

PROGRAMA ESPECIAL DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA, UNA REFLEXIÓN HISTÓRICA

PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

SPECIAL PEDAGOGICAL EDUCATION PROGRAM, A HISTORICAL REFLECTION

Maria Isa Pinheiro Cardoso GONÇALVES¹
Isabelle de Luna Alencar NORONHA²
Zuleide Fernandes QUEIROZ³

RESUMEN: La formación del profesorado es un tema que siempre se evidencia, bajo los más diversos enfoques, en los estudios en el ámbito educativo. Para este artículo, tomaremos, de manera no excluyente, las dimensiones políticas, históricas y pedagógicas de la formación, en evidencia la que construye el Programa Especial de Formación Pedagógica en el ámbito de la Universidad Regional de Cariri - URCA. En este sentido, el texto se organiza de la siguiente manera, inicialmente, presentamos un enfoque histórico del mencionado programa y su inserción (1998-2019) en las referidas IES, tratamos de identificar los impactos que ocasiona en la región Cariri de Ceará. A continuación, reflejamos la formación de los sujetos (alumnos del programa) a la luz de los objetivos a los que se propone el Programa Especial de Formación Pedagógica y a través de sus propias palabras en declaraciones recogidas por cuestionarios electrónicos aplicados entre los meses de octubre y noviembre de 2020. El texto aporta resultados de una investigación etnográfica caracterizada así por la implicación de los autores con el objeto de investigación. Finalmente, defendemos la permanencia del Programa Especial de Formación Pedagógica en suelo Caririense.

PALABRAS CLAVE: Educación. Programa especial. Formación docente.

RESUMO: *A formação docente é uma temática sempre em evidência, sob os mais diferentes enfoques, em estudos no meio educacional. Para este artigo, tomaremos, de forma não excludente, as dimensões política, histórica e pedagógica da formação, enfatizando a que é construída pelo Programa Especial de Formação Pedagógica no âmbito da Universidade Regional do Cariri – URCA. Neste sentido o texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma abordagem histórica do citado programa e sua inserção (1998-2019) na referida IES, procurando identificar os impactos que o mesmo causa na região do Cariri cearense. A seguir refletimos sobre a formação dos sujeitos (discentes do programa) à luz dos objetivos aos quais o Programa Especial de Formação Pedagógica se*

¹ Universidad Regional de Cariri (URCA), Crato – CE – Brasil. Profesora Adjunta del Departamento de Educación. Máster en Educación (URCA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1726-3494>. E-mail: mariaisagoncalves@yahoo.com.br

² Universidad Regional de Cariri (URCA), Crato – CE – Brasil. Profesora Adjunta del Departamento de Educación. Doctorado en Educación (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0529-0951>. E-mail: isabelle.luna@urca.br

³ Universidad Regional de Cariri (URCA), Crato – CE – Brasil. Profesora Permanente del Programa de Maestría Profesional en Educación (PMPEDU/URCA). Doctorado en Educación (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3174-4750> E-mail: zuleidefqueiroz@gmail.com

propõe e por meio de suas próprias palavras em depoimentos colhidos por questionários eletrônicos aplicados entre os meses de outubro e novembro de 2020. O texto traz resultados de uma pesquisa etnográfica assim caracterizada em virtude do envolvimento das autoras com o objeto de investigação. Por fim, defendemos a permanência do Programa Especial de Formação Pedagógica em solo caririense.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação. Programa especial. Formação docente.*

ABSTRACT: *Teacher education is a theme that is always in evidence, under the most different approaches, in studies in the educational environment. For this article, we will take, in a non-exclusive way, the political, historical and pedagogical dimensions of education, in evidence the one that is built by the Special Pedagogical Education Program within the scope of the Regional University of Cariri - URCA. In this sense, the text is organized as follows, initially, we present a historical approach of the mentioned program and its insertion (1998-2019) in the referred IES, we try to identify the impacts that it causes in the Cariri region of Ceará. Next, we reflect the education of the subjects (students of the program) in the light of the objectives to which the Special Pedagogical Education Program proposes and through its own words in statements collected by electronic questionnaires applied between the months of October and November 2020. The text brings results of an ethnographic research thus characterized by virtue of the authors' involvement with the object of investigation. Finally, we defend the permanence of the Special Pedagogical Education Program in Cariri soil.*

KEYWORDS: *Education. Special program. Teacher education.*

Introducción

Este artículo tiene por objeto abordar históricamente el Programa Especial de Formación Pedagógica con énfasis en su implementación y presencia en la Universidad Regional de Cariri (URCA) desde los años 1988, cuando él fue encampado en el medio a una creciente demanda por formación docente, en atención para más allá de las necesidades sociales, a las políticas neoliberales.

A la época, la apenas reglamentada Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/1996 pasa a exigir (art. 62) la formación superior para profesores de la enseñanza básica y la continua valoración de los profesionales de educación (art. 67.) Sumando eso al cuadro de numerosos profesores laicos en actuación en la educación brasileña en todos los niveles de enseñanza y a los impactos por el permanente crecimiento de las redes públicas y privadas de la Enseñanza Primaria, aunque fuera para cumplir metas de radicación del analfabetismo firmadas con organismos internacionales, es cierto afirmar que muchos docentes recurrían a alternativas de formación o de complementación de estas, y que ni

siempre dichas formación poseían calidad pedagógica (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017).

Como objetivos específicos buscamos comprender por qué un curso que debería tener carácter de emergencia seguiría, como sigue, tras más de veinte años de su implementación, como este se organiza pedagógicamente para la formación docente, lo que mueve los sujetos que participan de él, quiénes son esos sujetos y cuáles los impactos sociales que se pueden observar por medio de su existencia en el escenario educacional ocupado por URCA.

Es importante señalar que en la búsqueda que emprendemos en la literatura educacional para la construcción de la investigación que ahora se presente, encontramos pocos estudios que abordan este tema, aunque este sea un programa de amplitud nacional, ofrecido por varias IES públicas y particulares. En general los artículos citan los orígenes del dicho “esquema 3 + 1”, básicamente de forma negativa y poniendo énfasis en los infortunios que este modelo de formación causó a la historia de la educación en Brasil (FIALHO; CARVALHO; NASCIMENTO, 2021). No encontramos ningún abordaje positivo que buscara descortinar los quehaceres formativos de un Programa Especial de Formación Pedagógica, reflexionándolo críticamente, a la luz de su propuesta pedagógica y de la mirada de sus sujetos, tal como este estudio se propone a hacer.

Se trata de una investigación etnográfica porque las autoras investigan el propio ambiente laboral, se traduce, aquí un relectura de una disertación de maestría de Gonçalves (2020). Según Gil (2019, p. 37), “el problema del subjetivismo quizás sea el más crítico de la investigación etnográfica”, otrosí, el mismo autor considera que ella presenta una serie de ventajas con relación a otras metodologías y “sus resultados tienden a ser más fidedignos”. Aún según este autor, para la definición de una muestra cualitativa para este tipo de investigación, se puede utilizar el “juzgamiento del mismo investigador”. En ese caso, la elección de los dicentes para contestar al cuestionario se efectuó de forma aleatoria, privilegiando los años 2016 a 2018, no desconsiderando los demás. Sin embargo, la amplitud temporal del trabajo sucedió a partir del momento en el que el Programa Especial de Formación Pedagógica (vulgo Esquema I) se ha instituido en URCA, en julio/1998.

El texto hace una rápida incursión histórica en los años 1930 para buscar las orígenes del Programa Especial de Formación Pedagógica, trae el debate su inmersión en la URCA, bajo otra perspectiva, pero no totalmente desvinculado del pasado. Reflexiona los quehaceres del programa a la luz de su propuesta pedagógica y le da voz de los sujetos que lo realizan, así, llega a las cuestiones finales, que señalan ser este un campo todavía carente de investigaciones científicas.

Esquema 3 + 1, la formación bajo el enfoque histórico

En el campo educacional, los años 1930 presentaron fértiles cambios, con la influencia de los renovadores y la política de Getulio Vargas que, vía educación, pretendía imprimir en el país una identidad nacional, lo que llevaría a una pretensa unidad en un país emergido en un proceso de disputas políticas, económicas y sociales (MENDES; FIALHO; MACHADO, 2019). Las fuerzas en disputa solo concordaban en un punto, la creencia de que solo la educación podría salvar el país del caos, de la miseria y de hacerlo progresar. Es importante señalar que esa creencia fuera alimentada a lo largo de la década de 1920 a 1930, cuando varias reformas educacionales ocurrieron por diversos estados de la federación, constituyéndose, según Biccas (2011, p. 173): “[...] en un marco para la educación pues a partir de ellas se buscó nuevos instrumentos teóricos, pedagógicos y metodológicos para orientar e intervenir en la sociedad sin despreciar acciones anteriores y posteriores a ellas”.

Fue a partir del Decreto N° 21.241, de 4 de abril de 1932, que se han establecido las disposiciones sobre la enseñanza secundaria, la formación y la nominación de profesores ese nivel de enseñanza y, posteriormente, con la implantación de la Facultad de Filosofía Ciencias y Letras (FFCL), *locus* de formación de ese profesional y el diploma de habilitado pasó a ser una exigencia para la nominación de los docentes para los años de la enseñanza secundaria. “La primera de esas facultades surgió con la Fundación de la Universidad de São Paulo, en 1934” (SOUZA, 2008, p. 150).

Con la Fundación de la Universidad de São Paulo en 1938 hubo según Brzezinski (1996, p. 39), una incorporación a la FFCL de la Escuela de Profesores del Instituto de Educación, y es en ese contexto que se efectúa la promulgación del Decreto-Ley n. 1.190, de 04 de abril de 1939, que de ese modo reglamenta el sistema de formación del profesorado que pasa a vigorar en el país hasta los años 1960:

Según el estándar federal eran necesarios tres años para cursar el contenido específico del área de saber y uno más para el curso de didáctica. Los bachilleres en ciencias sociales, filosofía, historia natural, geografía e historia, química, física y matemáticas, letras y pedagogía, añadirían más un curso a su formación para volverse profesores. [...] Ese sistema de la formación de profesores secundarios perduró por 23 años y pasó para la historia de los estudios pedagógicos en un nivel superior como ‘esquema 3 + uno’ (BRZEZINSKI, 1996, p. 43-44).

En este modelo de formación los alumnos estudiaban, en los tres primeros años, las asignaturas propias de licenciatura, y tras la conclusión recibían el título de licenciado. A los

licenciados que concluyeran con éxito un año más del “Curso de Didáctica” sería conferido un diploma de profesor en el grupo de asignaturas que componían el currículo de sus respectivos licenciados. La licenciatura tenía la duración de tres años y el Curso de Didáctica, 1 año, de ahí el nombre Esquema 3+1. Esa estructura de formación así permaneció hasta la aprobación de la primera Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional, LDB, n°. 4.024, de 20 de diciembre de 1961, que vigoró por un corto período de tiempo, siendo revocada por la Ley 5.540, de 1968, y, Ley 5.672, de 1971, ambas promulgadas en período dictatorial, la primera reformó la enseñanza universitaria y la segunda la enseñanza de 1º y 2º niveles.

Es con la redemocratización del país que una vez más voces antagónicas están de acuerdo en un punto: es necesario intervenir en educación. Se promulga la actual LDB 9.394, de 1996, que en parte atiende a los deseos de formación para la ciudadanía y democratización social, y en parte atiende a intereses mercadológicos que se revelan en prácticas neoliberales. Se percibe, sin embargo, que el histórico descaso con la formación docente, y con la educación de forma general, diseñó un cuadro de evidentes contrastes sociales, infelizmente todavía no superados, como el analfabetismo. Brzezinski (2008, p. 171-172) denuncia que tras diez años de la publicación de la LDB 9394/1996, los problemas en el campo educacional todavía son graves, “los profesores laicos siguen presentes, principalmente en las regiones norte y nordeste, son necesarios más de 230 mil profesores en la enseñanza media [...] para atender al número de estudiantes hoy existente en la red pública”. El Anuario Brasileño de la Educación Básica (2019, p. 102) divulga que en 2018 37,8% de los profesores de las series finales de la Enseñanza Primaria (5º y 9º año) no tenían la formación adecuada; en la Enseñanza Media ese índice es de 29,2%.

Es importante señalar que a partir de la nueva legislación hubo una búsqueda por parte de los profesionales del magisterio por cursos de formación docente o de complementación pedagógica, y que muchos programas surgieron desde entonces; apenas para citar, entre otros: cursos de Profesorado en Enseñanza Primaria; Programa Magister; y los cursos oriundos del Plan Nacional de Formación del Profesorado para la Educación Básica (PARFOR), todos esos encampados por la URCA. En ese ámbito resurge también el Programa Especial de Formación Pedagógica (correspondiente al antiguo Esquema 3+1), que se ha definido por el Parecer n° 4, de 1997, del Conselho Nacional de Educação (CNE) con las siguientes características,

- i) Tienen un carácter de emergencia. Por eso se tratan como programas y no como cursos;
- ii) Se dirigen a los titulares de diplomas de educación superior;
- iii) Deben ofrecerse en el ámbito de los cursos directamente relacionados con la cualificación prevista;
- iv) Corresponde a la institución verificar la compatibilidad entre la formación del candidato y la materia de la cualificación prevista (CARNEIRO, 2010, p. 442).

Sólo haciendo una excepción necesaria, incluso antes de la actual LDB, la Ordenanza nº 339 del 7 de agosto de 1970 del Ministerio de Educación consagró las expresiones Esquema I y Esquema II, esta última dedicada a los contenidos de disciplinas específicas del área técnica. Esto nos lleva a entender que la historia siempre ha hecho uso de la formación especial para cubrir las carencias de profesionales debidamente cualificados en la educación básica y profesional, lo que indica la perennidad de estas acciones en la legislación y en las prácticas educativas efectivas.

El Curso Especial de Formación Pedagógica en URCA

La Universidad Regional de Cariri - URCA, fundada el 7 de marzo de 1987, tiene su sede en la ciudad de Crato, al sur de Ceará. Su área de cobertura alcanza más de 100 municipios entre los estados de Ceará, Piauí, Pernambuco y Paraíba.

Entre las muchas actividades desarrolladas por la URCA, cabe destacar que de los 19 cursos de pregrado ofrecidos, 12 son para la calificación docente, y a veces se replican en varios campus (en las ciudades de Crato, Iguatu, Campos Sales y Missão Velha), lo que implica que la URCA es responsable de la mayor parte del personal docente que opera en su territorio.

En la URCA, el Programa Especial de Formación Pedagógica surgió en 1998, como una solicitud de la Secretaría de Educación del Estado de Ceará - SEDUC-CE, considerando la existencia de profesionales bachilleres y tecnólogos ejerciendo o disponibles para la enseñanza sin una formación adecuada. Inicialmente, estaba vinculada a la Universidad Estatal de Ceará (UECE), situada en la capital del estado, a 560 km de Crato.

Existía, como hemos subrayado anteriormente, la necesidad de formar rápidamente a los profesores, tanto para responder a las exigencias de la LDB 9394/1996 como a las políticas exteriores del Banco Mundial y de otros organismos internacionales y al número creciente de alumnos en las escuelas, ya que el país tardaba en universalizar su educación.

Recibir y acoger un Programa Especial de Formación Pedagógica en esta coyuntura demandó la definición de parámetros claros de aportes teóricos y prácticos sobre qué profesional formar, al servicio de qué construcción social y una reflexión constante para que estos docentes sean capaces de abordar las dimensiones técnicas, políticas y humanas del acto educativo, fortalecer las dimensiones liberadoras y transformadoras inherentes a la educación (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018). Aceptado el reto, la URCA se asoció con la UECE y firmó un convenio en 1998 que duró hasta el año 2006.1, cuando la URCA elaboró, reconoció e implementó su propio proyecto de Esquema I, continuando el trabajo de formación iniciado hasta la fecha.

La mejora de las condiciones del trabajo docente, aunque de forma tímida, intensificó y estimuló la entrada en la docencia de licenciados y tecnólogos que comenzaron a buscar la cualificación necesaria para enseñar.

Lo que debería ser, por tanto, un programa de oferta de contingencia, se ha demostrado que sigue siendo necesario tras más de 20 años de su implantación en la URCA. Su oferta atiende a un público especial que sigue existiendo, especialmente en las áreas de Matemáticas, Física y Biología, y en menor medida se manifiesta en otras áreas, como Química y Literatura, todas ellas consideradas por la CAPES como "áreas prioritarias" debido, entre otros factores, a la falta de profesionales aptos para la enseñanza.

Durante los 21 años de funcionamiento del Esquema I en la URCA es necesario identificar que en asociación con la UECE (1998-2006) se formaron 8 clases, que calificaron a 392 estudiantes en diversas áreas de la enseñanza en la Educación Primaria y Secundaria (matemáticas, portugués, historia, geografía, física, inglés, química, biología). En 2006, cuando la URCA asume su propio proyecto de clase, la prioridad recae en las áreas de Matemáticas, Biología y Física, que presentaban las demandas más significativas. Así, en el periodo comprendido entre 2007 y 2018, 288 alumnos fueron habilitados para el ejercicio de la docencia a través del Programa Especial de Formación Pedagógica de la URCA. En total, de 1998.2 a 2018.1 son 680 profesores/alumnos calificados, provenientes de 40 municipios: 36 de Ceará, 03 de Pernambuco y 01 de Paraíba.

La última promoción, actualmente en funcionamiento, se inició con 34 alumnos matriculados y en la actualidad cuenta con 32 alumnos, y se espera que finalice en 2021.1 (al no haber finalizado el curso, estos alumnos no están incluidos en las estadísticas actuales). Aprovechamos este último dato para señalar que prácticamente no hubo/hay abandono en las clases ofertadas, cuya tasa media de abandono es del 12,1%, un problema que, en los cursos de grado, en general, sigue siendo bastante desafiante. Las investigaciones revelan que la tasa

de abandono en los cursos de licenciatura ya ha alcanzado índices superiores al 50% (GAIOSO, 2005); inferimos que esto puede estar vinculado a la calidad pedagógica del curso ofrecido, pero también al carácter diferenciado de su público.

Formación docente, campo de disputas, resistencias y construcción de saberes

Inicialmente, es necesario decir que el Curso de Formación Pedagógica Especial de la URCA (Esquema I) habilita a licenciados y/o tecnólogos para la docencia, y que estos licenciados, en su mayoría, ya están en las escuelas, de manera informal, sustituyendo a los profesores en su ausencia, o formalmente, en puestos administrativos, o incluso en servicios voluntarios.

El público está formado por médicos biomédicos, enfermeras, biólogos, tecnólogos de la construcción civil, ingenieros, abogados, entre otros profesionales, que incluso tienen maestrías y doctorados en sus áreas específicas y, aunque la mayoría ejerce su profesión de origen, buscan ampliar sus conocimientos de la enseñanza para ejercerla plenamente.

En este sentido, el profesorado que imparte las asignaturas en el Régimen I de la URCA también es rigurosamente seleccionado en función de su formación y desempeño didáctico-pedagógico. Se trata de un curso privado dentro de una IES pública cuyos costes imputados tienen como objetivo su propio mantenimiento y prevén la matriculación de estudiantes con la emisión de becas completas siguiendo los criterios establecidos.

La eficacia del currículo sigue las determinaciones legales y de acuerdo con el Proyecto Pedagógico vigente en el momento de la investigación. Tiene una carga de trabajo de 615 horas, todas ellas de contacto, superando en 75 horas el mínimo prescrito por la ley. El Proyecto Pedagógico del curso sufrirá cambios debido a la Resolución de la CNE - CP N° 2, de 20 de diciembre de 2019. Se organiza en tres núcleos: contextual global (con disciplinas pedagógicas), específico (énfasis en metodologías específicas) e integrador.

El núcleo integrador se hace efectivo con la oferta de dos prácticas, de 150 horas cada una, distribuidas a partir del final del primer núcleo, el contextual. Las prácticas profesionalizantes multidisciplinares, realizadas por todos los alumnos del programa, tienen como objetivo el conocimiento del ámbito de trabajo de los profesores: el centro escolar, sus procesos administrativos, pedagógicos y financieros. Las prácticas de enseñanza tienen lugar en la disciplina en la que el estudiante se va a cualificar.

Zabala (1988) describe como conocimiento de la práctica educativa el conocimiento conceptual y fáctico, procedimental y actitudinal, que son, por analogía, las dimensiones

científica, técnica y humana del acto educativo. Un clásico freireano (FREIRE, 1997) aborda "los conocimientos necesarios para la práctica educativa" desde la perspectiva de una educación que capacite para la autonomía. Del proyecto pedagógico del curso y de nuestra experiencia se desprende que el Programa Especial de Formación Pedagógica de la URCA apunta a estas dimensiones en su contexto formativo. ¿Puede el profesional cualificado en el esquema I entender lo que estamos diciendo? ¿Cómo saberlo? Cómo sucede fue el objeto de nuestra investigación.

Los cuestionarios, aplicados a través de formularios de google, contenían las siguientes preguntas: identificación; lugar de residencia, razones que lo llevaron a hacer el curso del Esquema; mencionar los conocimientos adquiridos en el curso; si hubo un cambio en la vida profesional del investigado después de completar el Esquema I; cómo evalúan la experiencia con el curso y qué cambiarían en él. Fueron contestadas por 18 estudiantes, cuyos nombres serán preservados como destacamos en el término de consentimiento para el uso de las respuestas con fines académicos. La elección de los alumnos para responder al cuestionario se hizo de forma aleatoria, favoreciendo los años 2016 y 2018, debido a nuestro acceso a los mismos. Como hemos tratado hasta ahora, el ámbito temporal del trabajo es desde que se instituyó el Plan en la URCA, en junio de 1998, hasta la fecha actual. Se pudo recoger la percepción de los profesores, considerando sus subjetividades (FIALHO et al., 2020).

En este sentido, nuestra muestra incluyó 07 estudiantes de Juazeiro do Norte, 04 de la ciudad de Crato, 01 de Barro, 01 de Jardim, 01 de la ciudad de Exu, estado de Pernambuco, 02 de Barbalha, 01 de Nova Olinda y 01 de Altaneira. Entre ellos, hay biólogos, tecnólogos de la construcción civil, administradores, contables y economistas.

En cuanto a la primera pregunta (las motivaciones para entrar en el curso), tres dijeron que pensaban en una forma de obtener un título más rápidamente; los demás citaron el desarrollo profesional y personal, el aprendizaje de nuevas metodologías, la indicación de los antiguos alumnos, el profesorado y la competencia demostrada de la URCA en el ámbito de la formación profesional del profesorado, en definitiva, aprender más sobre el ámbito educativo.

La cuestión de conseguir un título más rápidamente está imbricada en la cuestión del empleo, y puede indicar la enseñanza como un campo profesional abierto, sin tantos requisitos, en el que es posible complementar los ingresos, sin el compromiso efectivo con el mismo. La encuesta muestra, sin embargo, que en un mayor número de respuestas, el aprendizaje/vivencia de la enseñanza fue el aspecto más importante, y destacaron la experiencia de la URCA en el ámbito de la formación, que demuestra compromiso y afecto.

A continuación, algunos recortes de las respuestas (es importante señalar que los estudiantes están identificados por números):

Obtener otro título para trabajar en la enseñanza. (Dicente 14).

El título debe permitir la participación en un concurso público. (Dicente 16).

Al principio sólo buscaba otra titulación, pero a medida que avanzaban las clases quedé encantada con el formato del programa y vi una nueva oportunidad profesional. (Dicente 07).

La necesidad del mercado laboral, pero también la necesidad de aprender metodologías para aplicar en el aula. (Dicente 04).

Inversión en la formación de la carrera docente con la adquisición del título. (Dicente 17).

Existe, por tanto, una estrecha relación entre la mejora profesional y la satisfacción del mercado laboral, cada vez más restringido y exclusivo. Para ello, no hay mucho tiempo y se recurre a un entrenamiento "rápido" o "ligero". Insistimos en que hemos dicho anteriormente que el Esquema I no se ha desvinculado completamente del antiguo Esquema 3+1, del que heredó el nombre, esto es porque ambos recurren a un año de formación pedagógica como si con ello se pudiera solidificar el conocimiento de la enseñanza, una vez más, en contextos diferenciados, atendiendo a la lógica del capital. Entendemos, sin embargo, que no corresponde a las instituciones de Educación Superior permanecer ajenas a las políticas formativas, máxime cuando éstas son leyes y decretos, ya que sin la asistencia a las mismas no hay funcionamiento escolar. Lo que importa es ser resistente, y encontrar formas de oponerse sin subestimar el poder limitado pero real que tiene la educación para formar para la autonomía. Y esta resistencia se hace efectiva, a veces, en la postura pedagógica que el profesor asume, en el cuidado del entorno en el que se desarrolla la educación, en la literatura de la que se apropia, en las formas de ser y hacer las prácticas educativas en diálogo con las condiciones sociopolíticas en las que se encuentra la institución escolar (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

Preguntamos qué cambió el Curso en la vida de quienes lo hicieron, y entre las respuestas encontramos cuatro bastante vagas: "complejidad" (Estudiante 10); "bueno" (Estudiante 12), "todavía no" (Estudiante 12); "no" (Estudiante 16). Lo que puede indicar las limitaciones del mercado de trabajo, como se indica en la siguiente afirmación:

En la práctica no, pero la visión de la escuela y la educación ha cambiado. Voy a ir al aula si me llaman para la posición que estoy

esperando. La experiencia del curso fue estupenda, especialmente la parte de las prácticas, en la que pude ver la profesión docente en la práctica. (Discente 04)

Entendemos, por tanto, que la mayor motivación de los alumnos es, efectivamente, el mercado laboral, pero que el curso permite una visión amplia de la educación, y esto puede configurarse como una forma de resistencia. Veamos otras respuestas:

Se consideró un cambio, ya que los conocimientos adquiridos a lo largo del curso me proporcionarán una visión diferente de la enseñanza de las ciencias, además de abrirme nuevos rangos de oportunidades en nuevos campos del conocimiento hasta ahora desconocidos. (Estudiante 01).

Sí, pude mejorar mucho gracias al rico intercambio de experiencias con profesores y colegas. Mi práctica docente hoy es diferente, mi visión sobre la educación es más próspera. (Estudiante 05).

Continué como profesor, pero pude ampliar las áreas de actuación. Muy buena experiencia. Me gustó el curso. (Estudiante 09).

Comprendí mejor mi misión como profesor y me sentí más seguro y ligero. Fue un fantástico laboratorio de enseñanza. El intercambio de experiencias entre profesores licenciados de diferentes edades, experiencias y titularidades profesionales (privados, estatales, municipales, desempleados) y niveles fue un laboratorio enriquecedor. (Dicente 11).

Si uno de los valores del neoliberalismo es la competencia y el individualismo, en el curso intercambian experiencias y aprenden sobre la cooperación. El énfasis en el intercambio de experiencias corrobora la comprensión de que la educación no puede privilegiar sólo uno de sus aspectos, sino que debe trabajar desde la perspectiva global e integral del ser. Estos conocimientos también aparecen dirigidos en otras dimensiones sociales en las que los alumnos ya trabajan o empiezan a trabajar con el curso:

A través de las técnicas adquiridas, me permitió, como educador, tener un mejor apoyo a distancia a mis clientes externos, así como el apoyo técnico a los empleados internos de la empresa. (Estudiante 08).

Sí. A partir de las disciplinas del curso empecé a trabajar en el área de la educación especial. (Estudiante 14).

El Curso fue muy importante para permitir el desarrollo profesional en el campo de la enseñanza, la formación en la Licenciatura de Física. La experiencia fue esencial para el desempeño como profesor en la Educación Básica y la oportunidad de invertir en la continuación de los estudios. (Estudiante 17).

En este sentido, el Programa de Formación Pedagógica Especial de la URCA entiende la formación como un proceso, que no termina con la graduación, ya sea de licenciatura o de

grado, es continua, se da en momentos de estudios, discusiones, lecturas individuales y/o colectivas, incluso en medio de un sistema a veces opresivo.

El esquema I, como ya se mencionó, es un curso privado en una IES pública, lo que puede caracterizar que el público que asiste a él es privilegiado, pero no es así, algunos hacen sacrificios que se revelan en el pago de transporte, matrícula, alimentación, entre otros gastos. Algunos estudiantes entran en la cuota de gratuidad permitida en el curso. Esto es para mencionar o referirse a otro descuido de la educación, la precariedad de la formación docente, que proviene del recorte de fondos y la ausencia de políticas que prioricen la enseñanza y la docencia.

Recordamos que algunos alumnos ya son profesores en ejercicio, mejoran y se cualifican a través del curso, y empiezan a tener derechos legales. El sueño de la mayoría es ser aprobado en un examen público. Como el estudiante 07, que describió cómo cambió su vida con el curso: "Sí, después de dar clases, conferencias y orientación matemática. Mi experiencia fue maravillosa conocí a varias personas de diferentes estados, cursos, lo que me dio un gran agregado de conocimientos".

El conocimiento al que se refiere seguirá estando en construcción, en modificación. Si tomamos prestada la lista de Tardif (2002, p. 63) sobre el conocimiento pedagógico, veremos que las fuentes para adquirirlo son numerosas, desde la familia, la escuela, los cursos, los programas, los libros, la práctica docente, el intercambio de experiencias con los compañeros, entre otras.

Seguiremos, sin embargo, con Zabala para relacionar los conocimientos (conceptuales/factuales, procedimentales y actitudinales) que los alumnos afirmaron haber adquirido con el Esquema: la mayoría de las respuestas abarcan las tareas pedagógicas (rutina, planificación, metodologías); consideramos interesante la transcripción de algunas:

Planificación educativa, montaje de planes de clase, teorías del desarrollo (Piaget y Vygotsky). (Estudiante 01).

Didáctica del aula, filosofías de la enseñanza, etapas del desarrollo infantil, prácticas pedagógicas. Desarrollo personal, responsabilidad social como creador de opinión. (Estudiante 05).

La experiencia de la enseñanza, el método educativo, la observación crítica entre las políticas educativas y el "suelo de tiza", la humanización en los procesos educativos. (Estudiante 09).

Las citas son textuales y muestran la integralidad de los conocimientos adquiridos y recreados, y permiten leer que los objetivos del curso parecen estar siendo alcanzados

cuando la reflexión del acto pedagógico se amplía y se relaciona con la condición de "ser y estar en el mundo", como destacan Alves, Fialho y Lima (2018), en un estudio sobre la formación en investigación para profesores de educación básica.

Entre ellos, el aprendizaje práctico con LIBRAS fue citado tres veces. Es importante destacar que la URCA, como parte de sus políticas afirmativas, mantiene un núcleo de Accesibilidad para Personas con Discapacidad, desde marzo de 2016. Los discursos de los estudiantes sobre la disciplina de LIBRAS pueden revelar la poca evidencia social de este lenguaje, ya que se configuran en una mezcla de admiración y deleite:

Conocimientos en el área de educación especial, especialmente con la asignatura LIBRAS; cómo planificar una clase; conocimientos de didáctica; conocimientos relacionados con el comportamiento de los alumnos; el papel del profesor como educador; teorías del aprendizaje. (Estudiante 15).

Tengo un conocimiento inicial en libras. A través de la Sociología de la Educación tuve la oportunidad de conocer el pensamiento de los principales pensadores de la educación según la época en que vivieron, y por esta situación aprendí a dudar del pensamiento de cualquier estudioso. Obtuve conocimientos básicos de Filosofía de la Educación, psicología de la educación con las fases de aprendizaje de los niños. En Políticas Educativas estudié la LDB con su proceso histórico y la importancia de la APP. En la específica de Matemáticas tuve un repaso de los contenidos de primaria y secundaria. Y entre otros conocimientos adquiridos que fueron de importancia fundamental para mi vida académica. (Estudiante 16).

La introducción de la Lengua Brasileña de Signos (LIBRAS) incluida en el currículo por determinación del Decreto nº 5.626 del 22 de diciembre de 2005, fue introducida en el Esquema I de la URCA, así como otros temas como la diversidad, la ciudadanía, los derechos humanos, el estudio de la Ley 10.639/03, modificada por la Ley 11. 645/08, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y africana en todas las escuelas, públicas y privadas, desde la educación primaria hasta la secundaria, entre otras, que a veces se trabajan como seminarios temáticos basados en el entendimiento de que la escuela es una institución dinámica que debe responder a las demandas de cada tiempo/sociedad:

He aprendido muchas cosas durante el curso. Pero lo principal era tener una visión totalmente diferente del área de la educación, de lo interesante y rica que es. (Estudiante 04).

Lo principal fue la capacidad de ponerme en el lugar de los demás, y verme a mí mismo en los ojos de los demás, también la enseñanza fue el

maravilloso conocimiento de poder transferir conocimientos es maravilloso. (Estudiante 08).

Mejora de la comunicación con el alumno. Ampliación de conocimientos para evaluar mejor al alumno. Comprendí que el mejor profesor es el que puede transmitir al alumno la magia del aprendizaje. (Estudiante 12).

Considerando el tiempo de funcionamiento del Esquema I de la URCA, su cobertura territorial y los testimonios recogidos a través de los cuestionarios, es posible afirmar que el curso impacta positivamente en la región de Cariri, tanto en aspectos socioeconómicos como pedagógicos, empoderando y moviendo a los sujetos en sus espacios sociales y educativos.

Cuando se les pregunta por lo que cambiarían en el curso, de las dieciséis respuestas, siete no cambiarían nada, dicen estar plenamente satisfechos con la estructura, el apoyo que reciben de los profesores. Tres de ellos se referían a los materiales, en relación con la entrega y el cambio de textos. Tres abordaron la inclusión de asignaturas para tratar las nuevas metodologías digitales, lo que ya se ha puesto en marcha en la clase actual y debería concluir en 2021.1. Por último, hubo una sugerencia de sustituir Psicología y Filosofía por Antropología y una respuesta que pedía "menos énfasis en las pedagogías de carácter marxista", lo que puede estar relacionado con las actuales disputas en el ámbito político.

Entendemos que el curso analizado se destaca por trabajar con respeto y ética, favoreciendo la construcción del conocimiento más allá de los contenidos formales, lo que se configura como una forma de resistencia frente a los poderes que buscan el aligeramiento de los tiempos de formación e insisten en la enseñanza de los deméritos como prioridad.

En general se puede afirmar desde el punto de vista de los alumnos que el Programa Especial de Formación Pedagógica de la URCA ha marcado una diferencia en su vida profesional, tanto por la calidad de la formación que reciben como por la cualificación que les hace capaces de concurrir a los concursos públicos y actuar legalmente en las escuelas de educación básica, concretamente en los últimos cursos de primaria y secundaria.

Consideraciones finales

Comenzamos este texto considerando el campo de la formación docente como un campo fértil de discusiones y reflexiones, en medio de escenarios políticos, económicos e ideológicos en disputa. Destacamos que la promulgación de la Ley de Directrices y Bases

de la Educación Nacional, n. 9394/1996, impuso la exigencia de educación superior para todos los profesores de educación básica y esto, unido a otros factores, aumentó la demanda de formación. Resultado: empezaron a surgir programas por todo el país, a veces de dudosa calidad.

Históricamente, la formación del profesorado en Brasil representa un abandono de las políticas públicas que la reestructuración del capital en los años 90 intenta corregir, no con objetivos pedagógicos, verdaderamente democráticos, sino con objetivos de marketing. Está claro que las debilidades de la formación no se pueden superar con fórmulas mágicas y aligeradas de propuestas listas en programas y proyectos, los retos son numerosos y por mucho que se investigue aún no hay antídotos para siglos de exclusión.

El resurgimiento del Programa Especial de Formación Pedagógica, Régimen I, en este sentido, se presenta como una evidencia de la afirmación de que a lo largo de la historia la formación profesional docente nunca fue tomada con la seriedad que requiere.

La URCA recibió la propuesta con las debidas reservas y al igual que la UECE, en un principio en asociación, se destacó en la realización de una formación que si bien cumplía con los objetivos de un sistema educativo en colapso por una carencia real de profesores debidamente calificados, se basa en valores humanos, éticos, democráticos, técnicos, científicos, en el conjunto de "conocimientos necesarios para la práctica educativa".

Identificamos con la aplicación de los cuestionarios que el público del Esquema I elige vivir la docencia, ya sea por motivación económica (para conseguir un trabajo), y/o pedagógica (para ser mejor profesional), vinculada a otras, de crecimiento individual y colectivo. El hecho es que saben lo que buscan, ya son profesionales, esto les ayuda a permanecer en el programa y mantiene la demanda estable cada año. A ello se suma el hecho de que estos profesionales ya tienen conocimientos específicos de las áreas en las que pretenden trabajar en la enseñanza, careciendo de conocimientos pedagógicos sistemáticos y de la cualificación exigida por la citada ley. La investigación demostró que la realización del curso en sí ya mejora considerablemente el desempeño de estos profesionales en diversos espacios sociales, impactando positivamente en el crecimiento de los municipios que abarcan el territorio de la URCA.

Así, concluimos que las experiencias puntuales a veces muestran resultados positivos, y es en este sentido que defendemos este modelo de formación, de la forma en que se lleva a cabo en la URCA, porque entendemos que nuestro público y los aspectos de desarrollo social y pedagógico que presentan, a lo largo y después de la formación,

justifican su existencia incluso como una forma de resistencia, aunque considerando sus numerosas limitaciones en medio del escenario educativo del país.

Finalmente, sería interesante percibir, comparativamente, cómo ocurre el Programa Especial de Formación Pedagógica en otras IES, pero como mencionamos en el texto, la investigación sobre el mismo es casi inexistente.

REFERENCIAS

ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F.; LIMA, M. S. L. Formação em pesquisa para professores da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão (SE), v. 11, p. 285, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/index>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BICCAS, M. S. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930). In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. (Coleção Memória da Educação)

BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A. S. M.; FIALHO, L. M. F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza (CE), v. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL, **Lei n. 5.792** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, D.O.U. 12 de agosto de 1971.

BRASIL, **Lei nr. 5.540** de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, D.O.U. 29 de novembro de 1968.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de março de 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D.O.U. 26 dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 4, de 11 de março de 1997**. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Brasília, DF: MEC, 15 mar. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>. Acesso em: 03 de jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRZEZINSKI, I. (Org). **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo, SP: Cortez, 2008.

CARNEIRO, M. A. **LDB**, leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. atual. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FIALHO, L. M. F. *et al.* O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza (CE), v. 2, n. 1, p. 1–13, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3505>. Acesso em: 9 abr. 2021.

FIALHO, L. M. F.; CARVALHO, S. O. C.; NASCIMENTO, L. B. Santos memórias de Maria Helena da Silva: licenciatura em Pedagogia em tempos de ditadura (1966-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís (MA), v. 28, p. 321-341, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14922>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FLORENCIO, L. R. S.; FIALHO, L. M. F.; ALMEIDA, N. R. O. Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, Natal (RN), v. 5, p. 303-312, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** Relatório técnico. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília, 2005

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.

GONÇALVES, M. I. P. C. **Programa especial de formação pedagógica na URCA: origem, construção e reconstrução.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Centro de Educação, Universidade Regional do Cariri. Crato, CE. 89 p. 2020

MENDES, M. C. F.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Argentina Pereira Gomes: disseminação de inovações didáticas na educação primária na década de 1930. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba (PR), v. 19, n. 61, p. 527-550, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/24959/23519>. Acesso em: 9 abr. 2021.

SOUZA, R. F. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no século XX** (Ensino Primário e Secundário no Brasil). São Paulo, SP: Cortez, 2018. v. 2.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L. M. F.; LOPES, T. M. R. Educação e liberdade em Rousseau. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 3, p. 210-223, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278>. Acesso em: 15 fev. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Cómo referenciar este artículo

GONÇALVES, M. I. P. C.; NORONHA, I. L. A.; QUEIROZ, Z. F. Programa Especial De Formación Pedagógica, una reflexión histórica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1629-1646, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15301>

Enviado el: 05/02/2021

Revisiones necesarias el: 30/03/2021

Aprobado el: 12/05/2021

Publicado el: 01/06/2021