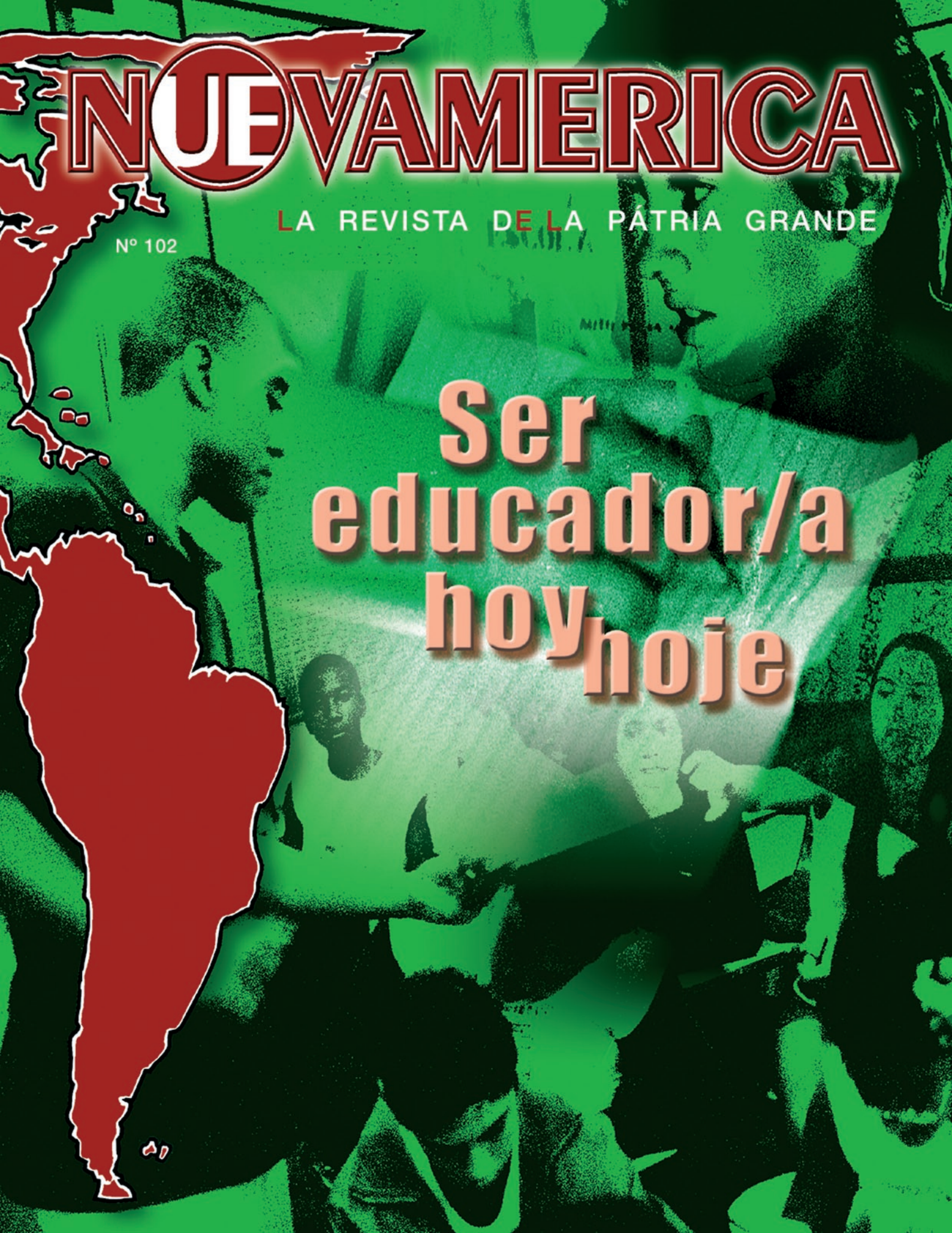
NUEVAMERICA

LA REVISTA DE LA PÁTRIA GRANDE

Nº 102



Ser educador/a hoy
hoje

SUMARIO / SUMÁRIO

EM DESTAQUE / EN DESTAQUE

4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes
Adélia Maria Koff

ENTREVISTA / ENTREVISTA

Ser educador/a: um desafio permanente
Ser educador/a: un desafío permanente
Sônia Kramer

**CONSTRUINDO CAMINHOS/
CONSTRUYENDO CAMIÑOS**

La formación y profesionalización de maestros en modalidad a distancia
Ángel Eduardo Vásquez Chávez

O movimento de educadores em direitos humanos como espaço de formação de professores
Laura Cristina Campello do Amaral Mello

EM DEBATE / EN DEBATE

¿Qué es lo más importante para la formación de los educadores, hoy?
Una pregunta y muchas respuestas
Dignora García Romero

Profissão: professor/a
Menga Lüdke

La formación: desafíos personales y comunitarios
Isabel Achard

IDÉIAS EM REDE / IDEAS EN RED

O tempo do trabalho docente
Isabel Lelis

Abrir el corazón para mirar Una palabra sobre experiencias de educación intercultural
Dora Ma. Ruiz Galindo Terrazas

MOSAICO / MOSAICO

Livros/libros - Sites

EDITORIAL

Ser educador/a hoje

"O processo de socialização profissional, que se inicia, ao longo da preparação pré-serviço, só pode se completar após a entrada do profissional iniciante em sua vida de trabalho regular, por vezes feita de maneira dolorosa ..." Menga Lüdke

" ... una formación en y desde la realidad, a un desarrollo humano y profesional calificado, al ejercicio de una ciudadanía comprometida con la transformación social, a la investigación y el diálogo interdisciplinar y a una formación crítica en la sociedad del conocimiento." Dignora García.

Estas e outras reflexões são desenvolvidas ao longo desta edição da revista NOVAMERICA. Diversos/as autores/as, de diferentes países latino-americanos aceitaram o desafio de situar-se diante da problemática atual da educação na América Latina e suas implicações para a formação dos/as educadores/as.

Uma confluência de fundo: vivemos tempos difíceis e os esquemas tradicionais revelam-se inadequados para enfrentar as novas realidades. Muitos têm sido os referentes para a missão do/a educador/a ao longo da história. Mestre, sábio, transmissor de conhecimentos, líder, modelo de valores, estimulador de sonhos e utopias ..., o/a educador/a, ora exaltado/a, ora duramente criticado/a, é um ator social fundamental para a construção de sociedades mais humanas, democráticas e justas.

De uma profissão muito valorizada e socialmente reconhecida, hoje, nas nossas sociedades, ser educador/a passou a ser um ato de valentia, talvez de loucura, que supõe assumir uma profissão em geral socialmente desvalorizada, em muitas circunstâncias perigosa e, quem sabe, impossível, como afirmou Freud.

Quem é o/a educador/a no mundo atual? Em que espaços atua? Qual o seu papel nestes tempos difíceis? Quais são os seus principais interrogantes, angústias e desafios no dia-a-dia da ação educativa? Como deve ser pensada sua formação? O que corresponde à formação inicial? E à formação continuada?

Neste número a NOVAMERICA quer lançar algumas provocações, reflexões, aproximações e, principalmente, estimular a construção de espaços de intercâmbio, aprofundamento e debate que possam contribuir para ressignifar o papel do/a educador/a em um mundo marcado por aceleradas transformações e intensas crises.

EDITORIAL

Ser educador/a hoy

“Para mim, o papel do educador hoje é o da formação. Não falo só de formação profissional, mas de formação no sentido de viver, transmitir, ensinar, compartilhar valores, princípios, práticas, onde as questões específicas do ser humano possam ser aprendidas.” Sonia Kramer

“ ... trata de democratizar el acceso a la educación, propiciar el aprendizaje autónomo ligado a la experiencia, promociona la enseñanza innovadora y de calidad incentivando la educación permanente ...” Ángel Chávez.

Éstas y otras reflexiones son desarrolladas a lo largo de esta edición de la revista NUEVAMERICA. Diversos/as autores/as, de diferentes países latinoamericanos aceptaron el desafío de situarse frente a la problemática actual de la educación en América Latina y de sus implicancias en la formación de los/as educadores/as.

Una confluencia de fondo: vivimos tiempos difíciles y los esquemas tradicionales se revelan inadecuados para enfrentar las nuevas realidades. Muchos han sido los referentes de la misión del/de la educador/a a lo largo de la historia. Maestro, sabio, transmisor de conocimientos, líder, modelo de valores, estimulador de sueños y utopías...; el/la educador/a, ora exaltado/a, ora duramente criticado/a, es un agente social fundamental para la construcción de sociedades más humanas, democráticas y justas.

De una profesión muy valorada y socialmente reconocida, hoy, en nuestras sociedades, ser educador/a pasó a ser un acto de valentía, tal vez de locura, que supone asumir una profesión en general socialmente desvalorizada, en muchas circunstancias peligrosa y, quién sabe, imposible, como afirmó Freud.

¿Quién es el/la educador/a en el mundo actual? ¿En qué espacios actúa? ¿Cuál es su papel en estos tiempos difíciles? ¿Cuáles son sus principales interrogantes, angustias y desafíos en la cotidianeidad de la acción educativa? ¿Cómo se debe pensar su formación? ¿Qué corresponde a la formación elemental? ¿Y a la formación continua?

En este número NUEVAMERICA quiere lanzar provocaciones, reflexiones, aproximaciones y, principalmente, estimular la construcción de espacios de intercambio, profundización y debate que puedan contribuir para la resignificación del papel del/de la educador/a en un mundo marcado por aceleradas transformaciones e intensas crisis.

4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes

Adélia Maria Koff
Rio de Janeiro - Brasil

No mês de abril deste ano, durante 4 dias, distribuídos em diversos simpósios, conferências, painéis e mesas redondas, representantes de 5 continentes, cerca de 2.600 pessoas, participaram da 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, discutindo diferentes questões sobre a produção e a utilização da mídia, concebida especificamente para esse público.

Planejado por um grupo de organizações brasileiras com experiência na área, era a primeira vez que um evento dessa natureza estava acontecendo na América Latina, com uma representação latino-americana muito significativa, pois era claro o objetivo de mostrar a amplitude e a consistência do pensamento latino-americano sobre as questões em pauta. A África também se fazia representar de modo significativo. Era explícito o desejo de demonstrar que os chamados países periféricos têm condições, reflexão e produção para manter o diálogo com os países mais ricos.

Alguns temas foram considerados essenciais e relevantes, tendo em vista a concepção, criação e utilização da mídia para crianças, adolescentes e jovens no contexto atual. Podemos enumerar alguns desses temas ou conceitos que marcaram as intervenções e discussões de modo significativo. São eles: relação entre globalização e localização; globalização, igualdade, e desigualdade; identidade, diferença, pluralidade cultural, multiculturalismo e interculturalismo; pluralidade de linguagens; relação entre educação e entretenimento; ética e mídia; violência na mídia; mídia, estilos de vida e consumo; educar pela mídia, mas principalmente educar para a mídia, entre outros.

Cumpre destacar a realização das conferências de Ana Maria Machado – brasileira, educadora, com inúmeros prêmios na área de literatura infanto-juvenil, membro da Academia Brasileira de Letras - e de Nestor Garcia Canclini – argentino, antropólogo, professor e pesquisador da Universidade do México. Foram conferências marcadas pela defesa da necessidade da mídia criar estratégias, abrir espaços, promover o diálogo intercultural, contrariando sua tendência à homogeneização.

Uma idéia fundamental marcou as diferentes intervenções: a necessidade e a importância de abrir espaços na mídia para a voz e/ou a cultura de referência das crianças, adolescentes e jovens e toda a sua diversidade, bem como abrir espaços para a produção realizada por essas crianças, jovens e adolescentes. Nesse sentido, cabe destacar a realização paralela do Fórum das Crianças, Adolescentes e Jovens de todo o mundo, onde eles/as tiveram a oportunidade de vivenciar a produção de diferentes mídias, experimentar novas tecnologias e linguagens, bem como de debater suas inquietações e/ou preocupações e apresentar sugestões, no sentido do aperfeiçoamento da produção e uso da mídia a serviço de suas necessidades e interesses.

Merece destaque a exibição de um documentário produzido em março de 2004 por jovens da Indonésia sobre a situação das crianças no Iraque (eles/as viajaram para registrar a situação e levar sua solidariedade) não só pela competência com que foi produzido, mas principalmente pelo seu significado e objetivo. Foi emocionante constatar a sensibilidade do olhar e o compromisso daqueles/as jovens (talvez nenhum adulto fizesse melhor) com uma realidade tão triste, dolorosa e, ao mesmo tempo, tão distante da própria realidade vivida por eles/as. Era um documentário denúncia, mas também um documentário que tinha a função de provocar e mobilizar outros/as jovens para o engajamento e compromisso com a construção de um mundo melhor.

Foram elaboradas 2 cartas (dos jovens e dos especialistas), contendo recomendações (havia muitos pontos convergentes) para a formulação de políticas públicas, referentes à produção e utilização de mídia para crianças, adolescentes e jovens. As cartas foram entregues aos representantes do Prefeito do Rio de Janeiro e do Presidente da República do Brasil para serem encaminhadas aos governos dos diferentes países participantes.

A 5ª Cúpula vai acontecer em 2007 na África do Sul, cuja representante, assim que eleita, convocou todos

os demais países africanos presentes a integrarem a comissão organizadora do referido evento.

ADOLESCENTES: AS ESTRELAS DO EVENTO

Trabalhem conosco, não para nós. Queremos, sim, uma mídia de todos, uma mídia para todos, mas, principalmente, uma mídia por todos. Este foi o recado que os adolescentes deixaram para os participantes da 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes.

Ender Ceballos, da Venezuela, durante o encerramento da reunião, subiu ao palco com outras crianças fantasiadas e rostos pintados, e pediu para que a platéia ficasse de pé e assumisse, numa espécie de juramento, o compromisso de trabalhar em conjunto com crianças e adolescentes para produção de mídia de qualidade. “Estou aqui representando os jovens da Venezuela e de todo mundo”.

“Queremos uma mídia feita por adultos e adolescentes: uma mídia de todos, para todos, por todos”, completou a malaia Marisha Shakil. “Não queremos que vocês trabalhem para nós, mas que trabalhem conosco. Se você der um papel em branco para uma criança ela vai fazer um desenho lindo. Mas se você fizer com ela, os dois farão uma obra-prima”.

Khairul Azri Sabri, jovem malaio ratificou: “Se vocês nos ensinarem a amar, amaremos. Se vocês nos ensinarem a brigar, brigaremos. E se vocês nos deixarem livres para praticar o que pensamos, voaremos”, disse o jovem, falando pela primeira vez em português. ”Falo em português, porque como crianças amamos nossos amigos”.

Fonte: www. riosummit2004.com.br

Ser educador/a: um desafio/un desafío permanente

SONIA KRAMER



Professora da PUC-Rio; Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil; Autora de livros, entre outros, "Por entre as pedras, arma e sonho na escola: leitura, escrita e formação de professores"; "Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso"; Histórias de Professores: leitura, escrita e pesquisa" (Ed. Ática); "Infância, educação e direitos humanos" (em co-autoria) Cortez Ed.

Profesora de la PUC- Río; Coordinadora del Curso de Especialización en Educación Infantil; Autora de libros como "Por entre las piedras, arma y sueño en la escuela: lectura, escritura y formación de profesores"; "Alfabetización, lectura y escritura: formación de profesores en curso"; "Historias de Profesores: lectura, escritura e investigación" (Ed. Ática); "Infancia, educación y derechos humanos" (en co-autoría) Cortez Ed, entre otros.



NA - Professora Sônia, vivemos hoje situações difíceis, tempos difíceis, um contexto cheio de problemas, crises éticas, ambientais, políticas, de toda natureza. Ao mesmo tempo, estamos vivendo um mundo de grandes transformações. Neste contexto, qual seria, então, o papel do educador?

Sonia Kramer - Nossos tempos são mais difíceis do que outros? Talvez a consciência de que, na história, todos os tempos tenham sido muito difíceis pode ser um alento para nos sentirmos participantes desse mundo, como homens, mulheres, jovens e crianças. Provavelmente nunca tivemos tempos fáceis... Mas isso não resolve o problema de que são sim tempos difíceis e de que é preciso entender o contexto em que nos situamos. A estrutura econômica desigual da sociedade brasileira, a alta concentração de renda, a lentidão da reforma agrária, os problemas resultantes de uma história de

NA - Profesora Sônia, hoy vivimos situaciones difíciles, tiempos difíciles, un contexto lleno de problemas, de crisis éticas, ambientales, políticas, de toda naturaleza. Al mismo tiempo, vivimos en un mundo de grandes transformaciones. Dentro de este contexto, ¿cuál sería, entonces, el papel del educador?

Sonia Kramer - ¿Son nuestros tiempos más difíciles que los otros? Tal vez la conciencia de que, en la historia, todos los tiempos fueron muy difíciles nos haga sentir participantes de ese mundo, como hombres, mujeres, jóvenes y niños. Probablemente nunca hayamos tenido tiempos fáciles... Pero eso no resuelve el problema de que son, sí, tiempos difíciles y de que es necesario entender el contexto en el que nos situamos. La estructura económica desigual de la sociedad brasileña, la alta concentración de renta, la lentitud de la reforma agraria, los problemas resultantes de una historia de exclusión, fueron recientemente agravados por los cambios en el mundo del trabajo y por la coyuntura internacional. Perdimos la sociedad del bienestar que nunca tuvimos. Nuestra población continúa sin tener acceso a bienes materiales primarios; los índices de mortalidad permanecen altos; los servicios de salud con calidad, la garantía a la vivienda, a las condiciones de saneamiento y de

exclusão foram recentemente agravados pelas mudanças no mundo do trabalho e pela conjuntura internacional. Perdemos uma sociedade do bem estar que nunca tivemos. Nossa população continua sem acesso a bens materiais primários, os índices de mortalidade permanecem altos, os serviços de saúde de qualidade, a garantia da habitação, condições de saneamento e de trabalho são ainda sonhos que queremos ver realizados. Também o acesso à produção cultural e a valorização da cultura produzida nas relações sociais não se concretizou. Aliado a isso, temos a ação da mídia que generaliza e dissemina as informações, mas que não favorece grande parte das vezes a compreensão de mecanismos e processos. O fato é que professores formados nas últimas décadas passaram por escolas situadas nestas condições, escolas pobres para pobres, e que historicamente tiveram dificuldade de lidar com a pobreza e com a diferença. **Assim, estamos diante de uma situação em que os professores muitas vezes precisam ensinar o que não tiveram a oportunidade de aprender, embora fosse seu direito e embora tenham permanecido na escola nos anos da escolaridade obrigatória e até mais.** Para que seja possível educar precisamos realmente aprender junto com as crianças, jovens e adultos com os quais trabalhamos.

São vários os paradoxos desses tempos em que vivemos. Um deles é a facilidade (aparente) de acesso à informação pelos mais diversos modos. Para mim, o papel do educador, hoje, é o de formação. Não falo só de formação profissional de professores, mas de formação no sentido de viver, transmitir, ensinar, compartilhar valores, princípios, práticas, onde as questões específicas do ser humano possam ser aprendidas. O que parece tornar nossa consciência desse tempo mais difícil é a idéia de que nós não nos reconhecemos nesse tempo. Olho para o mundo e pergunto: que mundo é esse que parece que eu não sou parte dele? Por que ele é tão diferente do que eu gostaria que fosse? E quais as condições de ser educador hoje? Quando falo educador, me refiro aos professores e profissionais de educação que atuam na gestão da escola e em outros espaços educativos. Todos têm sua ação relacionada com formação, e não só com informação e, nesse contexto, meu ponto de vista é o de que os educadores precisam catalisar práticas, disseminando valores de solidariedade, de generosidade, aceitação e compreensão do outro, de preocupação com o outro, práticas sociais e culturais que propiciem conhecimento e criação coletiva.

NA - Creio que você já está nos remetendo para a idéia de que o educador atua em vários espaços - em movimentos sociais, na escola, em instituições culturales. E parece que você destacou o papel dele

trabajo son todavía sueños que queremos ver realizados. Tampoco el acceso a la producción cultural y a la valoración de la cultura producida en las relaciones sociales se ha concretado. A esto, le sumamos la acción de los medios de comunicación que generalizan y diseminan las informaciones, sin permitir, la mayoría de las veces, la comprensión de mecanismos y procesos. El hecho es que los profesores recibidos en las últimas décadas, han pasado por escuelas que se encuentran en estas condiciones, escuelas pobres para pobres, y que históricamente tuvieron dificultades para lidiar con la pobreza y con la diferencia. **De esta manera, nos encontramos frente a una situación en la que los profesores muchas veces necesitan enseñar lo que no tuvieron oportunidad de aprender, aunque hayan tenido ese derecho y aunque hayan permanecido en la escuela durante los años de la escolaridad obligatoria, e inclusive más**. Para que educar sea posible, necesitamos realmente aprender junto a los chicos, a los jóvenes y a los adultos con los que trabajamos.

Son varias las paradojas de estos tiempos en los que vivimos. Una de ellas es la facilidad (aparente) para acceder a la información de las más diversas maneras. Para mí, el papel del educador, hoy, es el de la formación. No hablo sólo de formación profesional de profesores, sino de formación en el sentido de vivir, transmitir, enseñar, compartir valores, principios, prácticas, a través de los cuales sea posible aprender cuestiones específicas del ser humano. Lo que nos hace creer que este tiempo es más difícil que otros es el hecho de que no nos reconozcamos en él. Miro al mundo y me pregunto: ¿Qué mundo es éste, al que no pertenezco? ¿Por qué es tan diferente de lo que a mí me gustaría? ¿Cuáles son las condiciones, hoy, para ser educador? Cuando digo educador, me refiero a los profesores y profesionales de educación que actúan en la gestión de la escuela y en otros espacios educativos. En todos ellos la actuación está relacionada a la formación, y no sólo a la información y desde este punto de vista, me parece que los educadores necesitan catalizar prácticas diseminando valores de solidaridad, de generosidad, de aceptación y comprensión del otro, de preocupación hacia el otro; prácticas sociales y culturales que propicien conocimiento y creación colectiva.



NA - Creo que Ud. nos está remitiendo a la idea de

na questão dos valores. Assim, perguntamos: o que seria comum e o que seria específico em relação ao papel do educador, tendo em vista a sua participação nesses diferentes espaços?

Sonia Kramer - Destaquei os valores para fazer um contraponto com a informação. Mas não só valores. Outro aspecto importante é o conhecimento. Tradicionalmente o educador é visto como alguém que atua dentro da escola. Como militante de movimentos sociais em defesa da educação infantil e de políticas de infância, mantenho os pés no chão da escola e de outros projetos e aprendi a identificar nesses espaços a atuação do educador, tanto em ações de caráter institucional e de natureza cultural, realizadas em museus, cinemas, teatros, bibliotecas, quanto em trabalhos de caráter social, de iniciativa comunitária, em creches, pré-vestibulares, etc. Em todos, identifico como central o papel do educador, trabalhando junto com e aprendendo com.

Olhemos para essa questão, primeiro do ponto de vista de espaços públicos, e, em seguida, no que se refere a iniciativas da sociedade. A função do educador dentro de espaços como bibliotecas, museus, cinemas, teatros, grupos de música ou dança, etc., é potencializar as ações de forma a efetivamente beneficiar a população - crianças, jovens e adultos. Exemplifico com a situação da biblioteca, um verdadeiro desrespeito à democratização do saber e da cultura: hoje no Brasil, de acordo com a legislação, toda biblioteca deve dispor de um bibliotecário, formado em nível superior. Num país sem bibliotecas, essa exigência, além de amarrar a expansão, faz com que as escolas, não podendo ter bibliotecas, mantenham salas de leituras. Aqui, a atuação dos educadores é essencial para formar leitores, organizar salas, rodas ou círculos de leitura, etc.

Mas é também fundamental a atuação dos educadores nos movimentos sociais, em atividades de iniciativa da população. A origem de tais iniciativas é o fato do Estado, historicamente, ter sido omisso em uma série de situações. **A população sofre situações de violência, por conta do tráfico de drogas e, sem serviços básicos de educação e saúde precisa se virar para desenvolver um trabalho que não foi desenvolvido pelo Estado**. Então a sociedade se organiza(ou) para ter aquilo que, apesar de ser seu por direito, lhe é (foi) sonegado. Nesses espaços, é visível a inserção de educadores aprendendo com a população, mas também, com certeza, levando instrumentos teóricos e práticos para apoiar e multiplicar essas iniciativas.

que el educador actúa en varios espacios (en movimientos sociales, en la escuela, en instituciones culturales). Me parece, también, que está destacando el papel del profesor en relación a los valores. Entonces, ¿qué sería común y específico del papel del educador, teniendo en cuenta su participación en esos diferentes espacios?

Sonia Kramer - Destaqué los valores para contraponerlos a la información. Pero no se trata sólo de valores. Otro aspecto importante es el conocimiento. Tradicionalmente el educador es visto como alguien que actúa dentro de la escuela. Como militante de movimientos sociales en defensa de la educación infantil y de políticas de infancia, mantengo los pies en la tierra tanto en relación a la escuela como en relación a otros proyectos y aprendí a identificar en esos espacios la actuación del educador en acciones de carácter institucional y de naturaleza cultural realizados en museos, cines, teatros, bibliotecas y también en trabajos de carácter social, de iniciativa comunitaria, en guarderías, cursos preparatorios para el ingreso a la facultad, etc. En todos ellos, identifico como central el papel del educador, trabajando "junto a" y aprendiendo "con". Primero veamos este asunto desde el punto de vista de los espacios públicos y, segundo, desde el punto de vista de las iniciativas de la sociedad. La función del educador dentro de espacios como bibliotecas, museos, cines, teatros, grupos de música o baile, etc., es potenciar las acciones de manera que la población (chicos, jóvenes, adultos) se beneficie de forma efectiva. Pongo el ejemplo de la biblioteca, una verdadera falta de respeto a la democratización del saber y de la cultura: hoy en Brasil, de acuerdo con la legislación, toda biblioteca debe disponer de un bibliotecario con formación de nivel superior. En un país sin bibliotecas, esa exigencia, además de restringir la expansión, hace que las escuelas, al no poder tener bibliotecas, mantengan salas de lectura. En este punto, la actuación de los educadores es esencial para la formación de lectores, para la organización de salas, rondas o círculos de lectura, etc. Pero la actuación de los educadores es también fundamental en los movimientos sociales y en actividades de iniciativa de la población. El origen de tales iniciativas es la omisión histórica del Estado en una serie de situaciones. **La población sufre situaciones de violencia a causa del tráfico de drogas y sin servicios básicos de educación y salud, precisa encontrar la manera de desarrollar los trabajos que no fueron desarrollados por el Estado**. Entonces la sociedad se organiza (se organizó) para tener aquello que, a pesar de ser suyo por derecho, le es (fue) negado. En esos espacios, es visible la inserción de educadores que aprenden con la población, y que con seguridad, también llevan instrumentos teóricos y prácticos para dar apoyo y multiplicar esas iniciativas.



NA - É o educador como um agente cultural e social?

Sonia Kramer - O educador tem um papel específico em relação à formação científica e cultural, mesmo que não esteja na escola, um papel ligado à formação e à garantia de um direito básico, a escola e o conhecimento. Digamos que uma comunidade tomou a iniciativa e estruturou uma creche comunitária; nela o educador se insere para apoiar, orientar, discutir, para montar e também organizar aquele espaço. É uma inserção contraditória: o educador dá subsídios pedagógicos para que a ação funcione de modo coerente com os valores e objetivos daquele grupo, e ao mesmo tempo, trabalha sabendo que é direito daquela população ter a creche pública, mobilizando para que esse direito se torne fato, favorece o acesso da população às informações e mecanismos necessários para encaminhar as ações, instrumentaliza para que as soluções sejam encontradas enquanto o Estado não está ali, mas sabendo dos direitos da população de reivindicar, bater na porta do prefeito para ter aquele serviço público que deveria ser oferecido pelo Estado. Vejo a especificidade do papel do educador, nessa dupla perspectiva. Por outro lado, fora da escola, o educador tem papel importante na formação cultural e científica, valorizando as várias formas de saber e favorecendo o acesso ao conhecimento e à cultura (ainda que não tenhamos tanta clareza do que isso inclui), trabalhar com diferentes culturas que estão em interação. Para fazer isso, o educador precisa considerar o conhecimento produzido na pesquisa em educação, produzido na universidade, para que também esse conhecimento se torne acessível à maioria da população.



NA - ¿El educador es un agente cultural y social?

Sonia Kramer - El educador tiene un papel específico en relación a la formación científica y cultural, aun cuando no esté en la escuela, un papel vinculado a la formación y a la garantía de un derecho básico, el de la escuela y el conocimiento. Imaginemos a una comunidad que toma la iniciativa y estructura una guardería comunitaria; el educador se introduce en ella para dar apoyo, orientar, discutir, para montar y también organizar aquel espacio. Es una inserción contradictoria: el educador da subsidios pedagógicos para que la acción funcione de modo coherente con los valores y objetivos de aquel grupo, y al mismo tiempo, trabaja sabiendo que es derecho de aquella población tener una guardería pública. Y entonces se moviliza para que ese derecho sea una realidad favoreciendo el acceso de la población a las informaciones y a los mecanismos necesarios para que sean encaminadas las acciones; dando instrumentos para que se encuentren soluciones durante la omisión del Estado, pero sabiendo los derechos que la población debe reivindicar, llamando a la puerta del intendente para que haya aquel servicio público que debería ser ofrecido por el Estado. Veo la especificidad del papel del educador en esta doble perspectiva. Por otro lado, fuera de la escuela, el educador también tiene un papel importante en la formación cultural y científica al valorar las diversas formas del saber y al favorecer el acceso al conocimiento y a la cultura (aunque no tengamos tanta claridad de lo que esto implique), y al trabajar con las diferentes culturas que interactúan. Para esto, el educador tiene que tener en cuenta el conocimiento producido en las investigaciones en educación, en la universidad, para que también ese conocimiento se vuelva accesible a la mayoría de la población.

NA - ¿Qué destacaría en relación a la actuación del profesor, del educador en la escuela?

Sonia Kramer - En la escuela la función básica sería la del profesor, pero la escuela -frente a las nuevas formas de sociabilidad- está cada vez ampliando más su papel y asumiendo -en la sociedad contemporánea- además de la enseñanza, actividades que, tradicionalmente, eran asumidas



NA - O que você gostaria de destacar, de chamar a atenção, no caso da ação do professor, do educador na escola?

Sonia Kramer - Na escola, a função básica seria a do professor, mas a escola, cada vez mais, amplia o seu papel e passa a assumir – na sociedade contemporânea – além do ensino tarefas que, tradicionalmente, deveriam ser assumidas pela família, pela comunidade, diante das novas formas de sociabilidade. O mundo parece tão difícil pela desumanização progressiva e pelo isolamento, pelo individualismo, que a escola precisaria se preparar para assumir esse papel ampliado. Porque se nós olhamos para a realidade brasileira, vemos uma população empobrecida, desemprego, aumento de gravidez entre jovens, aumento de mulheres jovens chefes de família, quando pensamos no que seria o papel tradicional da família e da que escola (cuidando especificamente do ensino ou do conhecimento), parece que falamos de uma escola hipotética. A população de rua, excluída e que vive situações de violência, está na escola. Também os professores sofrem esse empobrecimento, principalmente professores do ensino fundamental. Em países como os nossos, como pode um professor ou uma professora, sofrendo as conseqüências de suas condições precárias de vida e de trabalho, exercer esse papel ampliado? Não adianta dizer que a família deveria fazer coisas que ela não tem condições de fazer ou não faz; precisamos assumir que é papel da escola e, ao mesmo tempo, assumir que há limites para exercer esse papel. Isso nos torna mais realistas: o otimismo é necessário para nos ajudar a olhar para a situação que é difícil e deslocá-la para esse lugar de realismo. As pessoas que trabalham na escola são tão jovens, muitas são adolescentes, e têm elas próprias dificuldades de agir com e para a população que chega na escola. Quando penso no conhecimento produzido sobre esses problemas e nas possibilidades que este espaço oferece para o trabalho educativo, reconheço na escola uma instituição privilegiada; minha posição é otimista e isso me desloca do pessimismo para as contradições da situação real. **Porque a realidade** por la familia, por la comunidad. El mundo parece tan difícil a causa de la deshumanización progresiva, del aislamiento y a causa del individualismo, que la escuela precisa prepararse para asumir ese papel ampliado. Porque si nos fijamos en la realidad de Brasil, vamos a ver una población empobrecida, desempleo, aumento de embarazos entre las jóvenes, aumento de mujeres jóvenes jefes de familia, y si pensamos cuál es tradicionalmente el papel de la familia y de la escuela (ocuparse específicamente de la enseñanza o del conocimiento), pareciera que estamos hablando de una escuela hipotética. La gente que vive en la calle, excluida, y que vive situaciones de violencia, está en la escuela. También los profesores sufren ese empobrecimiento, principalmente los maestros de la enseñanza primaria. En países como los nuestros, ¿cómo puede un profesor o una profesora, que sufre las consecuencias de sus condiciones precarias de vida y de trabajo, ejercer ese papel ampliado? De nada vale decir que la familia debería hacer cosas para las cuales no tiene recursos o que no las hace. Tenemos que asumir que ése es el papel de la escuela y, al mismo tiempo, tenemos que asumir que hay límites para que se ejerza ese papel. Eso nos hace más realistas: el optimismo es necesario para que podamos ver la situación difícil y para que la podamos trasladar al plano de lo real. Las personas que trabajan en la escuela son muy jóvenes, muchas son adolescentes y ellas mismas tienen dificultades de actuar con y para la población que llega a la escuela. Cuando pienso en el conocimiento producido sobre estos problemas y en las posibilidades que este espacio le ofrece al trabajo educativo, reconozco en la escuela una institución privilegiada; mi visión es optimista y esto me lleva del pesimismo a las contradicciones de la situación real. **Porque la realidad no es tan dura, ni está tan cristalizada, tan quieta como nos lo hacen suponer las dificultades, ni es tan flexible y tan maleable como nuestros deseos y sueños de una sociedad justa querrían que fuese**. Es en este balance, en esta dinámica, en esta dialéctica entre lo deseado y lo posible en donde podemos encontrar formas interesantes de intervenir, de actuar, de actuar necesariamente de manera colectiva, para buscar las condiciones que permitan efectivizar el cambio. Veo a la escuela como ese lugar de privilegio en el que se puede vivir y ejercer la utopía.

Otro aspecto a ser considerado es la concepción que tenemos hoy de los chicos como sujetos del conocimiento, sujetos de la acción, creativos. Sin embargo, a veces parece que para que ese chico sea visto como sujeto, el adulto tiene que desocupar su lugar de adulto. Este tema afecta a la escuela, está en el centro de las relaciones instituidas en la escuela. **En esta sociedad fragmentada, con**

não é nem tão dura, cristalizada, parada quanto o que as dificuldades fazem supor, nem tão flexível, maleável como nossos desejos e sonhos de uma sociedade justa gostariam que fosse. E é nesse balanço, nessa dinâmica, nessa dialética entre o desejado e o possível que podemos encontrar formas interessantes de intervir, de agir, de agir necessariamente de maneira coletiva, buscando condições de efetivar a mudança. Vejo a escola como esse lugar privilegiado para viver e exercer a utopia.

Outro aspecto a considerar é o de que hoje temos uma concepção da criança como sujeito do conhecimento, sujeito da ação, criativa. No entanto, às vezes, parece que para essa criança ser olhada como sujeito, o adulto acha que ele tem que desocupar o seu lugar de adulto. Esta questão afeta a escola, está no centro das relações instituídas na escola. **Nessa sociedade fragmentada e com tantas informações circulando, há situações que os adultos vivem pela primeira vez junto com as crianças. E isso é inédito na história humana porque o que caracterizava um adulto é sua experiência mais consolidada, refletida, podendo orientar, expor, aconselhar**. Hoje, devido às tecnologias, à mídia, em função das novas demandas do mundo do trabalho, ou das inovações, o adulto vive situações pela primeira vez junto com as crianças. Lembremos do atentado terrorista de 11 de setembro de 2001: como o adulto pode responder a algo que nem entendia? Muitos exemplos podem ser citados: situações relativas à guerra, à violência em geral, situações relativas ao rompimento de valores, à quebra de costumes. Isso é desconcertante para os adultos. Nesse contexto, o papel de autoridade do professor em particular e do educador em geral funciona como exemplo que acentua ou atenua essa situação, tanto na escola quanto em outras instituições.

Hoje o que seduz é ser jovem; a experiência é desvalorizada e velho se tornou adjetivo pejorativo. Também na escola o professor precisa assumir seu lugar de educador, lugar de adulto, da autoridade, da experiência, lugar de onde são praticados valores, ocupadas posições. Com freqüência expomos as crianças duplamente: exigimos demais delas, quando não têm condições de dar respostas para determinadas situações e deixamos de reconhecer ações ou respostas das crianças nas situações em que elas podem e têm respostas a dar. A escola faz isso o tempo todo. O fato de que ser educador significa ser adulto, e que isso implica em assumir um papel ativo de autoridade, é pouco discutido nas escolas. Quantas vezes, hoje, as escolas públicas ou privadas, só porque ouviram dizer que há uma situação de violência no bairro vizinho, chama as famílias e devolve as crianças para casa? Manda que venham buscar as crianças!

tantas informaciones circulando, se producen situaciones que los adultos viven por primera vez junto a los chicos. Y esto es inédito en la historia humana porque lo que caracterizaba al adulto era su experiencia más consolidada, fruto de la reflexión que era orientadora, expositora, consejera. Hoy, debido a las tecnologías, a los medios de comunicación y en función de las nuevas demandas del mundo del trabajo, el de las innovaciones, el adulto vive situaciones, por primera vez, junto a los chicos. Recordemos el atentado terrorista del 11 de septiembre de 2001: ¿cómo puede el adulto responder a algo que no entiende? Se podrían citar muchos ejemplos: situaciones relativas a la guerra, a la violencia en general, situaciones relativas a la ruptura de valores y de costumbres. Esto es desconcertante para los adultos. En este contexto, el papel de la autoridad del profesor en particular y del educador en general, funciona como ejemplo que acentúa o atenúa esta situación, tanto en la escuela como en otras instituciones.

Hoy, lo que seduce es ser joven; la experiencia se ha desvalorizado y "viejo" se convirtió en un adjetivo peyorativo. También en la escuela el profesor necesita asumir su lugar de educador, su lugar de adulto, de autoridad, de experiencia, lugar desde el cual se practican valores y se ocupan posiciones. Con frecuencia los niños son objeto de una doble exposición: les exigimos demasiado cuando en realidad no están en condiciones de responder a determinadas situaciones y dejamos de reconocer sus acciones o respuestas en las situaciones en que ellos pueden y tienen respuestas para dar. La escuela hace esto todo el tiempo. El hecho de que ser educador signifique ser adulto y que esto implique asumir un papel activo de autoridad, es poco discutido en las escuelas. ¿Cuántas veces, hoy, las escuelas públicas o privadas, por el simple hecho de haber oído decir que existe una situación de violencia en el barrio vecino, llaman a las familias y les piden que se lleven a los chicos de vuelta a casa? ¡Qué vengan a buscar a los chicos! Para mí esta actitud es más violenta que la situación violenta vivida en el barrio vecino, porque los adultos están renunciando a sus responsabilidades como si no tuvieran nada que ver y ceden a una postura de miedo de algo que ellos saben lo que es. Y esa actitud se va diseminando y consolida la visión del adulto que no tiene nada qué decir ni qué hacer. Mi hipótesis, aquí, es que la guerra funciona como ejemplo de diseminación de conductas y de quiebra de todos los valores, todos los acuerdos, porque en ella todo vale. El ejemplo se expande también entre nosotros, educadores, y las personas ya no consiguen distinguir entre lo que pueden o no hacer, pierden el sentido común - tan escaso en el mundo de hoy - y desisten del diálogo. Renunciar al lugar de autoridad y ceder el lugar de adulto es renunciar

Para mim essa atitude é de uma violência maior do que a violência no bairro vizinho, porque os adultos estão abrindo mão de sua responsabilidade, como se não tivessem nada a ver, cedendo a uma postura de medo de algo que eles sabem o que é. E essa posição vai se disseminando, consolidando uma visão de que o adulto não tem o que dizer ou o que fazer. Aqui, minha hipótese é a de que a guerra funciona como exemplo que dissemina condutas e quebra todos os valores, todos os acordos, porque nela valeria tudo. O exemplo se espalha também entre nós, educadores, e as pessoas perdem a distinção entre o que podem ou não fazer, perdem o bom senso – este bem tão raro no mundo de hoje – e desistem do diálogo. Abrir mão desse lugar de ter autoridade e ceder o lugar de adulto é abrir mão da autoria possível, da palavra, do lugar de dizer o que penso da condição humana.

Assim, vejo dentre as funções do educador a de fomentar práticas e valores que possam ajudar a fazer desse mundo, onde não mais nos reconhecemos, o nosso mundo.

NA - Sônia, você falou que o conhecimento está em todo o lugar. Nesse caso, em relação a esse conhecimento tão disseminado, qual seria o papel do educador?

Sonia Kramer - Diferencio informação e conhecimento. É papel da escola trabalhar na perspectiva de produção do conhecimento, não só reprodução, mas também de acesso ao conhecimento porque é dever da escola devolver a todos (a todas as classes sociais) o que historicamente foi por todos produzido. **O papel da escola, a sua especificidade, é garantir o acesso de todos ao conhecimento sistematizado, estruturado, ainda que seja para daqui a minutos esse conhecimento se reorganizar ou ser superado por uma nova descoberta**. A questão que cabe colocar é: quem tem estado incluído nesse “todos”? É preciso democratizar o conhecimento, nesse contexto da desigualdade. E como garantir a construção ou aquisição do conhecimento sem que os professores tenham seu direito de acesso a esse conhecimento garantido? Por isso a idéia da formação é interessante. A formação inclui todos os atores do processo.

Cabe lembrar do papel dessa ação em relação à alienação que nos é imposta. Tantas são as possibilidades de produtos de shampoo no supermercado e eu não conheço o funcionamento dos meus cabelos e da ação do shampoo. Eu não sei sobre o meu corpo, ao consumir informações sobre o meu corpo, eu não sei sobre o meu bairro, ou sobre o meu país, consumindo visitas apenas ou consumindo imagens sobre eles. Sem o conhecimento, eu não aprendo a história; mas a

a la autoría posible, a la palabra, al lugar de decir lo que pienso de la condición humana. Así, veo, entre las funciones del educador, la de fomentar las prácticas y los valores que pueden ayudar a hacer de este mundo, en el que ya no nos reconocemos, nuestro mundo...



NA - Sônia, usted dijo que el conocimiento está en todas partes. En ese caso y en relación a ese conocimiento que está tan diseminado, ¿cuál sería el papel del educador?

Sonia Kramer - Sonia Kramer - Yo distingo información de conocimiento. El papel de la escuela es el de trabajar en la perspectiva de la producción del conocimiento y no sólo en la de la reproducción, sino también en la perspectiva del acceso al conocimiento porque es deber de la escuela devolverle a todos (a todas las clases sociales) lo que históricamente fue producido por todos. **El papel de la escuela, y su especificidad, es garantizar el acceso de todos al conocimiento sistematizado, estructurado, aunque al cabo de unos minutos ese conocimiento sea reorganizado o sea superado por un nuevo descubrimiento**. El tema que cabe aclarar es: ¿quiénes han sido incluidos en ese "todos"? Teniendo en cuenta este contexto de desigualdad, se hace necesario democratizar el conocimiento. ¿Pero cómo garantizar la construcción o adquisición del conocimiento si los propios profesores no tienen garantizado su derecho de acceso a ese conocimiento? Por eso es interesante la idea de la formación. La formación incluye a todos los agentes del proceso.

Cabe recordar el papel de esa actuación en relación a la alienación que se nos impone. Son muchas las posibilidades de productos de shampoo en el supermercado pero nosotros no conocemos ni el funcionamiento de nuestro pelo ni el de la acción del shampoo. No es por las informaciones que consumimos sobre nuestro cuerpo que sabemos algo sobre él. No es por el sólo hecho de consumir meras visitas o imágenes sobre nuestro barrio o sobre nuestro país que sabemos algo sobre ellos. Sin el conocimiento no aprendemos la historia y ésta no se da de forma aleatoria. ¡Tantas vidas se perdieron y se vivieron en función de proyectos o situaciones a lo largo de la historia! ¡Y eso no puede

história não se deu aos frangalhos. Tantas vidas foram perdidas e vividas em função de projetos ou situações ao longo da história e isso não pode ser reduzido a consumo de informações!

Na escola, o conhecimento circula entre pessoas mais ou menos experientes e os professores são mediadores dessa interação. A grande interação na escola não é entre professores e alunos; é entre todos e os conhecimentos. Além dessa interação, onde o professor é mediador, há nesse processo de construção do conhecimento, interações variadas entre os pares crianças e crianças, jovens e crianças e aqui, também, o adulto não pode abrir mão do seu papel. Uma consulta na Internet de determinada informação não equivale à mediação em relação ao conhecimento. Consultar a Internet é ótimo, é importante; mas, como mediador, o professor inicia, interage, desafia, provoca, promove, escuta, discute, problematiza e organiza essa busca num mundo tão fragmentado e desestruturado. Conhecimento se adquire ou produz sempre no coletivo e a escola é uma instituição privilegiada para fazer isso: ela é o único lugar aonde as mesmas pessoas vão todos os dias, durante tantas horas, um lugar de fazer amigos, um lugar de conhecer pessoas, um lugar de namorar. Essa mediação é necessária em outros espaços culturais; o educador aí é alguém que inicia as crianças e jovens no museu, teatro, cinema, biblioteca, espaços cruciais nessa formação humana, porque nós aprendemos “com”: com o cinema, com a literatura, com museu, com o teatro, os clubes ou grupos de música, dança, etc. Quando falamos desses espaços, muitas pessoas entendem que é preciso levar isso para dentro da escola. Ao contrário, penso que esses diferentes espaços precisam existir fora da escola, por iniciativa do Estado ou da sociedade - e os educadores precisam estar neles; a escola se beneficia dessa formação cultural e sua função mediadora em relação ao conhecimento se amplia.



NA - Diante de toda essa sua reflexão, que desafios estão colocados para a formação do educador, do professor?

Sonia Kramer - Não há uma receita, mas três elementos são importantes: a história das pessoas,

reducirse a un consumo de informaciones!

En la escuela, el conocimiento circula entre personas con más o menos experiencia y los profesores son los mediadores en esa interacción. La gran interacción en la escuela no se da entre profesores y alumnos, sino entre todos y los conocimientos. Además de esta interacción en la que el profesor es mediador, existen en este proceso de construcción del conocimiento, interacciones variadas entre los pares chicos con chicos, jóvenes con chicos, y aquí tampoco el adulto puede renunciar a su papel. Una consulta en la internet sobre determinada información no equivale a la mediación en relación al conocimiento. Consultar la internet es muy bueno, es importante, pero como mediador, es el profesor el que inicia, interactúa, desafía, provoca, promueve, escucha, discute, problematiza y organiza esa búsqueda en un mundo fragmentado y desestructurado. El conocimiento se adquiere o se produce siempre de forma colectiva y la escuela es una institución que tiene el privilegio de hacer eso: la escuela es el único lugar al que las mismas personas van todos los días, durante tantas horas; un lugar para hacerse de amigos; un lugar para conocer personas, en lugar de flirtear. Esa mediación es necesaria en otros espacios culturales; el educador es quien inicia a los chicos y jóvenes en relación al museo, al teatro, al cine, a la biblioteca, espacios éstos, cruciales para esa formación humana, porque aprendemos “con”: con el cine, con la literatura, con el museo, con el teatro, con los clubes o grupos de música, baile, etc. Cuando hablamos de estos espacios, muchas personas entienden que se hace necesario llevarlos al interior de la escuela. Por el contrario, creo que estos diferentes espacios precisan existir fuera de la escuela, por iniciativa del Estado o de la sociedad, y los educadores tienen que estar en ellos. La escuela se beneficia con esa formación cultural y su función mediadora en relación al conocimiento se amplía.

NA - Teniendo en cuenta esta reflexión suya, ¿cuáles serían los desafíos para la formación del educador, del profesor?

Sonia Kramer - No hay una receta, pero hay tres elementos que son importantes: la historia de las personas, el trabajo colectivo y la mediación. Las prácticas y las experiencias del profesor precisan ser rescatadas a través de un proceso de formación que cree un ambiente de escucha, tanto en la formación inicial como en la formación en servicio. Con el trabajo colectivo, el papel mediador de los formadores adopta una dimensión compartida. Es parte del proceso de formación la conciencia sobre lo que pienso de la escuela, sobre lo que pasé en ella y sobre lo que la(s) escuela(s) que tuve me enseñó(-aron) acerca de lo que es una escuela.

trabalho coletivo e mediação. As práticas e as experiências do professor precisam ser resgatadas num processo de formação que crie um ambiente de escuta, tanto na formação inicial como na formação em serviço. Com o trabalho coletivo, o papel mediador dos formadores toma uma dimensão compartilhada. É parte do processo de formação a consciência do que eu penso sobre a escola, do que passei nela e do que a(s) escola(s) que tive me ensinou(aram) sobre o que é escola. Porque aprendemos mais com o que se transformou naquilo que somos, do que com os discursos que ouvimos, especialmente se as práticas negaram os discursos. **As histórias vividas por professores e professoras, as escolas que freqüentaram ensinaram a gostar ou não de ler, de estudar, de ir ao teatro, transmitiu sentimentos em relação à matemática, à ciência, à história**. Formação continuada significa trazer a minha história de professora e as práticas que pude ter, que situações presenciei, como foram ensinadas, transmitidas, o que as professoras pensam disso, porque não necessariamente as pessoas gostam da maneira como agem. Enfatizo este aspecto porque secretarias de educação e ministérios, com o desejo de promover políticas públicas de formação de professores ou para implementar alguma proposta pedagógica visando a mudança, com freqüência agem como se detivessem a boa palavra, desconsiderando as práticas e o conhecimento dos professores, como se as práticas dos professores pudessem ser jogadas fora e no momento seguinte (depois da “formação”), tudo começasse de novo! No momento da formação, entramos na história do outro: aquela professora já tem uma história; quando ela vem para a formação, faço uma entrada na vida dela e ela na minha. Há um belo fragmento escrito pelo filósofo Walter Benjamin, onde tratando do diálogo, ele diz que dar conselhos, na modernidade, parece algo de antiquado. Dar conselhos, ele diz, é dar uma sugestão sobre a continuidade de uma história que está sendo narrada; você só pode dar esse conselho se quem ouve sabe narrar a sua história, ou seja, se o outro conta para você a sua história. Cria-se um ambiente de escuta, onde é possível para o outro te escutar e é possível para você compreender como o conhecimento ou o instrumento teórico-prático - que você pretende trazer - se liga, como entra naquela história que já estava sendo vivida e que vai continuar, independente do formador.

Saber das histórias das pessoas e do grupo que vai se formar professor ou dos professores que trabalham na escola é uma boa estratégia para o trabalho coletivo. Como é que eu posso fazer um trabalho coletivo, sem cumplicidade, sem alianças e sem sentir a dor do outro? Sem saber de onde aquelas pessoas vieram? Essa prática ajuda a enfrentar os problemas da escola, a conhecer os

Porque aprendemos más con lo que se transformó en aquello que somos, que con los discursos que oímos, especialmente si las prácticas negaron los discursos. **Las historias vividas por profesores y profesoras, las escuelas que frecuentaron, les enseñaron o no el gusto por la lectura, por el estudio, por ir al teatro; les transmitieron sentimientos en relación a la matemática, la ciencia, la historia**. La formación continua implica traer mi historia de profesora, las prácticas que pude haber tenido, las situaciones que presencié, el modo como éstas fueron enseñadas, transmitidas y lo que piensan sobre eso las profesoras, porque no necesariamente a las personas les gusta la manera como actúan. Enfatizo este aspecto porque secretarias de educación y ministerios, con el deseo de promover políticas públicas de formación de profesores o para implementar alguna propuesta pedagógica con vistas al cambio, con frecuencia actúan como si tuvieran toda la razón, sin considerar las prácticas y el conocimiento de los profesores, como si las prácticas de los profesores pudiesen ser desechadas e inmediatamente después (después de la "formación"), ¡todo comenzase de nuevo! En el momento de la formación, entramos en la historia del otro: toda profesora ya tiene una historia; cada vez que ella busca formarse, yo entro en la vida de ella y ella en la mía. Existe un fragmento muy bello escrito por el filósofo Walter Benjamin, en el que al referirse al diálogo, dice que dar consejos, en la modernidad, parece algo anticuado. Dice que dar consejos es hacer una sugerencia sobre la continuidad de una historia que está siendo narrada; uno sólo puede dar ese consejo si quien escucha sabe narrar su propia historia, es decir, si el otro cuenta su propia historia. Se crea un ambiente de escucha, en el que al otro le es posible escuchar y a uno le es posible comprender cómo el conocimiento o el instrumento teórico-práctico -que uno pretende traer- se conecta, cómo entra en aquella historia que ya estaba siendo vivida y que va a continuar, independientemente del formador.



Saber las historias de las personas y del grupo que se va a recibir de profesor o de los profesores que trabajan en la escuela es una buena estrategia para el trabajo colectivo. ¿De qué manera sería posible hacer un trabajo colectivo, sin complicidad, sin alianzas y sin sentir el dolor del otro? ¿De qué manera, sin saber de dónde vinieron aquellas personas? Esa práctica ayuda a enfrentar los

caminhos que foram percorridos. Pensar esse conhecimento da história é um passo necessário para exercer o trabalho coletivo e continuar a história coletivamente. Sem falar que **as pessoas gostam de contar suas histórias neste mundo onde ninguém tem tempo para ouvir o outro. Por isso, também, que a escola é esse espaço tão interessante de fazer amigos, de fazer grupos**.

História e trabalho coletivo se relacionam para que seja possível pensar em um projeto. Tudo o que estamos falando aqui tem a ver com algo que projetamos. Se não fosse isso, nós não estávamos mencionando um contexto que parece difícil, se não estivéssemos preocupados em como projetar um mundo diferente. Mas há ainda um terceiro elemento no processo de formação, e que diz respeito à mediação e conhecimento. O formador é professor de professores; o que vale para os outros deveria valer para ele. E como posso ser mediador das práticas que estão sendo vividas e/ou relatadas e desencadear a busca de conhecimento teórico e prático para materializar o projeto? A meu ver, é sendo professor; ser professor é desencadear o trabalho coletivo, recuperar as histórias, trabalhar com o conhecimento, ser mediador entre as pessoas e o conhecimento. Maria Helena Chauí diz que a mais importante relação da escola é entre os alunos e o conhecimento, não entre professores e alunos. E traz o seguinte exemplo: o professor de natação pode ensinar os alunos a nadar, estando dentro ou fora da água, mas os alunos, para aprenderem a nadar, têm necessariamente, de estar dentro da água. A água, ela diz, é o conhecimento. Mas se o professor também estiver na água, tudo fica mais divertido.

O professor é formador, mediador entre professores ou futuros professores e o conhecimento. **Os professores precisam, para construir sua autonomia (o trabalho coletivo não existe sem autonomia) buscar esse conhecimento nos espaços culturais e científicos, também nos espaços virtuais; precisam ser iniciados**. Mediar significa assumir o papel de quem dá o livro, e lê junto, vai junto ao cinema, ao teatro, ao museu, ouve música, dança, inicia, indica caminhos, valoriza e potencializa os caminhos culturais que já são conhecidos e praticados pelo grupo. Formação tem a ver com esses três elementos: história, trabalho coletivo e mediação, para que o formador, como professor de professores, favoreça o acesso, aquisição, construção do conhecimento.

problemas de la escuela, a conocer los caminos que fueron recorridos. Pensar ese conocimiento de la historia es un paso necesario para ejercer el trabajo colectivo y continuar la historia colectivamente, sin mencionar que **a las personas les gusta contar sus historias en un mundo en el que nadie tiene tiempo para oír al otro. Por eso es también que la escuela es un espacio interesante para hacer amigos, para formar grupos**.

La historia y el trabajo colectivo se relacionan para que sea posible pensar en un proyecto. Todo lo que estamos hablando aquí tiene que ver con algo que proyectamos. Si no fuera así, si no estuviésemos preocupados en cómo proyectar un mundo diferente, no estaríamos mencionando un contexto que parece difícil. Pero hay todavía un tercer elemento en el proceso de formación que se refiere a la mediación y al conocimiento. El formador es profesor de profesores; lo que vale para los otros debería valer para él.

¿Cómo puedo ser mediador de las prácticas que están siendo vividas y relatadas y desencadenar la búsqueda del conocimiento teórico y práctico para materializar el proyecto? A mi modo de ver, siendo profesor; ser profesor es desencadenar el trabajo colectivo, recuperar las historias, trabajar con el conocimiento, ser mediador entre las personas y el conocimiento. María Helena Chauí dice que la relación más importante de la escuela es entre los alumnos y el conocimiento, no entre profesores y alumnos. Y menciona el siguiente ejemplo: el profesor de natación puede enseñarle a los alumnos a nadar estando dentro o fuera del agua, pero para que los alumnos aprendan a nadar, tienen que estar, necesariamente, dentro del agua. El agua, como ella dice, es el conocimiento. Pero si el profesor se metiera también en el agua, todo sería más divertido.

El profesor es formador, mediador entre los profesores o futuros profesores y el conocimiento. **Los profesores necesitan, para construir su autonomía (el trabajo colectivo no existe sin autonomía) buscar ese conocimiento en los espacios culturales y científicos, también en los espacios virtuales; necesitan ser iniciados**. Mediar significa asumir el papel de ofrecer un libro y leerlo “con”; es ir al cine, al teatro, al museo junto “con”; es oír música, bailar, iniciar, indicar caminos, valorar y potenciar los caminos culturales que ya son conocidos y ya son practicados por el grupo. La formación tiene que ver con esos tres elementos: la historia, el trabajo colectivo y la mediación, para que el formador, como profesor de profesores, favorezca el acceso, la adquisición, la construcción del conocimiento.

Para formar profesores y profesionales de la



Para formar professores e profissionais da educação, suas histórias pessoais e profissionais e as histórias das propostas que desenvolvem e das equipes em que estão inseridos é importante. Entendo que só é possível mudar – e o processo de formação é um processo de mudança – quando o passado é levado em conta, quando se resgata a história vivida, colocando-se o presente numa situação crítica e preparando para um futuro diferente daquele que se suporia o mesmo, diferentemente de projetos que querem jogar fora a experiência passada, reciclá-la, deixar as histórias irem pelo ralo, como se fosse possível colocar os professores em ponto morto e sempre recomeçar do nada. Ou seja, como se eles e elas não fossem sujeitos da história.

Além disso, é preciso que as instâncias de formação coloquem a ênfase no potencial formador da leitura e da escrita, favorecendo que professores e futuros professores leiam e escrevam. Que leiam não para conhecer estilos ou correntes literárias, mas para usufruir, desfrutar, saber sentir o gosto da aventura, deslumbrar-se com a poesia, para aprender valores, para conhecer a si e aos outros. Que leiam e não tremam de medo diante da página em branco, que saibam expressar-se, marcando o papel, como se marca a história. Todos, quem? Crianças, jovens e adultos, estejam na condição de alunos ou de professores.

Ao lado do reconhecimento da cultura popular nas suas várias formas de expressão, um quadro de Goya, uma música de Vinicius de Moraes, um conto de Machado de Assis são o centro de uma formação onde o principal não é conhecer Goya, Vinícius ou Machado, mas apreciando a produção deles, produzirmos a nós mesmos. E, nesse processo, me lembro das palavras de Paulo Freire ”a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, só que [atenção!] tenho uma forma cuidadosa e muito pessoal de compreender esta idéia: não esqueço de que a leitura do mundo, do contexto, é fundamental, ela vem antes e dá o contorno da leitura da palavra, do texto. Mas a leitura do texto é também fundamental: sem ela a leitura do mundo se torna incompleta, um vazio, pois seria um antes sem um depois... Seria o reconhecimento de um direito apenas anunciado, quando o quero praticado, concretizado, exercido.

educación, las historias personales y profesionales y las historias de las propuestas que éstos desarrollan y de los equipos en los que están insertos son importantes. Yo entiendo que solamente es posible cambiar -y el proceso de formación es un proceso de cambio- cuando el pasado es tomado en cuenta, cuando se rescata la historia vivida, cuando se coloca al presente en una situación crítica y se lo prepara para un futuro diferente de aquél que se suponía igual, en contraposición a proyectos que desechan la experiencia pasada para reciclarla o para dejar que las historias se escurran por las alcantarillas, como si fuera posible colocar a los profesores en punto muerto y recomenzar siempre de la nada. O sea, como si ellos y ellas no fuesen sujetos de la historia.

Además, es necesario que las instancias de formación pongan el énfasis en el potencial formador de la lectura y la escritura, con el objetivo de favorecer que los profesores y futuros profesores lean y escriban. Que lean no para conocer estilos o corrientes literarias, sino para sacar provecho de ellos, para disfrutarlos, para saborear el gusto de una aventura, para deslumbrarse con la poesía, para aprender valores, para conocerse a sí mismo y a los otros. Que lean y no tiemblen de miedo frente a una página en blanco, que sepan expresarse, escribiendo el papel, como se escribe la historia. ¿Todos, quiénes? Los chicos, los jóvenes y adultos, ya sea en el papel de alumnos o profesores.

Al lado del reconocimiento de la cultura popular en sus varias formas de expresión, un cuadro de Goya, una música de Vinícius de Moraes, un cuento de Machado de Assis son el centro de una formación en la que lo principal no es conocer a Goya, a Vinícus o a Assis, sino producirnos a nosotros mismos a través de la apreciación de las producciones de aquéllos. Y en este proceso, me acuerdo de las palabras de Paulo Freire "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra", pero [¡atención!] tengo una forma muy cuidadosa y personal de comprender esta idea: no me olvido de que la lectura del mundo, del contexto, es fundamental, ella viene antes y delinea el contorno de la lectura de la palabra, del texto. Pero la lectura del texto también es fundamental: sin ella la lectura del mundo se vuelve incompleta, vacía, ya que sería un antes sin un después... Sería el reconocimiento de un derecho apenas anunciado, cuando lo queremos practicado, concretado, ejercido.

NA - Ser professor, às vezes, é uma profissão que envolve viver situações adversas do ponto de vista da remuneração ou das condições de trabalho de um modo geral. O que você gostaria de dizer sobre isso?

Sonia Kramer - Gostaria de falar sobre isso talvez usando aquele jogo que fiz, não sei se deu certo, de otimismo e pessimismo, de olhar para a realidade e piscar, quer dizer, não olhar fixo, mas tentar vê-la e compreendê-la com seus matizes e movimentos. Temos a tendência de ver a nossa escola como pior do que as outras, com piores condições. Diversas pesquisas têm apontado para o fato de que hoje, mesmo nos países desenvolvidos, os problemas são análogos: trata-se da dificuldade da escola de lidar com a pobreza e a diversidade. Há, entretanto, uma questão específica: no caso brasileiro, o professor da escola fundamental e o da educação infantil têm uma carreira diferente da carreira do professor universitário; nossos professores ganham segundo o nível de escolaridade em que atuam e não pelo nível de escolaridade que alcançaram na sua formação. A desigualdade econômica e social acaba se refletindo na situação desigual dos professores e isso interfere nos processos de formação, especificamente, nos processos de formação continuada, onde professores de diferentes níveis e atuação interagem. Muitas políticas municipais têm projetos e planos de carreira que consideram se o professor tem o curso de graduação, a especialização, o mestrado e o doutorado, e isso vai revertendo em salários.

Por outro lado, muitas vezes os professores cristalizam o lugar que ocupam, de reclamações constantes. Vejamos um exemplo: durante décadas reclamávamos que não era possível ensinar a ler e a escrever porque não havia livros nas escolas. Hoje, no Brasil, graças a diversas políticas públicas do governo federal e de municípios, temos os livros e, em inúmeras escolas públicas, centenas de livros ficam guardados nos armários. Condições de trabalho englobam a presença dos livros e das práticas e isso nos leva, de novo, ao tema da formação. **Mudanças são sempre conquistadas; a melhoria da qualidade da escola, que é parte da conquista de uma sociedade justa, sem desigualdade, é favorecida pela mudança das condições concretas de trabalho**.

NA - Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Sonia Kramer - Nossa luta é conquistar políticas públicas que, de um lado, implementem uma escola que não segregue, uma escola o mais rica, plural, alegre possível, que assegure o acesso de todos ao conhecimento e que valorize e assegure ações onde



NA - El trabajo de profesor a veces se halla inmerso en situaciones adversas desde el punto de vista de la remuneración o, de un modo general, de las condiciones de trabajo. ¿Qué diría Ud. sobre esto?

Sonia Kramer - Me gustaría hablar sobre eso retomando aquel juego de palabras que usé antes, de optimismo y pesimismo, de mirar la realidad y pestañear, es decir, no mirar de manera fija, sino intentar ver esa realidad y comprenderla con sus matices y movimientos. Tenemos la tendencia de ver a nuestra escuela como si fuera peor que las otras y estuviera en peores condiciones. Diversas investigaciones han apuntado el hecho de que hoy, aun en los países desarrollados, los problemas son análogos: se trata de la dificultad que tiene la escuela de lidiar con la pobreza y la diversidad. Hay, sin embargo, un tema específico: en el caso de Brasil, el profesor de escuela primaria y de educación infantil tiene una carrera diferente a la del profesor universitario; nuestros profesores ganan según el nivel de escolaridad en el que actúan y no por el nivel de escolaridad que alcanzaron por su formación. La desigualdad económica y social acaba reflejándose en la situación desigual de los profesores y eso interfiere en los procesos de formación, específicamente, en los procesos de formación continua, en donde profesores de diferentes niveles y actuación, interactúan. Muchas políticas municipales tienen proyectos y planes de carrera que consideran si el profesor tiene el curso de graduación, la especialización, la maestría y el doctorado, y eso se revierte en sueldos.

Por otro lado, muchas veces los profesores cristalizan el lugar que ocupan de reclamos constantes. Veamos un ejemplo: durante décadas nos quejamos de que no era posible enseñar a leer y escribir porque no había libros en las escuelas. Hoy, en Brasil, gracias a diversas políticas públicas del gobierno federal y de municipios, tenemos los libros y, en innúmeras escuelas públicas, centenas de libros quedan guardados en los armarios. Las condiciones de trabajo engloban la presencia de los libros y de las prácticas y eso nos lleva, de nuevo, al tema de la formación. **Los cambios siempre se conquistan; la mejora en la calidad de la escuela - parte de la conquista - y una sociedad justa sin desigualdades, serán favorecidos por el cambio en las condiciones concretas de trabajo**.

a ciência, a cultura, nas suas mais variadas expressões, se voltem para a humanização e a melhoria da qualidade de vida da maioria da população; de outro lado, que garantam espaços, fora da escola, de democratização da cultura. Esse é o desafio que temos enfrentado e em função dele trabalhamos nas escolas, em projetos comunitários, nos movimentos sociais, escrevemos trabalhos, produzimos livros ou revistas. **(NA)**

NA - ¿Le gustaría agregar algo más?

Sonia Kramer - Nuestra lucha consiste en conquistar políticas públicas que, de un lado, implementen una escuela que no segregue, una escuela lo más rica, plural, alegre posible, que le asegure a todos el acceso al conocimiento y que valore y asegure acciones en las que la ciencia, la cultura, en sus más variadas expresiones, se vuelquen hacia la humanización y la mejora de calidad de vida de la mayoría de la población; por otro lado, que garantice espacios de democratización de la cultura, fuera de la escuela. Éste es el desafío que hemos venido enfrentando y es en función de él que trabajamos en las escuelas, en proyectos comunitarios, en los movimientos sociales; allí escribimos trabajos, producimos libros o revistas. **(NA)**

La formación y profesionalización de maestros en modalidad a distancia - Avances de una experiencia en desarrollo

Ángel Eduardo Vásquez Chávez
Bolivia



A experiência de Formação e Profissionalização de Professores na Modalidade à Distancia, desenvolvida pelo Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae" (INSCSS), na Bolívia, se constitui numa estratégia de ação em prol da integração nacional, que permitirá dar coesão às diversas regiões do país, aos grupos étnicos e às características lingüísticas, anseio dos bolivianos. A proposta, que já atingiu mais de 3.000 estudantes, persegue a democratização do acesso à educação, a aprendizagem autônoma ligada à experiência, a redução de custos e o ensino inovador e de qualidade, incentivando a educação permanente.

ANTECEDENTES GENERALES

Una lectura actual, acertada y seria de la realidad boliviana no puede hacerse al margen de los acontecimientos de febrero[1] y octubre[2] de 2003. Estos hechos, y las razones que los provocaron, están configurando en la actualidad la identidad de Bolivia; aunque la situación es incierta está patente el imperativo de "reconstruir" la credibilidad de la democracia y obviamente del futuro de Bolivia.

La situación vivida en aquellos meses, que ningún boliviano sensato quisiera revivir, es el producto de una serie escalonada de falsedades que se cometieron contra el pueblo por parte de la clase política, en ejercicio de gobierno o no, desde hace mucho tiempo. Para el ciudadano común y corriente, era y es evidente que el ingreso económico, en el mejor de los casos habitual, no proporciona las condiciones mínimas de vida, los accesos a la educación y a la salud no están universalizados, la vivencia de los derechos es recurso privativo de unos y la corrupción ha campeado las estructuras más íntimas de la sociedad.

A pesar de todos estos avatares, los bolivianos albergamos la esperanza y el compromiso por mejores días. Un informe sobre el Desarrollo Humano 2004 presentado por el PNUD – Bolivia corrobora que el 98% de los ciudadanos están orgullosos de ser bolivianos y que sin embargo, paradójicamente la "bolivianidad" no está totalmente definida, existe sed de una identidad que permita cohesionar las diversas regiones del país, los grupos étnicos, las características lingüísticas, etc.

En este contexto, emergente en el inicio de la República (1825) y con mayor vigencia a partir de la implantación de la democracia (1985) han surgido propuestas y acciones de integración nacional asentadas al principio en un afán homogenizante y actualmente de reconocimiento de la diversidad, tales que permitan la convivencia e incluso la supervivencia de este país de casi 9 millones de habitantes.

Una de las propuestas y acciones que pretende aportar a la sostenibilidad del surgimiento de una cohesión nacional es la experiencia de la Formación y Profesionalización de Maestros en Modalidad a Distancia que viene desarrollando el Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae" (INSCSS), dependiente de la Conferencia Episcopal Boliviana desde el segundo semestre de la gestión 2001. Esta experiencia que se inició a partir de la identificación de agentes educativos con necesidades de formación del Sistema Educativo Nacional[3] cuenta con 3.458 estudiantes distribuidos en los 9 departamentos del país, originarios y/o descendientes de aymaras, quechuas, guaraníes, chiquitanos, trinitarios, tacanas, cavineños, chacobeños, maropeños y lecos, que junto a los mestizos hispano parlantes configuran la población objetivo.

Como tal, trata de democratizar el acceso a la educación, propiciar el aprendizaje autónomo ligado a la experiencia, promociona la enseñanza innovadora y de calidad incentivando la educación permanente así como la reducción de costos de los estudiantes como de la instancia ejecutante.

Aunque el país no tenga una larga trayectoria en formación de maestros a distancia, esta modalidad de atención se constituye por principio en la estrategia más pertinente y oportuna, ya que gracias a ella se reducen diversas distancias del país: geográficas, de tiempo y las diferencias culturales, sociales y de aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA EXPERIENCIA

La propuesta formativa que se desarrolla está basada fundamentalmente en el Diseño Curricular Base, propuesto por el Ministerio de Educación de Bolivia para la formación de Maestros del Nivel Primario que entre otras cosas pretende: Formar recursos humanos idóneos para la acción educativa, con clara conciencia de la necesidad de trabajar en forma colaborativa, con amplio conocimiento de su realidad, con una profunda aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística del país, con capacidad de valorar y usar las lenguas originarias y el diálogo intercultural, con formación integral; capaces de ver, analizar y comprender el mundo social y natural que les rodea y del cual son parte, para que en el marco de estas relaciones desarrollen un profundo sentido ético y su papel como sujetos activos construyendo y proyectando su propia historia (cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1999: 7).

Esta propuesta, dentro de la modalidad de atención a distancia, adquiere fisonomía propia:

Separación profesor – alumno: los aprendizajes se suscitan a partir del planeamiento de la enseñanza por parte de docentes de la modalidad presencial del INSCSS, que previa capacitación en el trabajo de Educación a Distancia, que se constituyen en los docentes titulares, que plasman su experiencia y saber especializado en la elaboración del paquete educativo: Material impreso, guía para el desempeño del tutor, evaluaciones y material complementario.

Utilización de medios técnicos: en un país donde el 75.8 % no tiene acceso a electricidad, el recurso técnico de comunicación principal no puede ser otro sino el impreso[4] y en menor cantidad audio. La estructura general de cada uno de estos materiales (denominados módulos) considera competencias a desarrollar (desempeños que permiten actuar consciente y efectivamente ante una situación real), desarrollo de contenidos, actividades de reflexión, actividades de transferencia y actividades de evaluación).

Organización de apoyo – Tutoría: en los casi 60 centros y sub centros tutoriales dispersos por todo el país, se ha previsto la presencia de un tutor local por cada módulo responsabilizado de presentar el material, contextualizarlo, definir criterios y fechas de evaluación, así como de facilitar las condiciones y habilidades para la resolución de las actividades propuestas por el módulo. Estos centros permiten que la comunicación bidireccional, tan difícil en educación a distancia, sea posible.

Aprendizaje independiente y flexible: a pesar de los resabios que puede haber dejado la educación presencial, tanto en estudiantes como en tutores, la autoformación se constituye en un reto. La autonomía respecto al tiempo, estilo, ritmo y estrategias de aprendizaje se constituyen en habilidades que van desarrollándose en los estudiantes. Como nunca, en la historia de la educación en Bolivia un maestro dispondrá de una biblioteca personal, actual y pertinente a su labor que le permita revisar y tomar decisiones adecuadas a las necesidades educativas de su contexto.



COMPONENTES QUE INTERACTUAN EN LA EXPERIENCIA

García Aretio (1994) asevera que en esta modalidad de trabajo intervienen estudiantes, docentes-tutores, comunicación y una estructura organizacional.

Respecto a los estudiantes se destaca la presencia de un porcentaje mayoritario de adultos, siendo la edad promedio de 30 años, con responsabilidades familiares, económicas y sociales definidas. Pese a que existe una tendencia muy alta a la feminización de la educación primaria, la realidad de nuestra experiencia evidencia que son los varones quienes cubren un amplio espacio dentro de nuestra cobertura. Esto se debe fundamentalmente a que siendo el área urbano rural y rural el espacio privilegiado de trabajo son los varones quienes han tenido la oportunidad de terminar la secundaria. En el área rural siete mujeres y 14 varones de cada mil se gradúan como bachilleres (IRIARTE, Gregorio, 2002: 50).

En relación a los docentes se plasma a través de la siguiente tipología:

Docentes Titulares: profesionales en ejercicio de los ámbitos de formación que son los responsables de elaborar los materiales educativos. En los ámbitos de formación general (psicología evolutiva, aprendizaje, enseñanza y currículo, Educación y sociedad, integración educativa, gestión educativa, tecnología de la información y comunicación), formación especializada (según la carrera ofertada y temas transversales), Práctica docente e investigación, formación profesional (lengua originaria, liderazgo, ética y responsabilidad social). Esta tarea recae en la Sede Nacional del Programa.

Docentes tutores locales: profesionales en ejercicio con formación como asesores pedagógicos, directores de unidades educativas o maestros con reconocimiento social, en muchos casos compañeros de trabajo, que como responsables de la asesoría, facilitadores de vías de aprendizaje, evaluadores del proceso permiten el aterrizaje de las nociones provenientes de los materiales impresos.

Respecto a la comunicación se asume que esta debe ser directa, abierta y experiencial; en tal sentido y tratando de vencer los escollos del escenario que nos toca vivir (distancias geográficas, limitaciones económicas, ocupaciones paralelas de los estudiantes, acceso a los medios de comunicación) se han habilitado alrededor de 60 Centros Tutoriales locales que vienen a ser la instancia, que con reconocimiento social, representa a la institución y posibilita que existan tutorías presenciales, a distancia, individuales y grupales.

En lo que toca a la estructura y organización señalemos que la instancia última de acreditación y responsable de la gestión general es la Sede Nacional, que con asiento en la ciudad de Cochabamba (que dicho de paso se encuentra en el corazón de Bolivia) organiza su labor en base: al lugar que ocupa dentro del INSCSS y el objeto de trabajo, en este caso la formación de maestros en modalidad a distancia.

Para dar consecución a este cometido se constituyen las Divisiones de: Producción y Difusión de Material, Acompañamiento a Centros Tutoriales y Diagnóstico de Contexto, Práctica Docente y Modalidades de Egreso, Evaluación de Aprendizajes y Rendimiento de Módulos, Seguimiento de Aprendizajes de la Especialidad de Religión, Ética y Moral, Contabilidad, Registros y Secretaría.

A nivel local se organiza cada Centro Tutorial, dependientes técnica, económica y pedagógicamente de la Sede Nacional, en una Coordinación, Monitor de Práctica Docente, Docentes Tutores y Estudiantes.

Esta experiencia, como muchas en América Latina, ha pasado por diferentes obstáculos que van desde la falta de reconocimiento de la modalidad, el escéptico apoyo administrativo, la ausencia de condiciones de trabajo hasta llegar a las etiquetas de: programa deficitario y programa de corto alcance.

El tiempo está demostrando que:
• Cuando una propuesta educativa involucra a los actores locales puede desarrollarse con oportunidad y pertinencia social; adjunta a proyectos integrales sociales proporciona sostenibilidad; valorando las individualidades y experiencias produce aprendizajes significativos.
• Los maestros en ejercicio que se forman durante todo el año producen cambios innovadores.
• El éxito o fracaso de la experiencia educativa tiene que verse a partir del diálogo intersubjetivo de los beneficiarios directos e indirectos.



PRIMERAS REPERCUSIONES DE LA EXPERIENCIA

A la fecha este programa de formación de maestros tiene logros de que enorgullecerse:
• Una cobertura de más de 3.400 estudiantes en todo el país.
• Una producción de 100 materiales impresos (módulos), coherentes con las nuevas perspectivas curriculares, disciplinares, pedagógicas y psicológicas, que tiene su origen en docentes con experiencia de aula.
• Alrededor de 900 tutores locales han realizado directa o indirectamente un “reciclaje” de los conocimientos recibidos en sus escuelas de formación, gracias a la tarea encomendada de tutoría.
• Un número aproximado de 2.000 unidades educativas en todo el país, que reciben de manera directa los beneficios de prácticas nuevas, renovadas y críticas de los estudiantes que están en formación.
• La producción de 25 módulos en lenguas originarias (aymaras, quechuas, guaraníes, chiquitanos, trinitarios, tacanas, cavineños, chacobeños, y lecos).
• Los niveles de co-responsabilidad que se generaron con instancias sociales, educativas, religiosas locales muestran que el desarrollo del programa se ha debido gracias a la incorporación del proyecto en las comunidades. La apertura del 80% de los centros tutoriales ha sido por solicitud de las mismas instancias de base.
• Aprobación, con los resultados más altos, en las dos evaluaciones de calidad aplicadas por el SIMECAL (Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad – dependiente del Ministerio de Educación) a los programas de la modalidad.
• Es una experiencia que integra al país, donde Organizaciones de la Iglesia Católica, Municipios, Direcciones Distritales de Educación, Instancias de Base colaboran con el préstamo de infraestructura y otros recursos disponibles en beneficio de la comunidad destinataria.
• Es una experiencia que ha despertado expectativa en el país y son frecuentes las solicitudes de apertura de nuevos programas.

Aunque queda mucho por hacer creemos que con el apoyo y compromiso de todos y cada uno de los participantes de esta experiencia se configurará una visión de país que trascienda las culturas, regiones, idiomas, y que posibilite un auténtico diálogo constructivo tolerante y democrático y que como experiencia nacida desde las necesidades un día no muy lejano habrá en todas las poblaciones lejanas a las ciudades grandes, buenas escuelas, con docentes bien preparados, oriundos y conocedores de sus propias culturas y necesidades. **(NA)**

---

[1] *Los días 12 y 13 de febrero de 2003, Bolivia vivió un momento trágico de su historia, así como uno de los más determinantes y definitivos para su futuro. El país sufrió un grave quebrantamiento del cumplimiento de la función del Estado de garantizar a los ciudadanos seguridad, respeto a sus derechos y protección para su vida; enfrentamientos armados entre la Policía y las Fuerzas Armadas; cerca de treinta*

personas muertas, vandalismo y saqueos en las calles; civiles, soldados y policías heridos y muertos; incendios provocados de oficinas públicas, privadas y de partidos políticos, fueron los hechos dominantes de unas jornadas de miedo, violencia y anarquía generalizados. (Extractado del Informe preparado por la Secretaría General de la OEA - Mayo de 2003).

[2] *Alrededor de veintiocho días (entre septiembre y octubre) duró la crisis social más alta del pasado año, que se desarrolló con protestas callejeras de instancias vecinales, campesinos, obreros, intelectuales y ciudadanos en general; la consecuencia: 78 muertos, 400 heridos y la inminente renuncia del presidente Gonzalo Sánchez de Lozada; la causa: desatención a las demandas sociales e intenciones de enajenar recursos gasíferos a espaldas del país.*

[3] *En el primer semestre del año 2001 el Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae", desarrolló un estudio sobre el tipo de docentes del Sistema Educativo Nacional; se determinó que el 25% de los docentes era "maestro interino" entendiendo por esta categoría a toda persona que ejerce la docencia en Unidades Educativas del país pero que no posee formación proveniente de Institutos Normales Superiores. La mayoría de estas personas sólo poseen formación de la escuela secundaria y un reducido grupo está comprendido por los profesionales sin formación pedagógica-curricular.*

[4] *Por el momento resulta imposible hablar de acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (como Internet), por lo menos en el medio que corresponde a esta experiencia, debido a que apenas un 3% de la población boliviana tiene acceso a Internet en su domicilio y tan sólo el 25% ya hizo uso. (PNUD Bolivia, 2004).*

O movimento de educadores em direitos humanos como espaço de formação de professores

Laura Cristina Campello do Amaral Mello
Rio de Janeiro - Brasil



El equipo de Novamerica – Brasil - ocupa un lugar de protagonismo en el desarrollo de la Educación en Derechos Humanos en el país. Creada en 1991, Novamerica se propuso luchar por una educación que contribuya con la comprensión, conquista y vivencia de los DDHH, através de diversas estrategias que se fueron fortaleciendo a lo largo de más de diez años. En los últimos años llegó a constituir el actual Movimiento de Educadores en Derechos Humanos como espacio privilegiado de formación docente, en constante fortalecimiento y expansión.

O presente artigo levanta algumas reflexões sobre o Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos do Rio de Janeiro – MEDH - como espaço de formação de professores/as. Em um primeiro momento, abordaremos a experiência inicial da Novamerica/Rio de Janeiro/Brasil, responsável pelo trabalho com os professores/as, sinalizando a gênese do movimento. Em seguida, discutiremos a estruturação propriamente dita desse movimento, identificando os elementos básicos que o caracterizam como espaço de formação do professor/a. Levantaremos, no final, algumas questões, delineando algumas perspectivas e desdobramentos para o Movimento dos Educadores/as.

A EXPERIÊNCIA DA NOVAMERICA AO LONGO DA DÉCADA DE 90 E A GÊNESE DO MOVIMENTO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS

A análise sobre o sentido, caminhos e desafios da Educação em Direitos Humanos já vem sendo apresentada em inúmeros estudos e publicações, principalmente por parte da professora Vera Maria Candau que, há muito, vem se dedicando ao estudo dessa temática e de suas possibilidades de penetrar as diversas dimensões do processo escolar, no âmbito da educação formal.[1]

A educação em direitos humanos é uma realidade recente em nosso país. Aparece na segunda metade dos anos 80, no clima de mobilização social e afirmação da sociedade civil, inerentes ao processo de redemocratização do país, após longos anos de ditadura militar.

Várias foram as iniciativas pioneiras, realizadas na busca de construção de um novo estado de direito, de uma nova cultura política e de uma cidadania ativa. Naquele momento procurava-se trabalhar na perspectiva da construção de uma rede que, além de empreender atividades em diferentes partes do país, estabelecesse relações com profissionais e organizações de outros países latino-americanos com ampla experiência na temática dos direitos humanos.

Na década de 1990, os trabalhos no Brasil desenvolveram-se na perspectiva da continuidade e da ampliação das experiências, formando-se uma Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, que se apresenta como um espaço de encontro, apoio, intercâmbio, articulação e coordenação de organizações que desenvolvem trabalhos sistemáticos na área de educação em direitos humanos no Brasil. Do mesmo modo, incorporaram-se novos atores, particularmente o governo federal, consubstanciando-se uma

preocupação de caráter oficial em relação à educação em direitos humanos no país.

A Novamerica, organização não governamental, iniciou suas atividades em 1991, centrando-se na luta pela promoção de uma educação que contribua com a compreensão, a conquista e a vivência dos direitos humanos na sociedade brasileira.



Através do programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania, **a Novamerica assumiu como um de seus objetivos promover um trabalho de formação, reflexão e ação, visando a afirmação dos direitos humanos no âmbito da educação formal, concebendo a escola como um espaço privilegiado de formação para a cidadania e de construção de uma prática educativa participativa e dialógica**. Ao longo da década de 90, desenvolveu um trabalho nas escolas com professores, jovens e crianças, tendo a experiência avançado significativamente, afirmando os seus objetivos fundamentais, as estratégias de atuação e uma proposta metodológica definida.

Nesses primeiros anos de atuação, a Novamerica, considerando o caráter incipiente da educação em direitos humanos no Brasil assumiu o compromisso de socializar suas experiências e reflexões. Foi um período de expressivas publicações, citando-se como exemplo três livros básicos que expressam o trabalho junto às escolas públicas: Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos para professores/as de (1995), Tecendo a Cidadania (1996), Sou Criança, tenho direitos (1998) [2].

Naquele momento já se mostrava clara a tese de que não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em direitos humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito. A oficina pedagógica é privilegiada como estratégia formativa, tendo sido concebida como espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiência, de exercício concreto dos direitos humanos.

Do mesmo modo, a análise permanente da conjuntura mais ampla e todo o trabalho até então desenvolvido reforçou a crença nos pressupostos metodológicos de sua proposta de capacitação docente que implicava em troca de conhecimento, participação/diálogo e compromisso dos professores/as com a educação em direitos humanos.

Inspirada por essa crença, e tendo em vista todo o trabalho anteriormente desenvolvido junto aos professores/as, a equipe planeja o I e II Encontro de Educadores/as em Direitos Humanos em 1999 e 2000. Esses Encontros podem ser considerados o embrião do Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos, tendo reunido cada ano cerca de 50 educadores/as dos municípios do Rio de Janeiro, que, ao longo da década, tinham participado das oficinas pedagógicas promovidas pela Novamerica e desenvolviam, nos seus contextos de trabalho, alguma experiência de educação em direitos humanos. Os documentos de sistematização desses Encontros evidenciam um avanço expressivo no que se refere à articulação dos educadores em direitos humanos [3].

A ESTRUTURAÇÃO PROPRIAMENTE DITA DO MOVIMENTO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS

Resgatando o contexto mais geral que está presente no momento de estruturação propriamente dita do movimento de educadores/as, é importante lembrar que a década de 90 significou uma consolidação do projeto neoliberal. A década terminou com uma forte recessão econômica, elevado índice de desemprego e exclusão, anomia social, multiplicação das formas de violência, desencanto e hegemonia da perspectiva do pensamento único, que, insistentemente, buscava desqualificar qualquer forma de resistência e oposição. Esse contexto desalentador repercute na escola, expressando-se em sua crise mais geral.

Tinha-se presente, é claro, que este cenário sombrio e desmobilizante estava atravessado por tensões dialéticas e correlação de forças marcadas pela assimetria. Não era à toa que se percebia que, numa realidade educacional marcada pelo desalento, acomodação, insatisfação de professores/as, pais e alunos/as, passividade e falta de diálogo construtivo, existiam focos expressivos de resistência, indignação, vontade de reconstrução e discussão de novos caminhos. Não era por acaso que algumas experiências de educação em direitos humanos se afirmavam em algumas escolas, envolvendo seus profissionais e contaminando mais amplamente a comunidade escolar.

A Novamerica apostou nessa direção e investiu na ampliação do movimento de educadores/as em direitos humanos, entendendo-o, a partir de então, como integrante dos variados movimentos organizados da sociedade civil, como locus onde se desencadeiam processos formativos a partir de uma educação na ação e se gesta um " sujeito coletivo" que luta por uma cidadania coletiva e uma democracia como estilo de vida.[4]

Vejamos, a seguir, algumas propostas e/ou estratégias que caracterizam o Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos como um espaço de formação de professores/as.

A idéia de nucleação em pólos de irradiação do trabalho - na capital e no interior do Estado - correspondente às áreas de abrangência de atuação da Novamerica foi concebida, em 2000, a partir da convicção de que se mostrava importante fortalecer o Movimento de Educadores/as. Os vários núcleos passam a constituir um centro de irradiação e de confluência das ações do Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos (MEDH).

Esta nova configuração exigiu a criação de uma estratégia específica correspondente ao trabalho com um grupo permanente de professores que se responsabilizaria por dinamizar o trabalho de educação em direitos humanos na sua escola. Tratava-se de viabilizar uma proposta de capacitação docente tomando como centro irradiador um/a professor/a da escola, mais preparado/a e sensibilizado/a na discussão dos DDHH na educação. Este/a professor/a passava a assumir o papel de agente multiplicador da Educação em Direitos Humanos não só da sua escola como também em outros espaços, como os Encontros de Educadores/as, seminários, etc, com vista a fortalecer o MEDH.

Enfatiza-se o papel dos Encontros de Educadores/as como um elemento importante na caracterização do MEDH como um espaço de formação do/a professor/a. Nos anos de 2001, 2002, 2003 foram realizados três Encontros Regionais e três Estaduais.

Todos os Encontros já explicitam o objetivo de ampliar e fortalecer o MEDH, comprometendo-se com a disseminação da cultura dos direitos humanos em escolas do Rio de Janeiro. Estes Encontros apresentam, ainda, o objetivo de, através das mesas de debate e da apresentação de posters, permitirem a troca de experiências entre as escolas envolvidas no Programa e a reflexão sobre o papel da educação em direitos humanos.

Os Encontros reúnem em média 100 professores/as e - sobretudo o Encontro Estadual que é realizado no final do ano - assumem um caráter prospectivo à medida em que constróem o alicerce comum para o trabalho a ser desenvolvido no ano seguinte. Neles se faz o lançamento do lema que explicita a linha temática e o foco das ações a serem realizadas no próximo ano letivo. "Cuidar da vida construir cidadania: um outro mundo é possível" (2003); "Iguais e diferentes: democracia para tod@s" (2002) e "Afirmar a igualdade, reconhecer a diferença: diga não à discriminação" (2001), foram os lemas destes últimos três anos. A temática enfocada pelo lema é levantada junto ao grupo de dinamizadores/as e a Novamerica, através de um manifesto, marca sua posição na articulação do tema com a proposta de educação em direitos humanos, possibilitando a incorporação da temática no planejamento do trabalho da escola.

É importante mencionar que, ainda na lógica do fortalecimento do MEDH, conta-se com outras estratégias tais como a edição do "DDHH na sala de aula", boletim mensal de apoio pedagógico que apresenta sugestões práticas para o trabalho em Direitos Humanos, oferece subsídios teóricos e divulga as atividades desenvolvidas nas escolas. Ainda na linha das publicações, conta-se com esta revista "Novamerica/Nuevamerica", que reflete sobre os desafios comuns para a América Latina. Conta-se, também, com os "Cadernos Novamerica", de produção assistemática, que visa divulgar textos da equipe sobre temas específicos relacionados aos direitos humanos e recolher experiências desenvolvidas pelos/as professores/as nas suas unidades escolares. Além disso, a Novamerica dispõe de biblioteca, videoteca e um banco de dados que podem ser consultados pelas escolas parceiras. Agrega-se às atividades próprias

do programa de formação de educadores/as em direitos humanos outras de enriquecimento e/ou aprofundamento, a saber: Ciclo de oficinas de temas específicos como “Multiculturalismo e Educação”; “Violência na escola”. Assim, vários elementos e estratégias estão presentes na configuração do Movimento de Educadores/as em Direitos Humanos.

Certamente este movimento vem sendo entendido pelos/as professores/as como um espaço importante de formação. Muitas falas e depoimentos ao longo dos Encontros, das oficinas, das demais atividades assim o expressam, revelando o valor que atribuem a este espaço efetivo de troca de experiência e de aprofundamento teórico.

“Quando no ano de 2000 no II Encontro Estadual nos foi proposto a nucleação, achei difícil a proposta... No inicio de 2001 tornou-se realidade. Senti uma força, porém cheia de receios, comecei a atividade. O projeto da PAZ levou toda a Unidade Escolar a se envolver, o que mostrou que era possível. Durante esse desenvolvimento, com apoio da equipe e, com a idéia de outras dinamizadoras, a estrutura começou a se organizar e o momento virou movimento. Os encontros Regional e Estadual serviram para motivar a participação de outros colegas e ampliaram a visão do que era DDHH. Recebemos publicações sistematizadas, o DDHH em sala de aula, revistas, livros, o DDHH juntos entre outras. Serviu de reflexão e embasamento teórico para as propostas práticas que necessitavam serem desenvolvidas.”

Trata-se, sem dúvida, de um processo de reconhecimento de identidades, de efetiva valorização da troca de experiência, de respeito e confiança na proposta de trabalho da Novamerica e de construção de uma cidadania coletiva.



ALGUMAS QUESTÕES E PERSPECTIVAS

Algumas questões suscitadas pelo Movimento de Educador/a mostram-se significativas, delineando novas perspectivas e desdobramentos:

• Manter a proposta de fortalecimento permanente do MEDH, aprofundando a experiência dos Encontros Regionais e Estaduais e garantindo o aprofundamento crescente do trabalho junto a base dos/as professores/as nas escolas através da realização sistemática do ciclo de oficinas pedagógicas e da ampliação das estratégias mencionadas (boletim de apoio pedagógico, videoteca, banco de dados, biblioteca, seminários, publicações). Isto quer dizer que se reconhece que o movimento não se sustenta a partir de promoção de eventos, de introdução pontual de temas relacionados aos direitos humanos, de consultoria indiretas e esporádicas. Muito ao contrário, um efetivo MEDH é resultado de um processo de formação inspirado por uma proposta de aprofundamento crescente e investimento comprometido na constituição de sujeitos e atores sociais, articulando a dimensão cognitiva com aspectos sócio-afetivos, simbólicos e celebrativos.

• Ampliar o movimento no âmbito da educação não formal e enfatizar o processo de articulação do movimento com outros movimentos na área da educação que tenham também imbutido a proposta de uma educação para a cidadania e de defesa de uma prática educativa dialógica, participativa e democrática. **Trata-se de localizar parceiros que compartilhem convicções comuns, construir identidades e, mais ampliadamente, forjar caminhos conjuntos na luta por uma sociedade mais justa**.

Considerando os resultados positivos da participação de vários integrantes do MEDH no III Fórum Social Mundial - FSM e o entendimento de que o Fórum, na luta por um mundo mais justo e solidário, representa um movimento de movimentos que se articulam, é importante continuar organizando uma participação do MEDH crescentemente mais significativa e orgânica nos próximos FSM. **(NA)**

Candau, Vera Maria e Sacavino, Susana (org.) Educar em Direitos Humanos. Construir Cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Candau, Vera Maria e outras. Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 1996.
_____. Tecendo a Cidadania. Petrópolis:Vozes,1996.
_____. Sou criança: tenho direitos.Petrópolis:Vozes,1998.

Candau, Vera Maria. Direitos Humanos na Formação de Professores. Rio de Janeiro: Cadernos Novamerica, n°5- abril 2000. Novamerica. Rio de Janeiro: Cadernos Novamerica, n°4, junho/1999.

Novamerica. Rio de Janeiro: Cadernos Novamerica, n°6, julho/2000.

Ramírez, Janett. Movimentos Sociais: locus de uma educação para a cidadania e para a democracia. In Revista Novamerica, n°89, março,2001.

[1] *Essas análises vem referenciando e também são referenciadas pela prática de trabalho desenvolvida por um dos programas da Novamerica intitulado "Direitos Humanos, Educação e Cidadania". Coerentemente com o objetivo de enfatizar a relação teoria e prática, a Novamerica preocupa-se com a sistematização de sua prática social e de suas reflexões teóricas e as considerações levantadas nesta parte inicial do artigo foram extraídas de: Candau, Vera e Sacavino,Susana (org). Educar em Direitos Humanos. Construir Cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 e Cadernos Novamerica nº 5 – abril 2000.*
[2] *Os livros mencionados apresentam as oficinas pedagógicas como uma proposta de trabalho em direitos humanos na educação, entendendo-as como uma estratégia formativa que possui um caminho metodológico próprio.*
[3] *Cadernos Novamerica n° 4, 1999 e n°5, 2000. Os documentos - que incluem a programação dos Encontros, objetivos, atividades, textos discutidos e conclusões alcançadas - contribuem para o entendimento do processo inicial de articulação dos educadores,chegando a firmar uma pauta de atuação e de compromissos.*
[4] *Ramirez, Janett em Cidadania em Ação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, baseada em ampla bibliografia, reflete com profundidade sobre a relação entre movimentos sociais, educação para a cidadania e para a democracia, mostra a importância de se construir as pontes entre as ações desenvolvidas e os movimentos organizados enquanto processo.*

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Vera Maria Candau
Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Brasil lançou no dia 10 de dezembro de 2003, Dia Internacional dos Direitos Humanos, pela primeira vez, um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Trata-se de uma iniciativa da Secretaria Especial de Direitos Humanos, vinculada diretamente à Presidência da República, e do Ministério de Educação. Na apresentação do documento afirma-se:

"Neste governo, é prioridade e eixo fundamental das políticas públicas a educação em direitos humanos. Acreditamos que o quadro de graves violações somente será alterado se conseguirmos formar cidadãos mais conscientes de seus direitos, dos meios para a sua proteção e voltados para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e da cultura de paz.

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas."

O responsável pela elaboração do plano foi o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, de caráter interdiscilplinar, instituído em maio de 2003 e formado por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, membros de associações e organizações não governamentais, além de representantes da UNESCO, do Ministério de Educação e da Secretaria Especial de Direitos Humanos.

A atual publicação do plano constitui uma primeira versão oferecida a toda a sociedade brasileira para ser debatida nos diferentes espaços e pelos diversos atores comprometidos com esta problemática. Parte do pressuposto de que a educação é, ao mesmo tempo, tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para viabilizar outros direitos. A construção de uma democracia plena e de uma cidadania ativa implica em que se afirme na sociedade uma cultura dos direitos humanos e, neste sentido, o papel da educação é fundamental.

Os objetivos do plano são os seguintes:
• fortalecer o Estado Democrático de Direito;
• enfatizar o papel dos direitos humanos no desenvolvimento nacional;
• contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos com relação à educação em direitos humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais;
• avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos;
• orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos;
• estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos;
• incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos.

São também propostas Linhas de Ação de caráter geral - por exemplo: promover a ampla capacitação em direitos humanos, integrada, continuada e sustentável, considerando variadas metodologias, materiais e tecnologias, dirigida aos membros da sociedade civil e do Governo-, assim como para cada uma das ares específicas privilegiadas: educação básica (infantil, fundamental e média), ensino superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança e educação e mídia.

O horizonte proposto pelo plano é amplo e desafiante. Uma exigência se faz ineludível: a urgência da formação de educadores em direitos humanos, tanto no âmbito da educação escolar como nos espaços de educação não formal, capazes de ser agentes multiplicadores, promotores de uma cultura dos direitos humanos nos distintos âmbitos da educação e da vida social.

Profissão: professor/a

Menga Lüdke Rio de Janeiro - Brasil



La figura del profesor continúa ocupando un espacio central en la sociedad como mediador, heredero, intérprete y crítico de su cultura junto a los iniciantes. Uno de los mayores problemas a ser superados en la formación docente universitaria es la relación teoría-práctica, debiendo explorar más el lado práctico o técnico del futuro profesor. Otro requisito para la formación docente, es la urgente conscientización del profesor sobre el papel de las organizaciones colectivas junto a los órganos de gobierno. Al contrario de lo que sucede con otros profesionales, el profesorado viene siendo historicamente regido y controlado por poderes externos a él.



O tema proposto representa um desafio irrecusável. Vou tentar enfrentá-lo a partir de minha experiência de vida e de trabalho como professora e pesquisadora. Como tenho pesquisado sobre questões ligadas à profissão docente, é sobre elas que vou basear minha contribuição para o debate.

PROFISSÃO: UM CONCEITO CONTRADITÓRIO

Logo de início, é preciso lembrar que o próprio conceito de profissão não representa uma unanimidade de concepções entre seus estudiosos, especialmente no campo da sociologia. Ele tem uma longa história, evoluindo das corporações medievais, nas quais a aprendizagem dos ofícios se fazia pela longa convivência entre o aprendiz e seu mestre, até as profissões liberais da época atual, cuja preparação exige longos e aprofundados estudos, realizados em instituições especializadas, em geral situadas no nível da educação superior.

As controvérsias entre os estudiosos, a propósito do conceito de profissão, giram em torno dos elementos que entram na sua composição, não havendo um acordo pleno entre eles sobre quais desses elementos são mesmo essenciais, imprescindíveis para que se considere determinada ocupação como uma verdadeira profissão. Consegue-se estabelecer um certo consenso apenas ao redor de dois componentes de uma profissão: uma prestação de serviço ao público, pelo qual se recebe uma remuneração e que exige uma preparação especifica, já que se trata de um serviço também especifico, reservado, portanto, àqueles que se prepararam para ele. Há vários outros traços, na composição de uma profissão, que são intensamente discutidos, como mostra a literatura pertinente, mas que não mencionarei aqui, embora sua

discussão seja muito interessante.

Basta a indicação dos traços mencionados para se visualizar a situação vulnerável na qual se encontra a "profissão docente", que prefiro deixar entre aspas, para assegurar que minhas próprias dúvidas a respeito não me permitam emitir uma opinião definitiva sobre o assunto. No caso do Brasil, além dos problemas gerais, há a questão específica dos vários caminhos aceitos para a preparação do professor, em instituições de nível médio (Escolas Normais) ou de nível superior (universidades, instituições isoladas, Curso Normal Superior, Instituto Superior de Educação) e ainda um enorme contingente de professores sem a devida qualificação, mesmo mínima (250 mil, segundo dados do MEC).

Essas dúvidas não me impedem, entretanto, de reconhecer a importância da profissão docente, com ou sem aspas, e do processo de profissionalização do professor. Um sinal, entre muitos outros, é suficiente para ressaltar de modo claro a importância dessa ocupação, no conjunto das profissões hoje existentes: todas elas, ou melhor, todos os seus profissionais dependem do magistério no momento de sua iniciação às primeiras letras. Embora se possa admitir casos raros de crianças que tenham essa iniciação no ambiente doméstico e ainda que devamos reconhecer a importância do papel dos meios tecnológicos hoje a serviço do processo de aprendizagem, ainda assim, a figura do professor continua ocupando um espaço central nesse processo. É ele que recebe da sociedade o mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico de sua cultura junto aos iniciantes, como expressa de modo muito feliz um autor canadense, cujo artigo será brevemente publicado no Brasil (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004). O professor continua, a meu ver, exercendo essas funções fundamentais e para tanto é preciso que receba uma preparação à altura.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A preparação para o exercício de qualquer profissão e para o desenvolvimento profissional de seus integrantes se desenrola em duas dimensões básicas: uma relativa aos próprios indivíduos que dela participam, outra externa a eles, relativa ao meio social onde se inserem, que vou denominar contextual. Entre esses dois pólos se desenvolve a profissão e cada indivíduo vai compondo sua identidade profissional, num jogo que envolve suas próprias características pessoais e as influências do grupo social com o qual convive, com suas expectativas e demandas sobre cada um dos participantes, e as reações destes, num processo relacional muito bem analisado por Dubar (1997). Além desse contexto, que cerca de imediato o trabalho do profissional, há uma dimensão contextual bem mais ampla, composta por toda a sociedade organizada e pelo Estado que a representa, com suas legislações, normas e regulamentações, cuja incidência recai em cheio sobre o exercício de todas as profissões, ainda que haja notáveis diferenças nos graus da influência que exercem sobre cada uma delas.



Veremos logo como isso afeta especialmente a profissão do educador. Antes quero analisar brevemente as questões envolvidas na preparação do profissional da educação, em sua dimensão que chamei de individual, para responder ao desafio lançado pelo tema proposto. É importante que a formação desse profissional comece por assegurar um bom domínio da área especial à qual irá consagrar seu trabalho docente. Em sua tese de doutorado, Cecília Borges analisa o depoimento de professores da educação básica (5ª a 8ª séries), sobre a importância dos conhecimentos, ou melhor, dos saberes que compõem o arsenal com o qual trabalham em suas escolas (Borges, 2002). Embora indiquem o domínio dos conhecimentos específicos de sua área como essencial, esses professores logo indicam também, como indispensáveis, os conhecimentos relativos ao processo de trabalho docente, ao currículo a ser desenvolvido, à própria estruturação da instituição escolar, ao chamado "domínio de turma", à legislação vigente, enfim, a todo um conjunto de saberes dos quais o professor precisa dispor nos momentos mais inesperados, ou no cotidiano regular da sala de aula e da escola.

O que fica patente no depoimento dos informantes, e mesmo para eles é surpreendente, pois nunca tinham se dado conta antes de serem questionados pela entrevistadora, é que boa parte dos conhecimentos, que

consideram imprescindíveis ao seu trabalho docente, foram adquiridos justamente ao longo desse trabalho, no convívio com colegas e com os próprios alunos. Trago esse testemunho para lembrar a importância da consideração de todos os tipos de saberes na preparação de professores, não só quando se trata da formação pré-serviço, que gosto de chamar “apenas inicial”, para não atribuir a ela expectativas de formação que só poderão ser satisfeitas ao longo da experiência profissional, como bem analisa Tardif (1991 e 2000). O processo de socialização profissional, que se inicia, ao longo da preparação pré-serviço, só pode se completar após a entrada do profissional iniciante em sua vida de trabalho regular, por vezes feita de maneira dolorosa, como analisa a dissertação de Freitas (2000). **O professor, ou melhor, a professora, recém formada pela universidade, chega à escola de educação básica e, muitas vezes, se vê designada para uma turma de alunos “difíceis”, repetentes, com problemas de aprendizagem e atraso na trajetória escolar**. Seu desempenho, provavelmente, também vai ter problemas e seu “rendimento”, em termos de aprovações, será sofrível. Ela não recebeu preparação prévia específica para lidar com essa situação e nem sequer foi alertada para o desafio dessa fase do processo de socialização profissional, que encontraria ao começar a lecionar.

Não posso me alongar na discussão dessas questões tão vitais na formação do educador, trazidas especialmente para introduzir o debate sobre um aspecto que considero particularmente importante nessa formação. Trata-se da preparação do lado prático, ou técnico, do futuro professor, deixado um tanto à deriva, quando essa preparação passou a ser atribuída primordialmente à universidade. Não há dúvidas sobre a legitimidade dessa atribuição. É a universidade que pode oferecer as melhores condições para que o futuro educador entre em contato com a produção de conhecimentos, em suas diferentes áreas e possa ser introduzido na formação para as atividades de pesquisa, indispensável na preparação de todo profissional, de modo especial o educador. Ela será responsável pela introdução de seus alunos, futuros integrantes de todas as profissões, na compreensão e no interesse pela prática da pesquisa. No caso do professor, a prática da pesquisa (ou pelo menos a sua possibilidade) representa uma garantia de acesso à construção do conhecimento, distanciando-o do estigma de mero repetidor de conhecimentos produzidos por outros. Ela representa também a segurança de que o professor semeará proficuamente a idéia inicial de pesquisa entre todos os seus alunos.



LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA

Voltando ao aspecto que chamei de prático, ou técnico, acho que podemos extrair lições da experiência vivida pela velha e boa Escola Normal, que sabia lidar muito bem com esse lado da formação de futuros professores. Talvez porque ela tratasse exclusivamente da preparação de professores de um dos níveis de ensino, o primário, conseguia executar sua tarefa com bastante êxito, como atestam várias pesquisas, entre as quais a de Shaffel (1999), que focaliza professoras primárias formadas nas décadas de 30,40,50 e 60. Todas as entrevistadas deram testemunho de terem recebido uma formação, segundo elas, bastante satisfatória, para enfrentarem os inúmeros obstáculos que todas narraram terem encontrado (e vencido!) em suas carreiras profissionais. É certo que muitos fatores mudaram ao longo dos anos desde então. A Escola Normal não é mais a mesma, nem sua clientela, nem os alunos para os quais ela preparava professores. Não é possível aprofundar aqui a discussão desde ponto bastante complexo. Quero, porém, deixar assinalada minha impressão de que nele pode residir uma chave para o enfrentamento de um problema muito mal equacionado na formação de professores pela universidade e que, de maneira muito sumária, poderíamos resumir como o das relações entre teoria e prática.

Tratando agora do lado contextual do processo de profissionalização dos professores, reconheço que há urgência no tratamento dessa importante questão junto aos professores, tanto em sua formação pré-serviço, como naquela que se continua ao longo de sua trajetória docente. É fundamental que eles conheçam todas as implicações desse processo e possam, assim, reinvindicar as condições indispensáveis para seu melhor encaminhamento. **A conscientização como profissional vai alertar o professor, e o futuro professor, sobre o papel das organizações coletivas junto aos órgãos governamentais, que**

estabelecem as leis, normas e regulamentações que regem a carreira e as condições de trabalho do grupo ocupacional docente. É Nóvoa (1991), dentre outros autores, que esclarece muito bem como esse grupo vem sendo, ao longo da história, regido e controlado por um poder externo a ele, contrariamente ao que ocorre com outros grupos profissionais.



Em conclusão, gostaria de ressaltar a importância da conscientização profissional do educador, dentro de uma perspectiva que reconhece o valor do seu papel na sociedade atual. Ele continua o grande iniciador de todos os futuros profissionais, sendo responsável pela passagem da herança sociocultural, à qual todas as crianças têm direito, como membros da sociedade. Embora haja muitos fatores hoje concorrendo, é o professor que vai orquestrando esse processo, fundamental para uma participação equalitária de todos os cidadãos, iniciando-se com força. **(NA)**

BORGES, C. M.. O professor de educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

DUBAR, C.. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FREITAS, M. N. de C. A socialização profissional de professores iniciantes. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GAUTHIER, C e MELLOUKI, M L'enseignant et son mandat: médiateur, héritier, interprète, critique. Aprovado para publicação na revista Educação e Sociedade nº 87.

NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991. TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria &Educação, n.4, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

SHAFFEL, S. L. O Instituto de educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional(1930-1960). 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

La formación: desafíos personales y comunitarios

Isabel Achard Uruguai



Uma formação adequada para os educadores supõe uma reestruturação dos sistemas educacionais que facilite a consecução dos verdadeiros objetivos da educação: a promoção das pessoas, seu desenvolvimento pleno, a transmissão de um conjunto de conhecimentos e, fundamentalmente, a melhoria da qualidade de vida dos educandos e da sociedade a qual pertencem. Implica, também, fortalecer a vocação e desenvolver o compromisso ético profissional; adquirir conhecimentos e uma atitude de formação permanente e criatividade curricular; supõe potencializar as relações interpessoais, a capacidade de diálogo e negociação e incorporar criticamente as novas tecnologias de informação.



LOS CONDICIONAMIENTOS DEL ENTORNO O
¿CÓMO TRABAJAN LOS EDUCADORES HOY?

Es imposible contestar la pregunta del título con un alcance universal, pues está muy ligada a cada contexto particular. Además no se trata de una variable independiente; constatamos que la formación de los educadores no está separada de otras dimensiones de su desarrollo personal y profesional tales como: sus objetivos personales, las condiciones en las que desarrollan su trabajo, la organización y la cultura existente en los centros educativos [1]. Profundicemos en las condiciones en que desarrollan su trabajo los docentes, por ser el aspecto más general de los mencionados. La reflexión entonces la haremos desde nuestro contexto particular. Estamos refiriéndonos a un docente estándar que posee las siguientes características:

• Está expuesto a la reducción del poder adquisitivo de su salario. Por eso tiene necesidad de sobrecargarse de horas y desempeñarse en un multiempleo que lo lleva a pertenecer a tres o cuatro centros educativos diferentes en varios turnos para llegar a un sueldo medio [2] , trasladándose de uno a otro mayoritariamente en transporte colectivo. En el caso de primaria nos referimos a maestras que cumplen doble turno, es decir, que son docentes en una escuela por la mañana y otra en la tarde.

• Basta una simple ecuación de tiempo disponible y salario para darse cuenta que el margen para comprar libros y leerlos, concurrir a eventos culturales como cine, teatro, exposiciones y conferencias, resulta escaso. Del mismo modo, sus posibilidades de actualización a través de cursos y estudios sistemáticos sufren las mismas limitaciones.

• Se siente muy demandado por la sociedad en su conjunto y por las familias que piden a la escuela cada vez más contenidos y formación para sus hijos. Las necesidades que hay que satisfacer parecen casi ilimitadas: educación vial, sexualidad, prevención en el uso de drogas, formación ciudadana, educación en valores, acompañamiento psicológico, atención de dificultades específicas, idiomas, una formación tecnológica de avanzada, y actualizados y consolidados conocimientos que les habiliten para seguir niveles

posteriores de aprendizaje sin dificultad.

• Es testigo del debilitamiento de la jerarquía social de su profesión. Ante las demandas crecientes, se agudizan las críticas y observaciones sobre el desempeño docente desde diversos agentes sociales: medios de comunicación, padres, políticos, los mismos educandos.

• Sus condiciones institucionales de trabajo empeoran. El número de alumnos por grupo sostenida y gradualmente va creciendo en número y dificultades, especialmente en la enseñanza oficial, pero los presupuestos de educación no aumentan, por consiguiente el personal, el mantenimiento edilicio y los materiales son escasos.

• La escasez de tiempo y la propia estructura de funcionamiento de los centros dificulta que la labor cotidiana se organice y desarrolle en equipos de trabajo. Por el contrario, tiende a reproducir esquemas de funcionamiento individuales y rutinarios.

• El alumnado con el que se trabaja tiene niveles deficitarios de socialización básica (hábitos, modales, disciplina) y escasos hábitos de estudio (rutinas de trabajo, tareas domiciliarias). Hay muchos alumnos y pocos estudiantes. El trabajo y el esfuerzo no forman parte de la cultura adolescente y son muy cuestionados en la actual sociedad posmoderna.

• **La carrera docente brinda como tal, pocos incentivos y posibilidades de progreso o desarrollo profesional, exceptuando los cargos de gestión (dirección de centro) que no son atractivos para todos. Las únicas opciones son, entonces, la formación de docentes o aspirar a ser inspector (muy pocos cargos)**.

• Las tensiones cotidianas que experimenta repercuten en su salud, no es casual, que se hayan escrito libros sobre el “malestar docente” [3] y se mencione el estrés y el “burn out” como mecanismos que somatizan las preocupaciones de los educadores. Los problemas físicos repercuten en el estado de ánimo y vitalidad de los docentes. Estas dificultades de salud producen inasistencias y licencias médicas frecuentes, realmente significativas. Resulta difícil poder discriminar estas causales porcentualmente en los números totales de inasistencias.

• No se aplican prácticamente mecanismos de evaluación directa de la tarea desempeñada por cada docente a nivel de centro, lo que termina siendo una falta de estímulo y reconocimiento para quien se empeña en mejorar su labor.[4]

• El docente ha sentido en varias oportunidades el desconocimiento de sus competencias profesionales en oportunidad de la implementación de reformas del sistema educativo que se han aplicado sin su consulta.

• En la encuesta organizada en el marco del convenio entre la Administración Nacional de Educación Pública y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de UNESCO se consultó a los propios docentes sobre los cambios posibles en sus condiciones laborales. El análisis concluye: “hubo prácticamente unanimidad respecto a la conveniencia de mejorar el salario de forma de remunerar las horas de trabajo fuera del aula (98.3%), ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con otros colegas, tanto en el aula como fuera de ella (94.2 %) y favorecer la concentración horaria de los docentes en un solo establecimiento (92.1 %). A su vez, se recogió un alto nivel de acuerdo (tres de cada cuatro encuestados) respecto a que habría que diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico-pedagógicas más allá de la división maestro-director-supervisor (77.4%)”.[5]



EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

¿Por qué nos detenemos a realizar estas consideraciones preliminares?

Porque estamos convencidos de que una buena formación para los educadores supone una revisión profunda de la concepción misma de la educación, que conlleva una mejor y más justa organización social. Una reestructura de los sistemas educativos que facilite el logro de los verdaderos objetivos de la educación: la promoción de las personas, su desarrollo pleno, acompañando el proceso que supone no sólo trasmitir un conjunto de conocimientos sino, fundamentalmente, una mejora de la calidad de vida de cada educando y de la sociedad toda a la que pertenecen.

Con una mirada sincera, hoy debemos reconocer que, en muchos casos, la función de los centros de educación formal se limita a una contención social, asistencial, en la medida que se ha incluido la alimentación como "anzuelo" para la alfabetización, con una visión utilitaria y reduccionista de la misión educativa.

El Informe "La educación encierra un tesoro", toma a la educación en su real magnitud: como un derecho de todos, afirmando que "la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social". Y continúa: "una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive." "La educación – enfatiza - constituye un bien de carácter colectivo que no puede regularse mediante el simple funcionamiento del mercado". Más adelante agrega: "una nueva concepción más amplia de educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser". [6]

En consonancia con estas afirmaciones, queremos explicitar que para poder pensar en qué aspectos importa formar a un educador, estamos apelando a una propuesta que se ajuste a un modelo previo de lo que consideramos debe ser un docente, un modo de concebir la persona humana, un "tipo de persona" que definimos a través de su quehacer cotidiano, en relación directa con la misión que desempeña con sus educandos.



UNA PROPUESTA ABIERTA, UNA INVITACIÓN A LA REFLEXIÓN

En momentos difíciles como los actuales, signados por rápidos cambios, es realmente aventurado señalar cuáles son los elementos esenciales en la formación de los educadores. Por qué decimos "aventurado", porque el primer impulso nos lleva a enumerar un amplio listado de requisitos para quien quiera ser hoy docente, y luego buscar los mecanismos y contenidos necesarios para garantizar ese "producto final".

Decididamente ya no se trata de pensar concienzudamente en la formación inicial ni solamente en la formación en servicio, debemos centrarnos en la formación permanente de los educadores, en ese "aprender a ser" diario, que involucra a la persona del educador.

Sin embargo, la experiencia nos impulsa a revisar ese listado prescriptivo, y concluir que más allá de los contenidos que podamos trasmitir, la verdadera formación del educador tiene otros ingredientes por demás significativos e importantes. Por eso pensamos en un conjunto de elementos que consideramos fundamentales y que involucran el desarrollo de cualidades éticas, intelectuales y afectivas.

El compromiso con el trabajo es la fuerza motriz de todos los demás elementos, el educador que quiere su

labor y a sus educandos buscará siempre la forma más adecuada para lograr sus objetivos. La pregunta clave es: ¿cómo mejorar el espíritu, las ganas y el compromiso creativo con la labor, pese a las condiciones adversas que ya enumeramos?

Buscando mecanismos y estrategias compensatorias creativas para cada una de las dificultades señaladas, mientras se procuran los cambios estructurales necesarios para modificarlas de base.

Pensando y actuando en positivo, y basándonos en experiencias conocidas o propias, se nos ocurren los siguientes:

• *Fortalecer la vocación y desarrollar el compromiso ético profesional.*

Tanto en investigaciones nacionales como en estudios regionales, se constata el fuerte componente vocacional que expresan quienes se preparan como docentes y quienes se dedican a la tarea. Expresiones vinculadas a las nociones de servicio y realización personal son frecuentes y comunes a todos los casos. “Los docentes uruguayos encuentran su mayor fuente de satisfacción laboral en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos”[7].

Creemos, no obstante, que la práctica cotidiana refleja menos vocaciones que las encuestas y la diferencia podemos atribuirla fundamentalmente a las condiciones de trabajo. La colaboración y reflexión compartida en equipo de educadores contribuye a la seguridad y crecimiento de cada uno.

Fortalecer la vocación significa reencantarse con el llamado inicial que nos impulsó a la docencia, descubrir los motivos que nos acercaron a niños y adolescentes y acrecentarlos.

Para lograrlo debemos combatir la masificación que nos priva del sentimiento de cercanía y el deseo y la posibilidad de resultarles significativos. El esfuerzo por personalizar debe darse dentro de los límites humanos. No podemos pedir a un educador que personalice a los 250 educandos que trata en la semana, en tiempos cortos y fraccionados, mientras corre de un grupo a otro. Su sentimiento será siempre de impotencia y superación. Pero sí podemos fijarnos un subgrupo, y coordinadamente con otros educadores distribuir el número de educandos para mejorar la calidad de nuestros encuentros y lograr que el sentimiento de influencia y comunicación personal sobreviva.



• *Adquirir conocimientos y actitud de formación permanente que permitan obtener y sostener la solvencia profesional.*

La capacitación profesional específica es en definitiva la que nos permite desempeñar el rol de educadores. Hay que conocer la materia, (tomada en sentido amplio, cualquiera sea nuestra especialidad [8]) dominar sus contenidos, saber con propiedad sobre los temas que tratamos y además saber enseñarla, saber trasmitirla de forma amena y clara. La didáctica facilita al educando los aprendizajes volviéndolos accesibles, con maneras sencillas y amenas pero no por ello menos exigentes. Se trata de ser un buen comunicador, alguien que estimule el deseo de saber más y no de transformarse en un erudito inaccesible.

No estamos pensando solamente en una buena formación didáctica inicial. La actitud de un buen educador debe ser de búsqueda y aprendizaje permanente. Estamos hablando de la necesidad de incorporar la reflexión-acción como un ingrediente básico, constitutivo de la tarea educativa. Esta formación continua cuando surge como necesidad y se institucionaliza desde el propio centro educativo, proporciona motivación y seguridad a sus integrantes, estimula la creatividad y genera nuevas perspectivas de trabajo. Es importante estimular el desarrollo de proyectos de mejora autogestionados que favorecen esta actitud

dinámica de búsqueda de alternativas provechosas para todos.

• *Desarrollar capacidades para ser creadores de currículo.*

Como mencionamos anteriormente, ni todos los educadores permanecen iguales con el correr de los años de ejercicio profesional ni todos los educandos son idénticos, ni las necesidades educativas de cada momento histórico son las mismas. Esta realidad ubica al educador en un rol necesariamente flexible, abierto a las innovaciones que lo cuentan como protagonista principal para los cambios.

Estamos hablando de desarrollar por ejemplo, la capacidad de evaluación y autoevaluación, identificando debilidades y fortalezas para generar propuestas y proyectos de mejoramiento que desarrollen nuestro ser profesional estimulando nuestra creatividad.

En este entorno que nos desafía, y frente a la necesidad de hacer propuestas educativas de peso, capacitarnos para ser agentes transformadores propositivos y no meramente espectadores críticos de la realidad. Es necesario promover la participación activa de todos los participantes del proceso educativo desde sus respectivos roles, creando currículo e involucrando a los educandos en su propia formación, sintiéndose todos protagonistas de la propia vida y formación.

• *Potenciar las relaciones interpersonales, la capacidad de diálogo, exigencia y negociación: con los educandos, los colegas, las autoridades del centro y los padres.*

En un mundo globalizado o que tiende a serlo, el respeto por la diversidad, la integración de habilidades y personas, el trabajo en equipo son ingredientes indiscutidos para quienes vivencian su propio ser en desarrollo.

¿Cómo puede un educador transmitir lo que no experimenta? Desde hace unos años en los ambientes educativos se escucha la siguiente afirmación: “sin coordinación no hay educación”. Cada vez es más claro que nadie educa solo, y que el enriquecimiento que brinda la diversidad no tiene sustituto.

El compromiso de crecimiento y desarrollo personal del educador pasa por un desafío consigo mismo en primer lugar, con sus educandos y con sus colegas, fomentando la consolidación de una comunidad que aprende. Para lograrlo es necesario potenciar el desarrollo de habilidades personales: elaboración de pensamiento crítico, observación del mundo, obtención de datos y análisis, resolución de situaciones; y habilidades colectivas como el trabajo en equipo, la negociación, las relaciones interpersonales, la capacidad de encuentro y la solidaridad.

El intercambio de ideas mejora las prácticas educativas generando a su vez un clima de compromiso recíproco y colectivo que lleva a valorar el esfuerzo de todos para conseguir objetivos comunes. Mejorar las capacidades de comunicación personales, grupales e institucionales, tanto escrita como oral, ahorraría muchos inconvenientes. Desarrollar capacidades para establecer con claridad adecuadas normas de convivencia y manejo de la disciplina, condiciones indispensables para crear un clima de trabajo ordenado y armónico.

Sólo los educadores a través de su actuación formativa y educativa pueden con una actitud dinámica de búsqueda constante encontrar los caminos y metodologías adecuadas para llegar a cada educando, sin perder el clima y trabajo conjunto.

• *Incorporar críticamente las nuevas tecnologías de información.*

No podemos quedar a un lado del camino del conocimiento. Se han incorporado nuevas tecnologías de manejo de información y comunicación y no existen dudas razonables que nos lleven a pensar que se trate de una moda pasajera.

Resulta inadmisible que un educador que se precie de acompañar en el crecimiento y desarrollo a sus educandos, se abstenga de incorporarse como usuario de estos nuevos mecanismos tecnológicos que facilitan el acceso a materiales actualizados, posibilidades de educación a distancia y capacitación o

participación en foros, comunicación con colegas y/o educandos e inclusive la posibilidad de incorporarlos como recursos didácticos. Si bien tiene un costo, parecen ser más las ventajas que ofrece al salvar -en cierto modo- la complicada ecuación tiempo-salario de los educadores que señalamos al comienzo.

Cuando incluimos la palabra críticamente nos referimos al análisis que precede estos cambios. No se trata de sustituir clases por diskettes o hacer maravillosas presentaciones en Power Point. A esta altura pienso que todos hemos presenciado educadores totalmente "huérfanos" de argumentos cuando su computadora sufre alguna falla técnica. Las tecnologías son apoyos, recursos con los que podemos contar, de ningún modo pueden ser sustitutos de nuestra labor. Desconocer su valor y negarnos a incorporarlas como herramientas a nuestro servicio resulta tan inadmisible como entronizarlas y hacer de ellas nuestro único objetivo.



EN CONCLUSIÓN

La pregunta inicial nos llevó a revisar nuestra concepción de la educación, nuestro compromiso vocacional, nuestras limitaciones y también nuestras posibilidades.

Encontramos un interesante y vasto campo de desafíos personales y comunitarios. No olvidemos que nuestro crecimiento y desarrollo son continuos como personas, como comunidad y como Humanidad.

Después de todo lo expuesto, surge con mayor fuerza la necesidad de reubicar como protagonistas principales de su propia formación a los educadores, facilitando el desarrollo de habilidades para autogestionar su formación permanente. **(NA)**

ABREO, Verónica. Ética de la docencia. Fichas de ética en una sociedad plural. Obsur Montevideo, 1999.

ALVAREZ, Manuel. El liderazgo de la calidad total. Editorial Praxis, Barcelona , 1998.

ANEP-UNESCO/IIPE Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. Informe de difusión pública de resultados. Rosgal , Montevideo, 2003.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. 1996.

ESTEVE, José Manuel – El malestar docente. Paidos 1997.

INSTITUCIÓN TERESIANA. Educar en tiempos difíciles. Propuesta socio-educativa de la Institución Teresiana en América Latina. Consejo de Cultura 2002.

MARCHESI, A. y Martín, E. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial. Madrid 1998.

NAVARRO, Juan Carlos. ¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos en América Latina. BID Washington D.C., 2002.

OEI - Organización de Estados Iberoamericanos. Una educación con calidad y equidad. Encuentro Internacional sobre formación de profesores de Educación Básica. Madrid 1998.

ROSSI, Jorge. El malestar docente. Hacia la reconstrucción de la fe perdida. Dobleclic Editora, Montevideo. 2001.

SOLER, Miguel. Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional. En Revista: Voces. Educación, política y sociedad. Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe Nº2 diciembre 1997.

VOLI, Franco. La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa. PPC Editorial, Madrid, 1996.

[1] *Marchesi y Martín, Calidad de la enseñanza en tiempo de cambios.*
[2] *Sólo el 25.4% de los profesores de liceo en Uruguay trabajan en un solo centro educativo, según datos del relevamiento realizado por convenio de ANEP con el IIPE-UNESCO en los años 2001 y 2002.*
[3] *Ver en la bibliografía: Esteve (1997) y Rossi (2001).*
[4] *Aunque formalmente existen los informes de dirección, en la mayoría de los casos la preocupación es más burocrática a la hora de completarlo, que su empleo como mecanismo de supervisión.*
[5] *ANEP-UNESCO/IIPE "Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización". Pág.50.*
[6] *Delors, J. "La educación encierra un tesoro". Págs. 55, 88, 185 y 96.*
[7] *ANEP-UNESCO/IIPE "Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización". Pág. 46*
[8] *Incluso como padres, tenemos en primer lugar que informarnos sobre muchos temas que hacen al acompañamiento de las edades por las que van pasando nuestros hijos.*

O tempo do trabalho docente

Isabel Lelis
Brasil



El magisterio necesita alcanzar el estatuto de una profesion plena apoyada en un cuerpo de conocimientos y habilidades comparables con otras ocupaciones. Pero no es posible establecer comparaciones con otras profesiones sin considerar algunos elementos definidores del oficio de profesor ni las particularidades de gênero, pensando principalmente en aquellas que se dedican a los primeros años de escolaridade. El trabajo de profesor se realiza en un lugar, la escuela, marcado por un tiempo y una cultura particulares, diferentes de los de los administradores. Estos tiempos y culturas precisan ser dimensionados y considerados al pensar en estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza.

Muito se tem falado sobre o trabalho do(a) professor(a), seja pela mídia, seja pela literatura especializada. O que parece ser consenso é a necessidade do magistério se fortalecer do ponto de vista da sua identidade profissional, uma vez que esta categoria vem sendo submetida, há décadas, a um processo de descapitalização econômica e cultural, a condições de trabalho cada vez mais penosas.

Entre as muitas análises realizadas, destaca-se a necessidade do magistério alcançar o estatuto de uma profissão plena apoiada em um corpo consistente de conhecimentos e habilidades comparáveis a outras ocupações como a de médicos, engenheiros e advogados.

Como o ensino constitui uma “história sem fim”, uma atividade de natureza aberta (Hargreaves,1998), o desafio é o de pensar uma base de conhecimentos para o magistério ou padrões de exigência técnica a respeito dos quais haja um consenso, em que pese o caráter difuso do trabalho do(a) professor(a). Mas será que é possível estabelecer comparações com outras ocupações sem levar em conta alguns elementos definidores do ofício de professor(a)? E mais, será que o fato da categoria ser constituída majoritariamente por mulheres no caso das primeiras séries do ensino fundamental não confere ao trabalho uma especificidade em termos de atitudes e comportamentos? Parece que sim, pois para além dos saberes e competências que deve possuir o(a) professor(a) , o seu trabalho se realiza na instituição escolar, marcada por um tempo e por uma cultura sui generis se comparada a outras profissões.

DIMENSÕES DO TEMPO DO TRABALHO

Pensando o trabalho e a cultura dos(as) professores(as) em uma perspectiva pós-moderna, Hargreaves traz para o debate a imagem de que “o tempo não é apenas um constrangimento objetivo e opressivo: é também um horizonte, subjetivamente definido, de possibilidade e de limitação” (p.105). Para esse autor, quatro seriam as dimensões do tempo, no que se refere à aplicação ao trabalho dos professores: o tempo técnico racional, o micropolítico, o fenomenológico e o sócio-político.

Para o autor, o tempo técnico-racional é dominante nas formas de ação e interpretação administrativa e é organizado por princípios da racionalidade técnica. Trata-se de considerá-lo como uma variável objetiva, uma condição instrumental e organizacional de modo a garantir a implementação de políticas e mudanças educativas.

Mas a distribuição do tempo reflete também configurações dominantes de poder, status e prestígio no interior da escola e de sistemas de ensino. Tem um sentido político, sendo visível no âmbito do currículo e consequentemente do tempo atribuído às práticas na sala de aula desenvolvidas por cada professor(a). Esta dimensão ajuda também a compreender a hierarquia de poder e de prestígio da administração

escolar, onde gestores dispõem de mais tempo fora da sala de aula do que os(as) professores(as).

Em que pese o fato do tempo possuir uma existência própria, exterior ao mundo do(a) professor(a), ele é "produto de definições e de tomadas de decisões subjetivas"(p.111). Isto significa que o tempo é um produto da ação do homem, tendo uma dimensão que varia de pessoa a pessoa. Nesta perspectiva, o sentido interior do tempo pode estar em dissonância com o tempo do relógio, sendo marcado por interesses, necessidades e projetos pessoais. É a dimensão fenomenológica do tempo que ajuda a explicar porque o tempo "voa" ou se "arrasta", dependendo do tipo de atividade no qual estamos empenhados.

Finalmente, há ainda a dimensão sociopolítica do tempo, expressão do controle administrativo exercido sobre o(a) professor(a). Na verdade, esta dimensão é ilustrativa da divisão que separa a administração do ensino, o planejamento da execução, a concepção da implementação.



QUADROS TEMPORAIS MONOCRÔNICOS E POLICRÔNICOS

Avançando sobre a análise do tempo como eixo estruturante do trabalho, construído e interpretado pelos(as) professores(as), Hargreaves (1998) traz para o debate dois quadros temporais, pensados pelo antropólogo Edward Hall, que atravessariam o campo das instituições sociais: o monocrônico e o policrônico.

Para Hall (1998), no âmbito de um tempo monocrônico, os agentes concentram-se em fazer uma coisa de cada vez, em uma progressão linear, através de estágios bem demarcados, existindo pouca sensibilidade para com as necessidades do momento, para com as particularidades do contexto. Neste tempo, a conclusão das tarefas, as atividades planejadas e os procedimentos predominam sobre o cultivo das relações entre as pessoas. Típico do mundo dos negócios, das profissões liberais, das burocracias, é um tempo difundido especialmente entre os homens.

Para o autor, os quadros temporais monocrônicos têm "a vantagem de assegurar que as tarefas sejam realizadas em grandes organizações nas quais a existência de muitas atividades separadas requer coordenação e integração" (p.115). O perigo é o de tornarem-se rígidas e perderem de vista os seus propósitos originais.

Já o tempo policrônico é identificado como aquele das organizações pequenas, da esfera da vida privada, da orientação para pessoas e relações, onde os agentes fazem várias coisas ao mesmo tempo, por processos de combinação, sendo típico do mundo feminino.

A ESCOLA, UM MUNDO POLICRÔNICO

Com o objetivo de pensar a cultura docente, Hargreaves vê o mundo das professoras das séries iniciais do ensino fundamental como tendo um caráter policrônico. Mundo complexo e denso, no qual as habilidades necessitam ser dirigidas para muitas coisas ao mesmo tempo. Nesse mundo, a sala de aula é caracterizada pelo imediatismo, por um tempo marcado por relações interpessoais intensas que são mantidas entre grande número de crianças, os alunos e a professora. Trata-se de um lugar menos pontuado pela campainha ou relógio do que o do ensino médio e, mesmo, o das quatro últimas séries do ensino fundamental. Nele, as atividades são desenvolvidas em função do momento, residindo menos no cumprimento de prazos e mais na conclusão com sucesso das tarefas. **A cultura da sala de aula das séries iniciais – cultura essencialmente feminina – é dotada de uma sensibilidade ao imprevisto e se expressa pela prática do zelo, do cuidado exercido pela professora junto a seus alunos**. Na verdade, são as professoras do ensino elementar aquelas que passam praticamente todo o tempo que lhes é

atribuído na sala de aula, sendo todas as outras atividades periféricas ou complementares.

Embora o autor não se proponha a pensar o tempo do ensino médio e mesmo das quatro últimas séries do ensino fundamental, organizado em torno a uma hierarquização disciplinar, o que se verifica é que determinadas disciplinas que gozam de maior status são objeto de atribuições de tempo mais generosas em comparação com outras de status mais baixo. Esta situação sugere uma distribuição desigual de tempo de trabalho entre professores com repercussões sobre a sua identidade profissional.

Sem a pretensão de pensar o tempo de forma dual e, talvez, até esquemática, o que o antropólogo Hall nos provoca é a possibilidade de considerar a escola, enquanto locus de uma cultura interacionista, fundada em modos de solidariedade e sociabilidade, bem diversos de outras instituições sociais. Isto é, uma cultura que valorizando a realização e o cumprimento de tarefas, o faz respeitando o imprevisto, o contexto, sendo aberta à crítica e à inovação criteriosa.

Mas a perspectiva dos quadros temporais ajuda também a entender o desencontro entre o tempo dos administradores e o tempo dos(as) professores(as) Ela permite compreender como as reformas educacionais, no momento da implementação, têm gerado resistência entre professores(as) exatamente porque os gestores dos sistemas públicos têm historicamente ignorado o conteúdo e a forma do trabalho docente, que inclui saberes, experiências, subjetividades, histórias pessoais e coletivas fora do tempo da racionalidade técnica. Para os gestores, o tempo é mais objetivo, fixo e público, enquanto para os(as) professores(as), a tendência é a de um tempo com uma dimensão mais subjetiva , relativa e móvel.

A este respeito, Campbell identificou em pesquisa realizada em dez escolas, quatro tipos de tempo que eram utilizados pelos/as professores/as no âmbito de seu trabalho: “o tempo de grupo, para planejamento em colaboração com seus pares, vivido como um empenhamento moral voluntário; o tempo aos pedaços para consultas rápidas a outros(as) professores(as) durante o dia; o tempo pessoal passado fora da escola, para leituras e planejamento individual; o outro tempo de contato (ou tempo de preparação), concretizado na definição de horários para os(as) professores(as) cumprirem fora da sala de aula (apud Hargreaves, 1998).

Sua análise reforça a necessidade de se ampliar o tempo fora da sala de aula como condição e garantia de um clima de colaboração entre os professores(as) bem como estratégia de melhoria da qualidade de ensino.



Pensar o trabalho docente a partir dos quadros temporais enseja que se construa uma história social do trabalho docente, enquanto arena feita de um conjunto de histórias que se interpenetram: história da construção do campo intelectual da educação e da profissão, história das lutas e estratégias dos professores(as) em relação ao Estado, história da construção da escola e do conhecimento que nela circula. Mas também história feita do modo como as professoras “agem, pensam, sentem, convivem ... dentro e fora do trabalho, na totalidade de seus espaços e tempos, de suas relações sociais” (Arroyo,2000,p.199). **(NA)**

ARROYO, M O ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HARGREAVES, A Os professores em tempos de mudança.O trabalho e a cultura dos professores na idade pós- moderna Portugal: Editora McGraw-Hill de Portugal Ltda, 1998.

3o Fórum Mundial de Educação

Claudio Marques
Rio de Janeiro - Brasil

Criado em 2001 como um desdobramento do Fórum Social Mundial, o Fórum Mundial de Educação (FME) discute a construção de um modelo alternativo de educação, sustentando-se em dois pilares básicos: a construção de uma alternativa ao projeto neoliberal e o pluralismo de idéias, métodos e concepções. A terceira edição será realizada em Porto Alegre, de 28 a 31 de julho, com o tema A educação para um outro mundo possível: construindo uma plataforma de lutas.

As duas primeiras edições do FME tiveram como temas Educação no mundo globalizado e Educação e Transformação. Foram aprovadas duas Cartas em defesa da educação libertadora, popular e cidadã. Além disso, foi proposta a construção coletiva de uma Plataforma Mundial de Educação e a descentralização dos eventos em fóruns temáticos, regionais e nacionais. Hoje, o Fórum constitui-se num grande movimento mundial em defesa do direito à educação.

Comitês Nacionais e Fóruns temáticos regionais, como os da Colômbia, México, Paraguai e Argentina, estão se organizando desde o início de 2003. Encontros preparatórios, como os de Los Angeles, Toronto, Upsalla, Barcelona, Brescia, Belo Horizonte e Mumbai, foram realizados ou estão em andamento. Em São Paulo, realizou-se um Fórum Mundial da Educação Temático, de 1º a 4 de abril, com o tema: Educação cidadã para uma cidade educadora.

Mais de oito mil pessoas de 24 países já estão inscritas no 3º Fórum Mundial de Educação, entre eles educadores da República Democrática do Congo, Benin, Gana, Honduras, Mali, Bangladesh e Camarões. Também haverá participantes da Europa (França, Espanha, Portugal, Reino Unido, Bélgica e Germânia), da América do Sul (Argentina, Colômbia, Uruguai, Chile, Peru, Paraguai), América do Norte (Canadá, Estados Unidos, México) e América Central (Cuba). A expectativa é reunir 20 mil pessoas.

Foram definidos valores acessíveis para os professores das redes municipais e estaduais, bem como estudantes e educadores populares. Todos os participantes podem inscrever pôsteres em uma das duas modalidades: relato de experiência e pesquisa. A inscrição pode ser feita na página www.forummundialdeeducacao.com.br, que também disponibiliza a programação e outras informações sobre o evento.

Abrir el corazón para mirar

Una palabra sobre experiencias de educación intercultural

Dora Ma. Ruiz Galindo Terrazas
México



A educação intercultural no México é uma tímida realidade, seja através de propostas governamentais, como da sociedade civil. É preciso romper com um olhar europocêntrico, linear, de causa e efeito, para alcançar um conhecimento circular, por analogias, base do conhecimento indígena. Dessa forma se conseguirá "olhar com o coração aberto" e trabalhar em prol da afirmação da identidade indígena.

Nuevamérica me pide compartir algunas experiencias de educación indígena. Lo primero que me viene a la mente es una frase que me dijo en 1994 un "Principal" [1] cuando me dieron cargo de abrir un bachillerato en la comunidad Tseltal, de Guaquitepec:[2]

"Que se abran tus ojos, que se abran tus oídos, que se abra tu corazón, eso es todo lo que alguien necesita para ser un buen maestro…"[3]

Después de más de veinticinco años de caminar acompañando procesos de educación, con hermanos y hermanas indígenas, he aprendido que aquellas palabras son CLAVE, si se trata verdaderamente de encontrar caminos, en lo que hoy es una urgencia ETICA: la educación INTERCULTURAL.

"Abrir el corazón para mirar"…[4] por ejemplo, que la lengua de cada pueblo es importante y poder descubrir que su importancia radica en la EXPRESIÓN de su manera de MIRAR, su manera de ver el mundo para comprenderlo (cosmovisión, le llaman los antropólogos).

Cuando queremos dialogar con un pueblo indígena, es preciso conocer su lengua, no sólo para decodificar las palabras, sino para comprender lo que está en su corazón, para saber desde dónde MIRA, para saber cómo interpreta y qué significa su mundo de vida… y reconocer que nuestra manera de MIRAR, "centroeuropea", por ser mestiza con un predominio de la mirada occidental, es lineal, de causa a efecto, y la de ellos y ellas es circular, van construyendo sus saberes como los caracoles fabrican sus conchas, en espiral.[5]

Usan analogías, muy frecuentemente de la naturaleza, para explicarse las cosas que suceden dentro y fuera de ellos o ellas.

"Nantic[6], tenemos que luchar porque nuestra comunidad sea un solo corazón"… me dice un Jucawal[7] para expresar la urgencia de defender la UNIDAD de su Pueblo contra los embates de quienes lo quieren dividir para dominarlo.

"Concreto es lo que miran nuestros ojos, tocan nuestras manos, oyen nuestros oídos… ABSTRACTO es lo que sólo se puede MIRAR con la inteligencia…", define un alumno del bachillerato.

Es una manera distinta, diferente de abordar los conceptos, una manera distinta para construir un saber, de decir la palabra… más circular. Ejemplo de esta forma de construir saberes es el Método Tijwanej[8], que inicia el índice con esta frase: "Como meditamos en el corazón la palabra de Dios", y le siguen los 8 pasos.

Introducción
Narrar la palabra
Lectura de la palabra
Volver a narrar como la hayan entendido
Animar la palabra
Meditar en el corazón la palabra (reflexión)
Recoger la palabra
Devolver la palabra

Algunos “educadores” modernos, muy doctos en psicopedagogia contemporánea, desde un escritorio de los ministerios de educación, diseñan programas y matrices curriculares, lineales, para TODO EL PAÍS, que nada tienen que ver con “el Mundo de Vida” de los Pueblos Indígenas, ni con sus necesidades, ni sus sueños… Describen estrategias pedagógicas lineales, que proponen maneras de construir conocimiento, muy lejanas a los círculos concéntricos que van dibujando los caracoles al construir sus casas. ¿Qué sucede? En el corazón de los alumnos y alumnas indígenas no se quedan esos saberes[9], y los especialistas que diseñan los programas, sin saber o sin querer saber de esa otra manera de MIRAR, dictaminan: INCOMPETENCIA… FALTA DE PENSAMIENTO ABSTRACTO… ETC, ETC. Y así los y las indígenas, son excluidos/as, poco a poco, de la oportunidad de construir herramientas técnicas y políticas para desarrollar sus propios proyectos de felicidad.

Ocurre, más de una vez, lo que le oí decir un día a un Etíope:

“Los ingenieros no saben que para comprar la tecnología tenemos que vender la tierra…”.El sistema educativo, a veces, parece decir “si quieres ser profesional, tienes que dejar de ser indígena…”.

Ahora bien, no todo es oscuro. Durante la última década los movimientos indígenas, en América Latina, “se muestran como proyecto y como afirmación positiva”[10], plantean propuestas que los incluyen desde la afirmación de su identidad y su autonomía, y esto ha dado lugar a la creación de espacios académicos de reflexión y debate dentro y fuera de los ámbitos gubernamentales, donde se reconoce y analiza la situación educativa de estos movimientos y sus demandas.

Algunos ejemplos de México son: Desde la Sociedad Civil, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural - PRODES A:C:, que desde 1982 se plantea, como apuesta, el desarrollo de una educación que sea factor de desarrollo en zonas de agricultura, de pobreza y se encuentra en la Sierra Norte de Puebla. El CESDER, que no sólo ha implementado propuestas educativas alternativas de educación media básica, media superior y superior, sino ha abierto brecha con diferentes pueblos indígenas de México, Centro y Sud América, para diseñar en Comunidad de Aprendizaje (mirando con el corazón abierto) propuestas que verdaderamente respondan a las necesidades del mundo de vida de los sujetos a quienes van dirigidas, pero sobre todo, que se construyan CON ellos y ellas y NO PARA los indígenas.



Desde el Sistema Gubernamental, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, es un claro y valiente ejemplo de una respuesta ética hacia el rezago educativo de los Pueblos Indígenas, con una propuesta de DIALOGO EDUCATIVO INTERCULTURAL.

Este diálogo está propuesto para atravesar todos los niveles de TODA la educación mexicana y no supone sólo reconocer la diversidad, sino iniciar un diálogo entre culturas para construir juntos una educación INTERCULTURAL que ofrezca igualdad de oportunidades a “todos los mexicanos” recomendando que los programas curriculares que se elaboren, en zonas mayoritariamente indígenas, se desarrollen con el reconocimiento y la participación de las diferentes MIRADAS y MANERAS de ser y HACER que constituyen

la riqueza de nuestra diversidad.

Todo esto será posible si aprendemos a abrir nuestros ojos, nuestros oídos y nuestro corazón… a las maneras de ser y conocer del otro. **(NA)**

---

[1] *Autoridad tradicional de los Pueblos Tseltales de Chiapas, México.*
[2] *Se refiere al Bachillerato Bartolomé de las Casas Bilingüe Intercultural, del Patronato pro Educación Mexicano, en una Comunidad Tseltal del Municipio de Chilón, en los Altos de Chiapas, México.*
[3] *Maestro = Nhopteswanej en Tseltal que significa "el que enseña a aprender".*
[4] *Está bien claro que no es lo mismo que abrir la boca para decir…que es en general lo que sabemos hacer mejor los maestros…*
[5] *De ahí los caracoles del Movimiento Zapatista.*
[6] *Nombre respetuoso con que se dirigen a una maestra.*
[7] *Coordinador de los catequistas en la pastoral Indígena de la Misión de Bachajón, Chiapas.*
[8] *Estrategia Pedagógica de la Misión Jesuita de Bachajon, que nace de la manera indígena de conocer y usada en el trabajo de la Pastoral Indígena.*
[9] *"Está en su corazón", dicen cuando algo se aprendió significativamente.*
[10] *Córdoba, Iliana.(2004) La Interculturalidad como asunto ético, como problema epistemológico,como propuesta pedagógica y como proyecto político. (Documento de trabajo UCI-Red. Cholula, Pue. México)*

Sílvia Alicia Martinez



livros/libros

Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes
Estanislao Antelo
Ed Santillana, Argentina, 240p.

Quizá la pregunta ¿qué hacer? sea una de las más recurrentes en este oficio. También se la puede entender como una interrogación sobre el el quehacer cotidiano de la pedagogía. Este texto trata ambas cuestiones, por eso podría llamarse del **qué hacer** y **quehaceres** de un oficio, de modo tal que sabemos desde ya que **el preguntar va acompañado por respuestas**.(...) En una trama original el autor nos propone e invita a mil recorridos, ofreciendo confianza en la posibilidad de aprender; placer de leer; gusto de asociar; ganas de hacer; nos dice que **es posible enseñar**. Deja así implícita una última instrucción: la de salvar del olvido y de la nostalgia a la pedagogía. Es de este modo, afirmando que no nos resignamos, como podemos empezar a conjugar **ser profesor** (en todos los tiempos, sin omitir un futuro esperanzado).

Universidades na penumbra: neoliberalismo e restructuraçâo universitária.
Pablo Gentili (org.) Cortez
Editora/CLACSO, São Paulo, 232 p.

A obra reúne alguns trabalhos que se apresentaron no Coloquio “Reforma del Estado y Privatización de la Enseñanza Superior en América Latina” (CLACSO/ANPEd), celebrado en Caxambu (Minas Gerais, Brasil) en setembre de 2000. Aborda distintos problemas, como são, em palavras de Gentili, “el impacto de los procesos de reestructuración neoliberal en las instituciones de educación superior y la consecuente amenaza a la autonomía universitaria; las tendencias pasadas y presentes a la privatización; el denominado ‘capitalismo académico’; la americanización de las reformas universitarias; el impacto de las reformas en la geopolítica de los saberes; y la intensa precarización de las condiciones de trabajo que caracterizan la vida cotidiana de las instituciones de educación e investigación en los países de la región” (pág. 10).

O ofício de mestre: imagens e auto-imagens
Miguel Arroyo
Editora Vozes, 2000, 256 p.

Revisita o magistério em sua figura central: o educador. Traz o magistério para o centro do



sites

www.siteal.iipe-oei.org

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) es un programa que desarrollan en forma conjunta el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Buenos Aires (IIPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Este Programa comenzó a funcionar a comienzos del año 2003. La misión del SITEAL es hacer un análisis de las tendencias que muestran los problemas de la inequidad en el acceso a la educación, que profundice en el estudio de la relación entre educación y sociedad, que indague el impacto que tienen en el sistema educativo los diferentes escenarios económicos y sociales de la región, y que señale los efectos de la educación en la calidad de vida de las familias y en la dinámica social.

www.campaignforeducation.org

A Campanha Global pela Educação (GCE - sigla em inglês) é uma aliança mundial de redes nacionais e regionais de educação, sindicatos e ONGs atuantes em mais de 150 países, que lutam por uma educação básica de qualidade e gratuita para todas as meninas e meninos, homens e mulheres. Em abril de 2000, 185 governos encontraram-se em Dakar (Senegal) para repactuar os compromissos com uma Educação para Todos assumidos em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, até o ano de 2015, sendo que a equidade de gênero (políticas que promovam a igualdade de condições e de oportunidades) deve ser atingida até 2005.. A Educação é um direito humano básico e fundamental na luta pela dignidade e pela liberdade. Mas para 125 milhões de crianças e 880 milhões de adultos no mundo, esse direito é violado todos os dias. A Campanha Global pela Educação procura mobilizar a opinião pública mundial a pressionar governos e comunidade internacional pela efetivação de uma Educação Básica gratuita e compulsória para todas as pessoas, especialmente para as crianças, mulheres e os setores excluídos da sociedade. Em português em também em www.campanhaeducacao.org.br.

www.lite.fae.unicamp.br

O Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais (FE – Unicamp) tem como finalidade

movimento de renovação educativa. Testemunho pessoal do pedagogo que reconta a trajetória das lutas coletivas e da afirmação da identidade e comprometimento pela educação básica. Livro insubstituível para o campo de estudo pedagógico.

Educar em direitos humanos. Construir Cidadania
Vera Maria Candau e Susana Sacavino (org.)
Editora DP&A, Rio de Janeiro, 200p.

Vivemos em uma época de muitas transformações em que o avanço da globalização hegemonizada pelo projeto neoliberal e a implantação de democracias de "baixa intensidade" debilitam cada vez mais as frágeis conquistas dos Direitos Humanos, especialmente dos direitos sociais e culturais. Neste contexto, torna-se urgente desenvolver uma cultura dos Direitos Humanos que afete mentalidades, atitudes, comportamentos, processos e práticas sociais, assim como promover processos de empoderamento de sujeitos e atores sociais dinamizadores de uma cidadania ativa e crítica. As reflexões deste livro, nascidas de práticas construídas com a participação de muitos professores, promotores populares e agentes sociais, expressam nossa preocupação de articular teoria e prática e de construir caminhos em que os processos educativos, no âmbito formal e não-formal, colaborem ativamente no aprofundamento dos processos de democratização da sociedade brasileira.

El sentido común del maestro
María Eugenia Cabrera, Susana Di Pietro y José Taramit
Miño y Dávila Editores. Coedición con la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, 214p.

Entre los aportes más importantes de Antonio Gramsci a la teoría social crítica, y de modo especial a aquella orientada al estudio de los procesos culturales y políticos de las formaciones sociales capitalistas, vale recordar que alguna vez se lo denominó «teórico de la superestructura», figuran sin lugar a dudas los conceptos de sentido común y núcleo de buen sentido. No obstante, y pese a la existencia de un reconocimiento unánime al respecto, ambas «hipótesis culturales», como gustaría decir a Raymond Williams, han sido poco menos que ignoradas a la hora de emprender estudios empíricos dirigidos a lograr una mayor comprensión de tan importantes aspectos de la realidad social. Ajenos a las modas que en forma recurrente se asoman al mundo académico, deliberadamente aferrados sin «nostalgias» a las buenas tradiciones del pensamiento crítico, los autores de este trabajo se propusieron hacer uso del rico instrumental teórico gramsciano y aplicarlo, en este caso, a estudiar el

ser um espaço de criatividade bem como de promoção de pesquisa, desenvolvimento e difusão de material didático- pedagógico baseados na telemática e telecomunicação; atualizar e capacitar os docentes associados no uso de novas tecnologias de informação e comunicação; contribuir para o aprimoramento de iniciativas de educação à distância; participar de projetos multi-institucionais para a melhoria do ensino e ser um fórum de discussão, pesquisa, execução e avaliação de ações relacionadas com a temática das tecnologias educacionais. No site se encontram numerosas informações acerca de pesquisas, textos acadêmicos produzidos para o projeto Sapiens, um repositório de informações educacionais e de material didático-pedagógico acessível remotamente pela comunidade externa; uma revista on line e vários links de interesse para a área de educação.

www.foro-latino.org

El Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE - genera y amplía espacios de encuentro y articulación de instituciones de la sociedad civil que promueven procesos democráticos de cambio educativo, la defensa de la educación pública, y el desarrollo de estrategias de movilización social centradas en la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la integración de los países de la región, la participación ciudadana y el reconocimiento del derecho inalienable a una educación de calidad para todos los latinoamericanos y latinoamericanas. Tiene como principales líneas de acción institucional: Articulación de Redes para la Movilización Ciudadana; Defensa de la Educación Pública; Pacto Social; Ética, Ciudadanía y Paz; Inclusión Social, Interculturalidad y Educación; Profesión y Trabajo Docente. Estas líneas de acción serán coordinadas, respectivamente, por el Observatorio Ciudadano de la Educación (México), el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (Brasil), Foro Educativo (Perú), el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (Chile) y la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

www.campanhaeducacao.org.br

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação representa a ação de mais de 120 instituições de todo o Brasil, incluindo ONGs nacionais e internacionais, sindicatos, universidades, secretárias e secretários de educação e organizações estudantis e juvenis. A Campanha quer efetivar os direitos educacionais garantidos por lei, por meio de ampla mobilização social, para que todo cidadão e cidadã brasileiros tenham acesso a uma escola pública de qualidade. No Brasil, existem cerca de 16 milhões de

sentido común del maestro en su doble condición de trabajador e intelectual, es decir, en tanto profesional de la educación. Analizar su modo de concebir el funcionamiento de la sociedad, el papel específico que juega la escuela en ella y, naturalmente, cómo piensa y siente su propio rol, cómo lo «vive», cómo y en qué medida asume el compromiso social que implica su singular lugar en la sociedad. Por ello el interés de los autores no sólo se centró en el «saber» del maestro, sino que también, y de modo particular, reparó en su «comprender» y su «sentir».

analfabetos com mais de 14 anos de idade. Mais da metade das crianças de 4 a 6 anos estão fora da escola, assim como uma em cada cinco pessoas entre dez e 17 anos. Isso significa que 7 milhões de crianças e adolescentes estão privados do direito humano da educação fundamental. Na educação infantil, segundo o IBGE, o déficit chega a 14,6 milhões de vagas. Não é possível pensarmos um país socialmente justo e economicamente desenvolvido enquanto houver a exclusão de contingentes inteiros de crianças, jovens e adultos dos processos de aprendizagem e reflexão que a escola propicia. Por essa razão, em outubro de 1999 foi lançada a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que busca garantir o direito que toda cidadã e todo cidadão têm a uma Educação pública de qualidade. As escolas públicas, sejam municipais, estaduais ou federais, são responsáveis pelo atendimento de 87% de todos estudantes do Ensino Básico no Brasil. Portanto, a melhoria da Educação pública é crucial para o desenvolvimento do nosso imenso país. A Campanha busca disseminar amplamente o conceito de educação enquanto direito humano fundamental e tem como focos de ação o aumento do financiamento para a educação pública, a valorização do magistério e a ampliação dos processos participativos em educação. Todos esses focos se relacionam com o seu principal desafio: a qualidade da educação pública.

CONSELHO CONSULTIVO INTERNACIONAL 2004-2005

Argentina
Néstor Borri e Claudia Villamayor

Bolívia
Juan Mari Lois e Fernando Andrade

Brasil
Sônia Kramer e Maria da Glória Gohn

Chile
Ricardo Florentino Salas Astraín e Cristian Parker Gumucio

México
María Ángeles López García e Emilio Álvarez Icaza Longoria

Peru
Marcial Rubio Correa e Vicente Santuc, sj.

Uruguai
Verónica Abreo

Diretora
Susana Beatriz Sacavino

Conselho Editorial
Argentina - Elena Picasso
Bolívia - Rina López
Brasil - Vera Maria Candau
Chile - María Inés Wuth
Peru - Fabiola Luna
Uruguai - Rosario Alves
México - Enriqueta Castro Hernández

Comitê Técnico
Ana Waleska P. Mendonça
Susana Beatriz Sacavino
Vera Maria F. Candau

Coordenação Editorial e Supervisão Gráfica
Adélia M.ª Nehme Simão e Koff

Revisão
Adélia M.ª Nehme Simão e Koff Sílvia Alicia Martínez

Colaboração
Cláudio Marques

Secretária
Cecilia Botana

Tradução
Cecilia Botana
Sieni Campos

Administração
Jayme da Silva Corrêa Filho

Wedesign
Marcus Agra

Logomarca da Capa
Néstor Sacavino

NOVAMERICA
Rua 19 de Fevereiro, 160, Botafogo
Rio de Janeiro, Brasil CEP: 22280 -030
Tel./Fax: (021) 2542-6244/2295-8033
E-mail: novamerica@novamerica.org.br
www.novamerica.org.br

A direção da revista não se responsabiliza pelas opiniões disseminadas nos artigos.

Publicação indexada em CLASE

Apoio



Brasil *Espanã*