuito de contribuir no campo da pedagogia universitária, para as discussões em relação à formação do professor de ensino superior e sua inserção profissional na universidade, apresenta-se este trabalho decorrente da pesquisa / formação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Esse trabalho foi realizado por uma exigência do Programa REUNI, responsável pela expansão do ensino universitário federal focando para o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores - o CICLUS e os processos formativos dos docentes.

O I Ciclus – Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da Universidade Federal de Santa Maria buscou o incentivo à educação permanente dos docentes e gestores desta universidade. Esse programa é um movimento de formação, que respeita as diferentes trajetórias e áreas do conhecimento, produzindo ainda que timidamente, discussões sobre a docência no ensino superior, minorizada frente as demandas de investigação, estimuladas pelo modelo produtivista que vem avaliando os cursos e programas nas universidades brasileiras.

No Glossário organizado em forma de Enciclopédia de Pedagogia Universitária pela Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP no item “Políticas Públicas de Educação Superior :Expansão da Educação”, encontramos alguns dados comparativos significativos entre alguns países.

“A expansão na educação superior, expressa pelo crescimento de matrículas, de cursos e de instituições de educação superior, constitui-se num traço dominante na América Latina desde a segunda metade do século XX, tendo um incremento sobretudo, desde 1960, verificado por meio do crescimento gradual das instituições privadas. Dentre os países que se destacaram no crescimento estão Argentina, Equador, Costa Rica e Venezuela (20%) e dentre os de taxas mais baixas estão Bolívia, Brasil, Colômbia e México (entre 10 e 20%) (Trindade, 2001). No Brasil, o Sistema Nacional de Educação Superior teve um processo de expansão e consolidação entre 1930 e 1970, principalmente via instituições públicas. A partir de então, iniciou-se uma inversão da matrícula do setor público para o setor privado. Desde a década de 1980 essa situação efetivamente se desenvolve: entre 1981 e 1995 o número de instituições privadas passou a ser quatro vezes superior ao das públicas; em relação as matrículas de alunos, o setor privado detinha 40% em 1960, enquanto que em 1980 passou para 63% (Trindade, 2001). Mas é na década de 1990 que a expansão centrada no setor privado ocorre de forma mais enfática, do mesmo modo que o declínio do financiamento das instituições públicas, o que se relaciona com a política neoliberal de educação – que passa a ser hegemônica na América Latina, seguindo diretrizes semelhantes na região latino-americana, tendo por base a implementação de reformas que pretendem um modelo diversificado, flexível, controlado pela avaliação e focado na expansão.” (Franco e Bittar In: Morosini, 2006: 194)

Na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006) presencia-se no país o compromisso de ampliação do papel do público, o aumento de vagas e com isso, a expansão do

ensino superior para a camadas mais pobres da sociedade. Programas para criação de cursos em outros turnos e a expansão da Universidade Aberta do Brasil, com cursos a distancia, demandam Programas de Infraestrutura para atender aos novos compromissos. Sobre esse processo de expansão, o mesmo verbete, já citado anteriormente, esclarece:

“Como parte das ações com vistas a atingir as metas do Plano Nacional de Educação (oferecer 40% das matrículas em instituições de Educação Superior públicas até 2010, e atendimento até 30% da população da faixa etária entre 18 e 24 anos) o MEC cria o Programa de Expansão da Educação Superior Pública, que compreende a criação de 10 universidades federais: 2 novas, 2 por desmembramento de universidades já existentes e 6 a partir de escolas e faculdades especializadas”. (Franco e Bittar In: Morosini, 2006: 194)

No processo de expansão de cursos e de vagas, tivemos a abertura de concursos para professores de diferentes áreas profissionais, muitos deles, jovens profissionais, atuantes em áreas específicas e, sem nenhuma experiência na docência. Muitos deles, nos encontros realizados pelo Programa Ciclus, manifestavam desassossego na gestão da sala de aula e de tantas outras demandas exigidas no espaço acadêmico.

Sobre a professoralidade universitária, podemos começar perguntando: como os professores que estão na docência universitária se constituíram professores, principalmente em se tratando de áreas nas quais a preparação para a docência está ausente das propostas curriculares dos cursos que formam docentes?

Na tentativa de responder à questão para saber como se dá esse caminhar em relação à profissão do docente universitário, Anastasiou (2002: 174) aponta para o fato de que

A maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores. Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação, não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência.

As questões levantadas pela autora, uma das convidadas a participar como formadora do Programa Ciclus, estão sendo investigadas por professores universitários individualmente ou em redes de investigação, sendo que, algumas conclusões já são possíveis de serem apresentadas como acúmulo das investigações, mesmo que de forma bastante sintética:

- A primeira, diz respeito a própria idéia de professoralidade como um processo de construção do sujeito, neste caso o professor, que acontece ao longo da sua história de vida. Nós já construímos uma concepção de docência, quando nos processos de escolarização, estivemos na condição de alunos e convivemos com perfis, com performances, com comportamentos, com estilos de professores que marcaram tanto positiva, quanto negativamente a construção de uma

representação sobre o professor e a docência.

- Em segundo lugar, podemos dizer que não é num único espaço e nem mesmo num único tempo que se aprende a ser professor. Não há garantias de que um curso de licenciatura, nem mesmo um curso de Metodologia do Ensino Superior afiance que alguém construa saberes sobre a docência e se produza um bom professor.

- Há um repertório de saberes pedagógicos, de saberes experienciais, de saberes profissionais citados por diferentes profissões que hoje estão nas salas de aulas das universidades que precisam ser sistematizados como um desenho curricular, um programa sobre os saberes necessários à docência universitária.

- A dimensão da pesquisa na docência universitária precisa ser melhor avaliada, discutida à luz dos aspectos éticos e políticos, do compromisso com a produção do conhecimento, em que a relevância social formação profissional acadêmica seja um critério de qualidade das investigações que envolvem professores, escolas e redes de ensino, por exemplo, se estamos falando da formação de professores no âmbito das nossas universidades, o que temos defendido nas nossas associações de professores.

- Há necessidade de avaliação também do papel da universidade e do professor universitário na atual conjuntura - sociedade do conhecimento para alguns e, - da marginalização social e cultural, para tantos outros, a sociedade das cotas no Brasil (afrodescendentes, indígenas, estudantes das escolas públicas, pessoas com necessidades especiais) a sociedade inclusiva, a sociedade das redes sociais.

- A expansão do ensino universitário, no país, nos coloca frente à questão da qualidade do ensino e da gestão, colocando outros e novos desafios ao professor universitário.

Ainda sobre a formação acontecida no Programa Ciclus, organizamos através de um grupo de professores do Centro de Educação e do Centro de Ciências Rurais através do Núcleo de Apoio Pedagógico deste centro, um levantamento de temas entre os participantes que eram, no ano de 2009, 30 professores de diferentes áreas do conhecimento e, muitos iniciantes na carreira docente. Começamos o Grupo Formação e o Programa CICLUS, entendido como um dispositivo que implicava professores nas terças-feiras após o término das aulas, por volta das 17h até as 19h, que davam-se um tempo para si, para olharem suas práticas e rediscutirem suas concepções de docência, de aula, de aluno, de avaliação. A partir da intenção, objetivos e metas que estavam ligados à proposta de adesão ao REUNI se buscou constituir um programa que se aproximasse das experiências já desenvolvidas em relação a formação continuada, bem como seguisse pelas indicações teóricas sobre a importância de se oferecer condições objetivas para um processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional docente. E foi o que ocorreu, uma reunião de professores com diferentes tempos na docência e de diversas áreas de conhecimento que

evidenciavam distintos olhares e perspectiva à cada assunto proposto no encontro. Cada professor com sua experiência trazia suas percepções e enriquecia as discussões por diversos vieses, evidenciando sua singularidade, em uma constante valorização e problematização de suas práticas docentes. Os temas configuravam-se como preocupações mais macroestruturais, relacionadas as novas gerações que ingressam no ensino superior e seus comportamentos em sala de aula, até mesmo com as questões metodológicas e de avaliação da aprendizagem.

O Programa Ciclus foi objeto de estudo por uma pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) que venho coordenando desde 1993, na realização da sua dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. No campo qualitativo da pesquisa encontrou na abordagem teórico-metodológica (auto)biográfica, produzindo narrativas com três professores participantes do CICLUS como dispositivo e de outros dispositivos acionados pelo Programa. A pesquisa com foco em três participantes traz algumas considerações, levantadas pelos sujeitos, que poderíamos afirmar, tem aparecido em outros estudos e investigações sobre os saberes e fazeres de professores universitários que se inserem no espaço do ensino superior.

O apoio institucional, de forma geral, deve mostrar sua força no acolhimento, orientação e assessoramento nas ações do professor universitário. Esse falta de amparo da própria instituição ocasiona em uma carreira docente individualizada, em que o professor tem que enfrentar de forma solitária os desafios que o cotidiano da sala de aula provoca e ir descobrindo através de suas vivências e de sua intuição as melhores maneiras de agir em relação à sua prática, metodologia de trabalho e a avaliação dos alunos. Considerando o processo formativo do professor, no âmbito de seu desenvolvimento pessoal e profissional, como uma construção contínua e evolutiva, da qual demanda uma constante formação e atualização, a instituição de ensino superior também deve possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, não somente deliberando a este profissional a incumbência de sua formação, mas também se colocando como responsável por oferecer um espaço com que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da sala de aula.

Os desdobramentos do Programa..., considerações finais

No ano de 2010 várias iniciativas foram tomadas para que esse programa institucional de formação desse sequência. Na metade desse referido ano, foram organizadas novas reuniões para pensar no CICLUS e na possibilidade de reformular seu projeto inicial com vistas a uma maior aceitação em relação a carga horária e aplicabilidade. Além de repensar a sua proposta, também foi organizada uma minuta de resolução para instituir o CICLUS como um programa estruturado e

sistemático de incentivo à educação permanente de docentes, gestores e acadêmicos da UFSM. No entanto, com esse desestímulo por parte da gestão que vinha conduzindo a instituição, foi encerrando o Programa que atualmente não está em funcionamento. A pesquisa realizada reforçou a ideia de uma formação pedagógica aos docentes universitários, da emergência de ser pensado em uma pedagogia que compreenda os saberes próprios ao exercício da docência nesse nível de ensino, bem como, a importância de se instituir um espaço dentro da universidade que permita a discussão e a reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano. Esta perspectiva de olhar à formação do professor universitário revela a necessária responsabilização institucional por programas de formação aos docentes de ensino superior. Observa-se no contexto universitário que a formação é considerada de incumbência dos próprios professores, de modo que as operações universitárias giram quase sempre em torno do eixo individual, em sua turma, pesquisa, publicação e produção científica.

Esse falta de amparo da própria instituição ocasiona em uma carreira docente individualizada, em que o professor tem que enfrentar de forma solitária os desafios que o cotidiano da sala de aula provoca e ir descobrindo através de suas vivências e de sua intuição as melhores maneiras de agir em relação à sua prática, metodologia de trabalho e a avaliação dos alunos. Dessa forma, defendemos que a instituição de ensino superior também deve possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, realizada a partir dos seus saberes e culturas específicas de área, não somente deliberando a este profissional a incumbência de sua formação, mas também se colocando como responsável por oferecer um espaço que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da sala de aula.

Referências

- Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002). Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: Rosa, Dalva E. Gonçalves Rosa e Souza, Vanilton Camilo de; Feldman, Daniel et. al. *Didática e Práticas de Ensino com diferentes saberes e linguagens formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Cunha, Maria Isabel (2004). *Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação*. Educação – PUCRS. Porto Alegre; ano XXVII, Nº. 3 (54), (p. 525 – 536) Set./Dez. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/397/294>> Acesso em: 18 fev. 2011.
- Franco, Maria Estela (org) (2006). Políticas Públicas da Educação Superior. In: Morosini, Marília

(Editora-Chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário*. V. 2. (p. 610). Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Pimenta, Selma; Anastasiou, L. (2010). *Docência no ensino superior*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
Universidade Federal de Santa Maria (2007). *Proposta REUNI - UFSM*. Santa Maria. Disponível em: http://sucuri.cpd.ufsm.br/_docs/reuni/PROPOSTA_REUNI_UFSM.pdf Acesso: em: 22 nov. 2010.

Vasconcellos, Vanessa (2011). *Pedagogia universitária: o Programa Ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários*. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

Saber Docente e Interculturalidad en la Docencia Universitaria

Antonio Carrillo Avelar
Informe de investigación

Resumen

Dentro de un contexto universitario en sus aulas, donde se ofrecía un conjunto de certezas académicas, han comenzado a desaparecer aquellos indicadores precisos que tendían a sobrevalorar o discriminar los saberes y conocimientos de otros pueblos diferentes a los que privilegian los conocimientos occidentales. El tránsito de una formación enciclopédica alejada de una realidad multicultural, que buscaba satisfacer la demanda de un grupo de estudiantes de posgrado, ahora pretende ubicar, en su justo lugar, su proceso formativo y articularlos con realidades educativas concretas. Desde aquí hay que construir conjuntamente con los pueblos originarios propuestas de formación académicas acordes a la realidad que demandan nuestros

tiempos. Con objeto de producir un cambio en el paradigma de producción y vinculación de conocimiento en el nivel de posgrado (maestría y doctorado) y las comunidades de los pueblos originarios en México, se construyó una red académica integrada por varias instituciones de educación superior que intentan romper la distancia entre el conocimiento que se produce en las aulas universitarias y las necesidades de formación de docentes ikoots de una escuela intercultural bilingüe de San Mateo del Mar Oaxaca; esto a través de compartir conocimientos y saberes didácticos descolonizantes específicos. El recurso que se está empleando es la lectura y escritura como estrategia, que les permite a los docentes de esta institución, generar elementos propios para la planificación y producción de conocimiento didáctico realista, en favor de la consolidación de su proyecto académico.

Abstract

Within a university context in the classroom, where a set of academic certainties offered, have begun to fade those precise indicators tended to overestimate or discriminating knowledge and expertise of other different peoples that privilege Western knowledge. The transition from an encyclopedic training away from a multicultural reality, seeking to meet the demand of a group of graduate students, now seeks to place in its proper place, and articulate their learning process with specific educational realities. From here you have to build together with indigenous proposals chord academic training to the reality that demands our time. In order to produce a change in the paradigm of knowledge production and in linking the graduate level (masters and doctoral) and communities of indigenous peoples in Mexico, a coalition of several higher education institutions that try to break academic network was built the distance between the knowledge produced in university classrooms and training needs of teachers Ikoots intercultural bilingual school in San Mateo del Mar Oaxaca; this through sharing knowledge and decolonizing specific didactic knowledge. The resource that is being used is reading and writing as a strategy that allows teachers of this institution, to generate their own production planning and realistic pedagogical knowledge elements in favor of consolidating their academic project.

Antecedentes

El actual sistema educativo del estado de Oaxaca, México, hace sus esfuerzos por orientar el fortalecimiento didáctico de las escuelas autónomas tendientes a favorecer sus proyectos académicos propios, planteando además la necesidad de reconocer y robustecer socialmente sus

conocimientos ancestrales sobre el medio ambiente, el desarrollo cultural y lingüístico, así como valorar sus aportes en pro de una educación intercultural bilingüe y comunitaria. En este escenario, a los docentes de escuelas se les procura reconocer socialmente su función como productores de conocimiento académico y transformadores de la realidad educativa vigente. Consecuentemente a los docentes no se les percibe como aplicadores de los libros de texto, sino como individuos capaces de producir proyectos educativos propios.

Por tal motivo, no se pueden pasar por alto los diferentes roles y funciones que deben asumir los docentes, participando en la transformación de la realidad educativa. Su protagonismo se torna cada vez más importante para responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos ikoots de la región del istmo de Tehuantepec. Considerando a los docentes como diseñadores de sus propias propuestas educativas integradoras que propicie la creación de proyectos propios para fortalecer sus propuestas socioculturales, educativas y ambientales.

En el nivel de educación primaria indígena del sistema educativo de Oaxaca México, en la región del istmo, se crearon las condiciones para que los docentes de las escuelas públicas generaran sus propias propuestas educativas. Desde entonces, diversas instituciones y, por consiguiente sus docentes, se han encargado de explorar diferentes experiencias.

Los docentes ikoots en sus aulas realizan un sinnúmero de estrategias de cómo poner en práctica su proyecto académico colectivo denominado “La pesca” que, a través del discurso didáctico en el aula, realizan diferentes tareas; según el docente que lo realiza, le da el sello particular producto de sus imaginarios académicos. Es así como surgen distintas ideas de cómo promover una educación con pertinencia en el salón de clases, con el propósito de fortalecer y enriquecer sus conocimientos y saberes propios.

En tal sentido, en este trabajo se busca dar a conocer al detalle, cómo el conjunto de docentes de una escuela aportan al campo de la educación intercultural bilingüe, propuestas concretas de trabajo que pueden servir de ejemplo para otras instituciones educativas. Para ello toman como apoyo académico las acciones y reflexiones horizontales de un equipo de alumnos y docentes de diversas instituciones de educación superior.

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), el Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por medio de la Maestría en Desarrollo Educativo, como red académica, realizan trabajo de fortalecimiento didáctico en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, Oaxaca. Ahí se han dedicado a observar el trabajo en las aulas mediante grabaciones visuales y auditivas; de la misma forma, los distintos proyectos académicos de sus docentes vinculados con el mejoramiento de la práctica educativa, el desarrollo de un bilingüismo aditivo, el trabajo con el medio ambiente

y la recreación cultural del pueblo ikoots, a fin de, posteriormente, devolver los materiales que sirven de texto y contexto en la realización de reflexiones encaminadas a la mejora académica y consolidación de su proyecto escolar.

Este trabajo de intervención didáctica se encuentra en un proceso de reconstrucción por parte de todos los docentes de la escuela primaria ikoots. Su propósito principal es analizar y documentar las problemáticas que viven al interior, en el contexto de reconstruir una didáctica descolonizante de su quehacer cotidiano. De manera concreta se busca analizar su quehacer académico, como una realidad compleja y situada que abarca tres niveles de concreción, a partir de una realidad educativa institucional interdependiente: 1.- Los procesos de elaboración de un proyecto autónomo en una escuela del medio indígena. 2.- Los procesos específicos de acompañamiento dentro de la misma institución educativa 3.- Las prácticas didácticas de construcción de un proyecto.

Todos estos procesos buscan analizar y documentar los pormenores de las prácticas de intervención que permitan reorientar su quehacer académico y, en consecuencia, identificar la complejidad de dichas prácticas y formas de generar un quehacer descolonizante que favorezca el fortalecimiento histórico-cultural del pueblo ikoots. Lo anterior con miras a crear propuestas que se esperan grabar a través de documentales, a efecto de que se utilicen de base para formar a los profesores de nuevo ingreso de la escuela primaria, los estudiantes de las instituciones de educación superior y otras instituciones educativas de la región y el país.

Teóricamente se busca recuperar algunos de los planteamientos del enfoque descolonial propuesto (Quijano, 2000, Tubino, 2005, Walsh, 2009). Metodológicamente la intervención se apoya tanto en los soportes de corte cualitativo planteados por Erickson 1993 y Geertz 1998, como en los postulados de los estudios de corte contrastante entre las prácticas cotidianas que se dan en los escenarios ya señalados.

Problemática

De todos es sabido que el desarrollo de la educación, en general, y en particular la indígena, está muy vinculado con las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales existentes en el continente donde se encuentra circunscrito. Históricamente el continente americano se puede dividir de manera muy general en dos grandes bloques culturales: la América anglosajona y la llamada América latina. La relación entre ambas es hoy de dependencia por parte de los países del sur, en la cual los Estados Unidos tienen un papel protagónico.

Esta dependencia se expresa en la imitación de su proyecto económico, político, social,

cultural y, consecuentemente, en el modelo educativo. Situación que ubica a los países latinoamericanos como espacios sociales con pocas posibilidades de hacer propuestas educativas fuera de esta lógica instituida.

Esta circunstancia se explica en parte por su independencia económica. Cada país latinoamericano, a lo largo de su proceso de construcción como estado nación, ha vivido una dependencia económica. En un principio dependientes de Europa y en las últimas décadas de la economía norteamericana y también, pero en menor proporción, de la europea y la asiática.

Desde otra perspectiva, el dominio colonial ocasiona que lo indígena se encuentre ausente; es decir, se habla de lenguas colonizantes, tales como el inglés, español y portugués, pero poco de lenguas indígenas o indoamericanas. Con lo anterior, se puede advertir cómo Latinoamérica vive sobre la “tumba” de los pueblos indígenas, ya sea negándolos, escondiéndolos o falseando su existencia. Con frecuencia se afirma también que las regiones con población mayoritariamente indígena son las más atrasadas, debido a su condición física y socioeconómica.

Ante esta situación se puede advertir que la marginación y discriminación social son rasgos que pretenden caracterizar a estos pueblos. Por otra parte, se puede inferir que América latina vive dependiendo económica y políticamente de los países avanzados y, en especial, de la economía norteamericana, como se ha venido señalando. De lo antes expresado, se intentan establecer conclusiones un tanto apresuradas que permitan comprender de manera general la situación actual que viven los pueblos originarios y su problemática educativa escolarizada a nivel primaria, con el objeto de ubicar el sentido del trabajo.

1. Existe una invisibilidad política de estos grupos. La mayoría de ellos tiene formas particulares de organización. El Estado no los reconoce como colectividades con características propias, por lo que se les impone una estructura organizativa hegemónica o desde el Estado-nación.

2. Existe una explotación económica que margina a estos grupos, ya que la mayoría tienen como actividad principal ser jornaleros agrícolas, albañiles, obreros, mineros, etc. Esta situación en parte, tiende a cambiar con la migración de muchos de ellos hacia Estados Unidos y a las grandes ciudades industriales y agrícolas de cada país. Esto mismo ha hecho que un buen número de ellos haya comenzado a cambiar su situación económica. Otros más empezaron a incursionar en empleos federales como son la docencia y los servicios administrativos en el que destaca el quehacer docente.

3. Existe una imposición cultural que se ha dado a lo largo de más de cinco siglos de dominación a través de la violencia física, la religión o la educación. Sus conocimientos tradicionales con frecuencia son considerados como prácticas supersticiosas o saberes absurdos fuera de toda “validez científica”. Su historia, sus tradiciones, leyendas, lenguas, dialectos, etc.,

son usualmente silenciados por el currículo oficial que se da en las escuelas. En otras palabras, se trata de mostrar en la práctica social que lo indígena no tiene valor en comparación con el conocimiento occidental, el cual posee la verdad universal.

4. Los pueblos originarios generalmente se caracterizan por la discriminación social, producto de la situación socioeconómica que viven. Pese a que muchos actualmente hablan castellano, visten como occidentales, tienen una profesión y son cristianos en la práctica; pero por su color se les sigue considerando despectivamente como “indios” o seres humanos de segunda (pobres, desnutridos, alcohólicos, sin pensamientos propios, enajenados en su propia realidad, ignorantes de la problemática nacional, etcétera).

Los maestros indígenas en servicio de la región mueven sus creencias en dos planos formativos distantes. En el primero se incluyen a aquellos que intentan promover una educación intercultural bilingüe con la finalidad de posibilitar el enriquecimiento, conocimiento sociocultural e histórico de sus pueblos; asimismo se pretende que la formación que se posibilita favorezca una plena participación de lenguas y culturas (indígena y mestiza) en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad sociocultural como atributo necesario para la formación de los niños. Aquí se ponen de relieve las ventajas didácticas de utilizar la lengua indígena como recurso de aprendizaje de las distintas asignaturas del currículo oficial.

En cuanto al segundo plano, prevalecen las creencias de la mayoría de los maestros indígenas; para ellos la mejor forma de enseñar consiste en suministrar los conocimientos y herramientas que hagan posible el plan y programas nacionales, al margen de un posible vínculo con prácticas de la educación indígena, tales como el trabajo comunal, las prácticas de cuidado y aprovechamiento de los recursos de la naturaleza, entre otros.

También en sus prácticas de enseñanza, dejan en un segundo término el tejido original en que se formó el niño de origen. Toda vez que él como docente indígena se considera que carece de la formación pedagógica y lingüística necesaria para trabajar de manera didáctica. La propuesta alternativa que promueve la Dirección General de Educación Indígena para contribuir a una educación intercultural bilingüe, en los hechos los docentes la consideran que equivale a perpetuar el estigma de ser indio e inferior al mestizo. Por tal motivo su quehacer cotidiano se caracteriza por promover prácticas de enseñanza alejadas de un quehacer académico que favorezca el enriquecimiento cultural y lingüístico de sus pueblos.

La lengua de aprendizaje en el aula es el español; en realidad, la práctica del idioma originario es infrecuente. Su cultura, filosofía y saber se emplean como recurso para comprender con mayor precisión el discurso escolar que promueve la Secretaría de Educación Pública, como si se tratara de una escuela urbana. En este contexto, la idea de este trabajo toma como punto de partida el estudio de las creencias minoritarias del primer grupo de maestros en servicio; esto es,

trabajar con aquellos docentes que apuestan por la creación de un proyecto comprometido con la causa de los pueblos originarios donde su patrimonio cultural y lingüístico se vea favorecido.

De acuerdo con lo anterior, este proyecto centra la mirada en el accionar cotidiano de sus actores, mediado por el material de apoyo que brindan sus productos culturales.

Constructo metodológico

Para el análisis de esta realidad educativa se hizo necesario constatar de forma directa la práctica de sus docentes. De esa manera, el proyecto de investigación-acción recuperó los lineamientos de la investigación interpretativa que propone Erickson (1992; 1964, Rockwell (1989), Ezpeleta y Weiss (1994), Sierra (1991), Podestá (1995), McLaren (1995), López (1999). Estos estudios buscan abarcar un conjunto de posturas o enfoques cercanos entre sí, como la etnografía, los estudios de casos, la investigación cuantitativa y cualitativa y más. Todo sirvió como sustento teórico para identificar los significados inmediatos y locales de la acción docente en servicio de esta institución.

Es así que la investigación interpretativa se adentra en cada una de las particularidades de las personas y las formas en que éstas conciben o construyen, o ambas cosas, la realidad; ello a través de sus relaciones, modos de organización, creencias y valores, entre otros más.

Por lo tanto, el enfoque interpretativo posibilita comprender, describir e interpretar de manera detallada, profunda y analítica, las actividades, creencias, estrategias y sucesos cotidianos en los propios escenarios donde tenían lugar; por ejemplo, los salones de clase, la escuela y los hogares. El enfoque hizo posible acercarse al objeto de estudio y comprender la realidad de los significados inmediatos de los actores; para ello se recurrió a la aplicación concreta de varios procedimientos técnicos e instrumentos de investigación.

Es así que el análisis de lo empírico resultó ser la base de la investigación, puesto que permitió reconocer la dinámica de funcionamiento del aula y las prácticas de formación de los docentes, como un recurso portador de valores, contenidos y habilidad, base para analizar los alcances y limitaciones de un quehacer formativo. Del mismo modo, se recuperaron también los lineamientos metodológicos propuestos por los estudios de casos, con apoyo de la observación directa y el registro etnográfico del acontecer cotidiano en la comunidad, la escuela y el salón de clase (Calvo, 1992a).

Los estudios de caso pueden definirse como prácticas metodológicas que permiten analizar en profundidad lo que buscan reconstruir. Es decir analizan la complejidad de un fenómeno social, con el objeto de identificar o detectar la trama específica como totalidad, de los procesos

cotidianos concretos e inmediatos, en un nivel macro y micro. En los que una lectura sociocultural de las políticas tanto internacional como nacional, dan elementos para un mayor análisis de la realidad que se viven en las instituciones educativas.

De ahí que por una parte, el trabajo con todos los integrantes del equipo se convierte en un seminario en el que los docentes de grupo leen textos de apoyo, y por otra, los estudiantes de licenciatura y posgrado se llevan a sus respectivas instituciones materiales teóricos que les permiten ver la realidad de la institución desde otro lugar. Todo esto con el objeto de realizar un estudio integrado y comprensivo de una realidad que con frecuencia se oculta y no permite ver lo que verdaderamente está sucediendo en el accionar cotidiano del quehacer que se busca estudiar, con la intención de transformar la realidad cotidiana que se está analizando. (Hornberger, 1989; Stake, 1998; Calvo, 1992b; García y Vanella, 1997).

En esta perspectiva, se consideró la vida dentro del aula como un espacio de interacción de fuerzas, en que el discurso académico de cómo fueron formados los docentes, se asume como un espacio de aceptación que muchas veces no es cuestionado, y con esa misma frecuencia niega los conocimientos culturales propios, evitando también la capacidad de elección y creación que tiene el maestro para construir alternativas académicas innovadoras. Es decir se silencia continuamente el derecho que tienen los pueblos originarios de crear y recrear sus propios conocimientos que, por lo general, no existen rupturas académicas que reorienten el sentido de su quehacer docente.

De la misma forma se piensa que la dinámica del salón de clases es un específico y complejo campo de estudio de relaciones sociales y académicas, en el que la historia institucional y las prácticas socioculturales y académicas determinan, en cierta forma, su propio código de interpretación de los docentes. Esto es, el aula se considera como un espacio multidimensional en el cual se concretan diversas prácticas de colonización académica que es necesario resignificar su sentido formativo.

A la luz de lo anterior, el proyecto trata de privilegiar una dimensión diagnóstica de lectura de la realidad cotidiana en el contexto de identificar las necesidades concretas de formación que demandan los pueblos originarios a través de un diálogo horizontal entre docentes, prácticas de la ENBIO, estudiantes de posgrado e investigadores responsables del proyecto, que unen sus miradas reflexivas para detectar posibles reorientaciones del quehacer cotidiano en las aulas. De esa forma, se tomó en cuenta que estas prácticas eran texto y contexto para el estudio y transformación de las prácticas cotidianas en el aula.

Las creencias académicas de los docentes y los futuros investigadores se considera un soporte complementario muy importante, ya que se supone que es a partir de esta lectura de la realidad se construye un proyecto de trabajo compartido, que busca ir más allá de las necesidades de cumplir un rol como docente o alumno. Mejor dicho, trabajar por un salario o investigar para

tener una tesis que después se guarda en una biblioteca y el esfuerzo académico realizado no tiene ninguna trascendencia. En sí, en este proyecto de trabajo académico que presentamos se pone en el centro las problemáticas que los docentes ikoots identifican y que se convierten en tareas a trabajar, en las que el equipo de acompañamiento e investigación busca apoyar con lecturas que se hacen al interior de sus centros de formación. O sea, ambas necesidades de formación se complementan.

Podemos inferir que es así cómo los practicantes de la ENBIO identifican objetos de estudio para apoyar a la escuela ikoots; mientras que los estudiantes de posgrado de las universidades identifican objetos de estudio y conocimientos teóricos y didácticos que puedan ayudar a superar la problemática del aula analizada durante el trabajo de campo; esto con miras a iniciar un proceso de construcción de un proyecto realista donde todos salgan beneficiados; tomando como soporte el enriquecimiento sociocultural y didáctico de la escuela, donde el soporte de lecturas o textos compartidos se convierten en un medio y no en un fin. Se trata de crear un marco teórico común que posibilite una mejor comunicación entre los integrantes y, al mismo tiempo, hacer una mejor lectura de la realidad que se busca transformar.

La creación de ejemplos significativos a través de vídeos o documentales de cómo trabajar la realidad educativa en un contexto situado, es la tarea final de ambos equipos, que posibiliten mostrar a otros sectores sociales, cómo se puede construir un proyecto concreto para desarrollar una educación intercultural bilingüe, que es un quehacer académico impostergable.

El fomento de una educación intercultural bilingüe que en el campo de los pueblos originarios todos hablan de ella, en la realidad existen pocos casos concretos que sirven de ejemplo para realizar esta tarea. Hoy en muchos espacios académicos se considera que la educación intercultural bilingüe se convierte en un soporte o tarea académica muy importante que pretende dar sentido al quehacer docente. Sin embargo existen escasos estudios, extraídos de la realidad, que viven las escuelas; la mayoría de los estudios se construyen desde el escritorio o desde la realidad de las escuelas ubicadas en las ciudades.

Por último, se debe destacar que, si bien no siempre, los estudios de la antropología educativa y sociolingüística, entre otros, recurren a la documentación y análisis de las prácticas educativas institucionales, vistos éstas como una totalidad articulada y compleja, por valiosas que resulten, se olvidan de formular algunas propuestas concretas para promover un replanteamiento académico de esa cotidianidad. En esta investigación se diseñó una propuesta de formación académica que, en esencia, es una invitación a discutir el futuro posible de la educación indígena institucionalizada.

A manera de conclusión

Para los docentes en servicio esta experiencia de formación docente ha resultado gratificante, dado que les permitió apreciar la importancia de resignificar su práctica y empezar un proceso de descolonización y construcción de nuevas formas de ejercer su docencia en contextos específicos; esto en virtud de que muchos de ellos tendían a reproducir el modelo de formación enciclopedista y mecánico con el que fueron formados.

No obstante, se consideró que el aporte más significativo de la experiencia consistió en reforzar la importancia que tienen sus conocimientos en el contexto de la cultura universal, con lo que se elevó su autoestima y a su vez les permitió concretar otras formas de cómo trabajar los contenidos académicos dentro y fuera del aula. La experiencia buscó demostrar que nada se debe planear en las escuelas de los pueblos originarios, si no se busca incorporar antes los conocimientos comunitarios. Como conclusión, se consolidó la idea de orientar la escuela hacia la construcción de una educación más equitativa y, en consecuencia, menos colonizante.

Referencias

- Calvo, Beatriz y Donnadieu L. (1992). *El difícil camino de la escolaridad. El maestro indígena y su proceso de formación*, México: DGEI-SEP.
- Calvo, Beatriz y Donnadieu, L. (1992). *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?*, México: CIESAS.
- Erickson, Frederick (1993). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, Merlin (comp.) *La investigación de la enseñanza II*. (p 203 -224) Barcelona; Paidós-Educador.
- Escribano, Alicia (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en educación*. Madrid; Narcea.
- Ezpeleta, Justa y Weiss, E. (1994), *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México; DIE-CINVESTAV-IPN.
- García, Susana y Vanella, L. (1997). *Normas y valores en el salón de clases*. México; Siglo XXI-UNAM.
- Geertz, Clifford(1998). *La interpretación de las culturas*. México; Gedisa.
- Hornberger, Nancy (1989). *Haku Yachaywasiman. La Educación Bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima; Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- López, Miguel (1997), “Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones”. En *Vinculación*, Revista de educación del estado de Baja California Sur. s/n (Conferencia II. Congreso

internacional de educación para el talento).

Lourau, Rene (1991). *El análisis Institucional*. Buenos Aires; Amorrortu.

Mclaren, Peter (1996). *La Escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México; Siglo XXI.

Podestá, Rossana (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral mahuatlaca*. Puebla; SEP.

Quijano, Anibal (2000). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En: Castro, Santiago, Guardiola-Rivera y C. Millán de Benavides (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Colección Pensar/Centro, Editorial Javeriano.

Rockwell, Elsie (coord.) (2005), *La escuela cotidiana*. México; F.E.C.

Sierra, María Teresa (1991). *Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en pueblos hñähñú del Valle del Mezquital*. Pachuca: CIESAS-Gob. Edo. Hidalgo.

Stake, Robert (1997). *La investigación con estudio de casos*. Madrid; Morata.

Tubino, Fidel (2005) "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima; enero 24-28.
<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito; Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

Integración y Producción de Saberes en Didáctica de Posgrados

Carlos Moya Ureta

Resumen

La integración de Saberes en Situación de Formación supone dos dimensiones simultáneas del conocer, del comprender y del significar prácticas sociales y discursos.

Una primera dimensión correspondería al diálogo de sabios, que no es otra cosa que la puesta en valor de la dimensión inter-disciplinaria. La segunda, sería la puesta en conjunto de los saberes necesarios al aprender y resignificar. Se refiere a los saberes que intencionan procesos de formación (saberes desde el Dispositivo de Formación) y a los saberes que aportan los Sujetos en formación, este plano correspondería al diálogo de los hombres.

Entonces, desde una perspectiva socio-crítica, un proyecto de formación históricamente

situado, supone una perspectiva de resignificación (transformación) de la práctica socio profesional. Por tanto, la integración es vista como un proceso potenciador de la capacidad de los distintos actores del programa para producir saberes (Pedagogía de Autores).

Abstract

Integrating Knowledge in Track Training involves two simultaneous dimensions of knowing, of understanding and social practices and discourses mean.

The first dimension corresponds to the dialogue-wise, which is nothing but the enhancement of inter-disciplinary dimension. The second would be the putting together of knowledge necessary to learn and new meaning. It refers to the knowledge that intentional formation processes (knowledge from the training device) and knowledge that provide the training subjects, this plane correspond to the dialogue of men.

Then, from a socio-critical perspective, historically situated project training is a perspective redefinition (transformation) of the socio-professional practice. Therefore, integration is seen as a process of enhancing the capacity of the actors in the program to produce knowledge (Pedagogy of Authors).

Prácticas y Sentires de Docentes Universitarios de México

Alicia Rivera Morales
Informe de investigación
Saberes, sentires, práctica docente

Resumen

En el documento base de nuestra intervención presenta algunos hallazgos encontrados en el estudio titulado “*Prácticas docentes significativas de profesores universitarios en el nivel medio superior y superior*”, las interrogantes que lo guían son: ¿De qué manera se caracterizan los saberes en las prácticas docentes que promueven aprendizajes significativos en los estudiantes? ¿De qué manera se manifiestan los saberes en prácticas docentes significativas en la universidad? Los objetivos: Caracterizar los saberes de docentes universitarios que promueven aprendizajes significativos; indagar los saberes que promueven prácticas exitosas en

la enseñanza universitaria. Para el desarrollo de los ejes analíticos se ha propuesto una metodología inductiva, con procedimientos propios de estudios cuantitativos y cualitativos tales como la filmación y formato de autorregistro de las clases de docentes universitarios, cuestionarios, escalas y entrevistas. El panorama general del estudio nos permite vislumbrar parte de las cualidades humanas (ser y sentir) y la práctica (haceres) de los docentes. Los ejes de análisis de la práctica son, entre otros, manejo y dominio de contenidos; flujo de las actividades; estrategias docentes, ambiente áulico, procesos psicosociales, los valores transmitidos a través de la práctica. En relación con el ser docente, la auto percepción y el ideal pedagógico.

Abstract

On the basis of our intervention document presents some findings from the study "significant educational practices of academics in the middle and higher level", that guide the questions are: How are characterized knowledge in teaching practices that promote meaningful learning in students? How knowledge is manifested in significant learning experiences in college? Objectives: To analyze the pedagogical practices that promote meaningful learning, investigating the perception itself of the university teachers and the kind of learning that students say they have acquired in their training and investigate the existence of models of successful or innovative practices in teaching university. For the development of analytical axes proposed an inductive methodology, with procedures of quantitative and qualitative studies such as filming and self-report format of the classes of university teachers, questionnaires, scales and interviews. The overview of the study gives us a glimpse of the human qualities (being and feeling) and practice (doings) of teachers. The axes of analysis of practice include, management and control of content, flow of activities, teaching strategies, psychosocial processes courtly environment, transmitted through the practical values. Regarding teachers being self-perception, the pedagogical ideal.

Antecedentes

Las prácticas de los docentes se definen como un conjunto de posibilidades donde se aplican los conocimientos teóricos aprendidos con la finalidad de completar y perfeccionar éstos mediante la confrontación directa y real con su actividad profesional. Estas prácticas están constituidas por el conjunto heterogéneo y diverso de haceres, saberes y sentires que los sujetos construyen, desarrollan y perfeccionan desde su accionar cotidiano. (Rivas F, I. 2000).

La diversidad de prácticas educativas se genera no sólo a partir de los contextos, sino

también con base en la formación del docente; una formación, que si bien adquiere su legitimidad dentro de las instituciones educativas, a través del tiempo va enriqueciéndose por medio de las experiencias. Al interior del aula, el profesor incorpora su formación profesional, sus experiencias y sus expectativas, lo cual le permite adecuar, transformar o innovar su labor docente. Los docentes desarrollan una experiencia práctica, el saber profesional, se enfrentan con lo único, lo imprevisto, lo incierto, los conflictos de valor y las condiciones indeterminadas de la práctica cotidiana para lo que no existen respuestas en un libro. Pero también desarrollan una reflexión sobre su práctica, es decir aprenden observando, haciendo, reflexionando sobre su acción (Loera, et.al., 2006).

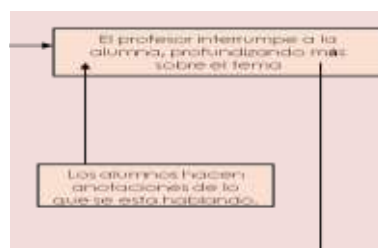
La práctica docente está basada principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son permanentes. Algunos tienen la fortuna y el buen hacer para conseguir que primen las emociones positivas; en otros, por el contrario, predomina el infortunio y unas habilidades limitadas, lo que conduce a que las experiencias negativas tengan un mayor peso. Las nuevas competencias exigidas a los profesores contribuyen a que sea fácil comprender las dificultades de enseñar y las tensiones emocionales que conlleva. (Ullastres & Tamara, 2007) El sentir, procede del latín “sentiré” que significa pensar, opinar o darse cuenta de algo, luego los sentires son la evaluación consciente que hacemos de la percepción de nuestro estado corporal durante una respuesta emocional.

El estudio de la práctica pedagógica puede darse desde muy diversas perspectivas teóricas y con muy distintas fuentes de información. En este estudio es tratada de manera que se privilegia a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a los docentes como a los estudiantes. Se reconoce que siempre habrá aspectos de la acción cuya explicación con palabras no será posible después de los hechos. Habrá mucho que se pueda develar y describir con palabras que pueden utilizarse para la reflexión (Brockbank, A. y McGill, 2002).

Es decir, se define la reflexión como un proceso por el que se tiene en cuenta la experiencia y la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de como aparecen. Cuando se considera la experiencia, se incluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción. La integración de mente y cuerpo (afecto y acción) significa que, en el acto de la reflexión, aportamos a este acto nuestra experiencia cognitiva y afectiva. El sentimiento, puede generar, en el diálogo, la energía para comprender el concepto. De modo semejante, el docente puede entusiasmarse con los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes. El diálogo con otros, al poner de manifiesto ideas e imágenes creativas, puede llevar al progreso de la comprensión del profesor respecto a la docencia y en relación con la acción futura.

Acerca del método

Se propone una metodología inductiva, con procedimientos propios de estudios cuantitativos y cualitativos tales como la filmación y autorregistro de las clases de docentes universitarios, cuestionarios, escalas y entrevistas. Se eligió como escenario la Universidad Pedagógica Nacional de México. Los participantes son docentes de cinco licenciaturas: Psicología Educativa (25); Sociología de la Educación (16); Pedagogía (40) Administración Educativa (20) y Educación Indígena (18). Los instrumentos aplicados son: 1) Video-grabación de las clases de los profesores seleccionados por sus estudiantes, quienes de manera voluntaria, permitieron ser videograbados; 2) Autorregistro de clase para los docentes que prefirieron realizarlo en lugar de la filmación, 3) entrevista de autoevaluación aplicada después de presentar el video al profesor; 4) encuesta acerca de los saberes y los sentires de los docentes.



La videograbación y el autorregistro permitirán hacer un análisis de los saberes en las prácticas docentes y los sentires se recuperan a través de reflexionar sobre su actuación, reconocerse a sí mismos.

Algunos Resultados

Los resultados preliminares que aquí se presentan están agrupados en dos dimensiones analíticas: 1) los saberes en la práctica y, 2) los sentires de los docentes.

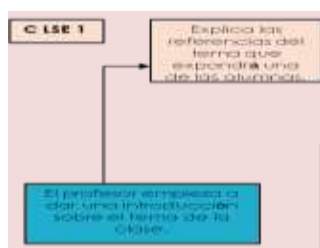
I. Los saberes en la práctica de los docentes significativos

Este análisis consiste en la identificación de patrones recurrentes de saberes en las prácticas docentes. Para comprender el sentido de los casos se utiliza el proceso de mapeo de clases, como registro gráfico de los temas.

El saber disciplinar y el saber de la experiencia; se ubica en los diferentes momentos de una clase, puede encontrarse al inicio, durante y al final de la clase. Sin embargo, en estos casos estudiados es evidente que los docentes relacionan los contenidos curriculares, situaciones o problemas reales y actuales. Ya sea a través de preguntas o ejemplos; Manifiestan un conocimiento amplio de su asignatura, así se observa en los fragmentos de mapa de un profesor.

El saber pedagógico, didáctico.- En la mayoría de las clases videograbadas, se observa el uso de libros o artículos recientes sobre los temas abordados, el pizarrón. Se utiliza el cañón y la computadora, las películas. Invitan a sus alumnos a

consultar
todo en
formas de
y
Los



la internet o formar grupos de discusión en chat, sobre las clases de Psicología. Estos docentes combinan las organización: inician de manera grupal, forman equipos retroalimentan o aclaran dudas de manera individual. estudiantes exponen en clase y los docentes tienen

dominio del grupo.

El análisis de la práctica de estos docentes remite a que los saberes se concretan a través de los componentes de la clase (formas de abordaje del contenido, organización del grupo, flujo de actividades, evaluación, uso del tiempo, entre otras) permite identificar las características de prácticas que promueven aprendizajes en el alumnado.

II. Los sentires de los docentes

En esta sección se analizan las respuestas de los maestros y maestras en una entrevista, cuya intención es que reflexionen sobre su actuación en torno a las siguientes preguntas: 1) ¿Cómo me veo como docente?; 2) ¿Cómo me gustaría verme?; 3) ¿Qué cambiaría de mi práctica? y ¿Cómo veo a mis alumnos? Las respuestas a estas interrogantes denotan tanto el sentimiento como los diferentes saberes de los docentes de este estudio.

¿Cómo me veo como docente? Los docentes en general, manifiestan actitudes positivas frente a su propia auto-percepción, así se reporta en lo siguiente:

“Vi un profesor muy activo, comprometido, dinámico, un profesor gentil... que se pone en contacto con sus alumnos, eso me agrada mucho, un profesor sencillo pero comprometido” (Docente de Psicología)

La docencia parte fundamental de su vida, combina la investigación:

“...ha sido parte fundamental de mi vida, esa docencia ha sido muy importante para

mí, combino con mi trabajo de investigación en Historia...” (Docente de Sociología).

Señalan la importancia de preparar sus clases y estar al día, así lo dice un docente de sociología:

“... es una actividad que me es placentera, muy formativa, uno aprende mucho si prepara sus cursos, si prepara los contenidos, no obstante que son temáticas que uno conoce... uno siempre va incorporando nuevos textos y más en un curso como este, donde los procesos del cambio de la educación van dándose, pues uno trata de incorporarlos”.

Los profesores de este estudio se manifiestan autocríticos con su práctica así se observa en los siguientes comentarios, cuando se mira ausente del trabajo de los alumnos y la forma como se expresa.

<p><i>“... me siento en mi lugar y estoy fuera del lugar del trabajo de los y las alumnos... tú estás fuera, te pierdes de una discusión, la más rica y más importante que se pierde en las plenarias... se pierde la privacidad de los pequeños grupos, las plenarias son complejas... (Profesora de Psicología)</i></p>	<p><i>“... soy una persona que gesticula mucho, habla mucho, a veces rápido no sé si me entienden mis alumnos, a veces son defectos míos...”</i></p>
---	--

¿Cómo le hubiera gustado verse? Los docentes manifestaron aspectos diversos y generales de su práctica: se imagina en el silencio, relajado, hablar desde su experiencia; empático en su actuación hasta actualizado, así se observa en los siguientes comentarios:

<p><i>...creo que lo mejoraría guardando un poco de silencio, pero un silencio que no fuera el silencio que provoca angustia al grupo, sino el silencio posibilitado para que puedan hablar más (Docente de Psicología)</i></p>	<p><i>Un poquito más relajado, en términos de accionar el conocimiento. Me gusta decir cosas que están en el programa, pero no están en los libros, producto de mi experiencia, de lo que sé, de los diferentes proyectos en los que he participado, tanto de investigación, como de docencia, como de intervención.</i></p>	<p><i>Mi ideal sería ser uno más dentro del grupo y que los alumnos no lo tomaran por considerarlo más experto es el único que vale, y a mí me gusta que debatan mis ideas... que se den cuenta que lo que ellos dicen también es valioso. Siento que en las escuelas matamos mucho la sensibilidad, eso me gustaría que se diera...”</i></p>	<p><i>Lo que va a cambiar, será lo que siga aprendiendo, lo que siga estudiando para desempeñarme mejor como docente... Las nuevas tecnologías, lo voy incorporando, pero es un elemento adicional. Como un profesor más actualizado, dinámico, consciente y reflexivo a la vez que estricto cuando debe de ser</i></p>
---	--	---	---

			<i>estricto.</i>
--	--	--	------------------

¿Qué necesita para verse como le hubiera gustado?, los docentes refieren a la atención de los estudiantes, así como cambiar sus estrategias para formar estudiantes que contribuyan a mejorar el sistema educativo.

...que los alumnos y las alumnas sean escuchadas. Y que sus voces sean más importantes que las voces de los maestros. Eso es lo que para mí sería como el reto... Hablar menos, porque eso significa que ellos hablen más.

Lo que yo cambiaría, sería que contribuyamos para que cambie el sistema educativo del país, a partir de la formación de jóvenes... buscar esa capacidad para ser más hábil para poder incidir.

Les gustaría inscribirse a su propio curso y observar las reacciones de los estudiantes y de sí mismo, éste podría ser un ejercicio que tendrían que hacer todos los maestros, así lo enfatiza un docente de Psicología.

Yo creo que inscribirme al curso... y que de repente se den cuenta que no soy el maestro, soy un estudiante más ver las reacciones de ellos y ver que en ese momento lo que yo diría sería como maestro, seguramente dirías que está diciendo cosas del siglo pasado por ser más viejo que ellos. Creo que sería muy divertido y además creo que los maestros deberíamos de hacerlo.

Destaca en este proceso reflexivo que los docentes significativos, se ven a sí mismos de manera positiva, pero con miras a superarse, actualizarse y mejorar su práctica a fin de hacer estudiantes más comprometidos, y contribuir en su formación para que éstos sean más reflexivos y propositivos y planteen soluciones a problemas del sistema educativo.

Conclusión

Los avances aquí presentados son aproximaciones de un proceso en construcción, constituyen sólo algunas actividades que son fácilmente comprensibles para cualquier docente y podrían constituir referentes para pensar la propia práctica. Constituyen imágenes, saberes y sentires a considerar en la mejora de la práctica docente. Muestra un trabajo más centrado en la

actividad de los alumnos medada por los profesores. Permite ver actividades que son nuevas o distintas y que pueden servir de referentes para orientar el trabajo y expresan un lenguaje común, pues estos modelos parten de actividades recurrentes útiles para orientar y ofrecer herramientas y saberes acerca de la enseñanza.

Referencias

Brockbank, Anne & McGill Ian (2002). *Los requisitos de la reflexión en aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Barcelona: Ed. Morata.

Loera, Armando (coord.) (2006). *La práctica pedagógica videograbada*. México: Editorial más textos/Universidad Pedagógica Nacional.

Rivas, José Ignacio (2000). *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los Docentes*. Málaga: Ed. Aljibe.

Rivera, Alicia (2007). *“La evaluación de la práctica educativa a través del video”* México: SEP UPN.

Enseñar y aprender en la universidad del siglo XXI. La voz de cuatro investigadoras y docentes latinoamericanas en torno a la formación

Coordinadora

Mariel A. Ruiz

Universidad Nacional de Lujan. Argentina

mruiz@mail.unlu.edu.ar.

Participantes

Patricia Hermosilla Salazar

Departamento de Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile. Chile