



**Kilwangy Kya
KAPITANGO-A-SAMBA**

Filósofo e neuropsicopedagogo. Mestre em História da Ciência (PUCSP). Doutor (USP) e Pós-Doutor (UFMT) em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Líder do Grupo de Pesquisa: *Profissão Docente e Ciência da Aprendizagem – PDCA/CNPq*. Membro da International Society of the Learning Sciences (ISLS); da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Conselho Brasileiro para Superdotação – (ConBraSD).

RESIDÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

“A Docência encontra-se, então, aferrolhada e colonizada, a razão de ser e viver oclusada pela de sobreviver. No entanto, ainda cabe uma defesa defensável de seu desaferrolhamento, desobliteração, desbalcanização e descolonização, em prol do desenvolvimento pleno de sua maturidade profissional, com estatuto próprio. Ela enfrenta uma complexa crise profissional (sem identidade plena nem formação profissional adequada) e socioeconômica (desvalorização social, moral e salarial) cuja solução exige uma intervenção sistêmica profunda em diversos âmbitos da docência (internos e externos). A Docência requer urgentemente de: regulamentação/autorregulamentação, organização profissional, modelagem crítico-criativa da carreira e dos currículos formativos a basearem-se nas dinâmicas, tanto das necessidades formativas quanto da interação entre os contextos da aprendizagem profissional e do serviço, para introduzir modificabilidade sistêmica e estruturante e não somente morfológica (performance) nos processos de profissionalização e de labor” (KAPITANGO-A-SAMBA, Apresentação).

KILWANGY KYA KAPITANGO-A-SAMBA (Org.)

RESIDÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta obra, o leitor encontra textos que são resultado de pesquisas e práticas docentes sobre temas emergentes da Profissão Docente, tais como: *Residência Docente ou Residência Pedagógica e Mentoria; Formação e Desenvolvimento Profissional Docente; Métodos Ativos; Teoria da Atividade e Recursos de Tecnologia Digital*. A sua publicação é forma de promover a integração internacional entre os docentes pesquisadores da educação básica e superior e estudantes de graduação e pós-graduação interessados em assuntos da Profissão Docente.

KILWANGY KYA KAPITANGO-A-SAMBA (Org.)

RESIDÊNCIA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

Editora CRV



Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba
(Organizador)

RESIDÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2019

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

R429

Residência e desenvolvimento profissional docente / Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (organizador) – Curitiba: CRV, 2019.
428 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-444-3099-6
DOI 10.24824/978854443099.6

1. Educação 2. Formação de professores 3. Residência docente 4. Desenvolvimento profissional docente 5. Métodos e TIC I. Kapitango-a-Samba, Kilwangy Kya. org. II. Título III. Série

CDU 37

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2019

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracriv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracriv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)	Altair Alberto Fávero (UPF)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)	Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)	Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO/PT)	Andréia N. Militão (UEMS)
Carlos Frederico Domínguez Avila (Unieuro)	Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción/Py)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)	Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional de Trés de Febrero/Argentina)
Celso Conti (UFSCar)	Eliane Rose Maio (UEM)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional Trés de Febrero/Argentina)	Elizeu Clementino (UNEB)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)	Fauston Negreiros (UFPI)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)	Francisco Ari de Andrade (UFC)
Élsio José Corá (UFFS)	Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Elizeu Clementino (UNEB)	Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)	Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Francisco Carlos Duarte (PUC/PR)	Inês Bragança (UERJ)
Gloria Fariñas León (Universidad de La Havana/Cuba)	José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Guillermo Arias Beatón (Universidad de La Havana/Cuba)	Jussara Fraga Portugal
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)	Kilwagy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)	Lourdes Helena da Silva (UFV)
Josania Portela (UFPI)	Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)	Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)	Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Lourdes Helena da Silva (UFV)	Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas - US)	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)	Mohammed Elhajji (UFRJ)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)	Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)	Najela Tavares Ujiie (UTFPR)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL/MG)	Nilson José Machado (USP)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)	Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)	Silvia Regina Canan (URI)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)	Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)	Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)	Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Sydione Santos (UEPG)	Vera Lucia Gaspar (UDESC)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)	
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)	

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq** do Brasil pelo financiamento da publicação desta obra, como consequência do trabalho colaborativo, entre professores pesquisadores da América Latina, que tem sido desenvolvido no âmbito do ***Congresso Internacional de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente – CIFDPD*** (que é um espaço de intercâmbios, divulgação de pesquisas e troca de experiências profissionais de investigação e docência e de trabalho colaborativo), promovido pelo ***Grupo de Pesquisa em Formação Docente e Ciência da Aprendizagem – FDCA***, credenciado no diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e pelo **Laboratório de Metodologia Científica – LMC** da Universidade do Estado de Mato Grosso. A obra é resultado dos trabalhos desenvolvidos na edição especial do III CIFDPD em 2017, cujo tema foca a Residência Docente. Agradecimento especial aos colegas que participam desta obra e à equipe da comissão organizadora da edição especial do CIFDPD e à **CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, por financiar a Edição Especial do III CIFDPD 2017.

Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba
Organizador

FINANCIAMENTO DA OBRA:



FINANCIAMENTO DO CIFDPD 2017 Edição Especial:



REALIZAÇÃO:



Congresso Internacional de Formação e Desenvolvimento
Profissional Docente
Grupo de Pesquisa em Formação Docente e Ciência
da Aprendizagem – FDCA/CNPq
Laboratório de Metodologia Científica – LMC/UNEMAT

APOIO:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba</i>	

PARTE I RESIDÊNCIA DOCENTE E MENTORIA

IMERSÃO DOCENTE: diálogos entre reflexões acadêmicas e os desafios do cotidiano escolar	19
<i>Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci</i>	
<i>Selma Ambrosina de Moura Braga</i>	
<i>Tânia Margarida Lima Costa</i>	

PROJETO RESIDÊNCIA DOCENTE NAS VOZES DOS PROFESSORES... ..	33
<i>Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci</i>	
<i>Selma Ambrosina de Moura Braga</i>	
<i>Tânia Margarida Lima Costa</i>	

MENTORIA A DIRECTORES/AS NOVELES: experiencias y proyecciones	57
<i>Pablo González Martínez</i>	
<i>Andrea Carrasco Sáez</i>	
<i>Maria Gabriela Martini Armengol</i>	

RESIDENCIA DOCENTE EN ARGENTIN EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	85
<i>Mónica María Coronado</i>	
<i>Alicia Romero de Cutropia</i>	
<i>Esteban Rolando Alberto González</i>	

EXPERIENCIA DE COORDINACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA	109
<i>Alejandra Beatriz Sosa</i>	
<i>Ana Lis Torres</i>	

PARTE II
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

PROCESOS DE INSERCIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: una reflexión en contexto de la Universidad de Antioquia	127
<i>Ricardo Antonio Castaño Gaviria</i> <i>Edgar Ocampo Ruiz</i>	
POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN ARGENTINA	141
<i>Raúl Armando Menghini</i>	
FORMACIÓN Y DESENVOLVIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: la construcción de micropolíticas para la inclusión.....	167
<i>Jimena Isabel Petrona Aguirre</i> <i>Marina Copolechio Morand</i>	
PARA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA DOCENTE: condiciones de posibilidad y revisión crítica de la caja de herramientas	183
<i>Paula Cristina Ripamonti</i>	
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE UM GRUPO DE PROFESSORAS NA ESCOLA	199
<i>Filomena Maria de Arruda Monteiro</i>	
POLÍTICA DE CRIAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM MATO GROSSO	213
<i>Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba</i> <i>Silas Borges Monteiro</i>	
A CONSTRUÇÃO DO <i>ETHOS</i> DOCENTE: formação de professores numa abordagem discursiva	245
<i>Célia Zeri de Oliveira</i> <i>Joaquim Maia de Lima</i>	
ANÁLISE ENUNCIATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	269
<i>Helenice Joviano Roque de Faria</i> <i>Kleber Aparecido da Silva</i>	

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES,
MODELOS E CONCEPÇÕES: uma revisão da bibliografia
sob a perspectiva Brasil e Argentina..... 283
Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

MIMETISMO OSTENSIVO DE OBJETOS MATEMÁTICOS.
EL CASO DE LA FUNCIÓN PERIÓDICA EN FORMACIÓN
DE PROFESORADO 305
Luis Darío Reina
Miguel Rodríguez Wilhelmi

PARTE III MÉTODOS ATIVOS E RECURSOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

HABILIDADES NA TEORIA E PRÁTICA DOCENTE 337
Josefina Barrera Kalhil
Patrícia Sanchez Lizardi

MÉTODOS ATIVOS PARA ARTICULAÇÃO ENTRE
TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE QUÍMICA 347
Elisandra Chastel Francischini Vidrik
Jeferson Lucas Zanin
Isaltino Alves Barbosa
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS:
ensino, aprendizagem e políticas públicas educacionais 367
Daise Lago Pereira Souto

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LAS
COMPETENCIAS DE TECNOLOGÍAS DE
INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN 399
Jimena Isabel Petrona Aguirre
Roberto Stahringer
Enrique Facundo Ruiz Blanco

SOBRE OS AUTORES 415

APRESENTAÇÃO

A Docência em todos os níveis das administrações públicas e privadas está sendo, cada vez, mais balcanização. Trata-se da desconfiguração e sucateamento dessa nobre Profissão, que um dia fora uma das melhores em todas as Sociedades. Estamos vivenciando uma *guerra* contra a Profissão Docente visível em ações como as do voluntariado, das políticas públicas mórbidas e fragilizantes, do aligeração na formação desprofissionalizante e descontextualizada com o campo de aplicação e produção do conhecimento (serviço). Além desse quadro caótico, promove-se um mercado de formação frágil seja presencial ou à distância/on-line – um verdadeiro comércio de diplmas e uma fabricação de docentes hospedeiros epistêmicos que carregam deficitos de capacidades, habilidades e competências profissionais desde a formação inicial, cuja consequência é um conjunto que de transtornos no exercício da profissão.

A situação da desvalorização profissional é tão evidente que não será estranho admitir que esta profissão está de fato sitiada, posta num quase beco-sem-saída. No entanto, é possível reestabelecer a saída se houver emponderamento, organização profissional e reconhecimento social da relevância da Profissão Docente no desenvolvimento dos seres humanos e das suas sociedades.

O sitiamento da Profissão Docente foi também lamentado pelo então diretor-geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Guy Ryder¹, em três de outubro de 2012, durante o seu discurso na véspera do *Dia Mundial dos Professores* (celebrado em 5 de outubro), afirmou que a crise econômica afetou as condições de trabalho e os salários dos professores e que a ausência de docentes teria proporcionado o aumento do número de estudantes por turma/classe e que “Tudo isso contribuiu com a deterioração da posição dos mestres”. E, “Lamentavelmente, a docência é uma profissão sitiada.” Criticou tanto o modelo predominante de contratação de profissionais não qualificados para suprir o déficit de docentes, chamando atenção para formação inicial e contínua de qualidade, quanto a desvalorização social da Profissão Docente que provoca a falta de atratividade e o abandono: “As pessoas não percebem o ensino como uma profissão atrativa e muitos professores de fato a abandonam.” Reconheceu, Guy Ryder, que é necessário tomar ações urgentes para reverter esse quadro caótico que perdura até hoje, visto que a educação é “um dos pilares do crescimento econômico e do desenvolvimento social sustentável”.

1 Para mais informações consultar: <<https://nacoesunidas.org/docencia-e-profissao-sitiada-lamentador-diretor-da-organizacao-internacional-do-trabalho/>>. Acesso em: 14 set. 2018.

Porém, nada desses apelos tem levado os governantes dos nossos países a reverem suas posturas em relação aos profissionais do desenvolvimento da educação (bem como, da saúde e segurança). O descaso com a docência é expressão da imaturidade estratégica e do grau de compreensão política dos governantes para com os objetivos das nações, em confronto com os objetivos de seus interesses particulares.

A experiência profissional na Docência permite-nos observar que, tanto na Educação Básica quanto na Superior, há diversos fatores que colaboram com o sitiamiento da docência, ou melhor, com o *estado de sítio da profissão docente* constituído por fatores externos e internos. Por exemplo, entre os fatores externos estão, dentre outros: a desvalorização social, política, econômica e intelectual da docência, as condições contratuais desfavoráveis e; entre os internos, além da péssima formação inicial e contínua desvinculada do campo de ação profissional em seus diversos contextos, estão: a falta de emponderamento e espírito de categoria profissional, ausência de organização profissional e regulamentação e autorregulamentação, falta de autonomia e liberdade para exercer a profissão, entre outros. Esse conjunto sintomático resulta num quase permanente *estado de sítio profissional*, em que a grande parte das garantias profissionais fundamentais e justas (direitos; deveres; exercício livre da profissão e autonomia; desenvolvimento de capacidades e habilidades de criatividade, inovatividade, proatividade, eticidade e autoria; entre outros) está obliterada, demandada e balcanizada.

A Docência encontra-se aferrolhada, balcanizada e colonizada, a que ainda cabe, em regime de urgência, uma defesa defensável de sua desaferrolhamento, desbalcanização e descolonização, em prol do desenvolvimento pleno de sua maturidade profissional, com estatuto próprio. Ela enfrenta uma complexa crise profissional (sem identidade plena nem formação profissional adequada), social e econômica (desvalorização social, moral e salarial) cuja solução exige uma intervenção sistêmica profunda em diversos âmbitos da docência (internos e externos). A Docência requer urgentemente de regulamentação, autorregulamentação e organização profissional, de modelagem crítico-criativa da carreira e dos currículos formativos baseados na dinâmica das necessidades formativas e da interação entre o contexto da aprendizagem profissional e o do serviço, introduzindo uma modificabilidade sistêmica, estruturante e não somente morfológica (performance) nos processos de profissionalização.

Trata-se de desenvolver a aprendizagem profissional em condições reais de formação-serviço (integração entre teoria-prática), em que a profissionalização se fundamenta em condições de mão-na-massa, de ocorrência do aprender a ser sendo, aprender a fazer fazendo, aprender a pensar pensando, aprender a inovar inovando, aprender a criar criando e assim por diante, um

desenvolvimento profissional contínuo contextualizado, para que seja plênificada a Docência como *Profissão* de fato.

O atual fenômeno de Residência Docente ou Residência Pedagógica (advinda da Residência Médica, que também se expandiu para as demais áreas das ciências da saúde – no caso brasileiro) ou de Mentoria é oportuno para permitir a integração formação-serviço/teoria-prática, eliminando a dicotomia entre elas. No entanto, a Residência Docente carece de inserção e modelagem curricular apropriada, para que faça parte da cultura formativa, da natureza do processo de profissionalização e não como mera figuração esporádica, como está ocorrendo com o *Programa Residência Pedagógica* instituído no Brasil pelo Ministério da Educação como programa de bolsas, por meio da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Pelo seu caráter transitório, não universal o Programa de Residência Pedagógica é frágil, excludente, morfológico e não estruturante, não intrínseco à profissionalização docente, não naturalizada, por essa razão não permite consolidar os processos da aprendizagem profissional e de desenvolvimento das capacidades e habilidades profissionais requeridas a todos que desejam ser docentes.

Nesta obra, o leitor encontra textos que são resultado de um trabalho coletivo sobre temas emergentes da Profissão Docente cuja proposição surgiu da edição especial do *III Congresso Internacional de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente – CIFDPD*, que teve como tema “*Residência Docente: paradigma de integração teoria-prática*”. Tanto o CIFDPD quanto essa publicação são formas de promover a integração internacional vislumbrando a necessidade de uma rede colaborativa que permita aproximar os docentes pesquisadores da educação básica e superior e estudantes de graduação e pós-graduação interessados em assuntos da profissão, tais como: políticas da profissão docente, formação e desenvolvimento profissional docente, residência docente e residência pedagógica, métodos ativos, recursos de tecnologias digitais, modelagem curricular, avaliação, criatividade e inovação educativa, entre outros. Esses assuntos requerem uma reengenharia estratégica do planejamento e da implementação das políticas da profissão docente, da formação profissional, do trabalho docente e da valorização social, entre outros.

A obra em suas mãos está organizada de forma aberta, cada autor ao seu estilo. E, esse conjunto de estilos é que constitui a paisagem simbólica, de tal modo que o leitor possa transitar de um capítulo para outro e de uma língua para outra. Ela está organizada apenas em três partes: *Residência Docente e Mentoria*, nesta parte os autores apresentam resultados de pesquisas baseadas nas experiências com a residência no processo de formação docente e mentoria; *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente*, em que os autores focam a profissionalização docente e alguns problemas implicados nesse

processo e; *Métodos Ativos e Recursos de Tecnologia Digital*, nessa última parte, apresetam-se resultados de pesquisas focadas em métodos ativos, teoria da atividade e tecnologia digital na formação e prática docente.

O Nosso imenso agradecimento ao **CNPq – Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico** que financiou a publicação desta obra.

Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Brasil

IMERSÃO DOCENTE: diálogos entre reflexões acadêmicas e os desafios do cotidiano escolar

Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci

Selma Ambrosina de Moura Braga

Tânia Margarida Lima Costa

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (NÓVOA, 1999).

Qual o impacto da vivência com os desafios do cotidiano escolar na formação docente? Quais contribuições são perceptíveis quando as reflexões acadêmicas se articulam com a docência compartilhada? Há diferenças de concepções no processo formativo de alunos do curso de História e outros cursos? Essas são algumas das questões norteadoras do Projeto Imersão Docente desenvolvido no Centro Pedagógico – Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), desde 2011².

Institucionalizar o papel da escola como espaço de formação docente, com uma metodologia específica de construção coletiva do conhecimento e contribuir para a formação de professores mais reflexivos sobre a própria prática pedagógica são alguns de nossos objetivos.

O fato de o projeto Imersão Docente ser desenvolvido com graduandos é um de seus diferenciais e tem fornecido pistas valiosas para os pesquisadores e estudiosos sobre a questão da formação docente pautada pela valorização da experiência como foco de reflexão e processual, na medida em que considera os ciclos de vida.

2 Inicialmente o nome do projeto era Residência Docente, dado o caráter de imersão no cotidiano escolar. No entanto, com a criação e desenvolvimento de outro projeto com professores em exercício na Educação Básica, optamos pelo nome “Imersão Docente”, reafirmando uma de suas características.

Nesse sentido se difere de projetos ou programas que propõem a residência para o recém-formado. Oportuniza uma vivência mais efetiva dos futuros professores no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental, no caso o Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG), enquanto o futuro professor cursa ainda a graduação. Proporciona um acompanhamento individualizado dos estudantes e em consequência possibilita que os monitores reflitam sobre o fazer pedagógico no ambiente escolar, nas suas dimensões teóricas e práticas.

A atuação como monitor/a do projeto Imersão Docente tem sido uma oportunidade, segundo relatos e registros dos próprios monitores, para que o licenciando, futuro professor, conheça com profundidade a rotina de escola.

[...] sou convidada a participar de forma ativa das reuniões de ciclo, onde participam todos os professores que atuam nesse segmento. Participo, também, sempre que possível, nas reuniões com os pais de alunos. Um aluno pode se comportar e interagir de diferentes modos em aulas diferentes ou mesmo em diferentes momentos de uma mesma aula. [...] Por outro lado, a presença de um residente por 25 h/a semanais possibilita essas observações e diagnóstico. A possibilidade de conhecer um pouco mais sobre a história de vida do aluno e os meios pelos quais a escola o conhece tem me permitido ampliar a compreensão das múltiplas realidades nas quais o aluno e a sua turma está inserida (monitor do 8º ano C – área de formação História).

De forma institucional, o Projeto tem delineado uma política de integração entre os desafios cotidianos da Educação Básica e as reflexões, sejam elas do campo educacional ou de áreas do conhecimento específicas, desconstruindo a tão propalada separação entre saberes, prática/teoria; ensino/pesquisa; construção/reprodução de conhecimentos. A experiência compartilhada, dialogada com pares e profissionais experientes tem proporcionado ao monitor a liberdade no desenvolvimento e avaliação de suas práticas ressignificando o gosto pela educação.

Contextualizando...

O Centro Pedagógico é uma instituição da Universidade Federal de Minas Gerais, com características específicas que a diferem de outras escolas públicas brasileiras tanto quanto à origem quanto ao espaço físico e social. Teve início no antigo Ginásio de Aplicação da UFMG, criado em cumprimento aos dispositivos legais instituídos, em 1946, pelo Decreto Lei número 9053. A Universidade Federal de Minas Gerais passou por uma reestruturação, a partir de 1968, de acordo com novos planos, o Colégio de Aplicação tornou-se um Centro Pedagógico, integrado à Faculdade de Educação da UFMG, com a função básica de ofertar cursos relativos ao ensino de 1º e 2º graus.

PROJETO RESIDÊNCIA DOCENTE NAS VOZES DOS PROFESSORES...

Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci

Selma Ambrosina de Moura Braga

Tânia Margarida Lima Costa

Introdução

O projeto Residência Docente surgiu de um desejo do Centro Pedagógico da UFMG em atender um Edital da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação, que solicitou às Escolas de Aplicação das IFES o envolvimento com a formação docente. Por dois anos, o Centro Pedagógico, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Contagem, desenvolveu o projeto Residência Docente, na modalidade aperfeiçoamento, atendendo docentes dessa Rede. Em 2016 participaram professores da rede pública estadual e municipal de Minas Gerais no projeto Residência Docente.

Tal projeto vem no bojo de uma série de outros programas e ações implementadas pelo Centro Pedagógico⁴ reiterando o papel dessa escola como um espaço para formação docente; tais como o Programa de Educação de Jovens e Adultos (desde 1996) e o Programa Imersão Docente (desde 2011).

Além dos projetos de formação docente que o Centro Pedagógico consolidou ao longo do desenvolvimento de suas atividades, a proposição do projeto Residência Docente teve também como referência o Programa do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro).

O Projeto Residência Docente no Centro Pedagógico

Durante os anos de 2012 e 2013 a coordenação do projeto se ocupou da elaboração e aprovação do Projeto Residência Docente nas instâncias internas do Centro Pedagógico e da UFMG. Com a aprovação da CAPES, reuniões com a Secretaria Municipal de Contagem foram realizadas no final do ano

4 O Centro Pedagógico, pertencente a Rede Federal de Ensino tem, desde a sua criação como Ginásio de Aplicação da UFMG em 1946, pelo Decreto Lei nº 9053, como objetivos “constituir um campo de experimentação para formação de professores para a Educação Básica e Profissional e ser um local de produção teórica e metodológica referentes à Educação Básica e Profissional.

de 2013 e o projeto teve seu início em março de 2014. O Projeto Residência Docente tem como objetivos:

Geral

Contribuir para a formação de professores da rede pública de Educação Básica, a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no Ensino Fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas.

Específicos

- Favorecer a articulação do Centro Pedagógico com a Rede Pública de Educação Básica socializando a proposta político pedagógica e a experiência do CP, contribuindo para superação de desafios, elevação do IDEB e do padrão de qualidade da Educação Básica no estado.
- Possibilitar aos professores da Rede Pública:
 - Conhecer o cotidiano do Centro Pedagógico/UFMG;
 - Vivenciar profissionalmente o cotidiano escolar de forma orientada por docentes do Centro Pedagógico/UFMG;
 - Acompanhar ações pedagógicas tais como aulas, atendimento individualizado aos alunos; reuniões pedagógicas; reuniões com pais e familiares, instâncias gestoras;
 - Desenvolver a autonomia na criação e aplicação de estratégias didáticas;
 - Elaborar materiais e recursos didáticos;
 - Experiência com alunos com dificuldades;
 - Organizar, sistematizar atividades e elaborar Planos de Ação pedagógica passíveis de serem implementados em sua escola de origem;
 - Reflexões sobre as interações discursivas que ocorrem no fazer pedagógico da Educação Básica;
 - Internalizar preceitos e normas éticas no processo de gestão pedagógica democrática.

Nos anos de 2013 e 2014 os residentes docentes eram oriundos da rede pública municipal de Contagem, com diploma de Licenciatura Plena ou de formação específica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desenvolviam suas atividades no Centro Pedagógico incluindo a vivência em sala de aula, participação em reuniões de instâncias gestoras, supervisão,

MENTORÍA A DIRECTORES/AS NOVELES: experiencias y proyecciones

*Pablo González Martínez
Andrea Carrasco Sáez
Maria Gabriela Martini Armengol*

Introducción

La relación entre el liderazgo educativo y el desempeño escolar es una temática de creciente interés internacional y nacional. Son numerosas las investigaciones que durante la última década dan cuenta de esta vinculación, destacando particularmente la centralidad del rol directivo en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Esta se constata como la segunda variable de mayor incidencia en el contexto escolar, tras el trabajo docente en el aula (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Es, por tanto, evidente la necesidad de la formación de los directivos como un requisito para el progreso de la educación escolar (Antúnez, 2011; Escamilla, 2006 apud Salvaría, Garza y Lorente, 2014).

La UNESCO (2016), en particular, ha puesto de relieve la necesidad de que los líderes educativos, especialmente los directivos docentes, orienten a sus instituciones al logro de mayores niveles de aprendizaje y propicien las condiciones que estimulen el desarrollo profesional de los profesores, poniendo, así, especial énfasis en el desarrollo del liderazgo pedagógico.

En este contexto, diversos organismos internacionales han propuesto el desarrollo de políticas públicas y programas académicos de formación para los líderes escolares destinados al desarrollo y fortalecimiento de competencias profesionales vinculadas al desempeño de los docentes directivos (Weinstein, Hernández, Cuellar y Flessa, 2015). Es así como la OCDE (2008) ha propiciado el desarrollo de programas de mejoramiento educativo que ponen al centro el binomio liderazgo y gestión escolar, proponiendo su priorización a nivel de la política educativa mundial. Desde este organismo se ha planteado la necesidad del

diseño de programas de formación secuenciados que permitan en los directivos escolares la adquisición y desarrollo de las habilidades requeridas

para dirigir las escuelas en sus complejidades actuales, en la perspectiva de satisfacer las necesidades de cada etapa del liderazgo, asegurando que metodologías y contenidos se adecuen precisamente a dichas necesidades (Pont, Nusche y Moorman, 2009 apud Carrasco y González, 2016, p. 4).

En consecuencia, en diversos países se han desarrollado procesos formativos para los líderes escolares que pretenden fortalecer su desempeño en diversas etapas de la formación y el ejercicio profesional, recogiendo las necesidades específicas de cada etapa. Al respecto, cabe distinguir tres tipos de programas: iniciales o de especialización en la labor directiva; de inducción para los directivos principiantes; y de perfeccionamiento para directores y otros líderes escolares con años de trayectoria en sus cargos (Barber y Mourshed, 2007 apud Weinstein et al., 2014).

El presente escrito aborda la experiencia de los programas de formación para directivos principiantes conocidos como “mentoría”, considerando su conceptualización y una revisión sintética de las experiencias internacionales en la materia. A partir de ello, se sistematizan sus principios esenciales, los que se consideran como un referente de primer orden para la formulación de programas de mentoría. Ellos también han sido contemplados para el diseño y análisis de los programas pioneros en formación de mentores y de formación para directores noveles realizados en Chile, que son el objeto central este artículo.

1. Conceptualización de la mentoría

En el desarrollo de procesos de aprendizaje y mejoramiento organizacional de las escuelas, las habilidades y los conocimientos de los líderes escolares ocupan un rol central. Estas habilidades y estos conocimientos no son naturales y tampoco son intencionados en la formación inicial de los docentes ni en el desempeño de su rol como docentes de aula. Por ello, deben ser desarrollados a través de procesos formativos específicos que estimulen la conformación de líderes altamente calificados. En este sentido, el acompañamiento en su etapa de ingreso al cargo se observa como fundamental, dado que es la etapa en que parte la concreción del ejercicio del liderazgo en el contexto real de la escuela (Spence, 2005 apud SREB-Wallace Foundation, 2005).

Existen diversas comprensiones respecto a lo que es la mentoría en el contexto escolar y a las formas de su materialización. Si bien, en términos generales, se comparte su comprensión como un proceso en el que un profesional experimentado actúa como orientador en el proceso de “aprendizaje experimental” de un directivo principiante, las diversas comprensiones se

RESIDENCIA DOCENTE EN ARGENTIN EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*Mónica María Coronado
Alicia Romero de Cutropia
Esteban Rolando Alberto González*

Se describe el sistema de educación superior en Argentina y las instituciones encargadas de la formación docente de los distintos niveles y modalidades. A partir del 2006 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente que regula la formación y, entre otras políticas educativas llevadas a cabo, orienta, evalúa y acredita los nuevos diseños curriculares para la formación inicial, ajustándose a los mandatos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que parten de un mínimo de cuatro años y asumen un nuevo paradigma de formación en y para la práctica. De acuerdo con los lineamientos federales, la formación docente se organiza en torno a tres campos presentes en cada uno de los cuatro años de formación: a) formación general; b) formación específica; c) formación en la práctica profesional orientado al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

Introdução

La formación en el Campo de la Práctica no se limita a la acción en escuelas asociadas, ya que puede desarrollarse en tres modalidades básicas, que pueden combinarse entre sí: la enseñanza en el mismo Instituto Superior, la enseñanza a través de recursos virtuales y la enseñanza en el contexto real de las escuelas asociadas. La etapa de residencia se desarrolla en el último año de la carrera. Se analizan los dispositivos para la evaluación de la práctica docente en el marco de las residencias, las tensiones que viven los estudiantes durante las mismas, el rol del docente orientador, algunas experiencias interesantes y los desafíos pendientes.

El sistema educativo argentino, conforme a la ley que lo rige en la actualidad, Ley de Educación Nacional N° 26.206, tiene una estructura académica

de cuatro niveles (Inicial, Primario, Secundario y Superior) y ocho modalidades¹⁰. La obligatoriedad se extiende desde nivel inicial hasta la finalización del secundario, es decir 15/16 años, según modalidad.

La Educación Superior, el cuarto nivel educativo, se desarrolla en Argentina en dos tipos de organizaciones, las *universidades* organizadas en facultades – que responden al esquema napoleónico de carreras profesionales – y los *institutos de educación superior*, de gestión estatal o privada. En la universidad, hay predominio de los estudios profesionales clásicos y en los institutos superiores se ofrecen profesorado y carreras técnico-profesionales (Gallart, 2002).

En ambos escenarios de la educación superior argentina, universidades e institutos de educación superior, se desarrollan propuestas de formación docente que responden a institucionalidades y lógicas diversas, con propuestas curriculares y enfoques de formación anudados a tradiciones o perspectivas que a menudo tienen escasa convergencia.

En 2007, la resolución 24-CFE-2007 intenta asegurar el cumplimiento de los lineamientos nacionales de formación docente en ambos subsistemas de Nivel Superior:

“Las universidades, responsables por la formación inicial de profesores en una importante variedad de disciplinas, deben ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas licenciaturas de corte académico. En otros términos, sus currículos para la formación de profesores *no se circunscribirán a un agregado final* de materias pedagógicas, sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica. Asimismo, los diseños universitarios deberán considerar una sólida articulación con las escuelas, tal como se destaca en estos Lineamientos”.

La base institucional de la formación docente en América Latina y deriva en sus orígenes de las Escuelas Normales, para luego dar lugar a la transferencia de los programas de formación inicial hacia la Educación Superior aumentando así los años de escolaridad para acceder a un título docente. De hecho, refiere Vaillant, en la mayoría de los países latinoamericanos las antiguas Escuelas Normales se transformaron en Institutos Superiores o Universidades.

Paralelamente a esa histórica base institucional normalista, y con el fin de atender a una creciente población para el nivel secundario, se originan

10 Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Art. N° 17, Ley Nacional de Educación N° 26.206).

EXPERIENCIA DE COORDINACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES EN EL INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA

Alejandra Beatriz Sosa

Ana Lis Torres

La práctica docente es ese hacer que pone sobre la mesa una serie de situaciones; puedes tomar iniciativas y decisiones, o solo dejarte llevar por los acontecimientos. Es dinámica y reflexiva; no se limita a los procesos educativos que tienen lugar sólo dentro del salón de clases en un espacio y un tiempo determinado, sino también aquellos que forman parte de nuestra cotidianeidad. Eso que hacemos en el aula con nuestros estudiantes traspasa las fronteras de la escuela y repercute de maneras inesperadas.

Por estos motivos trabajar en el proceso de formación de nuevos docentes constituye un desafío que interpela a los institutos. Y es en este contexto, la práctica docente tiene un rol clave. Es por ello que nos proponemos compartir esta experiencia de coordinación de Práctica Docentes que se desarrolla en el Instituto de Formación Docente y Técnica 9-002, Normal Tomás Godoy Cruz, de la provincia de Mendoza, República Argentina.

“*El Normal*”, como todos lo conocen, es el instituto de formación de docente más antiguo de la provincia de Mendoza. Cuenta con una reconocida trayectoria construida a lo largo de ciento cuarenta años dedicada a formar profesionales de la educación. Su oferta educativa se ha ido ampliando con el transcurso del tiempo, en respuesta a la demanda que los cambios sociales e históricos exigen. La matrícula supera los tres mil quinientos estudiantes, cuenta con Profesorado de Educación Inicial, Primario y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Artes Visuales y el Profesorado de Educación Especial. También desarrollan en la institución diplomaturas y cursos de capacitación.

Las transformaciones institucionales acontecidas a lo largo de su historia acompañan la renovación de un modelo educativo que en las últimas décadas, tanto a nivel nacional como provincial, se caracterizó por constantes revisiones y que han ido de la mano de cambios en los Diseños Curriculares de Formación Docente. En ellos se evidencia un salto en la concepción de

Práctica Docente, se revaloriza este campo y se establece que la Práctica Profesional Docente sea el eje vertebrador de la propuesta curricular en todos los profesorados. Esta resignificación de la Práctica tiende hacia un importante diálogo e integración del Campo de la Práctica con las demás unidades curriculares que conforman el trayecto de formación docente. Esto implica una superación de los enfoques verticalistas y aplicativos de la teoría y se enfoca hacia una concepción de las prácticas como un espacio de aprendizaje constante, experimentación, reflexión e innovación.

Desde el año 2003 se produce en nuestro país un contexto de transformación de la política educativa. En este contexto la educación se constituyó como uno de los ejes fundamentales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

En el año 2006 se promulga la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que expresa: “*La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa [...] Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as*”.¹² Este marco es el puntapié inicial de otras normativas que buscan transformar las prácticas docentes.

A mediados del año 2015, comienza en nuestro instituto, junto a una nueva gestión directiva, un proceso de reconstrucción institucional que se propone el perfeccionamiento de los procesos de formación de los estudiantes de todas las carreras. En este contexto, el trabajo en equipo y el acompañamiento al estudiante son pilares fundamentales en esta tarea. Una de las acciones que fortaleció este propósito fue la creación del cargo de Coordinación General de Práctica y Residencia Docente.

En la provincia de Mendoza en el año 2014, posteriormente a la renovación de los Diseños Curriculares Provinciales de Formación Docente, se emite la Resolución n° 1883/14 con el objetivo de aprobar el Reglamento Marco de Prácticas Profesionales y Residencia Docente (PPRD) para todos los Institutos de Formación Docente de la provincia. Esta resolución propone una normativa jurisdiccional marco que permite institucionalizar las articulaciones y vinculaciones entre institutos formadores y escuelas asociadas, y fortalecer las trayectorias formativas de los estudiantes de profesorado de gestión estatal y privada. En este sentido:

“Esto implica construir un diálogo permanente con las políticas educativas que establezca un vínculo diferente entre los organismos públicos,

12 Ley de Educación Nacional N° 26206/06, Artículo n°71.

PROCESOS DE INSERCIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: una reflexión en contexto de la Universidad de Antioquia

Ricardo Antonio Castaño Gaviria
Edgar Ocampo Ruiz

Este artículo pretende colocar en reflexión el tema de Desarrollo Profesional Docente, señalando la importancia de pensar desde el contexto y con una perspectiva crítica donde las cuestiones curriculares nos deben confrontar a la revisión de los modelos de formación. La orientación pedagógica de pensar en las prácticas y las trayectorias de los docentes, de sus necesidades, nos permite reconocer los procesos internos y las maneras como desde estos se articula o se resignifica la orientación de la política de formación general. El caso del programa de Formación Profesional Docente de la Universidad de Antioquia, se coloca como una referencia para pensar y debatir sobre el tema en la región.

Introducción

En este texto pretendemos colocar en debate los procesos de desarrollo profesional docente en contexto universitario, planteando el tema desde una perspectiva reflexiva y que se fundamenta en la pregunta general por el proyecto de Universidad Pública pertinente en estos tiempos, cuáles son sus compromisos y desafíos.

No existe un proceso de desarrollo profesional docente consistente en el sentido de la gestión curricular, si no se tiene claro cuál es el proyecto de universidad que se quiere lograr, esto requiere de una profunda reflexión respecto al papel de la Universidad en la sociedad que ella actúa, sus procesos históricos y sus capacidades de proyectar un futuro posible desde un proyecto de formación.

La formación docente como problema curricular, supone una idea amplia de currículo y sobre todo la claridad de una concepción política y de gestión que juega dentro del currículo universitario, esta criticidad y reflexividad nos puede permitir identificar en la Educación Superior, las propuestas de

sociedad y de cultura que se desenvuelven en la actualidad. No se trata de un proceso de mejoramiento por el mejoramiento y sí de cualificación y revisión de principios y orientaciones.

Presentaremos el caso del Programa de Desarrollo Profesional Docente de la Universidad de Antioquia (Colombia) con el objetivo de pensar en contexto la temática de desarrollo profesional universitario identificando logros y puntos de criticidad. Una de las ideas centrales aquí, es que no se puede pensar la formación profesional sin preguntarse por el contexto social e histórico que ubica el proyecto universitario y los sujetos que hacen parte desde sus diversidades y trayectorias formativas. El tema involucra así, profundas reflexiones de orden curricular y de la gestión, las cuales deberán interrogar el sentido y la función de la universidad en los territorios y sus correspondientes desarrollos.

El caso que nos sirve de ilustración y contexto a la temática de desarrollo profesional docente universitario, se hace valioso en cuanto da cuenta de un proceso sistemático y formalmente organizado, donde la formación de los docentes se viene constituyendo como tema estratégico de la idea y plan de gestión de la Universidad en mención.

Lo importante es ir apuntalando los fundamentos claves que puedan llegar a constituir una política de formación docente universitaria, una institucionalización perdurable en el tiempo y flexible en los diversos contextos donde la docencia hace presencia dentro de la gestión universitaria.

Una reflexión en clave curricular sobre el desarrollo profesional docente universitario

Pensar la docencia universitaria implica pensar el currículo en una perspectiva política y crítica (BONAFE, 2012), cuestionar los modelos de formación impuestos desde afuera por las políticas generalizadoras de la educación e permitirnos reconocer el proceso pedagógico que sustenta las diversas trayectorias formativas de los profesores y profesoras que construyen la docencia como eje misional de la universidad actual.

Pensar la formación docente en el proyecto de Universidad Pública contemporánea, nos debe llevar a reconocer la diversidad cultural y también las trayectorias de los sujetos, sus contextos de experiencia y las particularidades de sus trayectorias y procesos.

La universidad no debe promover modelos idénticos de la actividad docente y si modelos diferenciados que valoricen las competencias específicas de cada grupo de docentes, garantizando una calidad mínima dentro de cada modelo o vertiente, esto permite ampliar el retorno social de la uni-

POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN ARGENTINA

Raúl Armando Menghini

Introducción

Las regulaciones y medidas de política de formación de docentes de inicios del siglo XXI en la Argentina, han instalado el concepto de “desarrollo profesional docente”, en el marco de lo que viene siendo su difusión en América Latina y los países centrales. Con esta noción se estaría dejando atrás el “perfeccionamiento docente” o las visiones de la capacitación centradas únicamente en el formato “curso” y desde una perspectiva remedial para compensar los déficits de la formación inicial.

Esta temática forma parte de uno de los ejes centrales sobre los que trabaja el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) creado por la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y así se han desplegado una serie de acciones encaminadas en esta nueva tendencia. Sin embargo, es posible que se esté asistiendo a una convivencia de distintos modelos o paradigmas de formación y desarrollo profesional, dado que muchas de las provincias –en un sistema educativo provincializado– parecen seguir en la misma línea de décadas anteriores, al valorar los antecedentes de los docentes en relación a los títulos y la capacitación posterior mediante cursos o formatos similares.

En este trabajo se realizan algunas precisiones conceptuales acerca del desarrollo profesional docente y se lo pone en tensión con las regulaciones actuales en la materia en la Argentina. Asimismo, se relacionarán las políticas de formación con las de desarrollo profesional docente, a fin de señalar sus vinculaciones y diferencias.

A manera de antecedentes del desarrollo profesional docente en Argentina

Esta categoría se comenzó a instalar en el discurso político educativo argentino durante la primera década de este nuevo siglo, en sintonía con su emergencia y difusión en el ámbito internacional desde décadas anteriores.

En el marco de las nuevas regulaciones que han intentado derogar las leyes sancionadas durante los '90 y cambiar su sustrato político ideológico propio del neoliberalismo más extremo, se comenzaron a incorporar una serie de conceptos que buscarían dar cuenta de una nueva política, que dejaría de lado las políticas neoliberales, cuestión que, a pesar de los discursos, no se logró visualizar con total claridad durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner y, en la actualidad, bajo el mandato del Presidente Macri, todo parece indicar que se vuelve –con matices y en otro contexto nacional e internacional- a algunas políticas propias de los '90.

Los nombres que ha ido tomando la formación de los docentes una vez alcanzada la titulación, han sido sumamente variados y han respondido a concepciones políticas y teóricas acerca de la educación, la docencia y el conocimiento en distintos momentos históricos. Birgin (2012) detalla varias de ellas y destaca tres períodos en los cuales se impusieron distintos términos: 1) desde fines de los años cincuenta se impuso el “perfeccionamiento” de los docentes, 2) a partir de mediados de los ochenta comenzó a hablarse de “capacitación” y aún en la actualidad tiene un uso frecuente, 3) hacia fines de los noventa entran en escena otras formas de nombrar estos procesos y dispositivos, como son formación postinicial, formación docente continua o permanente, desarrollo profesional, entre otros.

Así, en lo que va del siglo XXI se intenta contraponer la noción de desarrollo profesional docente (DPD) a lo que fueron los procesos de profesionalización y capacitación de la década de los '90, que hicieron hincapié en la responsabilización de los docentes por los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Según Finocchio y Legarralde, aquellos fueron modelos pensados desde la oferta, en los que

se privilegia la homogeneidad y estandarización, existiendo poco margen para reconocer el carácter situado de las prácticas educativas. Se trata de modelos funcionales a la etapa de institucionalización de la formación continua. La homogeneidad y verticalidad permiten regularizar la función de la formación continua y hace mensurable su cobertura e impacto (2006, p. 28-29).

Feldfeber (2010), por su parte, sostiene que la capacitación de aquella década fue descontextualizada, dirigida a los docentes de manera individual y no a través de acciones a nivel institucional.

La preocupación por los docentes en ejercicio está relacionada con la implementación de reformas educativas y la necesidad de hacerlas efectivas. En la Argentina, tanto la transformación educativa del menemismo (años '90) como la kirchnerista (2003 a 2015) han seguido la misma lógica²⁴: “primero

24 En ambos casos, primero se hicieron las reformas curriculares de los distintos niveles y luego se formularon las políticas de formación de docentes, tanto la inicial como la continua, de manera que respondiera a las primeras.

FORMACIÓN Y DESENVOLVIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: la construcción de micropolíticas para la inclusión

*Jimena Isabel Petrona Aguirre
Marina Copolechio Morand*

La inclusión educativa, cada vez más, es una problemática que se aborda en políticas públicas de los países de la Región. El caso de Argentina plantea interesantes avances. El artículo tiene como propósito describir y analizar normativas del campo educativo que promueven y legislan la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en escuelas argentinas, como así también identificar ciertas condiciones y dificultades de las configuraciones de apoyo dentro del aula para construir dicha inclusión social y educativa. Este abordaje permite interpelar el campo de la formación y práctica docente. Nos referimos, particularmente, a hallazgos de un estudio efectuado en el marco del INFD dentro de la provincia de Río Negro. Las conclusiones se relacionan con saberes disciplinares y saberes de la experiencia que fortalecen las trayectorias escolares “diversas”, especialmente relacionadas con estudiantes con discapacidad, y edifican un ejercicio docente y micropolíticas institucionales más justas, democráticas y equitativas.

Introducción

La transformación de las prácticas docentes involucra el desarrollo de decisiones en diferentes niveles. Indudablemente, la creciente significatividad de la inclusión como una preocupación de agenda educativa en clave regional y local, en el caso de Argentina, ha experimentado interesantes avances desde el punto de vista de la gestión curricular. Marcos normativos con gran adherencia global gestados por organizaciones y organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura – UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF, Comisión Interamericana de Derechos Humanos – CIDH, entre otros) han impulsado no sólo principios, valores y nuevas actitudes frente a las diferencias sino que también “otros modelos” de construir sociedades sobre la base de la diversidad. Estos modelos contienen y sostienen otros discursos –desde una perspectiva foucaultiana– que se reflejan en la institución educativa.

Por supuesto, existen ciertos interjuegos de poder que construyen desde una dimensión micro verdades que no siempre son coherentes con los discursos más amplios que configuran las macropolíticas. La escuela –un ámbito complejo– es, si seguimos a Foucault (1975/1992), un mecanismo poderoso a través del cual las personas se vuelven “sujetos”, “cuerpos dóciles” de un orden social. En otras palabras, los proyectos curriculares estructuran, configuran y distribuyen formas de poder que influyen en la selección, clasificación, transmisión y evaluación del saber relevante para una sociedad (Camilo Costa y Casimiro López, 2016, Goodson y Dowbiggin, 1993).

La escuela y sus enseñanzas, los modelos docentes y sus recursos didácticos están situados e influidos por poderes disciplinarios, entramados en dispositivos de control social. Encontramos tensiones entre macro-relatos y lo micro, tensión entre el saber y el poder que atraviesa a las instituciones escolares, construimos conductas en que lo invisible pero real no se reflexiona.

Nuestras experiencias y nuestra subjetividad se construyen y se ven condicionadas por dispositivos de saber y de poder y en esta misma construcción existe la posibilidad de resistir. Los movimientos moleculares (Guattari y Rolnik, 2006) que emergen del análisis de la micropolítica develan posibilidades de resistir, de diferenciarse, de no perder la singularidad. ¿Cuáles son los diálogos entre la macro y la micropolítica de lo diverso y de lo distinto que hallamos en la escuela? ¿Cómo formamos al docente para la inclusión y, particularmente, para la inclusión de la persona con discapacidad? ¿Cómo produce y reflexiona el docente, la micropolítica que entrama? ¿Los docentes nos pensamos como productores de micropolíticas de inclusión?

En el caso de Río Negro –Argentina, además de las normativas nacionales, hay orientaciones definidas sobre la inclusión a través de la Ley Provincial y Resoluciones específicas. Asimismo, los diseños curriculares de dos Profesorados en Educación Especial y una propuesta transversal de actualización para todos los profesorados que se promueve mediante una especialización en inclusión avalada por el Ministerio de Educación de la Nación y el Instituto Nacional de Formación Docente – INFD. La inclusión supone un proceso en el que crece la participación de los estudiantes en el currículo, en la cultura y en la comunidad (Ainscow y Booth, 2000). En otras palabras, hay un marco socio-político-pedagógico que auspicia, habilita y prescribe acerca de condiciones, contenidos, organización de tiempos y espacios y prácticas educativas para garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

Por otra parte, como hemos planteado hallamos contradicciones entre la norma y las prácticas, barreras u obstáculos en la cotidianeidad de las aulas, resistencias de docentes ante la inclusión educativa, falta de actualización/formación permanente. A continuación planteamos un recorrido que invita a repensar el diálogo y la coherencia entre las macropolíticas y las micropolíticas

PARA UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA DOCENTE: condiciones de posibilidad y revisión crítica de la caja de herramientas

Paula Cristina Ripamonti

*“O inventamos o erramos”
(Rodríguez, Simón, 1842)*

La primera parte del título de este trabajo señala una orientación. Propongo pensar elementos para una epistemología de la práctica docente. ¿Por qué sería esto relevante o siquiera necesario? ¿Qué puede aportar una mirada epistemológica a la práctica docente? Nos iniciamos desde estas preguntas para ingresar a la segunda parte del título, un análisis epistemológico nos conduce a la revisión crítica de las prácticas que sostienen o soportan, legitiman o excluyen, teorías, discursos, estrategias, acciones, ciertas modalidades y modelizaciones (herramientas) del ejercicio educativo en contextos específicos del sistema formador. Finalmente, propongo alternativas que, tras el tamiz epistemológico, constituyen opciones a la hora de comprender, anticipar, traducir y/o desarrollar prácticas docentes.

I. Un recorrido epistemológico

Una reflexión epistemológica es aquella que interpela saberes disciplinares (o científicos de diversa índole) para visibilizar y discutir sus procesos de producción y de configuración de sus lenguajes, espacios de enunciación y criterios de legitimidad. Implica siempre un ejercicio analítico y crítico “acerca de las condiciones de posibilidad para que una comunidad científica establezca acuerdos sobre problema, métodos, simbologías y estados de cosas” (Díaz, 2007, p. 19). Pretender una reflexión epistemológica acerca de la práctica docente nos exige entonces operar una ampliación de la mirada. Es necesario explicitar nuestra concepción y situarla, inscribirla en la trama de relaciones en las que se produce o tiene lugar. Es bastante común encontrar textos y propuestas en los que no se explicitan las configuraciones teóricas

acerca de la práctica desde las cuales se la objetiva e interviene sin embargo, la mayoría de las veces, operan subyacentes, supuestas, sin discusión.

Una epistemología de la práctica docente nos involucra en la cuestión de las relaciones teoría-práctica y en la discusión acerca de los modos en que estas relaciones se han planteado. Un modo tradicional de entenderlas es en términos de aplicación. No es ajena al campo educativo la disociación de la formación teórica de la formación adquirida desde la cantera de la experiencia. En tal sentido, históricamente la práctica docente se constituyó como el espacio secundario, subsidiario y final de los trayectos de formación docente (entendidos como disciplinares y teóricos). En Argentina, desde hace unas décadas, se observó la necesidad de modificar los recorridos formativos e incluir instancias prácticas desde el inicio de la carrera docente⁴⁶. De a poco, los trabajos de campo, las investigaciones educativas, los diagnósticos y las observaciones participantes, las experiencias áulicas, los acuerdos entre instituciones formadoras y escuelas sede de las residencias fueron ganando un espacio de importancia en las trayectorias propuestas para alcanzar la titulación docente. Pero si bien esto configuró cambios curriculares y de gestión interesantes, en términos epistemológicos, la polarización teoría-práctica siguió y continúa operando y puede visibilizarse en los dispositivos dispuestos para intervenir pedagógicamente en los espacios escolares, fundamentalmente en los lenguajes y escrituras con los que se anticipan y traducen prácticas.

Es necesario desmontar la noción de verdad que subyace en la postulada relación de aplicación entre teoría y práctica. Estoy hablando de la verdad

46 El sistema formador en Argentina se realiza en instituciones de nivel superior (algunas de las cuales son continuidad de las tradicionales escuelas normales) y universidades. Estas coexisten y poseen diferentes marcos curriculares normativos. En el caso de los institutos, los cambios tienen como hitos el llamado PTFD (Plan de Transformación de la Formación Docente) implementado entre 1993 y 1998 en instituciones seleccionadas del país y una serie de transformaciones curriculares posteriores, unas promovidas en el marco de la Ley Federal de Educación N°24195/95 (y la Ley de Educación Superior N° 24521/95 aún vigente) y otras, más recientes, en el contexto de la actual Ley de Educación Nacional N°26206/06 que, entre otros aspectos fundamentales, como el de concebir la educación como un bien público y un derecho garantizado por el Estado, ampliar la escolaridad obligatoria, atender a diferentes modalidades educativas, (como la educación rural, intercultural bilingüe, de jóvenes y adultos,...), extendió la formación docente inicial a cuatro años y creó el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente). Entre las resoluciones más cercanas del CFE (Consejo Federal de Educación), se encuentran aquellas como la 30/07 (sobre la institucionalidad del sistema formador y sus lineamientos para la orientación de políticas) que ubica en un lugar relevante al desarrollo de prácticas y residencias pedagógicas e identifica a las escuelas sede como instituciones que también contribuyen a la formación. En el caso de las universidades, los cambios curriculares no atendieron con tanta fuerza a la práctica desde los inicios de la formación, hasta la actualidad en no pocas universidades los recorridos la concentran en el último año. Como acuerdos relevantes es posible nombrar los trabajos de ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación) y las resoluciones del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) que en los últimos siete u ocho años vienen planteando la importancia de la práctica, la necesidad de instancias de integración, proponiendo criterios curriculares de intensidad en la formación práctica, a la que reconocen como compleja y multidimensional.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE UM GRUPO DE PROFESSORAS NA ESCOLA

Filomena Maria de Arruda Monteiro⁵¹

[...] o que sabíamos em um determinado ponto no tempo muda quando a parada muda temporalmente para um outro ponto no tempo (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 47).

Este trabalho, ao apresentar discussões resultantes de pesquisa narrativa sobre o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que atuam nos anos iniciais, visa contribuir com a temática do III Congresso Internacional de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente – CIFDPD. Tem como objetivo problematizar os contextos de atuação, os tempos e as interações como elementos da prática docente e como são ressignificados pelos professores, bem como a importância destes ao pensarmos os processos de desenvolvimento profissional. Para compreender o desenvolvimento profissional docente, passamos a considerar as dimensões da experiência e das aprendizagens docente e das narrativas de vida e formação de um grupo de professoras no contexto de duas escolas da rede pública municipal. As reflexões oriundas da pesquisa nos forçam a olhar para as práticas de formação, na medida em que vão apontando possibilidades outras de compreensão das contradições presentes no processo de desenvolvimento profissional e das aprendizagens da docência desse grupo de professoras em exercício nos anos iniciais.

As intenções iniciais

Pensar a temática do desenvolvimento profissional docente é apreender um campo vasto marcado por reflexões com intensas relações com o tempo, os contextos de atuação envolvendo as dimensões das experiências e das

aprendizagens na docência em permanente construção e reconstrução. Desse modo o desenvolvimento profissional está intimamente entrelaçado ao movimento de significação e ressignificação atribuídos à dinâmica do exercício profissional, bem como aos processos identitários. Com base na investigação que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente – GEPForDoc, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal De Mato Grosso, vem desenvolvendo sob minha coordenação, temos realizado pesquisas em duas grandes problematizações. A primeira a partir das indagações de como os professores que atuam no primeiro ciclo significam e ressignificam o trabalho docente, como suas experiências na docência são percebidas, narradas e como explicam a relação destas com o processo de aprender a ensinar, buscamos compreender o desenvolvimento profissional da docência de professores dos anos iniciais da rede pública municipal, identificando aprendizagens individuais e coletivas, enfatizando sua dimensão temporal e relacional. Na segunda frente de investigação do grupo em parceria internacional com o grupo de pesquisa da Universidade de Antioquia – Colômbia tomamos o desenvolvimento profissional na docência como referência, mais especificamente buscando estudar como os docentes iniciantes das duas instituições de educação superior que atuam nas áreas de Humanidades nos cursos de Pedagogia vão construindo seus processos de desenvolvimento profissional.

Neste texto socializaremos as reflexões resultantes da pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq-Edital Universal/2014, apresentando as teorizações sobre o desenvolvimento profissional de professores que atuam nos anos iniciais, em que buscamos aproximações com a pesquisa narrativa enquanto método de pesquisa, denominada por Clandinin; Connelly, 2011 como *Narrative Inquiry*. Essa opção teórico-metodológica com exigências de que os pesquisadores narrativos *precisam reconstruir sua própria narrativa de histórias de pesquisa e estarem alertas para possíveis tensões entre aquelas histórias narrativas e a pesquisa narrativa que desenvolvem* (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 80), vem sendo assumida pelo grupo GEPForDoc. Temos já um número significativo de publicações resultantes desta investigação sobre desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência nos anos iniciais (MONTEIRO, 2015, 2016, 2017) em que dialogamos com experiências singulares, seja do pesquisador ou dos participantes em suas múltiplas ressignificações nesse percurso investigativo.

Os desafios com a pesquisa narrativa têm propiciado grandes aprendizagens para o grupo potencializando melhor compreender o desenvolvimento profissional docente entrelaçado ao movimento de significações e ressignificações atribuídos à profissão docente em um contexto específico que envolve um grupo de professores de duas escolas municipais de Cuiabá.

POLÍTICA DE CRIAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM MATO GROSSO⁵³

*Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba
Silas Borges Monteiro*

As autoridades, em consulta às organizações de professores deverão favorecer a implantação de amplo sistema de instituições e cursos de formação continuada gratuitos. Esse sistema deverá oferecer grande variedade de opções e integrar as instituições de formação às instituições científicas, culturais e entidades de representação dos professores.

UNESCO, Recomendação relativa à Condição Docente, 1966.

Introdução

Este trabalho é resultado de investigação cujo problema de investigação consistiu em saber: *quais os antecedentes histórico-políticos da criação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapros em 1997?* A investigação foi histórica com uso da técnica de análise de documentação escrita (documentos oficiais) e análise bibliográfica sobre a política educacional. O estudo da institucionalização de política de centros de formação contínua constitui o tema objeto de pesquisa, cujo objetivo foi analisar e descrever a antecedência histórica da criação ou institucionalização dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros) no Estado de Mato Grosso e contribuir para o desenvolvimento da área de estudos de história das instituições de Formação Docente.

Considerando o marco temporal inscrito na dimensão histórica do tema, em que o problema de investigação se circunscreve, delimitamos a investigação historiográfica à análise de documentação escrita oficial: leis, decretos, portarias, resoluções, declarações, entre outras prescrições de políticas tais como planos decenais, consideramos os cenários internacional (1966),

53 Agradecimento a **CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior** pela bolsa de estágio pós-doutoral concedido ao primeiro autor, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, no período de 1/7/2014 a 31/7/2015.

nacional (1992-94) e estadual (1994-97), para verificação compreensiva da antecedência da política de instituição dos Cefapros.

A investigação historiográfica com análise documental permitiu-nos descrever e elucidar outra história, das premissas históricas da constituição da política dos espaços de formação contínua que foi objeto de estudo. A análise de antecedentes históricos dos acontecimentos nos permitiu procurar aquilo que foi encoberto, obnubilado ou abandonado pela história única estabelecida como verdade linear e definitiva. Ela possibilitou-nos escavar a multidimensionalidade possível do acontecimento histórico, objeto da pesquisa, considerando que os acontecimentos não ocorrem por fatores unilineares. Assim, buscamos resgatar a dispersividade inerente ao acontecimento, para qual a história unilinear que sacramentou o fator único é um mito, uma ideologia ou uma antidispersividade, uma desintegridade da polivalência metodológica.

Assim, a análise da antecedência histórica se aproxima da análise genealógica ou da proveniência, por não permitir a eliminação do que se é, porque não é uma avaliação do passado em prol da afirmação duma nova verdade, mas sim a análise do que se é “[...] enquanto atravessados pela vontade de verdade” (RESENDE, 2005), pois,

A genealogia permite restabelecer os jogos de dominação, nos quais se pode observar o estado de forças em que os acontecimentos são produzidos, uma vez que as forças, ao produzi-los, combatem entre si, marcam posições frente às adversidades e, quando se enfraquecem buscam se recompor a partir de sua própria fraqueza.

A tarefa da genealogia deve ser exatamente a de fazer essa história, mostrando os deslocamentos, as quebras, as fraquezas, as substituições, os recomeços, dando visibilidade a outras possibilidades de interpretação que foram subsumidas pela prevalência de visões dominantes e totalizantes. [...].

A genealogia traz a pluralidade, a diversidade que se desdobra em várias outras identidades que disputam entre si e, o que a história faz não é descobrir uma identidade submergida, de prontidão para o aparecimento e sim mostrar uma complexidade de aspectos plurais, díspares (RESENDE, 2005).

Nesse sentido, a antecedência ou as premissas dos acontecimentos, nesse caso, das decisões em políticas públicas e suas modificações e disseminações constituem uma complexa rede de relações de poder. As políticas públicas não são efeitos/consequências das decisões políticas, mas ferramentas estratégicas das relações de poder, em todos os cenários geossociopolíticos (internacional, nacional, subnacional e local).

Portanto, pesquisar as premissas históricas da política de institucionalização de centros de formação contínua é abrir uma nova temática no campo de investigação científica em políticas educacionais, em especial, as políticas

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DOCENTE: formação de professores numa abordagem discursiva

Célia Zeri de Oliveira
Joaquim Maia de Lima

Palavras iniciais

Os discursos sobre o ser-professor, em nosso contexto social e cultural, são constituídos por uma série de falas que, ao longo do tempo, vêm consolidando um campo discursivo que, de certa forma, enquadra o “ser-professor” como aquele o qual detém um conjunto de atributos, de competências, de missões, de estado emocional, de comportamentos, de atitudes, de saberes e de práticas reconhecidos pela comunidade educacional e pela cultural de modo geral. Essa forma de conceber o profissional docente faz uso dos já-ditos, ou seja, o arcabouço que define determinado setor profissional é consolidado por discursos imanentes de uma dada sociedade. A constatação desses discursos sobre ser-professor é facilmente percebida nos interdiscursos que circulam nos meios de comunicação em geral, como o televisivo e o midiático e também nos atos enunciativos de atores sociais tais como pais de alunos e os próprios alunos. Perguntamos, assim: e os professores como concebem a si mesmos? Qual discurso ou quais discursos fazem sobre si mesmos?

O interesse pela discussão acerca de temas educacionais é constante nos tempos atuais, porém, ao observarmos o passado um pouco mais remoto por meio de leitura de textos jornalísticos, de debates expostos em programas dedicados a entrevistas, nos programas de rádio, encontraremos facilmente muitas amostras discursivas tratando da temática. Podemos inferir, desse modo, que há uma constante construção acerca da importância educacional para alavancar as melhoras de determinado país em todos os aspectos: social, cultural, econômico, e, dentre esses atos encontra-se o quadro definido que caracteriza o eu-docente como um ator importante no processo de humanização das relações sociais, de descobertas de novos conhecimentos e de construção de uma sociedade que acolha seus cidadãos com dignidade.

Desse modo, o intuito deste artigo é o de discutir a construção do *ethos* docente em tempos atuais, cuja denominação referimos a tempos de crise, e,

nesse contexto observar a construção sociocultural da imagem física e ideológica do professor em suas relações com os interlocutores, as caracterizações sociopsicológicas que fazem a categorização socioprofissional docente. Essa perspectiva é amparada pelo caráter sociodiscursivo da construção e formações interdiscursivas que caracterizam os ditos e os não ditos no âmbito da conformação de padrões e escalas de valoração social.

Discutimos, assim, as vozes que encerram os saberes-docentes por intermédio do dialogismo e o papel da configuração enunciativa dentro da modalização autonímica, apresentando de forma constitutiva ou mostrada a heterogeneidade discursiva por meio do diálogo entre os interlocutores e entre os próprios discursos, consolidando, assim, a fala heterogênea do sujeito dividido e sua materialização nos gestos didáticos-educativos constituídos e consolidados nos interdiscursos.

1. A construção do *ethos* docente

De fato, ao pensarmos na formação do profissional docente, a primeira concepção que se tem é a de que isso ocorre de acordo com as escolhas feitas pelo indivíduo: da formação que quer receber dentro da instituição de Ensino Superior escolhida, das escolhas teóricas de sua concordância, das práticas metodológicas que irá desenvolver ao longo do exercício profissional para o ensino-aprendizagem, e, nesse âmbito, desenvolver a orientação dos alunos sob sua responsabilidade. Entretanto, nem sempre se tem a consciência de que as ideologias que permeiam os nossos discursos e, algumas vezes, nossas escolhas estão construídas por dialogismo e representações das quais fazemos parte do contexto sociocultural, ou ainda, da heterogeneidade de discursos circunscritos em conformidades com atos sociais.

A esse respeito, abrimos a conceituação acerca da constituição do *ethos* docente, tendo como premissa que o conteúdo no qual traz a noção de *ethos* já é por si muito variável, disso depende os gêneros de discursos aos quais privilegiamos. Podemos tratar de *ethos* vários personagens sociais, dentre eles o de “professor”, da mesma maneira que muitos outros, como exemplos “de esposa”, “de político”, “de advogado”, cada um, com o *ethos* construído pelos destinatários da enunciação, pois estes, por sua vez, constroem a figura de um fiador dotado de propriedades físicas (corporalidade) e psicológicas (caráter) apoiados em representações sociais e de estereótipos construídos socioculturalmente. Assim, o *ethos* desempenha diferentes funções dentro dessa incorporação de propriedades: a enunciação dá corpo ao fiador, o destinatário incorpora e assimila um conjunto de esquemas que correspondem a uma construção real do ator social, e essas duas construções permitem constituir, por

ANÁLISE ENUNCIATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

*Helenice Joviano Roque de Faria
Kleber Aparecido da Silva*

Introdução

A ação linguística ‘formação docente’ no Brasil alcança, na atualidade, significativo espaço nas agendas públicas governamentais, empreendimento que surge para fortalecer os/as professores/as em exercício, especialmente aqueles/as que, envolvidos/as no ensino da Língua Portuguesa (Ensino Fundamental) e selecionados para a qualificação, a instrumentalização, pressupondo a capacitação de sujeitos que atendam as demandas da educação linguística de base, em contexto de ensino brasileiro.

A proposta contempla, em sua discursividade, a formação como processo em que o simbólico-histórico-ideológico atravessa os documentos orientadores e ecoa nos discursos dos formados, formandos e formadores. Tais elementos só podem ser ativados e/ou colocados em funcionamento pelo contexto ou à situação precedente, consoante Guimarães (1978, p. 18), para quem “o discurso não só está instalado numa situação, mas, mais que isso, é limitado por ela”.

Assim, os sentidos de ‘formação docente’ são tomados aqui em limites discursivos específicos – os objetivos do programa governamental Pibid e Pro-fletras e a enunciação dada pelos participantes de pesquisa – a partir dos recortes que tomamos para análise e compreensão do elemento linguístico investigado.

Adoto a Semântica da Enunciação e a perspectiva pragmática do discurso, pois entendemos com Guimarães (2011) que o termo em estudo ‘formação docente’ não evoca sentidos em relação às coisas do mundo, mas, na relação que se estabelece entre quem fala e aquele para quem se fala, noutros termos, nas condições dadas e que coloca a língua em funcionamento. Para o autor (2004), a linguagem vista como modo de ação, sobretudo a significação, fundamenta-se na relação dialógica em que o *outro* (destinatário) circunscreve-se no dizer daquele que diz.

Nesta direção, a posição social dos interlocutores e o modo como o acontecimento constitui os falantes enquanto locutores, configura-os, linguisticamente, no exercício do fazer docente.

Como apontado em Cançado (2012); Flores (2013); Guimarães (2004, 2006, 2011) a disciplina Semântica, em sua historicidade, rememora os estudos da Retórica, da Gramática e da Lógica e ao ampliar seu domínio investigativo, possibilita o entendimento do elemento linguístico como dispositivo que se abre e concede ao analista caminhos significativos de interpretação.

Portanto, “caminhar” pela Semântica da Enunciação é entender que a disciplina tem como objeto de análise a enunciação e entender o sujeito enquanto linguístico. Logo, há sentidos que se produz na relação estabelecida entre aquele que fala e aquele para quem se fala, concomitantemente, as palavras só significam pelo funcionamento da linguagem. Pertinente salientar, consoante Guimarães (2006, p. 124), que “Normalmente os estudos semântico-pragmáticos, ao considerarem o sujeito do dizer na enunciação, tratam aquele que fala como o *locutor*, e aquele para quem ele fala como *destinatário*”.

A metodologia adotada é de cunho qualitativa-interpretativista pautada em autores como Bauer e Gaskel (2015); Bortoni-Ricardo (2008); Denzin e Lincoln (2006), para citar alguns, os instrumentos utilizados – recorte dos objetivos dos programas formativos em estudo e a formulação apresentada a três (03) participantes, quais sejam, uma docente formadora da Universidade do Estado de Mato Grosso (*Campus* de Sinop/MT); um aluno do Curso de Letras (Port-Inglês), bolsista do Pibid; e, uma professora da Educação Básica, egressa do Curso de Letras da Unemat e bolsista do Profletras no sentido de refletir sobre as enunciações que constituem e constroem a formação docente em seus aspectos sociais, históricos e ideológicos.

Desta forma, os objetivos recortados dos documentos orientadores e as entrevistas, produtos simbólicos da produção humana e complexos de significação, permitirão verificar como o acontecimento ‘formação docente’ constitui os sujeitos formando, formado e formador pelo/no discurso. Noutros termos, o fato linguístico observável é a enunciação dada no interior do discurso ‘formação docente’ e seus sentidos.

1. Situando a escolha teórica

O universo da significação sempre esteve em questão, pois o desejo de conhecer e descrever o domínio que o falante tem na/sobre a linguagem, ao longo dos séculos, resulta estudos que caminham em diversos espaços e direções teórico-metodológicas.

De Platão aos dias atuais, conceituar o “significado” constitui desafio e, constantemente problematizado, mostra-se impossível abarcar toda a sua significação, uma vez que “minamos o próprio projeto de construir uma teoria científica sobre o significado, porque já não saberemos mais o significado do “significado” (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, MODELOS E CONCEPÇÕES: uma revisão da bibliografia sob a perspectiva Brasil e Argentina

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa de mestrado intitulada a “*A Ação Pública e a Formação Continuada de Professores: Um Estudo de Caso no Brasil e na Argentina*”⁸⁵ financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Durante a realização da referente pesquisa analisou-se como o setor público tem agido com relação às políticas públicas de Formação Continuada de Professores (FCP) da Educação Básica, no contexto das reformas neoliberais e dos avanços da ideologia do setor privado no campo da educação, na busca de compreender como foram elaboradas e aplicadas tais políticas no Brasil e na Argentina. Para tanto, investigou-se dois centros de formação continuada de professores em Campinas-SP e na Cidade Autônoma de Buenos Aires no período de 2000 a 2011.

Neste sentido serão apresentados alguns dos principais modelos e concepções sobre a formação continuada de professores. Inicialmente retomar-se-á alguns aspectos da formação de um profissional e da sua relação com o mundo do trabalho e conseqüentemente com o emprego, buscando compreender em que momento da história a formação profissional passou a ser considerada importante para a conquista e a manutenção do trabalho. A autora Lucie Tanguy no artigo “Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal?” (1999) destaca o surgimento da relação entre a necessidade de formação e o emprego,

[...] a instauração de uma relação necessária entre formação e emprego veio acontecendo num período relativamente longo. Seria preciso remontar ao pós-guerra para mostrar como, nos anos 50, a formação surgiu como

85 DRI, W. I. de O. *A Ação Pública e a Formação Continuada de Professores: Um Estudo de Caso no Brasil e na Argentina*. 2013. 358 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

um instrumento passível de favorecer a mudança que se procurava então: mudança nas instituições produtivas em termos de organização do trabalho bem como de relações de autoridade nas empresas, em razão da introdução do TWI (*Training Within Industry*) no âmbito do plano Marshall. No início dos anos 60 também foram definidas políticas de emprego que se traduziram pela criação de dispositivos e de instituições em cujo âmago estava inscrita a formação. As grandes reconversões industriais (como as que acompanharam o fechamento das minas e da siderurgia lorrena) são outros exemplos particularmente ilustrativos para observar como certas categorias de atores lograram traduzir os problemas de emprego em termos de formação e, nesse processo, fizeram ver a formação como uma resposta às necessidades, à demanda, apesar da tendência original dos principais protagonistas à hostilidade (mineiros) ou a indiferença (dirigentes de minas) (TANGUY, 1999, p. 50).

Sendo assim, torna-se importante entender as origens das concepções, dos modelos, das formas e das políticas que afetam a Formação Continuada de Professores. Nesse sentido, serão apresentadas tais questões, de forma sucinta, com objetivo de demonstrar e de ser uma ferramenta que poderá possibilitar uma análise mais profunda dos reflexos destas concepções e modelos nas políticas públicas educacionais e nas formações de professores. Para tanto, Tanguy (1999) destaca que desde os anos 1960 busca-se na formação respostas para a necessidade de atender as demandas do capital, logo a formação profissional inicial e continuada vai ganhando novos contornos, diante de críticas e embates, porém, vale destacar que o capital usufrui de maneira perversa desses conceitos, isto é, com objetivos próprios, pois melhorando a qualidade da mão de obra aumentam-se os lucros, por isso, conforme descrito pela autora citada, as formações nesse contexto apresentam um caráter técnico, manipulador e de garantia de implementação das mudanças necessárias a manutenção do sistema capitalista.

Entretanto, este trabalho buscará retratar, por meio da análise de uma extensa revisão bibliográfica, as principais concepções e modelos da FCP. Permitindo, o conhecimento e o aprofundamento dos lugares que a FCP pode ocupar, pois os resultados de tais políticas dependerá daqueles que a elaboram e com qual objetivo as fazem. Indubitavelmente é importante a oferta de formação continuada de professores, como parte de uma política pública educacional de extrema importância. Mas, é relevante saber quais formações tem-se ofertado para poder distinguir quais atendem as reais demandas dos professores.

Este artigo está organizado de forma a ler-se na primeira parte uma abordagem de conceitos, concepções e modelos de formação continuada de professores e como alguns organismos internacionais se apropriaram de tais debates. Em continuação serão apresentados alguns modelos que foram usados na década de 1990 e um quadro com resumo das principais concepções e

MIMETISMO OSTENSIVO DE OBJETOS MATEMÁTICOS. EL CASO DE LA FUNCIÓN PERIÓDICA EN FORMACIÓN DE PROFESORADO

*Luis Darío Reina
Miguel Rodríguez Wilhelmi*

1. Introducción

Las funciones periódicas en Educación Superior ocupan en la formación actual un papel importante.

“La importancia de las funciones periódicas proviene del hecho de que muchos fenómenos que la ciencia estudia son periódicos. Las ondas cerebrales y los latidos cardíacos son periódicos, como lo son el voltaje y la corriente eléctrica domésticos. El campo electromagnético que calienta la comida en un horno de microondas es periódico, como lo son el flujo de efectivo en negocios de temporada y el comportamiento de la maquinaria rotatoria. Las estaciones son periódicas, y el clima también. Las fases de la luna son periódicas, como el movimiento de los planetas. Hay una fuerte evidencia de que las glaciaciones son periódicas, con un período de 90000-100000 años. Si tantas cosas son periódicas, ¿porqué limitar nuestro estudio a las funciones trigonométricas? La respuesta está en un sorprendente y bello teorema del cálculo avanzado que dice que cualquier función periódica que se use en un modelo matemático puede escribirse como una combinación algebraica de senos y cosenos. De esta manera una vez que aprendamos el cálculo de senos y cosenos, sabremos lo necesario para modelar el comportamiento matemático de fenómenos periódicos” (Thomas y Finney, 1998, p. 41).

Conocer las funciones trigonométricas no garantiza la comprensión de la modelización de los fenómenos físicos descritos por Thomas y Finney (1998), puesto que son necesarios procesos de particularización y generalización complejos. Además, la adquisición de las características de las funciones trigonométricas es fuente de dificultades en estudiantes y profesores.

“Estudios de investigación revelan que tanto los estudiantes como los profesores tienen dificultades para comprender y usar las funciones trigonométricas, y tienen una comprensión débil de las ideas fundamentales para el aprendizaje de la trigonometría. No hay duda de que la periodicidad de las funciones trigonométricas es una idea clave y debe ser una parte central de la enseñanza y el aprendizaje del tema trigonometría” (Stupel, 2012, p. 51).

En este trabajo se propone el análisis de la actividad desempeñada por estudiantes de Profesorado de Educación Secundaria en Matemáticas (PESM) en tareas de análisis de la periodicidad y aperiodicidad de algunas funciones reales de variable real.

En los apartados siguientes se describe el marco teórico (apartado 2) y se analizan las relaciones entre periodicidad y aperiodicidad funcional y la complejidad de la noción de función periódica (apartado 3). A continuación, se describe la experimentación con estudiantes de PESH y con dos profesores noveles⁸⁸ (apartado 4). Por último, se arriban a algunos resultados y su discusión, poniendo especial énfasis en el fenómeno didáctico de “mimetización ostensiva” de objetos matemáticos, con algunas implicaciones para la enseñanza (apartado 5).

2. Marco teórico

La noción de “visualización” ocupa un lugar destacado en Educación Matemática. Arcavi (2003) asocia la visualización con un proceso clave en la construcción y comunicación del conocimiento.

“[La visualización] es la capacidad, el proceso y el producto de la creación, la interpretación, el uso y la reflexión sobre cuadros, imágenes, diagramas, en nuestras mentes, en papel o con herramientas tecnológicas, con el fin de representar y comunicar información, pensar y desarrollar ideas previamente desconocidas y avanzar la comprensión” (p. 217).

Dicho de otra forma, para Arcavi (2003) la visualización está en el centro de los procesos de estudio de las matemáticas, dado que afecta tanto a la construcción como a la comunicación y, por lo tanto, debe ser tenida en cuenta tanto en los procesos transpositivos de adecuación del saber para su enseñanza como en los cognitivos para la adquisición del saber por parte de los estudiantes.

Así, en el enfoque ontosemiótico (EOS) (Godino, Cajaraville, Fernández y Gonzato, 2012) se observa que la visualización afecta a los objetos primarios (lenguaje, concepto-definición, propiedad, procedimiento, situación-problema y argumento) y a las dualidades (personal/ institucional, ostensivo (perceptible) / no ostensivo (inmaterial, mental o ideal), unitario / sistémico, ejemplar (particular o extensivo) / tipo (general o intensivo), expresión / contenido).

Situar el proceso de visualización en medio de las dualidades asociadas a los objetos matemáticos y que representan su estatus contextual (figura 1), supone, metodológicamente, buscar la interpretación de cómo la visualización

88 En el terreno educativo, el profesor novel es aquel recién graduado de la universidad [o de institución Superior de Formación Docente] que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa (Bozu, 2009, p. 320).

HABILIDADES NA TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

*Josefina Barrera Kalhil
Patrícia Sanchez Lizardi*

Introducción

La idea fundamental de este trabajo está relacionada con la preocupación de estas autoras con la enseñanza aprendizaje de la Ciencias y particularmente en la formación y como es trabajada por los profesores, dada la necesidad del conocimiento que los mismos deben tener sobre la habilidad Hipotético-deductivo, como una premisa para el conocimiento científico.

En este artículo se muestra de una manera bastante general que piensan los profesores de algunos países de América Latina relacionado con esta habilidad, como lo definen y como lo utilizan

El pensamiento hipotético deductivo (PHD) fue investigado ampliamente por Piaget y sus colegas de la Escuela de Ginebra, durante la década de 1950 (Bond, 2014). Este tipo de pensamiento es el más característico de la etapa de las operaciones formales de desarrollo de acuerdo a la teoría de Piaget (Kuhn, 2008). Un aspecto relevante en relación con la enseñanza de las ciencias es que este razonamiento hipotético-deductivo está en la base del pensamiento de los científicos (Sumida, 2004), y por lo tanto, muy importante para el aprendizaje y la comprensión de la ciencia. Además de Inhelder y Piaget, otros investigadores han estudiado las habilidades hipotético-deductivas de los niños y adolescentes (Zachos, 2004; Kuhn, 2008), de diferente estatus socioeconómico y la edad (Mwamwenda, 1997) y de diferentes culturas (Matthews, 2004) señalando su relevancia para las ciencias de la educación.

Muchos trabajos han sido publicados sobre esta temática, pero es abordado de diferentes maneras, por ejemplo en el trabajo titulado, “El método hipotético deductivo simple” (Torrance, 2007) el autor hace referencia a la historia y lo analiza desde el punto de vista psicológico y como podría ser utilizado en la enseñanza de las ciencias, otro trabajo interesante es: “O raciocínio hipotético-dedutivo e a aprendizagem baseada em evidências: uma análise das interações professor-alunos durante

um curso de férias em oriximiná (PA)” (Thomas, 2007) aquí el raciocínio hipotético-dedutivo; está dado por identificar como los discursos docentes eran comprendidos por los alumnos y como estos presentaban sus argumentos a través observaciones.

Este trabajo tiene como antecedente otra investigación hecha por esta autora sobre el problema del péndulo realizado por Piaget y que fue realizado con profesores de la maestría en enseñanza de las ciencia de la Universidad del Estado del Amazonas (UEA) en Manaus, Brasil (Sánchez Lizardi P.; Barrera Kalhil, 2011).

Método

Con el fin de de saber como son utilizadas las habilidades hipotético-deductivos, en las aulas de ciencia, participaron de la investigación 60 profesores, de los siguientes países: Brasil, Cuba, Colombia, México, Perú, Ecuador, Uruguay, Argentina y Chile. Para obtener los datos utilizamos la herramienta Google docs de acceso libre y que ofrece resultados relativamente confiables.

Todos los participantes son graduados en las áreas de Física, Matemática, Química, Biología, Historia y Pedagogía pero que imparten clases en el área de Ciencias .El 80% tienen maestría o doctorado y solo el 20 % poseen cursos de especialización. El 61% de los participantes son profesores de enseñanza media o superior y los otros se dividen entre primaria y secundaria. Es de destacar que aunque el cuestionario fue enviado via email utilizando el google docs para profesores de todas las áreas, el 81 % fueron profesores de Física lo que hace que nuestros resultados sean aun más interesantes, ya que en esta disciplina este conocimiento es más que imprescindible.

El cuestionario contó de dos partes una de información general, donde preguntamos sexo, edad, titulación, país, nivel de enseñanza que trabaja, y una segunda parte donde específicamente estaba dirigido para saber sobre las habilidades hipotético deductivas, cómo ellos la utilizan, el grado de importancia que dan para trabajar con ella, y si tuvieran la posibilidad de hacer un curso relacionado para la área de ciencias si lo harían.

La primera pregunta de esta segunda parte se pedía que definieran lo que entendían por pensamiento hipotético deductivo, en el caso de que la respuesta fuera negativa agradecíamos por la colaboración ,y no continuaba, solamente uno de los investigados respondió que no sabía , por lo que el número de participantes casi completó el 100% . El análisis de los resultados se muestra a seguir.

MÉTODOS ATIVOS PARA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

*Elisandra Chastel Francischini Vidrik
Jeferson Lucas Zanin
Isaltino Alves Barbosa
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba*

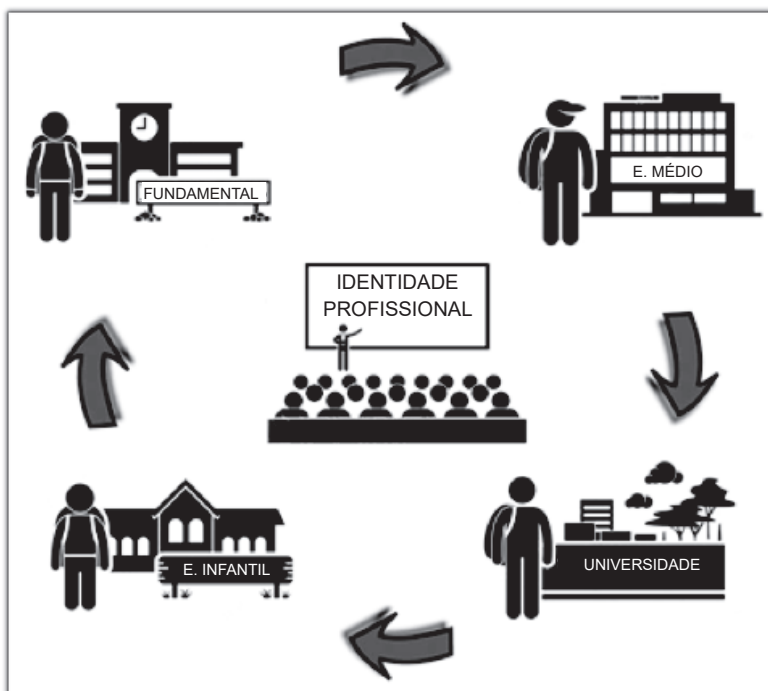
Atualmente, com a homologação BNCC – Base Nacional Curricular Comum, observamos por meio das dez competências gerais da BNCC, a necessidade da promoção de uma formação integral dos estudantes visando o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, tais como: afirmação argumentativa, confronto de pontos de vistas, tomada de decisões, entre outras. Nesse sentido, é necessário enfatizar que o paradigma, de processo de ensino e aprendizagem no espaço da sala de aula, pautado na relação professores transmissores de conteúdos e alunos receptores, precisa ser efetivamente superado por uma concepção de um processo de ensino e aprendizagem articulado por meio de uma mediação pedagógica, em que os estudantes sejam o protagonistas no espaço da sala de aula, pois somente assim as habilidades elencadas pela BNCC poderão realmente ser desenvolvidas no espaço da sala de aula.

Neste contexto, vale destacar que a formação inicial dos professores da educação básica precisa ser refletida, isto é, precisamos promover, durante o processo de formação inicial dos professores, uma maior articulação entre os professores das disciplinas pedagógicas e específicas, de modo que a formação inicial dos professores integre a especificidade do trabalho docente com a realidade do sistema educacional (GAUCHE et al., 2007).

Nesse sentido, é relevante racionalizar o desenvolvimento profissional dos professores na perspectiva de um modelo de formação com fluxo contínuo (Figura 1), uma vez que os estudantes de Licenciaturas, ao final do processo de formação inicial, poderão atuar na educação básica (no contexto do ensino fundamental e médio), na formação de cidadãos. Esses sujeitos-históricos que, ao término do ensino médio, podem ingressar no ensino superior em cursos de Licenciatura carregando como vivência aspectos do *modus operandi* de seus professores da educação básica. Por sua vez, o sujeito-histórico (estudante de Licenciatura) poderá

acrescentar elementos à sua percepção profissional, por meio da sua relação com seus professores durante a formação inicial docente (Figura 1).

Figura 1 – Modelo de Representação da Formação da Identidade Profissional do Professor



Fonte: Adaptado de: <<https://goo.gl/weZGRx>> e <<https://goo.gl/CBuZD3>>.

Mediante a concepção de modelo de formação de professores em fluxo contínuo, supracitado, convém salientar que almejamos um processo de ensino dialógico e não simplesmente um processo de aquisição automática de objetos de conhecimento por parte dos estudantes. É necessário que tanto professor quanto estudante se percebam como agentes complementares do processo de aprendizagem no espaço da sala de aula. Nessa direção, o professor, enquanto sujeito-histórico de um modelo de formação docente em fluxo contínuo, precisa ter arraigado ao seu processo de formação (Figura 1) a percepção de que o ensino é descentralizado da figura do professor, ou seja, racionalizar um papel mais ativo para as crianças, adolescentes, jovens e adultos no espaço da sala de aula.

Por outro lado, vale ressaltar também que compreendemos a sociedade atual em uma condição líquida, uma “modernidade líquida”, altamente mutável

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ensino, aprendizagem e políticas públicas educacionais

Daise Lago Pereira Souto

Ninguém ignora tudo.

Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.

Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

Ensino, Aprendizagem e Políticas Públicas Educacionais são pilares centrais que têm mobilizado professores pesquisadores que se preocupam com uma Educação Matemática de qualidade. Por este motivo, há neste capítulo, uma preocupação em discutir alguns de seus aspectos de forma a relacioná-los.

No entanto, julgo importante destacar que o desafio desses pesquisadores ganha, a cada dia, dimensões colossais, principalmente com o avanço das tecnologias digitais, em particular com a exponencialidade que internet alcança em nossas vidas. Não são poucas as dúvidas que professores do “chão da escola” têm sobre essa temática, tais como: deve-se “permitir” a entrada de tecnologias digitais, em particular a internet, em minha sala de aula? Como ensinar Matemática com tecnologias digitais? Os estudantes podem aprender os conteúdos do currículo com tecnologias digitais? As Políticas Públicas Educacionais têm contribuído para a “chegada” das tecnologias digitais na escola?

O propósito aqui não é apresentar respostas determinísticas a essas questões, e sim fomentar reflexões a respeito das três últimas. Afinal, pensar a aprendizagem implica em planejar o ensino ou, de forma recíproca, planejar o ensino implica em pensar a aprendizagem! Além disso, como nos diz Paulo Freire na epígrafe deste capítulo: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

A essa altura você leitor(a) deve estar se perguntando sobre o porquê da escolha apenas das duas últimas questões. A resposta é simples: a meu ver, a primeira questão no que se refere a “dar permissão para entrada de tecnologias digitais na escola” não se trata de uma opção atribuída ao professor ou aos órgãos de gestão. Creio que com ou sem permissão é fato que essas tecnologias,

com destaque à internet, já “invadiram” os espaços escolares. De acordo com Souto e Borba (2016), os estudantes recorrem ao uso de tecnologias digitais, a qualquer tempo e local. Como exemplo, esses autores citam os vídeos disponíveis na internet e que em geral são acessados por meio de dispositivos móveis como *smartphones* por estudantes que desejam tirar dúvidas, resolver exercícios, pesquisar sobre um dado tema, entre outros.

Desse modo, é fato também, que resta a nós professores empregarmos essas tecnologias que, muitas vezes, não configuram o padrão dominante em nossas práticas docentes. Porque isso ocorre? Isso tem relação com as Políticas Públicas Educacionais? Ou com a formação inicial e/ou continuada que recebemos? É possível mudar, como? A verdade é que não há respostas absolutas a essas perguntas, pois todas se relacionam e, essa mudança tem implicações diretas sobre o contexto em que atuamos, a formação que recebemos, os processos de ensino e de aprendizagem, além de outros fatores.

Assim, o objetivo aqui é colocar em pauta essa temática e trazer algumas contribuições. Para tanto, o capítulo está estruturado em duas seções. Na primeira delas há discussões e análises de dados empíricos que estão fundamentadas nos princípios da vertente da Teoria da Atividade proposta por Engeström (1987) e, ao mesmo tempo, permeadas pela visão epistemológica presente no construto teórico seres-humanos-com-mídias (BORBA, 1999). E, na segunda seção, são abordadas questões relativas às prescrições das Políticas Educacionais de Formação Continuada de Professores para o uso de tecnologias digitais no Estado de Mato Grosso. Nesta mesma seção também são apresentados resultados de pesquisas que são indicativos sobre o modo como professores têm efetivamente usado as tecnologias digitais em suas práticas docentes em diferentes níveis de ensino no Estado de Mato Grosso. Por fim, são tecidas algumas considerações que relacionam esses eixos e levantados novos questionamentos sobre essa temática que ainda precisam ser debatidos.

1. Aspectos do ensino e da aprendizagem da Matemática com tecnologias digitais

Quando se trata dos processos de ensino e de aprendizagem com tecnologias digitais, a meu ver, é necessário inicialmente destacar a importância de nós professores, buscarmos harmonia entre os objetivos de ensino, a metodologia de ensino, a tecnologia digital e a teoria de aprendizagem. Sempre levando em consideração a visão Freiriana de que o contexto cultural que se está inserido é parte fundamental. A figura 1 ilustra essa ideia.

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LAS COMPETENCIAS DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Jimena Isabel Petrona Aguirre

Roberto Stahringer

Enrique Facundo Ruiz Blanco

Las competencias tecnológicas son necesarias para la formación y ejercicio docente frente a los cambios sociales surgidos por la irrupción en el plano global de internet. En el presente artículo se profundiza acerca de habilidades y saberes en torno a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de docentes de nivel medio de Mendoza. Se describen hallazgos sobre estudios complementarios, durante el periodo 2013 -2015, entre la Dirección de Políticas de Integración Digital – DPID (Gobierno de Mendoza), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET y la Universidad Nacional de Cuyo – UNCUYO. Las metodologías empleadas fueron cuantitativa y cualitativa. Se abordó un cuestionario sobre competencias y saberes TIC al que respondieron profesores de Nivel Medio de la provincia y – por otra parte – entrevistas en profundidad a docentes de escuelas con proyectos innovadores en el uso y apropiación de tecnologías. Las conclusiones versan sobre la importancia de fortalecer el uso didáctico de las tecnologías en el aula.

Introducción

Arturo Escobar (2010) sostiene que se ha gestado una nueva lógica de la organización social vinculada con el dominio de las tecnologías digitales (el ciberespacio se constituye como el universo de las redes, interacciones e interfaces digitales). Ello – también– lo reflejan recientes estudios locales, que abordan la masividad en el uso de las redes sociales en adolescentes argentinos (Morduchowicz, 2012; Paredes et al., 2016; Paredes et al., 2015). Para el joven los amigos son el gran motivo para “estar” en internet. Ellos a través de los intercambios con sus “contactos” diseñan, reelaboran, escriben, expresan sus preferencias; leen y suben información. Las tecnologías potencian una cultura juvenil diferente (Urresti, 2008), en la que se teje la identidad en relación con los otros de manera on line (virtual) y off line (cara a cara).

Por lo dicho, los docentes no podemos desconocer que lo virtual también es parte de la realidad del joven, de los niños, de las niñas actuales. El docente se vuelve un eslabón significativo en el entramado que se desarrolla en relación a las tecnologías en la escuela y en la comunidad. Ello, a nuestro juicio, nos permite preguntarnos: ¿cómo los docentes tejemos una nueva trama didáctica en el aula que integra las tecnologías?

La trama didáctica⁹⁹ es la que supone una mirada integral que recupera recurrencias para pensar las prácticas más allá de las especificidades y particularidades de cada campo disciplinar. Involucra las tareas y las actividades que enfrentan a los estudiantes con experiencias y modos de construcción del conocimiento de la mano de la tecnología. Se trata de un entretejido que potencia y proyecta habilidades propias y específicas en el uso y apropiación de las tecnologías.

Diferentes acercamientos investigativos permiten dar cuenta de que la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) a la escuela implica un proceso complejo, lento, difícil y no aislado. Así, la reacción de los profesores ha sido desigual en el caso de Argentina y de otros contextos como lo señalan Adell y Castañeda (2012). En la actualidad, los libros de textos y las pizarras siguen siendo los recursos más empleados en las aulas... No obstante, nos interesa reflexionar sobre las prácticas de docentes que utilizan las TIC y que trascienden en sus clases con ideas nuevas y exploran caminos sobre qué y cómo aprender con las tecnologías.

Las pedagogías emergentes surgen a partir de cambios sustanciales en los escenarios sociales, culturales, económicos, políticos, tecnológicos que influyen en los contextos educativos. Ellas atañen al conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, aún no bien sistematizadas, que nacen alrededor del uso y apropiación de las TIC en educación y que intentan aprovechar el potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

A continuación, exponemos aspectos interesantes de estudios realizados de manera colaborativa entre la Dirección de Políticas de Integración Digital – DPDI del Gobierno de Mendoza, CONICET – UNCUYO, entre los años 2013 y 2015. Además, planteamos líneas de trabajo actuales en relación al uso de las TIC en docentes de Mendoza (Argentina).

99 Informe final “Tramas institucionales y didácticas en Conectar Igualdad. Condiciones posibilitadoras, horizontes inspiradores y creaciones ejemplares” (2011) por el Programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación.

SOBRE OS AUTORES

Alejandra Beatriz Sosa

Profesora y Licenciada de Grado Universitario en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Educación y TIC y en Jardín Maternal. Es responsable de la Coordinación General de Prácticas del Instituto 9002 Tomás Godoy Cruz, desde el 2015 en la Provincia de Mendoza, Argentina. Se desempeña como profesora y asesora en temas educativos. Ha elaborado y dictado cursos de capacitación para docentes en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente. Coordina y colabora en diversos proyectos educativos en la provincia de Mendoza.

Alicia Romero de Cutropia

Graduada en Letras, Licenciada y profesora, Magister en gestión y planificación de la educación por la Universidad IPE-París. Profesora de grado y posgrado e investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Red Andina de Universidades. Ha sido Directora de Educación Superior de la Provincia y ha investigado sobre formación docente y didáctica de la Lengua y Literatura. Ha coordinado la formulación de diseños curriculares para el profesorado a nivel provincial y nacional. Tiene diversas publicaciones sobre formación docente y didáctica de la lengua.

Ana Lis Torres

Profesorado de Grado Universitario en Historia egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Prácticas y Residencia Docente, Educación y TIC y Gestión Educativa. Es responsable de la Coordinación General de Prácticas del Instituto 9002 Tomás Godoy Cruz, desde el 2015 en la Provincia de Mendoza, Argentina. Ha participado en proyectos educativos a nivel institucional, provincial y nacional en las modalidades presenciales y virtuales, cumpliendo diversos roles desde dictado de instancias formativas, desarrollo de materiales y contenidos como soportes textuales de propuestas virtuales, hasta la coordinación de proyectos interinstitucionales, destinados en su mayoría a docentes y directivos.

Andrea Carrasco Sáez

Licenciada em Historia y Ciencias Sociales – Licenciada en Educación, Universidad de Valparaíso, Chile. Magíster en Educación, mención currículum y

comunidad educativa, Universidad de Chile. Estudiante Doctorado en Educación, Universidad de Granada, España. Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso, Chile. Coordinadora Territorial – Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo Escolar dentro de Escuelas y Liceos. Es investigadora de Área de Estudios, desde 2013, en el Programa Educación Continua, Universidad de Chile y coordinadora académica del Programa sobre Liderazgo y gestión escolar, desde 2012. Es docente especialista en áreas de Evaluación para el Aprendizaje, Currículum, Gestión y liderazgo escolar, desde año 2009. Además, ha diseñado proyectos educativos, principalmente centrados en áreas de Evaluación para el Aprendizaje, Liderazgo y gestión escolar, desde 2010.

Célia Zeri de Oliveira

Professora adjunta da Faculdade de Letras/Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, Brasil, na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem formação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Especialista em psicopedagogia e em ensino-aprendizagem de línguas. Possui Mestrado em Línguas e Culturas pela Universidade de Aveiro (Portugal) e Doutorado em Linguística Aplicada pela mesma Universidade. Desenvolve pesquisa na área de formação docente, letramentos e gêneros discursivos. É líder do grupo de pesquisa: Letramento e Letramento Matemático certificado pelo CNPq.

Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci

Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP. Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCS-SP. Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo-USP, Brasil. Pós-Doc em Educação pela Universidade do Minho – Braga/Portugal. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Assessora e integrante do corpo de especialistas da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação -SEB/MEC para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, de junho de 2015 a abril 2016. Tem experiência na área de Ensino de História, com ênfase em Ciências Humanas, atuando principalmente nos seguintes temas: livro didático, formação de professores, currículo e processos de reformulação curricular.

Daise Lago Pereira Souto

Licenciada em Matemática, Mestre em Ensino de Ciências no domínio da Modelagem Matemática e Doutora em Educação Matemática pela Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Brasil. Prof^ª Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Mato Grosso/Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECEM e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REMAEC. É membro associado do Grupo de Pesquisa em Informática Outras Mídias e Educação Matemática – GPIMEM, credenciado pelo CNPq. Desenvolve suas atividades de Pesquisa em Educação Matemática, Tecnologias Digitais e Teoria da Atividade.

Edgar Ocampo Ruiz

Coordinador del Programa de Desarrollo Docente de la Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia.

Elisandra Chastel Francischini Vidrik

Licenciada em Química e Mestre em Ensino de Química pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, Brasil. Professora de Química da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e lazer-SEDUC-MT. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista” Júlio de Mesquita filho”, UNESP-Campus-Bauru/SP. É membro do grupo de Pesquisa e Ensino de Química-LabPEQ. Desenvolve atividades de pesquisa em Ensino de Química por investigação, Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional Docente e Materiais Didáticos.

Enrique Facundo Ruiz Blanco

Especialista em Ensino Universitário, Universidad Nacional de Cuyo, UN-Cuyo, Argentina. Especialista em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Virtual Educa – Organização dos Estados Ibero-Americanos, OEI. Professor e pesquisador da Universidad del Aconcagua, UDA. Diretor de Educação a Distância da Rede Andina de Universidades, RADU.

Esteban Rolando Alberto González

Licenciado en Ciencias de la Educación y Especialista en Gestión de la Educación Superior por la Red Andina de Universidades. Coordinador del Observatorio Provincial de Educación Superior de la UMaza. Docente en Institutos de Educación Superior de Mendoza, de grado y posgrado, miembro de equipos de investigación educativa.

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Possui graduação em Pedagogia (1985) e Mestrado em Educação Pública (1995) pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, Brasil. Doutorado em Educação (2003) e Pós-doutorado (2012) pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Paulo, Brasil. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-IE/UFMT (2006). Membro da Comissão de Avaliação trienal 2010 da área de Educação. Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (2015-2016). Coordenadora de Ensino de Graduação em Pedagogia (2015-2016). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Representante da região Centro-Oeste na Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc)-CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência, pesquisa narrativa e trabalho docente, educação infantil e educação superior.

Helenice Joviano Roque de Faria

Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-Cáceres). Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio Doce em Língua Portuguesa/Inglês (1998) e Universidade do Federal de Mato Grosso – Língua Espanhola (2011). Atualmente, atua na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop-MT) com as disciplinas Linguística Geral, Análise de Discurso e Pesquisa em Letras. Tem como foco as Políticas de Formação Docente em Língua Portuguesa, especialmente em contexto de Mato Grosso/MT. É membro do Grupo de Pesquisa “Estudos Críticos e Avançados em Linguagem” – GECAL – certificado e aprovado pelo CNPq e UnB.

Isaltino Alves Barbosa

Possui Licenciatura em Química (2007), mestrado (2009) em Recursos Hídricos pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Brasil e doutorado em Ciências (Química, 2016) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo-USP, Brasil. Tem experiência nas áreas: Química ambiental (estudo e modelagem da dinâmica de pesticidas); Química Bioinorgânica, atuando principalmente nos seguintes temas: porfirinas, metaloporfirinas (MeP), MeP imobilizados em sílicas mesoporosas, catálise biomimética, metabolismo oxidativo de fármacos, substâncias

bioativas e pesticidas. Atua também na área de ensino participando do Núcleo de Avaliação da Educação Básica, trabalhando com a estruturação da Base Nacional Curricular Comum – com ações em implementação para Ensino Fundamental, assim como participando dos debates referentes a base para o Ensino Médio por meio de reuniões no MEC.

Jeferson Lucas Zanin

Licenciado em Química (2005) pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Brasil e Mestre em Ensino de Ciências Naturais pela Universidade Federal de Mato Grosso (2015). Atualmente é professor efetivo na rede estadual de Estado de Educação de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Química, Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: TICs na educação, lúdico no ensino de química e roleplaying game.

Joaquim Maia de Lima

Mestre em Letras: Linguística pela (Universidade Federal do Pará – UFPA). Doutorando em Educação: Tecnologia Educacional (Universidade de Lisboa-Portugal). Professor da Faculdade de Letras/Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, Brasil. Desenvolve suas atividades acadêmicas na área de Estágio e Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa.

Josefina Barrera Kalhil

Graduada em Física pela Universidade de Ciências de Matanzas, Cuba. Mestre em Ciências da Educação Superior – Universidade de Matanzas, Cuba (1998) e Doutora em Ciências Pedagógicas (Educação) pela Universidade da Havana (2003). Homologado pela Universidade Federal da Bahia, com o número 341, no Livro de Registro 37-B com o número 2278. Trabalha como Professora Associada na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, Brasil. É professora do Curso de Mestrado acadêmico em Ensino de Ciências na Amazônia e coordenadora e docente do polo Amazonas do doutorado em Rede de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Orientou mais de 25 teses de Mestrado e 9 de Doutorado. Ministrou cursos de pós-graduação em diferentes países, entre eles Brasil, México, Costa Rica, Colômbia e Bolívia. Publicou mais de 9 livros no Brasil e 2 em Cuba. Participou em mais de 37 Congressos Internacionais e em 15 deles como Convidada Especial. É especialista em Formação de Habilidades de Pesquisa no Ensino Superior. É líder do Grupo de pesquisa AIECAM. É membro do

Comitê Editorial da Revista Eletrônica Latin American Journal of Physics Education de México e revisora das revistas Ciência e Educação, Ensino de Física de Brasil e de RBEP. Pertence ao colegiado do doutorado a distância do Instituto Politecnico Nacional de México, IPN. Membro fundadora da conferencia Lasera. Membro da Sociedade Brasileira de Física na categoria de sócia efetiva, matrícula nº 23703. Tem artigos publicados em revistas nacionais e internacionais.

Jimena Isabel Petrona Aguirre

Graduada em Ciencias de la Educación. Doutora em Educación pela Universidade de Cuyo, Argentina. Codirectora del Centro de Estudios en Política Educativa y Gestión Universitaria. Miembro del Comité del Doctorado en Educación da Universidade de Cuyo, Argentina. Docente de Nivel Superior – IFDC – Bariloche. Membro do Grupo de Pesquisa em PICT 0992 “Miradas Binacionales sobre Patagonia Norte: Desarrollo territorial, cultura e identidades sociales en el siglo XX” IIDYPCA-CONICET- UNRN é Análisis de Redes -UDA-UNCUYO-CONICET.

Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba

Licenciado em Filosofia, com habilitação em História e Psicologia, pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI), São Paulo, Brasil. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela FG Faculdades, Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Santo Amaro-UNISA, São Paulo, Brasil. Mestre em História da Ciência pela Pontificia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Brasil. Doutor em Educação: Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de São Paulo – USP, Brasil. Pós-doutorado em Educação: Cultura, Memória e Teorias em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, Brasil. Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, onde coordena o Laboratório de Metodologia Científica-LMC. É Líder do Grupo de Pesquisa Profissão Docente e Ciências da Aprendizagem – PDCA/CNPq. Orientador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus da Barra do Bugres, Brasil. Membro das seguintes associações científicas: International Society of the Learning Sciences (ISLS); International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). Tem experiência e interesse de pesquisa nas áreas de

Educação: Ensino-Aprendizagem, Formação, Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional Docente; Metodologia de Pesquisa; História e Filosofia da Ciência no Ensino de Ciências; Políticas Públicas Educacionais; Ciências da Aprendizagem/Neuropsicopedagogia/Neurofilosofia; Educação Especial e Tecnologia Assistiva; Altas Habilidades/Superdotação.

Kleber Aparecido da Silva

Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto/Minas Gerais, Brasil. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campina-UNICAMP, Campinas/São Paulo, Brasil. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista-UNESP, São José do Rio Preto/São Paulo, Brasil. Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Pós-Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professor Adjunto IV do Curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) e da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UnB. Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, onde lecionava disciplinas voltadas para a Linguística Aplicada, linguagem e sociedade e formação de professores de línguas. Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Foi coordenador do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (PIBID – Letras), no triênio 2011-2013 e 2014-2016. É coordenador do “Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem” (GECAL), credenciado pelo CNPq e pela UnB. Desenvolve atividades de pesquisa em Linguística Aplicada Crítica.

Luis Darío Reina

Es Profesor titular en Matemática, Física y Cosmografía por el Instituto Nacional de Enseñanza Superior “Del Atuel”. Licenciado en Educación con Orientación en Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional de Quilmes. Obtiene título de Posgrado como Especialista en Docencia Universitaria, en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). cursó estudios de Maestría en Enseñanza de la Matemática en la UNCuyo y Doctorado en Ciencias de la Educación, por la UNCuyo, con Tesis en Didáctica de la Matemática. Es profesor titular de escuela secundaria técnica y es formador de docentes en ejercicio. Es actualmente Profesor titular de los espacios curriculares: Didáctica de la Matemática I y de Las T.I.C. en la Enseñanza de la Matemática en el Instituto de Educación Superior Docente N°9-011 “Del

Atuel”, Argentina. Su área de investigación se centra en el aprendizaje y la enseñanza de la Matemática en Educación Secundaria y en nivel superior, el uso de la tecnología y la Educación Matemática así como la vinculación entre la investigación y la docencia, áreas en las que tiene diversas publicaciones.

Maria Gabriela Martini Armengol

Licenciada en Antropología. Especialidad en Antropología Social, Universidad de Chile, Santiago de Chile (1995). Magíster en Investigación, Gestión y Desarrollo Local, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España (1999). Doctora en Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España (2001). Profesora y Directora Ejecutiva del Programa de Educación Continua Para el Magisterio (PEC) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Con 20 años de experiencia laboral, es experta en metodologías de formulación, gestión y evaluación de proyectos, programas y estudios de ámbitos educativo, social, laboral y gestión local. Ejerce como docente de cátedras de universidades públicas y cursos de formación y actualización profesional en las áreas de política y gestión escolar, convivencia escolar y metodologías de investigación dirigidos a profesores, directivos y asistentes de la educación. Ha dirigido y coordinado proyectos de asesoría y consultoría al MINEDUC, CNA, Departamentos de Educación de diversos municipios y establecimientos educacionales en el ámbito del diseño y evaluación de políticas educativas comunales, proyectos comunales de educación e instrumentos políticos y de gestión educativa. Ha sido consultora para organismos públicos y privados, nacionales e internacionales en el ámbito del diseño, gestión y evaluación de proyectos. Miembro promotora e integrante de diversas redes universitarias de redes de educación continua. Colaboradora Área de Apoyo a la Política para la Nueva Educación Pública. Formación de Líderes Intermedios. Línea 3.

Marina Copolechio Morand

Graduada em Ciencia Política, Univesidade de Buenos Aires. Magister en Ciencias Sociales y Humanidades pela Universidade Nacional de Quilmes. Docente e pesquisadora de Nivel Superior em Instituto de Formacao Docente e Universidade Nacional del Comahue, Bariloche, Argentina.

Miguel Rodríguez Wilhelmi

Es licenciado en Ciencias, sección Matemáticas, por la Universidad de Zaragoza y Doctor en Matemáticas, por la Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España. Es profesor del Departamento de Matemáticas y actual Decano de

la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra (España). Responsable del grupo de investigación Didáctica de las matemáticas, desarrolla su investigación desde el Enfoque ontosemiótico del conocimiento y de la instrucción matemáticos y desde la Teoría de Situaciones Didácticas en Matemáticas. En 2003 es designado por la Comisión Internacional sobre la Enseñanza de las Matemáticas (ICMI) como el primer merecedor de la *medalla Felix Klein*, en reconocimiento a su contribución al progreso de la Didáctica de las Matemáticas como campo específico de investigación, por su elaboración del corpus original de la Teoría de Situaciones Didácticas en Matemáticas (TSDM).

Mónica María Coronado

Graduada en Psicopedagogía, Licenciada y profesora en Ciencias Psicopedagógicas en la Pontificia Universidad Católica Argentina. Especialista en docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo, en la que es profesora titular. Es Magister en Educación Superior recibida en la Universidad Tecnológica Nacional. Profesora de pregrado, grado y posgrado en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Asimismo profesora de la RADU (Red Andina de Universidades). Jefa de investigación en el Instituto de formación docente 9-016 “Dr. Jorge Coll”. Ha sido Subsecretaria de gestión educativa y Coordinadora de Educación Técnico Profesional de Nivel Superior de la Provincia de Mendoza y miembro de la comisión redactora de diversos diseños curriculares para la formación del profesorado.

Pablo González Martínez

Licenciado y Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Universidad ARCIS, Chile. Magíster en Liderazgo y Gestión Escolar, Universidad Diego Portales, Chile. Tiene experiencia como mentor de alumnos del Magíster Liderazgo y Gestión Educativa, de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y como director de establecimientos educacionales. Coordinador Territorial – Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo dentro de Escuelas y Liceos.

Patrícia Sanchez Lizardi

Possui graduação em Psicologia pela Universidad Nacional Autónoma de México (1992), mestrado e doutorado (2003) em School Psychology pela University of Arizona, Estados Unidos. Tem experiência em pesquisa na área de avaliação da exposição ambiental aos pesticidas e sua influência nos processos cognitivos e comportamentais de crianças. Possui experiência em

avaliação psico-educativa das dificuldades da aprendizagem e conduta, e em educação especial nos Estados Unidos. Atualmente é professora adjunta na Escola de Saúde Pública da University of Arizona e professora colaboradora no programa de Educação em Ciências na Amazônia com interesse no estudo dos processos cognitivos envolvidos no ensino-aprendizagem de conceitos científicos. Também tem interesse e atua em pesquisa nas áreas de psicologia infantil e adolescente, educação especial e inclusiva, e dificuldades específicas da aprendizagem. Colíder do grupo de pesquisa: Educação Inclusiva e o Aprender na Diversidade.

Paula Cristina Ripamonti

Doctora y Profesora en Filosofía y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo-UNCuyo, Mendoza, Argentina. Pos-titulada en Investigación Educativa con Enfoque socio-antropológico por CEA-Universidad Nacional de Córdoba-UNCórdoba, Argentina. Docente de grado y posgrado e Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo. Miembro del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE) y del Instituto de Filosofía Argentina y Americana (IFAA) de la misma Universidad. Actualmente Directora del Proyecto Bienal 2016-2018: “Concepciones críticas acerca de las comunidades políticas. Articulaciones y tensiones desde materiales en función de archivos (educativos, jurídicos y publicaciones culturales)”, aprobado y financiado por Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría de Ciencia y Técnica, Código: E003 y Co-directora del Proyecto Bienal 2016-2018: “Maestras mendocinas: imaginarios y representaciones”, aprobado y financiado por Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría de Ciencia y Técnica, Código: G044. Dirige la Revista virtual de Filosofía y Educación: *Saberes y practices*.

Raúl Armando Menghini

Licenciado en Ciencias de Educación con especialización en Ciencias Sociales, Universidad Católica de La Plata. La Plata (1990). Licenciado en Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Argentina (1995). Magister en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Carrera acredita por la CONEAU, Categoría A. Tema de tesis: La política de Evaluación institucional universitaria. El caso de la Universidad Nacional del Sur. Professor de las siguientes instituciones: Escuela de Enseñanza Media N° 5. Asignatura: Problemática Social Contemporánea; Instituto Superior de Formación Docente N° 86 “Cacique V. Sayhueque”; Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades.

Ricardo Antonio Castaño Gaviria

Possui graduação em Sociologia (2003) e mestrado em Motricidade e Desenvolvimento Humano pela Universidad de Antioquia (2009) – Universidad de Antioquia, Colombia e doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2016), Brasil. Pós-doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (2017), do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-IE-UFMT), Brasil. Membro dos grupos de pesquisa em Antropologia Pedagógica e Histórica, Formaph, Universidade de Antioquia e Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Formação Docente, IE-UFMT.

Roberto Stahringer

Graduado em Sociología. Mestre em Política y Planificación Social Especialista en Gestión Social pela Universidade Nacional de Cuyo, Argentina. Prof. Adjunto da Universidade Nacional de Cuyo, na Faculdade de Ciencias Políticas y Sociales, onde leciona Informática Social. É Coordenador acadêmico de Maestría en Política de UNCuyo.

Selma Ambrosina de Moura Braga

Possui graduação em História Natural (1974) pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, mestrado em Educação (Currículo) (1995) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Doutorado em Educação (2003) pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Brasil. Exerceu o cargo de diretora (2006 a 2008) e de vice-diretora (2010 a 2014) do Centro Pedagógico da UFMG. É professora formadora do curso de pedagogia a distância da FaE/UFMG e Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental SECAD/MEC/CP/UFMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Ciências, atuando principalmente nas seguintes temáticas: ensino de Biologia, ensino de Ciências, formação de professores, currículo de Ciências e conceitos de Biologia e livro didático.

Silas Borges Monteiro

Graduado em Filosofia pela Faculdades Associadas Ipiranga, São Paulo, Brasil. Mestre em Filosofia pela Universidade Metodista de São Paulo-UMESP, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso atendendo aos Cursos de Psicologia, Pedagogia e Filosofia. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (ambos do Instituto de Educação) e do Programa de Pós-Graduação em

Filosofia do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, todos da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Brasil. É membro do Grupo de Pesquisa Escriteuras da Diferença em Filosofia-Educação, sob coordenação geral da Prof^a Sandra Mara Corazza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador coordenado pela Prof^a Selma Garrido Pimenta da Universidade de São Paulo (USP). É líder do grupo Estudos de Filosofia e Formação (EFF), da UFMT. Suas publicações tratam, principalmente de filosofia da educação e filosofia da diferença. Trabalha com os seguintes autores: Friedrich Nietzsche, Jacques Derrida, Richard Rorty. Desenvolve pesquisas que fazem margem da filosofia com a educação, cinema, leitura-escrita, subjetividade. Seu principal conceito operador é otobiografia, produzido a partir de Jacques Derrida, como leitor de Nietzsche.

Tânia Margarida Lima Costa

Graduada em Matemática em 1980, pelo Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira. Especialização em Matemática Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC/MG. Mestre em Educação Matemática pela Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro. Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, em 2008. Professora Titular do Centro Pedagógico da UFMG. Diretora do Centro Pedagógico da UFMG – 2001 a 2002, 2002 a 2004, 2004 a 2006, 2010 a 2012, 2012 a 2014. Diretora da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM/MG – 2002 a 2004. Diretora do Centro de Difusão da Ciência, da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais – 2006 a 2010. Membro do Psychology of Mathematics Education – PME. Membro da Sociedade Brasileira de Matemática. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GEPEM. Publicou dois livros paradidáticos de matemática. Organizadora de dezesseis livros sobre temas pedagógicos. Autora de um kit de jogos lógicos. Orientou e oitenta trabalhos de conclusão de curso e duas monografias de especialização. Participação em bancas de concurso para professores do Centro Pedagógico da UFMG. Participação em banca de defesa de dissertação de mestrado e doutorado. Atualmente é Diretora Geral da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Coordenadora Institucional do Projeto Residência Docente/CP/EBAP/UFMG. Coordenadora de Curso de Graduação Semipresencial em Pedagogia Veredas/UFMG. Coordenadora de Curso de Graduação FAE/UAB (Universidade Aberta do Brasil) e Coordenadora Geral do Museu Ponto UFMG. Ocupa o cargo de Primeira Secretária da Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência.

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Mestra (2013) e atualmente doutoranda pela Faculdade de Educação – Unicamp, experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: MERCOSUL, Público e Privado, Formação Continuada de Professores, Adolescentes, Juventudes e Direitos e Região Metropolitana de Campinas.

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 200 (Não comercializado)

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 X 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)