

# Diferentes geografías de la infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica



*Actores de la educación: del ser al  
quehacer docente*

TOMO 4



# DIFERENTES GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS INVESTIGATIVAS EN LATINOAMÉRICA

Tomo 4: Actores de la educación: del  
ser al quehacer docente

Mathusalam Pantevis Suárez  
Jader Janer Lopes Moreira  
Patricia Medina Melgarejo  
(Compiladores)



# DIFERENTES GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS INVESTIGATIVAS EN LATINOAMÉRICA

Tomo 4: Actores de la educación: del  
ser al quehacer docente

---

Mathusalam Pantevis Suárez  
Jader Janer Lopes Moreira  
Patricia Medina Melgarejo  
(Compiladores)

Pantevis Suárez, Mathusalam compilador  
Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica --/  
Compiladores Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer López Moreira, Patricia Medina Melgarejo.--  
Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2018.  
Isbn 978-958-5539402 (Tomo 1)  
Isbn 9789585539426 (Tomo 2)  
Isbn 9789585539440 (Tomo 3)  
Isbn 9789585539464 (Tomo 4)

4 tomos: fotografías, graficas; 23 cm.

Incluye índice

Tomo 1. prácticas, saberes y conocimientos. -- Tomo 2. Territorios usados por los niños y reelaborados. -- Tomo 3. Infancias y contemporaneidades. -- Tomo 4. Actores de la educación: del ser al quehacer docente

1. Infancia – Aspectos sociales 2. Sociedad. -- 3. Sociología

Catalogación en la fuente Biblioteca Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá)

302 – scdd22

## Diferentes geografías de la infancia. Experiencias y vivencias en Latinoamérica

### Tomo 4: Actores de la educación: del ser al quehacer docente

© Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá,  
diciembre de 2018

© Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer Lopes  
Moreira, Patricia Medina Melgarejo, Sara Rodrigues  
Vieira de Paula, Bruno Muniz Figueiredo Costa, Edward  
Mozuca Ruiz, Alba Liliana Tique Calderón, Carlos  
Gutiérrez González, Bernardo Marques Werneck, Caon  
Amorim Cassiano, Henrique Lages Chaves

ISBN (impreso): 978-958-5539-46-4

ISBN (digital): 978-958-5539-47-1

#### Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 70 No. 12-55, Bogotá, Colombia

Tel: +57 (1) 7424218 Ext. 1231

Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co

#### COLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

##### Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: octubre de 2018

Evaluación de contenidos: noviembre de 2018

Correcciones de autor: noviembre de 2018

Aprobación: diciembre de 2018

##### Proceso editorial

**Director editorial:** Eduardo Mora Bejarano

**Coordinador editorial:** Camilo Andrés Cuéllar Mejía

**Corrección de estilo, concepto Gráfico, diseño,**

**Composición e Impresión**

Entrelibros e-book solutions

www.entrelibros.co

Gladys Carolina Chavez Caballero - Diseñadora

Impreso en Bogotá, Colombia.

Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

*Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.*

## BANDERA INSTITUCIONAL

---

Pablo Oliveros Marmolejo †  
Gustavo Eastman Vélez

**Miembros Fundadores**

Diego Molano Vega

**Presidente del Consejo Superior y Asamblea General**

José Leonardo Valencia Molano

**Rector Nacional**

**Representante Legal**

Martha Patricia Castellanos Saavedra

**Vicerrectora Nacional Académica**

Jorge Andrés Rubio Peña

**Vicerrector Nacional de Crecimiento y Desarrollo**

Tatiana Guzmán Granados

**Vicerrectora Nacional de Experiencia Areandina**

Edgar Orlando Cote Rojas

**Rector – Seccional Pereira**

Gelca Patricia Gutiérrez Barranco

**Rectora – Sede Valledupar**

María Angélica Pacheco Chica

**Secretaria General**

Eduardo Mora Bejarano

**Director Nacional de Investigaciones**

Olga Ramírez Torres

**Decana Facultad de Educación**

Martha Lucía Peñalosa Barriga

**Director Licenciatura en Pedagogía Infantil**

Sandra Milena Cortes Muñoz

**Directora Especialización en Pedagogía y Docencia**

Camilo Andrés Cuéllar Mejía

**Subdirector Nacional de Publicaciones**





## 9 Introducción

## 13 Parte 1. Territorio con-vivido

- 15 ■ O coleccionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados: Reflexões sobre a formação de professores em cartografia com crianças e escolares

*Jader Janer Moreira Lopes*

*Sara Rodrigues Vieira de Paula*

*Bruno Muniz Figueiredo Costa*

## 49 Parte 2. Territorio Colombia

- 51 ■ El discurso y su incidencia en la formación de docentes en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

*Edward Mozuca Ruiz*

*Alba Liliana Tique Calderón*

- 67 ■ Diario de campo, herramienta de reflexión de la práctica realizada por estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil

*Carlos Gutiérrez-González*

*Edward Mozuca Ruiz*

*Alba Liliana Tique Calderón*

## 85 Parte 3. Território Brasil

- 87 ■ O programa de bolsas de iniciação a docência – PIBID na Universidade Federal de Juiz de Fora e a constituição da geografia escolar. Experiências potentes na formação de professores

*Bernardo Marques Werneck*

*Cassiano Caon Amorim*

*Henrique Lages Chaves*

## INTRODUCCIÓN

---

La Fundación Universitaria del Área Andina, en concordancia con su misión institucional, “Contribuir al desarrollo sostenible con calidad y pertinencia mediante la apropiación, aplicación y transferencia de conocimiento y la formación integral y permanente de personas, desde un enfoque humanista, y de pensamiento crítico y reflexivo”, establece un plan estratégico de desarrollo en el que se tienen en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y el pensamiento fundacional mediante el imperativo de “Formación de calidad, innovadora y creadora de valor en la geografía nacional e internacional, fortaleciendo y propendiendo por la integración de la Comunidad Andina”.

A partir de este enunciado, la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina propicia la indagación sobre la pedagogía como una noción transversal al objeto social de la institución y como fundamento de la educación que posibilita el desarrollo de la sociedad para “lograr una educación inclusiva y de calidad para todos que se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible, aumentando considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.<sup>1</sup>

En consecuencia con lo anterior, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil adscrito a la Facultad de Educación, tiene por objeto de conocimiento la reflexión en torno a la formación de maestros y propuso en el año 2014 una serie de estrategias académicas relacionadas con la producción de conocimiento para la formulación de proyectos de investigación en cooperación internacional e interinstitucional. En este sentido, se inició un trabajo de investigación con la Facultad de Educación de la Uni-

.....  
<sup>1</sup> <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>

versidad San Buenaventura de Bogotá, Colombia, para generar reflexiones en torno al rol de las educadoras en educación infantil.

Posteriormente, se invitó al Dr. Jader Janer Lopes Moreira, director del grupo de investigación GRUPEGI de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora para que expusiera las experiencias significativas de su grupo de investigación frente al tema de “aprendizajes y reflexiones socioculturales de la educación en primera infancia”, en el marco de los encuentros de socialización de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina frente al quehacer pedagógico con grupos en contextos socioculturales diversos.

Desde ese momento, se empezó a consolidar una alianza de colaboración entre los investigadores de las tres instituciones, hacia la construcción de una línea de investigación conjunta que busca aportar a la configuración del estado de la investigación en primera infancia y conducir a otras reflexiones sobre el cuidado y la crianza de los niños.

Producto de esta alianza, en el año 2016 se inició el proyecto de investigación “Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en tres comunidades originarias de América Latina”, con el objetivo de producir conocimiento sobre el cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en países latinoamericanos con comunidades originarias, como oportunidad para configurar saberes sobre el niño y la niña y las formas en que son asumidos por los adultos.

El proyecto se propuso desarrollar una metodología desde el enfoque cualitativo en donde se utiliza la geografía de la infancia como metodología de análisis a partir de la cartografía social y cartogramas individuales. Para ello, se estableció un plan de trabajo por fases anuales, con resultados centrados en la aproximación teórica, conceptual y metodológica frente al tema de geografías de la infancia, prácticas de cuidado y crianza y experiencia educativa en comunidades originarias.

Para el año 2017, se realizó una misión académica en la Universidade Federal de Juiz de Fora de Brasil acogiendo a las investigadoras Lorena Cardona Alarcón de la Fundación Universitaria del Área Andina y Alice Marcela Gutiérrez Pérez de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, con el objetivo de entender las condiciones de cuidado y crianza que posibilitan la construcción de experiencias educativas con los niños en sus primeros años en las comunidades originarias, la familia y los centros de atención en Brasil con la comunidad quilombola, y en Colombia, con los embera katío.

Como resultado del trabajo de los últimos tres años de investigación, se obtiene la presente colección de libros denominada *Diferentes Geografías de la Infan-*

cia: *Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica*. Los doctores Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer Lopes Moreira y Patricia Medina Melgarejo aportaron su experiencia y conocimiento para la compilación de capítulos que aportan al objetivo de la alianza en cuatro tomos: el primero “Prácticas, saberes y conocimientos”; el segundo, “Territorios usados por los niños y reelaborados”; el tercero, “Infancias y contemporaneidades”, y el cuarto, “Actores de la educación: del ser al quehacer docente”.

Los diferentes capítulos exponen resultados de investigaciones que fortalecen la producción de conocimiento y la apropiación social de los grupos de investigación Kompetenz de la Fundación Universitaria del Área Andina, GRUPEGI de la Universidad Federal de Juiz de Fora y Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE) de la Universidad San Buenaventura, Bogotá, además de la socialización con los integrantes de las comunidades, quienes aportaron desde su cotidianidad las comprensiones que tienen de cuidado y crianza, interpretadas por cada uno de los investigadores autores de los capítulos del libro.

La presente publicación queda a consideración de la comunidad académica que tiene por interés investigativo el análisis de la infancia en contextos diversos, y que permite aproximaciones desde el rol del maestro como investigador a la comprensión de los diversos escenarios que configuran la representación de la realidad de niños y niñas de América Latina.

**Olga Ramírez Torres**

Decana Facultad de Educación  
Fundación Universitaria del Área Andina



P  
A  
R  
T  
E



# **Territorio con-vivido**

---

**1**





# ■ O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados: Reflexões sobre a formação de professores em cartografia com crianças e escolares

El coleccionador de botones y la niña a la que le gustaban los mapas remendados: reflexiones sobre la formación de profesores en cartografía con niños y escolares

**Jader Janer Moreira Lopes<sup>1</sup>**

**Sara Rodrigues Vieira de Paula<sup>2</sup>**

**Bruno Muniz Figueiredo Costa<sup>3</sup>**

## Resumo

---

Este artigo tem a intenção de descrever o trabalho realizado a partir do livro *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* (Lopes, 2017), fruto do projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), em sua versão intitulada “Vivências socioespaciais de crianças em instituições de educação infantil: cartografia com crianças”. Esta pesquisa envolveu diversas dimensões: o trabalho direto com as crianças, o trabalho de formação com docentes que atuam na Educação Básica e com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, a própria produção do livro e de um blog para socializar o processo de formação, e os levantamentos e os estudos bibliográficos e teóricos da investigação. Para contextualizar nossa pesquisa em relação à cartografia, discorreremos sobre a história desse campo de estudo no Brasil: sua sistematização e as mudanças pelas quais passou ao longo das décadas a partir de suas diferentes influências — desde Piaget até a adoção da perspectiva de Lev

.....  
1 Professor do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância.

2 Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância.

3 Professor do Colégio de Aplicação João XXIII-Universidade Federal de Juiz de Fora. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância.

Vigotski e de outros autores. Analisamos como essa mudança de perspectiva teve o intuito de alargar o gênero cartográfico para outras searas pouco trabalhadas, que começaram a entender a cartografia como uma atividade criadora. Finalizamos o texto apresentando algumas das produções oriundas dos cursos de formação, disponíveis no blog do livro. Esses trabalhos expostos foram criados a partir da noção da Cartografia como linguagem e como um instrumento de unidade e mediação da vivência.

**Palavras-chave:** formação de professores, cartografia com, vivências socioespaciais.

## Resumen

Este capítulo tiene como finalidad describir el trabajo realizado a partir del libro: *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* (Lopes, 2017), fruto del proyecto financiado por la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG* en su versión titulada: *Vivências sócio-espaciais de crianças em instituições de educação infantil: Cartografia com Crianças*. Esa investigación incluyó diversas dimensiones: uno de los focos se realizó directamente con los niños, a lo que se sumó el trabajo de formación con docentes que actúan en educación básica y con estudiantes del curso de Pedagogía de la *Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF*. También se hizo la producción del libro y de un blog para socializar el proceso de formación, recolección, estudios bibliográficos y teóricos de la investigación. Para contextualizar nuestra investigación en relación con la cartografía, hablamos sobre la historia de ese campo de estudios en Brasil: su sistematización y los cambios por las que pasó a lo largo de las décadas a partir de sus diferentes influencias—desde Piaget hasta la adopción de Lev Vigotski y otros autores—. Analizamos cómo dichos cambios de perspectiva tuvieron como objetivo extender el género cartográfico hacia otras áreas poco trabajadas que permiten entender la cartografía como una actividad creadora. Finalizamos el texto presentando algunas de las producciones resultado de los cursos de formación, disponibles en el blog del libro. Los trabajos expuestos fueron creados a partir de la noción de la cartografía como lenguaje y como un instrumento de unidad y mediación de la vivencia.

**Palabras clave:** formación de profesores, cartografía, vivencias socioespaciales.

— Os mapas dizem a verdade?

Agora ele tratou de responder:

— Só um pouquinho de verdade.

Suas palavras foram acompanhadas de um gesto com os dedos, tentando mostrar o tamanho do pouquinho.

— É sempre tudo invenção de quem fez o mapa. Na verdade, até as verdades são invenções. Verdade é uma palavra que a gente criou para acreditar que existem verdades! Eu me afasto de pessoas que só têm palavras verdades. Tem que tomar cuidado com elas e tem que cuidar delas. Palavras desconfiadas é que devemos catar por aí.

— Catar palavras por aí? — A menina riu.

— Sim, tem muitas a se catar. E as desconfiadas são melhores, pois têm verdades importantes. Palavras são sempre reinventadas, invenções às avessas.

Ela riu mais ainda e disse:

— Que confusão de palavras avessas!!!

— É que as palavras são assim mesmo, nós as inventamos para ajudar a pensar o mundo, contar as coisas que estão por aí, dizer das pessoas. Não é que depois elas nos inventam! Criamos as palavras e depois nascemos nas palavras que nos são ditas. Criações constantes!

(Lopes, 2017, pp. 35-36)

A narrativa acima e as que perpassarão este texto fazem parte da história *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* (2017) e é fruto do projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)<sup>4</sup> em sua versão intitulada “Vivências socioespaciais de crianças em instituições de educação infantil: cartografia com crianças”.

Esta pesquisa envolveu diversas dimensões: o trabalho direto com as crianças, o trabalho de formação com docentes que atuam na Educação Básica, a própria

.....  
<sup>4</sup> A FAPEMIG é o órgão de fomento de investigações do estado de Minas Gerais. No Brasil, existem agências federais e estaduais. Para mais informações sobre a FAPEMIG, acessar: <http://fapemig.br/pt/>

produção do livro e de um *blog* para socializar o processo de formação, além dos levantamentos e dos estudos bibliográficos e teóricos que envolvem qualquer investigação.

A pesquisa com as crianças ocorreu durante o ano de 2017, na Escola Municipal José Calil Ahouagi, na cidade de Juiz de Fora, um município do estado de Minas Gerais, Brasil. Os mapas a seguir localizam o espaço e as escalas da investigação:

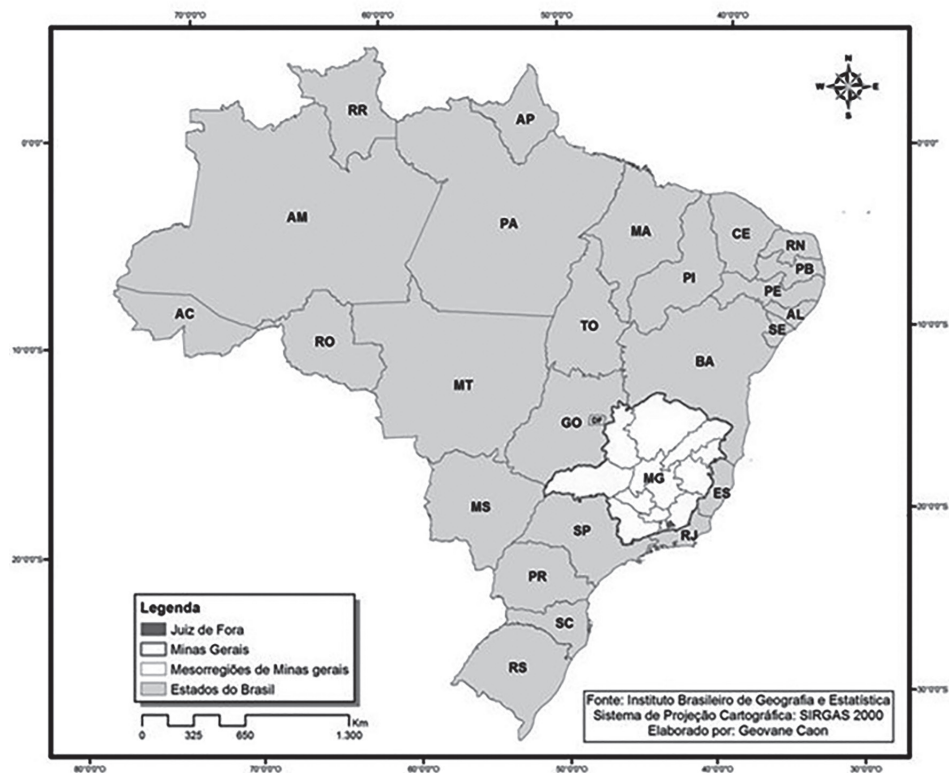


FIGURA 1. Minas Gerais.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

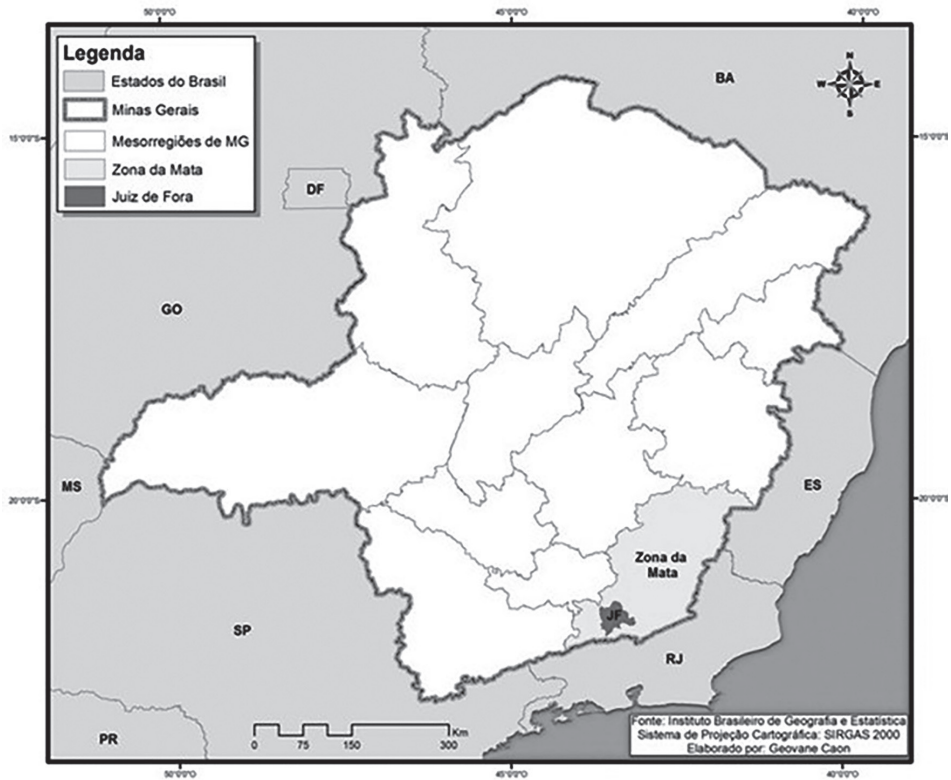


FIGURA 2. Juiz de fora

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

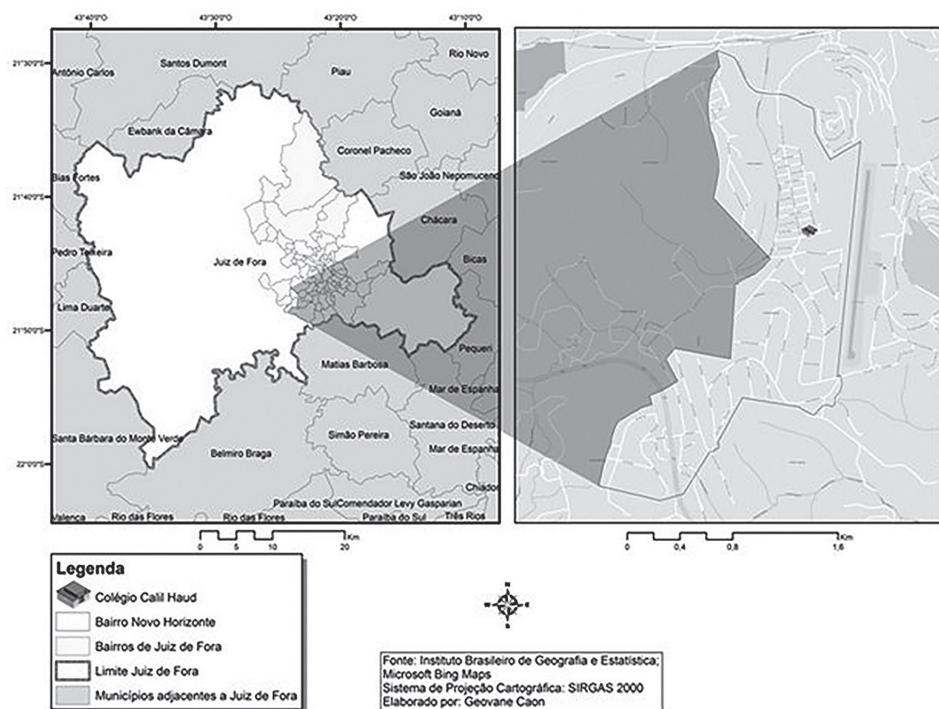


FIGURA 3. Escola Municipal José Calil Ahouagi

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

O objetivo da pesquisa era entender como as crianças, a partir das espacialidades em que se inserem quando nascem, vivenciam as dimensões do espaço geográfico: as paisagens, os territórios e os lugares, são algumas de suas expressões. Assim, partindo do tema da vivência cartográfica infantil, tínhamos como objetivo entender como as crianças revelavam suas lógicas de lidar com as culturas da cartografia, buscando suas criações e autorias.



**FIGURAS 4 e 5. Escola Municipal José Calil Ahouagi. 24 de maio e 9 de junho de 2017**

**Fonte:** acervo do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi).

Investigar as autorias infantis (Lopes e Mello, 2017) tem sido um dos lócus do trabalho de nosso grupo de pesquisa<sup>5</sup>.

Por que é importante a nós a questão da autoria? Temos disponíveis para nossas ações e estudos, um conjunto de conceitos que a nosso ver se referem ao protagonismo infantil, que é nossa perspectiva em relação às crianças e seus processos. Porém, de modo sistemático, vimos nos debruçando sobre como essas bases conceituais, principalmente a partir dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância, examinando a forma como os processos têm sido nominados e suas implicações para a compreensão das cotidianidades infantis, e um sentimento de frustração nos toma conta. Os conceitos desenvolvidos, a nosso ver, respondem parcialmente às demandas de estudos, e precisam ser problematizados [...]. (Lopes e Mello, 2017, p. 34)

Na Escola Municipal José Calil Ahouagi, participaram dos encontros da pesquisa crianças com idade de 6 a 9 anos, em grupos mistos de 7 a 10 crianças. Nesses encontros, por meio de rodas de conversas, foram propostas palavras para que as crianças as

.....  
<sup>5</sup> Trata-se do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância — Grupegi-Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq. Mais informações em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogruppo/4028844800640110>

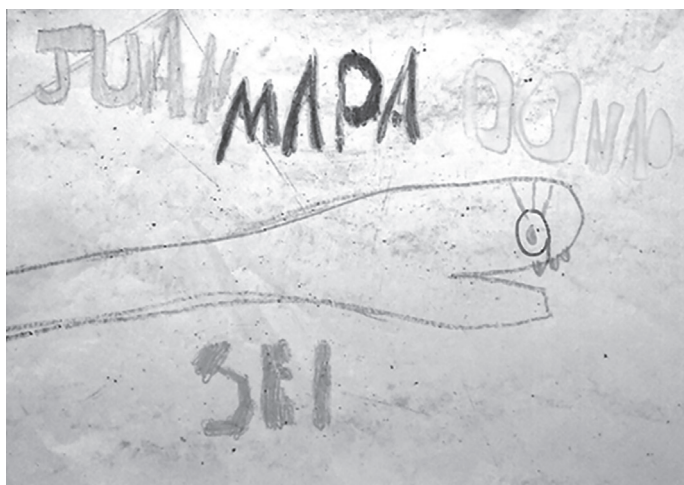


definissem. O léxico escolhido foi baseado nos elementos da cultura cartográfica e nas dimensões do espaço geográfico.

Foram escolhidas palavras como “mapa”, “lugar longe”, “lugar perto” e “lugar escondido”, por exemplo. No entanto, além do que propomos para iniciar as conversas, as crianças, durante o processo, também trouxeram palavras que se relacionavam com esse tema. Ou seja, no contexto das conversas, elegeram algumas palavras que, para elas, eram importantes ou significativas, as quais também se tornaram temas das nossas conversas, como o “mapa do não sei” e a “pegada rasgada”.

Nessa dinâmica, atribuíram significado a essas ideias através de suas falas e inserções nas conversas do grupo, além de se expressarem também através de desenhos e mapas. As gravações, as transcrições e os desenhos realizados nos permitiram apreender como as crianças reelaboram suas espacialidades, não somente da instituição escolar, mas também dos outros espaços em que vivem; como se apropriam desses elementos cartográficos, quais elementos emergem em suas falas e representações, como a vivência delas com o espaço se dá como um processo e como elas vivenciam o espaço como intensidade.

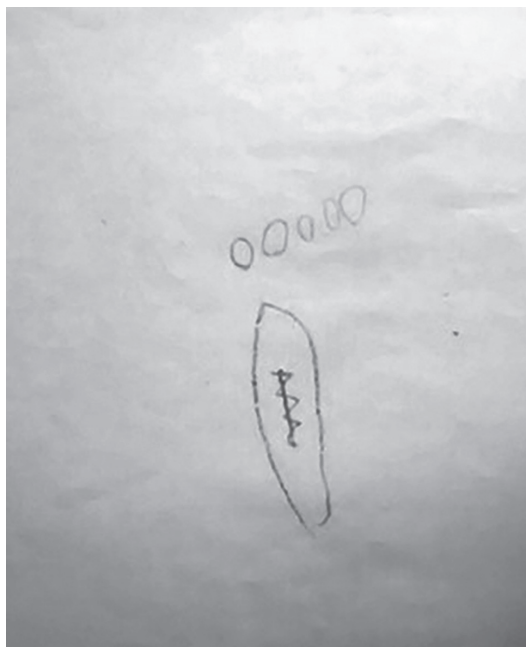
A partir desses encontros, percebemos como cada criança vivencia o espaço de forma própria e o reelabora através da linguagem que permite que recriem o que viveram. Os registros a seguir trazem um pouco dessas criações.



**FIGURA 6.** Mapa do Não Sei. Juan, 8 anos. Escola Municipal José Calil Ahouagi, 24 de maio de 2017

Fonte: acervo do Grupegi.





**FIGURA 7. Pegada Rasgada. David, 6 anos. Escola Municipal José Calil Ahouagi, 24 de maio de 2017**

**Fonte:** acervo do Grupegi.

Outras pesquisas buscam compreender a perspectiva das crianças sobre seus espaços vividos e também contribuem com nosso trabalho na formação de professores. O modelo cartográfico tradicional e suas limitações são problematizados na contribuição de Costa e Amorim (2015), ao desenvolverem um projeto de ensino entre 2012 e 2015 para a produção de mapas vivenciais do Colégio de Aplicação João XXIII<sup>6</sup>, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)<sup>7</sup> pelos estudantes. Nessa produção com as crianças, conseguimos nos aproximar de suas vivências e compreensões dos espaços narrados e vivenciados. São mapas que comportam sentimentos, diferentes temporalidades, movimentos, sons, cheiros e tantas outras pos-

6 É o colégio de aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de Educação para Jovens e Adultos. Também é uma instituição pública aberta a toda a comunidade através de sorteio público.

7 A UFJF é uma instituição pública considerada uma das melhores da América Latina. Além do campus de Juiz de Fora, também é responsável pelo *campus* de Governador Valadares. Possui 93 cursos de graduação, 36 de mestrado e 17 de doutorado. É frequentada por, aproximadamente, 20.000 alunos dos cursos presenciais. Além de 3.000 alunos de educação a distância.

sibilidades de interpreta33es, que os colocam n3o como representa33o, mas como abertura.

Lima (2014) desenvolve uma pesquisa com crian3as estudantes de uma escola p3blica na cidade de Areal (Rio de Janeiro), na busca por construir um mapa do centro da cidade. A figura abaixo nos revela elementos das viv4ncias e l3gicas infantis na produ33o de um mapa plural e polif3nico.

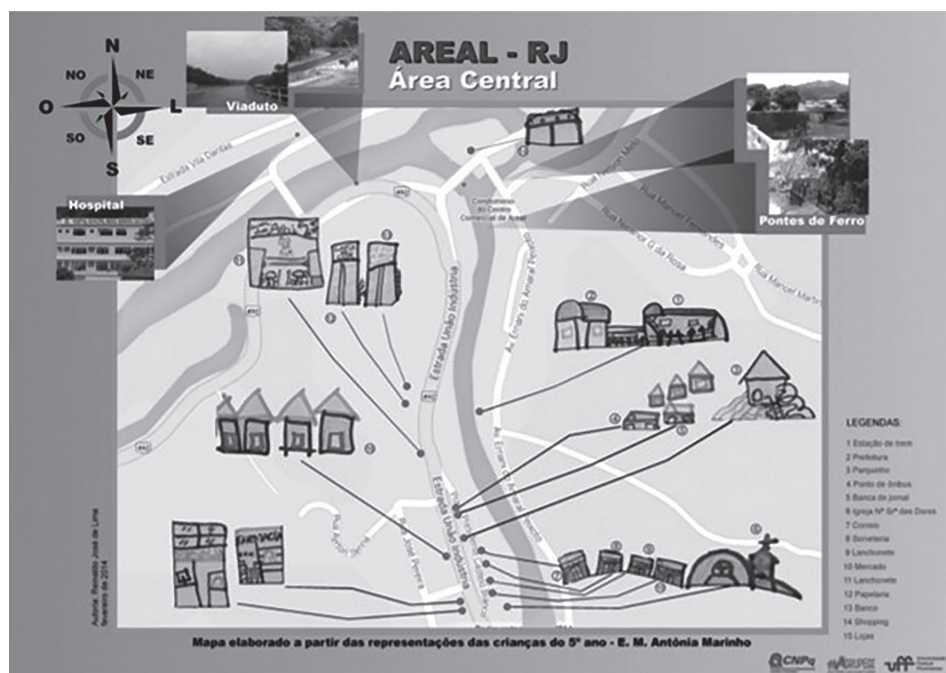


FIGURA 8. Mapa vivencial da 3rea central da cidade de Areal, Rio de Janeiro.

Fonte: Lima (2014, p. 79).

Outra pesquisa em andamento, intitulada “Mapas vivenciais: os lugares de inf3ncia de diferentes gera33es em Juiz de Fora-Minas Gerais”<sup>8</sup>, tem como objetivo primeiro compreender como os diferentes lugares foram vivenciados pelas crian3as em Juiz de Fora nas 3ltimas d3cadas. Para tanto, tomamos os mapas vivenciais<sup>9</sup> como nossa

8 Pesquisa financiada pela FAPEMIG e coordenada pelo Prof. Dr. Bruno Muniz Figueiredo Costa.

9 Os mapas vivenciais t3m sido uma estrat3gia te3rico-metodol3gica desenvolvida no Grupegi a partir dos postulados do pensador russo Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), sobretudo no conceito de viv4ncia.

principal ferramenta metodológica para a produção cartográfica de crianças, adultos e idosos.

A geografia da infância e as demais áreas aqui referenciadas impelem-nos a pensar as crianças e suas circunstâncias espaço-temporais, vivenciando os diferentes locais ao longo da história, juntamente com seus pares e os adultos. Constantemente, os saberes produzidos pelas crianças são desconsiderados em nome de uma visão que as compreende por sua incompletude, por sua incapacidade de promover transformações na vida social. Suas linguagens múltiplas são reduzidas à sua capacidade de desenhar e a composições manuais, que nem sempre são apreciados como documentos históricos e cartográficos (Lopes, Costa e Amorim, 2016).

Inspirada em princípios qualitativos, a pesquisa pretende acessar as vivências dos participantes em seus lugares de infância em Juiz de Fora-MG por meio de mapas vivenciais, tendo como questão norteadora: qual é/foi o principal lugar da sua infância em Juiz de Fora-MG? Da qual poderão se desdobrar, dentre outras, questões como: que atividades você realiza/realizava nesse lugar? Quais eram as pessoas com quem você mais se relaciona/relacionava nesse lugar?

Tomando a vivência como importante fio condutor, a pesquisa tenta promover o diálogo entre as cartografias produzidas por adultos e crianças sobre seus lugares de infância e pretende produzir, com os mapas, um Atlas Digital dos Lugares de Infância em Juiz de Fora-MG, a ser disponibilizado, inicialmente, por meio da internet aos interessados.

A formação de professores se deu em duas instâncias: a inicial com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora e a continuidade a partir de um projeto de extensão entre a Universidade Federal de Juiz de Fora, o Colégio de Aplicação João XXIII e o Centro de Formação de Professores da Prefeitura de Juiz de Fora<sup>10</sup>.

No Brasil, a história da cartografia escolar não é linear e com fases bem-delineadas, mas é composta de diálogos e tensões que foram constituindo esse campo teórico ao longo do tempo (Roberti, 2015). A Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), desde a década de 1930, é responsável pelos eventos mais relevantes de Geografia no Brasil. Nesses encontros, a cartografia era um dos eixos temáticos. Assim, os eventos da AGB são parte essencial da história da cartografia no Brasil, mas, nas duas décadas precedentes, essa organização perdeu centralidade no debate, porque alguns pesquisadores, influenciados pela Associação Cartográfica Internacional, se organizaram de

.....  
10 O Centro de Formação do Professor é vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e oferece cursos de formação continuada para os professores da Educação Básica.

forma independente para debater mais especificamente a relação entre a cartografia e as práticas escolares (Roberti, 2015).

A *International Cartographic Association* (ICA) foi fundada em 1959 — em Berna, na Suíça — com o objetivo de debater assuntos tecnológicos e científicos referentes à cartografia mundial. A educação não era uma preocupação até 1995. A partir desse ano, o debate sobre o ensino de mapas para as crianças foi incorporado às discussões do grupo, e um concurso de mapas para crianças foi criado. Os pesquisadores brasileiros responderam à demanda internacional da ICA e, em 1995, as professoras Rosângela Doin de Almeida (Universidade Estadual Paulista, Unesp, Rio Claro) e Regina Araújo de Almeida (Universidade de São Paulo, USP) fundaram o grupo de pesquisa Geografia e Cartografia Escolar, que tinha como objetivo sistematizar os estudos e debates sobre o ensino de cartografia para crianças. Com a criação do grupo, as pesquisadoras puderam fazer parte da Comissão Cartografia e Crianças (CCC-ICA) (Roberti, 2015).

A associação desses pesquisadores forjou um campo de estudo focado nessa temática e permitiu que o ensino de cartografia no Brasil adentrasse as discussões da geografia escolar e sofresse uma renovação. O objetivo inicial do movimento era compreender como se dava, nas escolas brasileiras, a convivência das crianças com os mapas (Roberti, 2015). O grupo logo começou a organizar eventos e colóquios para reunir os pesquisadores brasileiros que se debruçavam sobre o tema e que possuíam trabalhos sobre o ensino de mapa para crianças. Foi organizado o Colóquio Cartografia para Crianças, na Unesp de Rio Claro. Os colóquios acontecem até hoje, o último aconteceu em 2018, na USP. Para representar o movimento da cartografia escolar no Brasil, foi escolhido o nome “Cartografia para crianças e escolares”, mas foi somente no quarto colóquio que a expressão “para escolares” foi incluída no título do evento: IV Colóquio de Cartografia para Escolares. Essa mudança no nome teve a intencionalidade de ampliar o escopo do Colóquio para outros conteúdos além da Geografia, como a Matemática e as Ciências. Ou seja, incluir nesses debates questões mais amplas como o currículo e a formação docente (Roberti, 2015).

Os estudos sobre a cartografia escolar foram influenciados pelo contexto da época em relação aos autores estudados. A partir do século XX, Jean Piaget influenciou fortemente a pedagogia brasileira. Foi a principal referência para as escolas formularem suas propostas de aprendizagem e seus currículos, pois seu campo de estudo — a epistemologia genética — investigava como se dava a construção do conhecimento pelas crianças e seu desenvolvimento. Essa importância que a escola brasileira deu a Piaget se estendeu à cartografia escolar. O suíço pesquisou a relação do sujeito com o espaço matemático e geométrico. São os geógrafos que fazem o encadeamento da teoria de Piaget com o espaço geográfico. Piaget e seu grupo pesquisaram como a criança assimila o espaço, mas não escreveram sobre como se dá essa representação

do espaço pela criança ou se as representações gráficas do espaço feitas por ela podem ou não ser consideradas mapas. Como essa teoria não respondia tal questão, os pesquisadores brasileiros se debruçaram sobre ela para utilizá-la na escola no ensino de Geografia para entender como as crianças a aprendiam. Os principais livros do pesquisador suíço que influenciaram os pesquisadores brasileiros da cartografia escolar foram: *La représentation de l'espace chez l'enfant* (escrito junto com Barbel Inhelder — primeira edição de 1947) e *La géométrie spontanée de enfant* (escrito com Barbel Inhelder e Alina Szeminska — primeira edição de 1948) (Roberti, 2015).

Os primeiros pesquisadores e principais referências da cartografia escolar no Brasil — Tomoko Ilyda Paganelli, Marcello Martinelli, Maria Elena Simielli, Rosângela Doin e Livia de Oliveira — possuíam em comum a influência de Jean Piaget, o que, além de motivar suas práticas cartográficas, inspirou a constituição de uma Cartografia direcionada para a Educação Básica. Os estudos da psicogenética de Piaget e colaboradores formam a base teórica dos estudos da cartografia escolar brasileira.

Os professores que seguem o pensamento piagetiano na Cartografia Escolar defendem que primeiro o sujeito precisa passar/conhecer pelo/ o espaço para depois entendê-lo. O aluno precisa se apropriar de todas as partes, que formam o espaço, para melhor compreendê-lo em sua totalidade. O espaço é visto como a soma de seus pedaços. A relação que o sujeito tem com o espaço depende principalmente do seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Conforme a criança amadurece biologicamente, ela se adapta ao espaço produzido pelos homens. Em relação à representação cartográfica, há uma valorização do grafismo infantil enquanto etapa necessária para as crianças aprenderem os mapas adultos. (Roberti, 2015, p. 155)

Além da influência dos estudos de Piaget, os pesquisadores da cartografia escolar tinham o mapa como instrumento reconhecidamente ideal para o ensino de cartografia nas escolas. Assim como a construção do conhecimento, nos estudos de Piaget, poderia ser universalizada, o mapa também carregava essa suposta universalização: um instrumento formado por conceitos cartográficos passíveis de generalização — independentemente de onde e quando fosse construído, o mapa poderia ser lido por todas as pessoas que tivessem a intenção de utilizá-lo para orientação e localização. O mapa assim descrito seria o mapa clássico dos cartógrafos. Os pesquisadores da cartografia escolar entendiam que os mapas das crianças — seus rabiscos — seriam outro tipo de mapa: não completo como os dos cartógrafos, mas, ainda assim, “representações

gráficas” do espaço com a mesma função de localizar e orientar. Roberti (2015) entende que a função dos mapas vai além disso. Como artefatos da cultura, os mapas contribuem para a formação da história da humanidade ao mesmo tempo que carregaram essa história. A cartografia é uma linguagem forjada ao longo da filogênese humana e, como linguagem, torna-se constituinte dos processos de desenvolvimento e humanização, pois bem como nos apontou Lopes (2013, p. 130):

Se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios, os lugares, são esses que possibilitam os próprios processos humanos. As novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As “formas” erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazios. Se o espaço geográfico é produzido e produz a história humana, constitui também o humano. Existe, assim, uma dimensão geo-histórica nesse processo.

E nessa dimensão geo-histórica, todos os artefatos da cultura se tornam unidades (Vigotski, 2012) no processo de formação humana.

Roberti (2015) faz também um levantamento de como a cartografia era ensinada na escola antes dessa preocupação formal e coletiva com a cartografia escolar. O que fica claro em sua análise é que não existia uma preocupação em verificar como se dava a relação das crianças com o espaço, como o percebiam e o representavam. As aulas eram baseadas nos mapas prontos, nos mapas-mudos e nos cadernos de cartografia. As atividades, a partir dessas bases, eram de copiar e contornar os mapas usando papel vegetal e nomear rios e capitais, por exemplo, depois pintar ou colorir. Essas práticas eram perpassadas pela ideologia de enaltecimento dos mapas oficiais, compostos de título, subtítulo, escala, legenda, projeção, coordenadas geográficas e orientação.

Com o movimento da cartografia escolar, a partir de 1995, o ensino dos mapas, da forma que acontecia, passou a ser criticado. As novas propostas para a cartografia escolar começaram a considerar a relação da criança com o espaço como essencial para a representação gráfica que aquela faria desse. Primeiro, através de desenhos e, depois, através de mapas. Antes da oficialização desse movimento, a primeira pesquisa

feita no Brasil sobre a cartografia escolar foi a pesquisa da professora Livia de Oliveira, da Unesp de Rio Claro — tese de doutorado intitulada “Estudos metodológicos e cognitivos do mapa” (USP, 1977). A importância desse trabalho é pelo foco inovador que teve na relação da cartografia com a escola, com professores da educação básica e seus alunos. O mapa era pensado somente como um instrumento para os cartógrafos. A professora Livia de Oliveira alarga essa discussão para pensá-lo como um instrumento para os professores, defendendo que o mapa para as crianças devia ser pensado de forma diferente do mapa dos adultos. A cartografia, então, começou a ser considerada nos cursos de formação de professores (Roberti, 2015).

Outra frente importante desse movimento foi pensar a confecção de mapas tendo em mente o público específico das escolas: as crianças. O Atlas para as escolas devia ser elaborado como um instrumento de aprendizado, para ser utilizado na leitura e na escrita da linguagem gráfica. A professora Maria Elena Simielli, da USP, foi pioneira na publicação de um atlas desse tipo: *Atlas Geográfico Escolar* (1982). Esse material foi fruto de uma pesquisa feita com professores, que levantou a demanda desses profissionais em relação a vários aspectos: tamanho ideal, cores, quantidade de informação, entre outros (Roberti, 2015).

Com o aprofundamento das pesquisas sobre a cartografia escolar, foi cunhada a expressão “alfabetização cartográfica”, que descrevia o processo de fazer com que as crianças se tornassem leitores críticos e mapeadores conscientes. A alfabetização cartográfica se tornou uma parte oficial do currículo da Educação Básica ao ser inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia do Ensino Fundamental, em 1998.

Roberti (2015) evidencia que existem diferentes correntes teóricas dentro da cartografia para escolares, ou seja, os grupos que compõem esse movimento são heterogêneos. Mais recentemente, uma mudança na forma de se entender a cartografia escolar começou a ser empreendida.

Até o quinto Colóquio de Cartografia para Crianças, a perspectiva piagetiana era tida como a concepção teórica-metodológica predominante da Cartografia Escolar. A partir do sexto Colóquio de Cartografia para Crianças na UFJF/Juiz de Fora, no ano de 2009, a perspectiva piagetiana de leitura do espaço começou a sofrer críticas de movimentos tanto de dentro, como de fora da Cartografia Escolar. (Roberti, 2015, p. 156).

Os membros dos grupos de pesquisa sobre cartografia escolar começaram a tensionar as influências de Piaget e suas bases para a criação de produtos e postu-



lados cartográficos. E alguns começaram a adotar a perspectiva de Lev Vigotski e de outros autores; além disso, os avanços nos estudos das diferentes áreas, como a Educação, acabaram por influenciar esse processo. Temas como: diversidade, diferenças, inclusão, pós-colonialismo, decolonialidade, giro descolonial, pesquisa com gênero e outros influenciaram o trabalho da cartografia, rompendo com o movimento clássico que vinha sendo constituindo, não com o intuito de negá-lo, mas de alargar o gênero cartográfico para outras searas pouco trabalhadas.

Ao adotar essa via, os grupos começaram a sustentar que a cartografia é uma atividade criadora, a partir da qual os sujeitos registram o mundo, evidenciando a produção do novo, do inexistente que permite as mudanças e transformações: “Chamamos de atividade criadora [...] aquela em que se cria algo novo (Vigotski, 2009, p. 11). A Cartografia Escolar começou a considerar que as crianças são potenciais criadores de espacialidades, e as formas de registrarem esses espaços vão para além da “representação” do “dito real”, mas também como invenção e criação desse “real”.

Essa mudança, que ainda vem ocorrendo, fez-se sentir mais a partir de 2009, no colóquio que aconteceu na UFJF. Alguns professores — Roberti (2015) cita a professora Marisol Barenco e o professor Jörn Seemann — sustentaram a importância da “valorização das representações sociais dos sujeitos na/da cultura, ou seja, suas vivências; e a liberdade criadora de se produzir mapas” (Roberti, 2015, p. 132). Ali começava outra renovação da cartografia escolar que tecia críticas à cartografia escolar cartesiana que tinha o mapa como um produto pronto e acabado. Esses professores tensionaram essa visão e tentaram trazer a ideia do mapa como um instrumento que influencia nossa visão de mundo e que também é influenciado por ela. Ou seja, não um produto final, mas um produto em constante processo de mudança. Sem desconsiderar a importância da visão cartesiana do espaço, esses pesquisadores argumentaram que ela não deveria ser a única. Ainda nesse evento, Jader Lopes (e em outras diversas obras) introduziu, pela primeira vez nesse debate, a ideia de se pensar os processos e os produtos cartográficos não apenas “para as crianças e escolares”, mas também um trabalho “com as crianças e escolares”, em que as lógicas infantis, reconhecidamente diferentes das dos adultos, deveriam estar contempladas. Esse novo movimento se propagou para o próximo colóquio — VII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares —, que aconteceu na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Cada vez mais, alguns pesquisadores se distanciam do pensamento cartográfico influenciado por Piaget. O Grupegi é um dos grupos que se distancia dessa visão ao se filiar à Teoria Histórico-cultural de Vigotski e defender uma cartografia *com* as crianças e não para as crianças: “a mudança não se trata de mera grafia, mas, sobretudo, de uma postura política frente às crianças, reconhecendo o caráter de protagonismo da



infância e da possibilidade de participação efetiva das crianças na produção cartográfica” (Roberti, 2015, p. 32).

No âmbito escolar, essa perspectiva de se trabalhar os mapas vivenciais como representações livres, tem se apresentado como uma boa possibilidade de acessarmos os espaços geográficos vivenciados pelos sujeitos. Dessa forma, somos impelidos a refletir sobre outras possibilidades cartográficas que não apenas cumpram uma condição figurativa, mas assumam que a condição humana não se esgota a discursos únicos e universais, para que não se cometam, como nas palavras de Santos (2003), mais apagamentos e epistemicídios.

## Uma cidade e suas ruas



**FIGURA 9.** *O colecionador de Botões e a menina que gostava de mapas remendados (Lopes, 2017)*

**Fonte:** <https://ocolecionadordebotoes.blogspot.com/>

A praça central era rodeada por grandes casarões. As ruas estreitas, muitas delas apertadas e tortuosas, com muitos sobe e desce, devido à grande quantidade de morros, alguns mais íngremes, outros mais suaves, mas todos faziam as pernas se movimentarem bastante. As ruas eram forradas por pedras que ficavam bem aconchegadas umas nas outras. Suas formas diferenciadas, em cor acinzentada, cobriam praticamente toda localidade, esticavam e encurtavam o caminho das pessoas por entre as casas.

Havia passagens ausentes de pedras, só de terra, num tom marrom bonito de se olhar. E havia árvores, muitas árvores bem verdes, árvores com várias cores, muitas misturadas dentro da cidade e também fora dela. Inclusive todas as ruas tinham nomes de árvores ou outras plantas, algumas até de ervas: Rua das Pitangueiras, Rua do Alecrim, Rua das Jacas, Rua Amoeira, Rua das Pitombas, Rua das Carambolas, Rua Manjeriçã, Rua do Limão Galelo, Rua do Limão Siciliano e muitas outras ruas. Conta-se que as pessoas que chegavam a essas ruas, ainda sem nome, plantavam aquilo que mais gostavam de experienciar e logo a rua estava nomeada. Assim, os nomes iam surgindo e, com eles, o cheiro, as cores e os sabores. Quem andava por elas sentia as paisagens da cidade. (Lopes, 2017, p. 5)

Em nossa formação com o grupo de professores, utilizamos a história presente no livro de Lopes (2017) como ponto de partida para a formação. Todos os encontros foram marcados por três segmentos: leitura de parte do livro, reflexões e fundamentações teóricas que envolviam postulados diversos, mas cujas temáticas se encontravam com as ideias expressas nos encontros, e sempre uma atividade prática. Para ilustrar, apresentamos um conjunto de imagens que, acreditamos, poderiam contribuir para a compreensão dos leitores.

As imagens foram separadas pelos diferentes conteúdos abordados na formação:

## Criação de cenários como registro do espaço



FIGURAS 10 e 11. Cenário criado coletivamente pela turma do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, novembro de 2017, a partir do livro *O colecionador de Botões e a menina que gostava de mapas remendados* (Lopes, 2017)

Fonte: <https://coleccionadordebotoes.blogspot.com/>

Entre casas grandes e pequenas, ruas de pedras e árvores, havia um chafariz, cuja água não jorrava para cima, mas em sua direção corrente, caindo sobre uma bacia arredondada de pedra, onde as pessoas, que por ali transitavam e também os moradores locais, colhiam água sempre fresca. Também diziam ser ele muito antigo, não como a grande árvore, mas bem antigo, com idade aproximada de tantas outras coisas antigas daquele lugar. Havia muitas histórias em torno daquele chafariz. A mais contada era sobre a sua própria criação. (Lopes, 2017, p. 7)



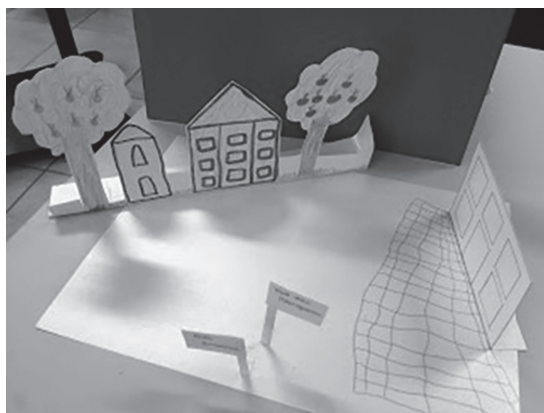
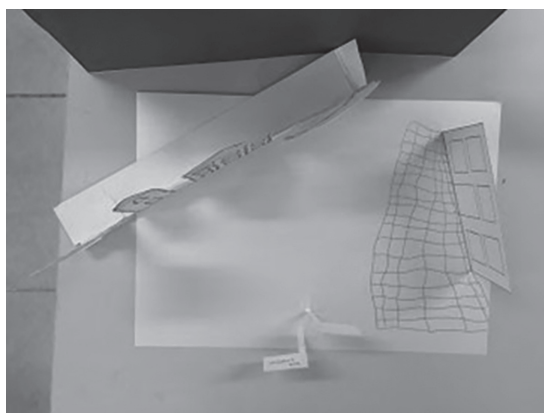
**FIGURA 12.** *O colecionador de Botões e a menina que gostava de mapas remendados* (Lopes, 2017)

**Fonte:** <https://coleccionadordebotoes.blogspot.com/>



FIGURAS 13 e 14. Cenário criado pelas alunas pela turma do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, agosto de 2018, a partir do livro *O colecionador de Botões e a menina que gostava de mapas remendados* (Lopes, 2017)

Fonte: <https://ocolecionadordebotoes.blogspot.com/>

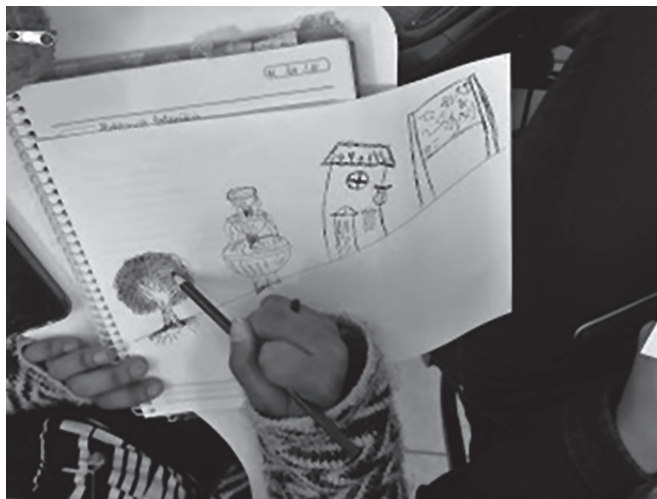


FIGURAS 15,16,17 e 18. Cenário criado pelas alunas pela turma do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, abril de 2018, a partir do livro *O colecionador de Botões e a menina que gostava de mapas remendados* (Lopes, 2017)

Fonte: <https://ocolecionadordebotoes.blogspot.com/>



Essa história poderia começar como muitas outras histórias, não com um “era uma vez”, mas com um “era uma pequena cidade, que ficava situada no interior de um país”, mas, devido às contações que irão acontecer aqui, isso não será possível, por isso ela começa de uma praça e de ruas tortas. De uma grande praça no centro! (Lopes, 2017, p. 4)



**FIGURAS 19 e 20.** Cenário criado pelas alunas pela turma do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, setembro de 2018, a partir do livro *O colecionador de Botões e a menina que gostava de mapas remendados* (Lopes, 2017)

Fonte: <https://ocolecionadordebotoes.blogspot.com/>

## Planificações das paisagens como registro do espaço

Entre as árvores, uma delas se destacava no centro da cidade, pois, além de grande, era muito antiga. Ninguém naquele lugar sabia ao certo quando ela fora plantada, nem sabia se ela já estava lá antes da chegada da cidade. Era antiga e com galhos que apontavam para todos os lados, em direção ao céu, tombando também sobre suas raízes. Em seu entorno, alfazemas cresciam e davam um tom arroxeadado nas bases. (Lopes, 2017, p. 6)



**FIGURA 21.** *O colecionador de Botões e a menina que gostava de mapas remendados (Lopes, 2017)*

**Fonte:** <https://ocolecionadordebotoes.blogspot.com/>





FIGURAS 22 e 23. Registro do centro da cidade criado pelas alunas do curso de Formação de Cartografia, no Centro de Formação de Professores, da Prefeitura de Juiz de Fora, abril de 2018, a partir do livro *O colecionador de Botões e a menina que gostava de mapas remendados* (Lopes, 2017)

Fonte: <https://ocolecionadordebotoes.blogspot.com/>

## Cartografias e diferenças



FIGURA 24. *O colecionador de Botões e a menina que gostava de mapas remendados* (Lopes, 2017)

Fonte: <https://ocolecionadordebotoes.blogspot.com/>

— O que vê? Me conte!

— Uma paisagem branca, estrelas em um céu escuro e muitas pessoas com muitas roupas. Só consigo ver parte de seus rostos. Tudo está tampado, deve ser por causa do frio. É um lugar bem diferente daqui. Tá muito, muito frio por lá! — Comentou a garota, arrumando o botão em seu próprio olho.

— É um lugar frio sim, são pessoas que moram em uma das curvas que o mundo tem — disse o botãoeiro.

A menina continuou a falar:

— Eles também usam mapas, mas parecem ser de madeira, feitos em algum tipo de pau, deve ser de alguma árvore, não consigo ver direito. Alguns caminham e outros navegam, as águas estão geladas, tem até pedaços de gelo flutuando.

— Mapas podem ser de madeira também. Assim como os botões. O importante é que são mapas, não é? É bom pensar os mapas pelos lugares, assim compreendemos tanto as diferenças que estão no mundo e que nos fazem — sorriu o botãoeiro.

— Olhar pelos botões é muito bom! — Falou a menina muito empolgada.

— As bonecas e os bonecos de pano também gostam. Muitas coisas são possíveis com os botões. Mas nem todos olham os mapas como nós — argumentou o homem, com o olhar agora mais vago, vazio — E o que mais consegue olhar?

— Há muitas cores no céu, brilhos que ficam dançando. É como um caleidoscópio — falou ela com grande empolgação.

O botão foi retirado do olho da menina e o homem ruivo comentou:

— Ótima ideia, botões são maravilhosos para se fazer caleidoscópio, principalmente os pequeninos. Podemos fazer um para olhar, para ver o brilho e as cores que o céu desses lugares tem. (Lopes, 2017, pp. 18-19)



## Cartografia, emoções e afetividades

— Na minha terra, de onde eu venho, as coisas não são tão retas e planas como são aqui. Fazer mapas não era um problema, pois podíamos colocar tudo neles, os cheiros, os sabores de nossa vida, as coisas que gostávamos, as coisas não gostávamos, as coisas que brincávamos, nossos sentimentos, as alegrias e as tristezas também. Até os sons da paisagem. Os mapas não aprisionavam as coisas, as libertavam de nós, davam-lhes vida. Ajudavam a criar um mundo diferente e de muitas diferenças. Não tínhamos a preocupação de pensar nas obstinações dos mapas, mas nas criações. Por isso estimo tanto os mapas e suas linguagens criadoras. Eles eram presentes que dávamos para as crianças assim que nasciam, que trocávamos com outras pessoas e com eles escolhíamos o que guardar e libertar. (Lopes, 2017, p. 57)

A partir do livro e das reflexões sobre o registro de todas as dimensões que envolvem uma paisagem (formas, cheiros, sons, texturas), foram organizados mapas pelos participantes, escrituras de suas cartografias e vidas.

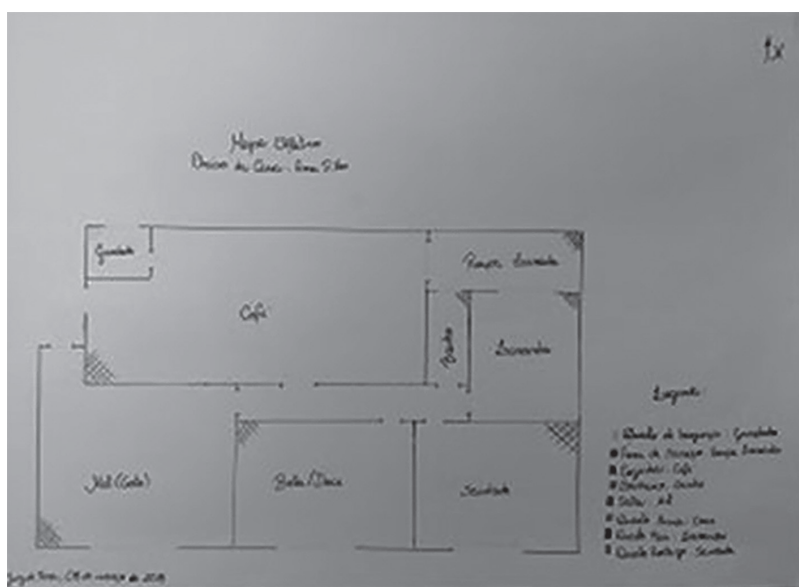


FIGURA 27. Anna Dillon — UFJF

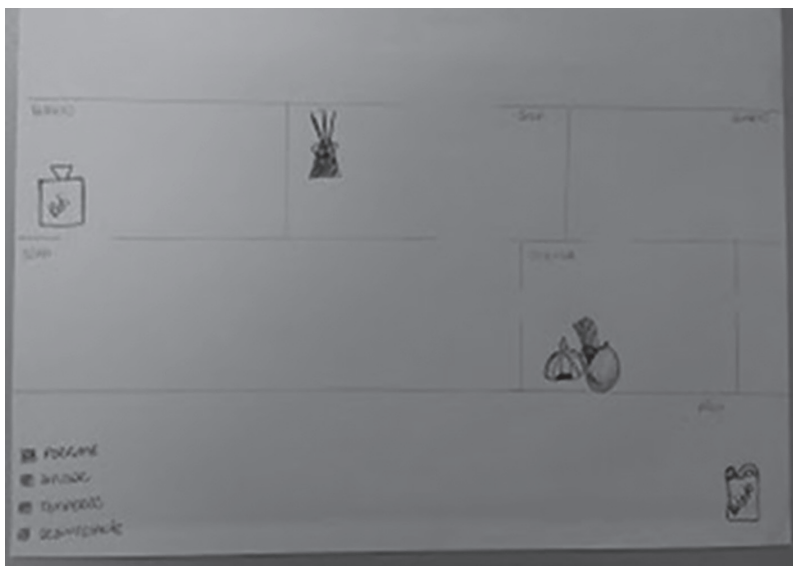


FIGURA 28. Ana Paula — UFJF

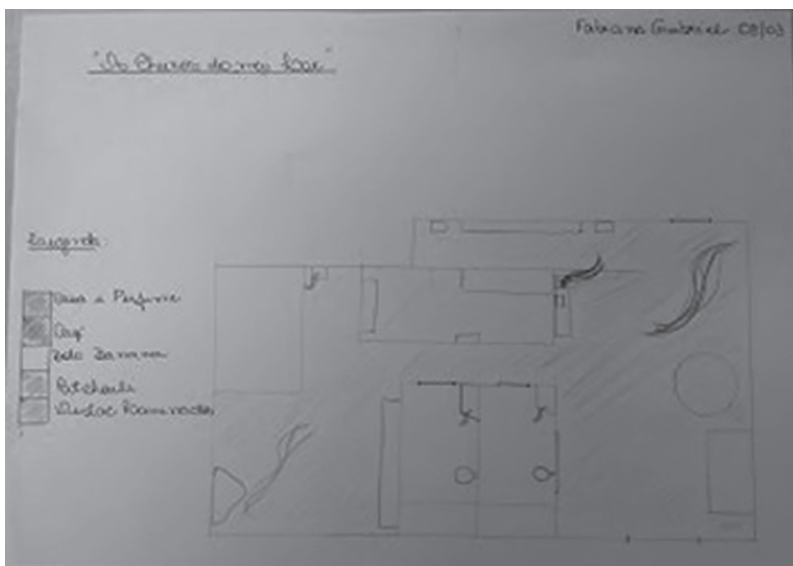


FIGURA 29. Fabiana Gabriel — UFJF

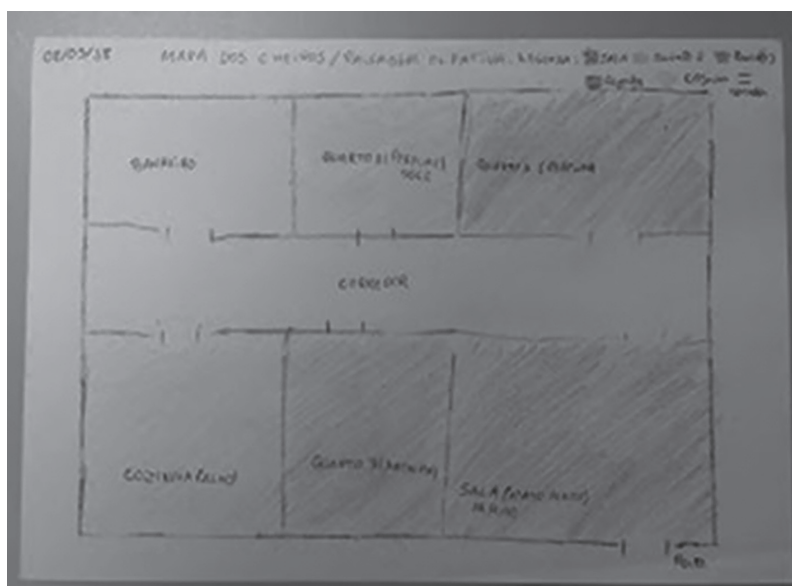


FIGURA 30. Marília Aquino — UFJF

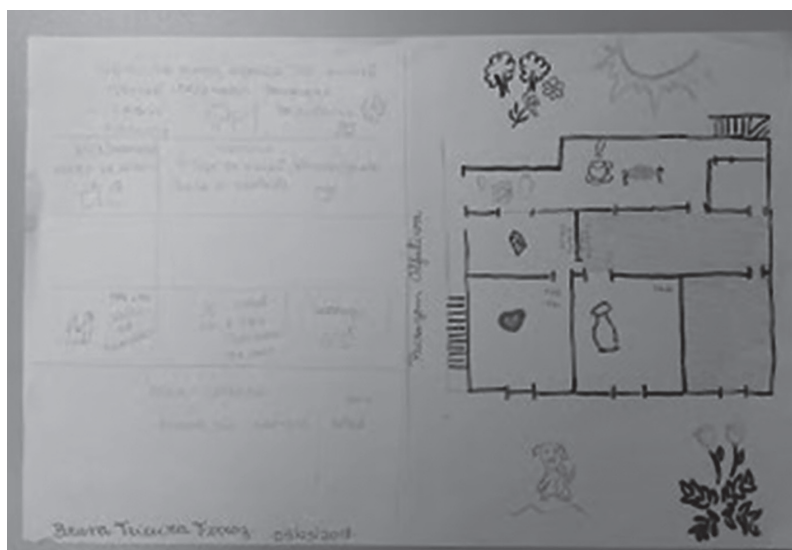


FIGURA 31. Bruna Teixeira — Secretaria de Educação



FIGURA 32. Patrícia de Souza — Secretária de Educação



FIGURA 33. Eliza Amorim — Secretária de Educação





FIGURA 34. Renata Costa — Secretaria de Educação

Diversos outros conteúdos foram desenvolvidos nos cursos, mas, pelo limite de páginas deste artigo, torna-se impossível trazer todos; por isso escolhemos alguns, na certeza que muitos outros, também significativos, ficaram de fora.

A vivência humana no espaço não é marcada apenas pela experiência sensório-motora. Toda ação humana no mundo é também uma ação cultural, em que as palavras se emergem como artefatos sociais. A linguagem é um instrumento de unidade e mediação da vivência. A cartografia como linguagem não está fora disso. Este texto, além de descrever nossas ações que envolvem essas temáticas, tem a perspectiva de um convite para se juntar a nós, na busca de resgatar vozes, tradicionalmente silenciadas na produção cartográfica brasileira e internacional. Em nosso caso, dedicamo-nos às crianças como criadoras do mundo em que vivem, de seus artefatos, de suas culturas, suas formas de ser e estar nos espaços e tempos e que constituem (em duplo sentido) a sua humanidade e a própria humanidade.

Bakhtin disse, no seu texto *Metodologia das Ciências Humanas*, que pela força do esquecimento os seres humanos apagaram as muitas vozes que entrecruzam-se [sic] e habitam cada palavra que preferimos como nossa. Que pela força do esquecimento, nos permitimos um acabamento provisório do eu, autoria pessoal, portanto. Mas es-



ses seres humanos de cuja cultura fazemos parte esqueceram-se de desfazer essa ilusão provisória e reconhecer a presença imanente dos outros em suas formas de ser, ao ponto de uma cegueira que crê serem as crianças sujeitos que vão se tornando o que são por força do meio. Aqui precisamos intensificar nossas pesquisas para reconhecer nas formas coletivas do proto-nós os elos indissociáveis entre nós e outros e entre todos nós e a história da cultura, presente na linguagem, nas modalidades da linguagem, nos objetos e signos da cultura. (Lopes e Mello, 2017, p. 42)

## Bibliografia

- Costa, B. M. F. e Amorim, C. C. (2015). Geografia escolar e as experiências da cartografia com crianças: construindo mapas do Colégio de Aplicação João XXIII. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.*, 17(2) 243-252.
- Lima, R. J. de. (2014). *Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo: cartografia com crianças em Areal* (Dissertação de mestrado acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Lopes, J. J. M. (2017). *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*. Juiz de Fora: Edições Grupegi. E-book.
- Lopes, J. J. M, Mello, M. B. de (2017). Autorias Infantis: processos intermodais de criação. Em V. C. de Araújo (Org.), *Infâncias e Educação Infantil em Foco* (pp. 31-43). Curitiba: CRV.
- Lopes, J. J. M. (2013). A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: Diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. Em E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a psicologia à educação* (pp. 125-136). Brasília: UniCEUB.
- Lopes, J. J. M., Costa, B. M. F. e Amorim, C. C. (2016). Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6, 237-256.
- Roberti, D. L. P. (2015). *Cartografias de quem produz cartografias: narrativas sobre crianças, mapas e escolas* (Tese de doutorado). Curso de Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Santos, B. de S. (2003). (Org.) *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências* — revisitado. Porto: Afrontamento.

Vigotski, L. V. (2009). *Imaginação e Criação na Infância* (Trad. Zoia Prestes). São Paulo: Ática.

Vigotski, L. V. (2012). *Obras escogidas. Tomo IV* (Trad. Lydia Kuper). Madri: Machado Libros.

P  
A  
R  
T  
E



# Territorio Colombia

---

2



# ■ El discurso y su incidencia en la formación de docentes en la Licenciatura en Pedagogía Infantil<sup>1</sup>

O discurso e sua incidência na formação de professores de pedagogia infantil

*Edward Mozuca Ruiz<sup>2</sup>  
Alba Liliana Tique Calderón<sup>3</sup>*

## Resumen

---

El discurso es evidencia de la formación de los estudiantes que desean ser parte activa de la educación. Por ello, el propósito de esta investigación subraya cómo el estudiante perteneciente a la Licenciatura en Pedagogía Infantil, modalidad virtual, de la Fundación Universitaria del Área Andina, asume su práctica pedagógica y la visibiliza en sus textos reflexivos. Se parte, en primer momento, de distinguir los tipos de competencias y pilares que se reconocen en los documentos seleccionados. En segunda instancia, gracias a la sistematización, se analiza cada uno de ellos desde las categorías del discurso establecidas, para luego triangular la información y reconocer cómo los procesos educativos realizados han impactado en los dicentes. Bajo el enfoque mixto, el tipo de investigación descriptiva y el diseño no experimental, y gracias a la minería de datos, se establecen los caminos de análisis e interpretación de datos, asegurando una mirada objetiva y crítica sobre el discurso ocupado por los estudiantes.

.....  
1 Resultado de investigación del proyecto Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, con código DNI CV2018-B68 adscrito al grupo de investigación Kompetenz con código COL 0111442, de la Fundación Universitaria del Área Andina.

2 Adscrito al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina. Licenciado en Filosofía y Letras. Magíster en Educación. Especialista en Educación. Especialista en Informática y Telemática. Doctorando en Educación. Perteneciente al grupo de investigación Kompetenz.

3 Adscrita al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina. Licenciada en Pedagogía Infantil. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Perteneciente al grupo de investigación Kompetenz.

**Palabras clave:** Discurso, práctica, pilares, competencias, sistematización, minería de datos.

## Resumo

O discurso é uma evidência da formação de estudantes que desejam participar de forma ativa da educação. Portanto, o objetivo desta pesquisa é verificar como o aluno pertencente à licenciatura em Pedagogia Infantil, modalidade virtual, da Fundação Universitaria del Área Andina, assume sua prática pedagógica e a torna visível em seus textos reflexivos. O primeiro passo é distinguir os tipos de competências e pilares reconhecidos nos documentos selecionados. No segundo passo, graças à sistematização, cada um deles é analisado a partir das categorias de discurso estabelecidas. Em segundo lugar, graças à sistematização, cada uma delas é analisada a partir das categorias de discurso estabelecidas, para então triangular as informações e reconhecer como os processos educativos realizados impactaram os falantes. Sob a abordagem mista, o tipo de pesquisa descritiva, o delineamento não experimental e a mineração de dados, são estabelecidos os caminhos de análise e interpretação dos dados, o que garante uma visão objetiva e crítica do discurso ocupado pelos discentes.

**Palavras-chave:** discurso, prática, pilares, competências, sistematização, mineração de dados.

## Introducción

El punto de partida de esta segunda fase de la investigación son los textos reflexivos que realizan los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (de ahora en adelante, LPI) de las cohortes de los años 2015 y 2016, ya que estos son el reflejo de su pensamiento, de su sentir e interés en cuanto a su desarrollo educativo. Es de resaltar que estos documentos subrayan la práctica pedagógica, las competencias y los pilares que asumen cada uno de los docentes en formación. Elementos relevantes del programa, ya que, desde estos, se entretejen todas las intencionalidades de formación, de acompañamiento y reconocimiento del impacto que tiene el programa en la formación de sus educandos.

Gracias a la sistematización, como herramienta metodológica, conduce al entendimiento de los procesos desde múltiples miradas, subrayando las falencias y sus potencialidades, realiza rupturas desde el mismo nicho del quehacer docente, además, dando facultades de cambio y nuevas perspectivas sobre una misma labor, esta herramienta pertenece al campo hermenéutico desde la postura crítica que nace desde una “modalidad de investigación cualitativa de enfoque crítico e interpretativo que busca comprender e interpretar las experiencias desde sus protagonistas” (Torres, 1996), permitiéndole al investigador desplegar distintas posibilidades que antes estaban ocultas para él.

Por otro lado, se reconoce la competencia como el mecanismo de evidencia en el cual el estudiante se desarrolla en contextos particulares eminentemente educativos. Es así como, se asumen las miradas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), materializadas en las pruebas Saber Pro, aplicadas por el ICFES, en donde se subraya que es “la capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente)”. Las tres competencias (enseñar, evaluar y formar) propuestas, son transversales a la docencia y se relacionan continuamente en el quehacer profesional del maestro, teniendo una mirada del docente como un sujeto que posee distintos saberes, que enseña y a la vez que evalúa para transformar sus prácticas. Desde el ICFES, estas son competencias que todo docente debe adquirir a lo largo de su carrera y que darán cuenta de una buena práctica en el momento de enfrentarse a un aula de clase.

Corresponde subrayar la relevancia del concepto de pilares, los cuales se convierten en piedra angular de reflexión, ya que estos se perfilan “como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido...” (SED, 2013). Desde lo anterior, el juego, la literatura, el arte y la exploración, se convierten en los escenarios de formación por excelencia dirigidos a los niños y niñas de primera infancia, en donde ellos logran materializar su desarrollo, curiosidad e interés, primero por sí mismos y luego por el mundo que los circunda.

Es de anotar que la modalidad educativa es virtual; en este sentido, la educación virtual, *e-learning*, es vista, siguiendo el pensamiento de Area y Adell (2009), como:

(...) una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente

dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones (Area y Adell, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro de la Fundación del Área Andina y en particular en la LPI, el concepto de *e-learning* se visibiliza como el uso constante de distintas tecnologías multimedia operadas o relacionadas con la red, siempre con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, con miras a dinámicas de mayor calidad, facilitando el acceso de los y las estudiantes desde los diferentes contextos regionales de Colombia, desde el intercambio remoto. ¿Pero, cómo se materializa lo anterior? Es gracias a la plataforma EPIC (Procesamiento de instrucciones explícitamente en paralelo, del inglés EPIC: *Explicitly Parallel Instruction Computing*), la cual se traduce como la herramienta por excelencia utilizada en Areandina, como instrumento de apoyo tecnológico que permite a los docentes acercarse a procesos de calidad académica y que brinda distintos espacios para que el estudiante y el docente interactúen, pero a la vez, para que el docente conozca la temática a trabajar a través de una cartilla teórica y documentos complementarios que le permitirán conocer y apropiarse de distintas teorías.

Ahora bien, es fundamental reconocer el concepto de reflexión que une cada uno de los conceptos anteriormente enunciados. Se hace referencia a discurso, el cual como categoría de estudio lo trabajan y definen desde múltiples áreas. Por lo tanto, este es un campo que se considera interdisciplinario, al mencionarlo o trabajarlo como una categoría académica desde la mirada de la escuela francesa del análisis del discurso, que lo define de la siguiente manera: “(...) El discurso es el enunciado considerado desde el punto de vista del mecanismo discursivo que lo condiciona (...) un estudio lingüístico de las condiciones de producción de este texto hará de él un discurso” (Maineugneau, 1976, p. 11). Por lo tanto, el discurso como categoría de estudio da cuenta de la enunciación y el resultado del enunciado; sin duda, los dos elementos interactúan entre sí y el estudio de las distintas dimensiones enunciativas posibilita ver a la vez las múltiples relaciones comunicativas en las que se circunscriben, según nuestro objeto de estudio: el maestro y el estudiante. Sin embargo, estas relaciones que se generan no solo dan cuenta del contexto donde emergen, de sus experiencias y del recorrido histórico que lleva con él, instalándolos como prácticas discursivas, como lo menciona Foucault (1997), aclarando que son:

un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área



social. Económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (p. 154).

Estas prácticas discursivas son definidas en sus aspectos específicos de una manera clara por Haidar (1998):

- Están antes, durante o después de cualquier práctica socio-cultural-histórica
- Producen, reproducen y transforman la vida social en todas sus dimensiones
- Tiene una función performativa, es decir, pueden producir diferentes tipos de prácticas socio-culturales
- Son en sí mismas prácticas socio-culturales
- Producen y reproducen, de diversas maneras, las distintas materialidades que las constituyen. Por ejemplo, son importantes para la producción y reproducción de la hegemonía y el poder, sirven, por lo tanto, para accionar los mecanismos de la persuasión y del convencimiento, así como también para justificar la violencia, la desigualdad, la existencia de la pobreza extrema y la muerte, etc.
- En ellas, también pueden generarse procesos de resistencia y de lucha contra la dominación y la explotación (p. 57).

Correspondiente a lo anterior, las intencionalidades reflexivas de esta investigación, apuntan a aclarar cómo el educando desde su proceder en la práctica, conjuga la competencia, los pilares y sus intencionalidades de formación y logra concretar esta interacción formativa en sus discursos, materializándolos en sus documentos reflexivos.

## Materiales y métodos

---

Es de aclarar que en esta segunda fase se asume el reto de analizar los trabajos que se encuentran en la plataforma EPIC, y los alojados en la base datos en Google

Drive creada en la LPI, correspondiente a los años 2015 y 2016. Se recorre un camino investigativo exigente y reflexivo, ya que el enfoque da cuenta de la conjugación de dos miradas: lo cuantitativo y cualitativo. En cuanto a la primera, se refiere a la selección de la información que se encuentra en las dos herramientas tecnológicas mencionadas anteriormente. Por otro lado, gracias al diseño no experimental se observa el fenómeno, en este caso los trabajos realizados por las y los estudiantes, que luego son analizados, interpretados y verificados en cuestión del planteamiento del problema antes descrito.

Para alcanzar lo antes expuesto, se acoge la minería de datos como el camino de recolección, análisis e interpretación de datos. Se convierte en la metodología idónea al brindar de manera clara las fases que ayudan a descubrir el contenido de los documentos que se encuentran en formato digital. Correspondiente a lo anterior, se define como “*Descubrimiento de Conocimiento a partir de Bases de Datos*” (KDD, del inglés *Knowledge Discovery from Databases*), “proceso no trivial de identificar patrones válidos, novedosos, potencialmente útiles y en última instancia comprensibles a partir de los datos” (Fayyad et al., 1996, retomado por Hernández, s.f.). Es más explícito, retomando a Vallejos (2006, p. 44), “usar métodos de minería de datos... para extraer (identificar) lo que se considera como conocimiento de acuerdo a la especificación de ciertos parámetros usando una base de datos junto con pre-procesamientos y post-procesamiento”. Como segundo momento, se pretende elucidar los tipos de discursos que construyen las y los estudiantes que hacen parte del módulo de práctica, lo cual se asumirá en el método de selección de muestra probabilista aleatoria simple, para su respectivo análisis e interpretación de datos.

Frente a lo anterior, las fases que se asumen son las siguientes: recolección de datos, diseño y aplicación de un esquema general del almacén de datos, implantación del almacén de datos, selección, limpieza y transformación de los datos que se van a analizar, método de minería de datos apropiados, evaluación, interpretación, transformación y representación de patrones extraídos y difusión y uso del nuevo conocimiento.

Correspondiente al análisis del discurso de los trabajos seleccionados, en este caso, bajo la mirada cualitativa por no conveniencia, se tiene en cuenta la siguiente matriz:

TABLA 1. Categorías de discurso

Categoría de discurso	
<b>Contexto sociocultural</b>	La Licenciatura en Pedagogía Infantil, por encontrarse dentro del ámbito virtual, posee la característica de que los estudiantes se encuentran en cualquier lugar del territorio colombiano, posibilitando una variable denominación contextual, que influye en sus miradas de mundo y por supuesto, en sus vivencias.
<b>Discurso dominante</b>	Sin duda, dentro de los procesos educativos existen ciertas visiones pedagógicas que por años han dominado las distintas esferas de enseñanza, su caso más específico es la educación tradicional. Es por esto que en esta categoría se realizará una evaluación de cuál es la perspectiva del docente, en qué modelo pedagógico se instaaura su discurso y cómo este se materializa en su escrito.
<b>Estrategias didácticas</b>	Retomando a Feo (2010, p 222), las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. Se tendrán en cuenta tres tipos de estrategias (Feo, 2010) que permitirán observar en los textos reflexivos la mirada de los y las docentes en formación. Estas estrategias son: Estrategias de enseñanza: en estas se determinará cuál es el tipo de metodologías y de encuentros pedagógicos que la docente en formación realiza. Estrategias instruccionales: estos son materiales impresos que posibilitan una interacción didáctica con material educativo. Estrategias de evaluación: son cada uno de los procesos que posibilitan la medición, descripción o valoración de los procesos.
<b>Constructo teórico o científico</b>	En esta categoría se revisará qué tipo de inclinación teórica poseen los estudiantes, cuáles han sido sus constructos y su teóricos referenciados, ya que esto posibilitará revisar posturas dominantes dentro de su práctica pedagógica y su quehacer.

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

En cuanto a los datos obtenidos, dan cuenta del proceso de reflexión que se ha realizado a lo largo de esta segunda fase, ya que se conjugan tanto lo objetivo como lo subjetivo en cuestión del análisis e interpretación de los datos. Como primer resultado, se resalta que la unidad de análisis da cuenta de:

TABLA 2. Cohortes por semestre y año

Cohorte y año	Número de cohortes
Cohorte 2015	4
Cohorte 2016	4

Fuente: elaboración propia.

El número de trabajos que se retoman por docente alojados en plataforma EPIC, se especifica en la siguiente tabla.

TABLA 3. Docentes con número de trabajos y ciclo correspondiente

Tutor	No. de trabajos	Ciclo	Observación
Esmeralda Guerrero C	27	Estimulación	
Cindy Garzón	31	Estimulación	
Cindy Garzón	33	Estimulación	
Liliana Erazo	22	Jardín	
Cindy Garzón	24	Pre-Jardín	
Cindy Garzón	38	Pre-Jardín	
Alba L. Tique	38	Pre-Jardín	
Angie M. Linares	30	Pre-Jardín	
No tutor	7	Transición	La información no tiene los parámetros establecidos, falta nombre del tutor

Fuente: elaboración propia.

Que representada estadísticamente, hace referencia a:

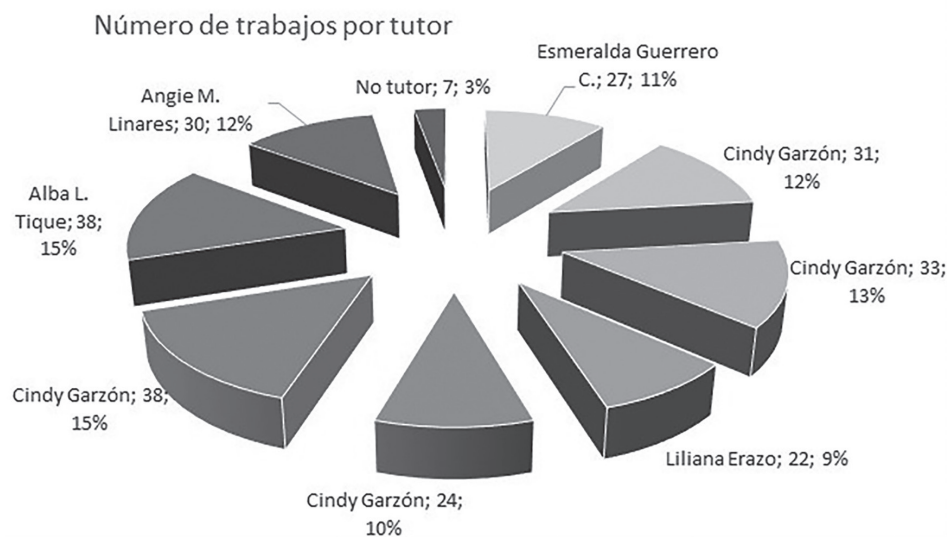


FIGURA 1. Porcentaje de número de trabajos por tutor en plataforma EPIC

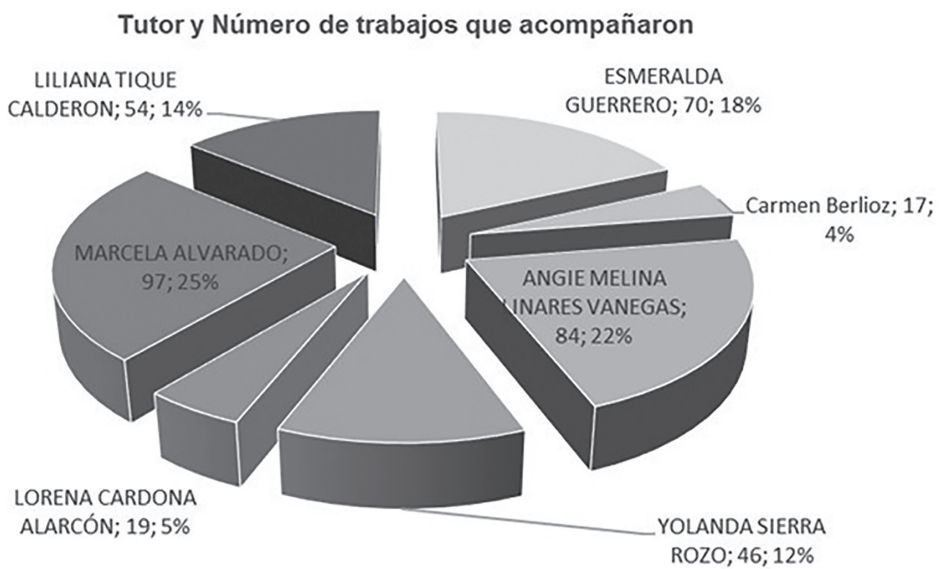
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las interpretaciones de los datos, se subraya que:

- a) Con respecto a las competencias, Evaluar-Formar, es la más trabajada por los estudiantes. En este sentido, se puede interpretar que su labor está supeditada por la reconceptualización, en donde lo relevante es creer en sus propios procesos de desarrollo profesional y en la búsqueda de su mejoramiento como docente. Desde esta perspectiva, se evidencia que los dominios de la competencia, es decir, la promoción y desarrollo tanto de los estudiantes, docentes y comunidad educativa, se convierten en el sentido de su hacer en contexto.
- b) En cuanto al pilar, la exploración del medio fue la más desarrollada por los estudiantes. Esto se puede interpretar desde dos miradas:
  - El desarrollo académico estaba supeditado en pre-jardín, ciclo en donde se desarrolla este pilar, pero analizando, también en otras prácticas lo asumen.
  - Las intencionalidades educativas, es decir, cómo desde la generación de escenarios idóneos, el estudiante desea construir con ambientes que

conlleven al estudiante a su desarrollo de todas sus dimensiones. Es de resaltar que este pilar se caracteriza por incentivar la imaginación, la experiencia, pensar primero en trozos y luego en unidad, complejizar su mirada sobre el mundo y lo más importante, recalcar su interés en torno a actividades que demanden actuaciones nuevas.

Correspondiente a lo anterior, se puede interpretar que uno de los objetivos, por parte de los estudiantes, es generar ambientes que lleven al estudiante a confrontarse consigo mismo y con la realidad circundante. Corresponde ahora resaltar los hallazgos en el espacio creado en Google Drive:



**FIGURA 1.** Porcentaje de número de trabajos por tutor en plataforma EPIC

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las competencias se evidencia que se encuentra en los trabajos más relacionada la competencia evaluar-enseñar. En este sentido, se puede interpretar que los estudiantes asumen la competencia de enseñar como parámetro para el desarrollo de todas sus actividades. Retomando la información sobre esta competencia, se puede determinar que el estudiante reconoce en la didáctica la manera de estructurar su proceso de enseñanza, además, busca a través de lo construido promover en el estudiante el desarrollo de lo conceptual, actitudinal y procedimental.

Referido a los pilares, la literatura se convierte en el escenario propicio para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se interpreta que el estudiante persigue en sus procesos afianzar en el niño el concepto de sujeto de lenguaje, es decir, que a través de las diferentes manifestaciones de este, comprende el mundo, su realidad y su contexto en particular. Además, enfatiza que el niño es eminentemente comunicativo, y por ello, es menester de los docentes de primera infancia velar porque el niño comprenda su idioma, su proceso comunicativo y desarrollo del lenguaje. Relacionado con los trabajos seleccionados, se obtienen los siguientes resultados:

TABLA 4. Análisis de cada categoría según los hallazgos

Categoría de discurso	Características	Análisis e interpretación de resultados
<b>Contexto sociocultural</b>	La Licenciatura en Pedagogía Infantil, por encontrarse dentro del ámbito virtual, posee la característica de que los estudiantes se encuentran en cualquier lugar del territorio colombiano, posibilitando una variable denominación contextual, que influye en sus miradas de mundo y por supuesto, en sus vivencias.	El variopinto de lugares de Colombia, posibilita un rico contenido de reflexiones. Se enfatiza que la gran mayoría de los y las estudiantes del programa están en poblaciones, municipios y veredas un poco lejanas de las grandes ciudades. Ejemplo de ello, se encuentran lugares como Chinú, Caracolí, Caicedonia, Saravena, Chiquinquirá, entre otros. En este sentido, los discursos demarcan cada uno de estos contextos, caracterizan de manera clara tanto su idiosincrasia, su mirada del mundo y cómo los recursos que le brindan los diferentes módulos del programa, les ofrecen herramientas para analizar, comprender y hasta cierta medida, intervenir en su realidad. Es de resaltar que el impacto que tiene el programa en estas regiones es alto, ya que brinda la posibilidad de educar a diferentes sujetos que no tienen la oportunidad. Toma entonces relevancia la educación virtual como posibilidad educativa.

CONTINUACIÓN TABLA 4. Análisis de cada categoría según los hallazgos

Categoría de discurso	Características	Análisis e interpretación de resultados
<b>Discurso dominante</b>	Sin duda, dentro de los procesos educativos existen ciertas visiones pedagógicas que por años han dominado las distintas esferas de enseñanza, su caso más específico es la educación tradicional. Es por esto que en esta categoría se realizará una evaluación de cuál es la perspectiva del docente, en qué modelo pedagógico se instaura su discurso y cómo este se materializa en su escrito.	Los discursos de cada uno de los documentos dan cuenta de los pensamientos que demarcan los autores; corresponde subrayar que la gran mayoría están inmersos en el constructivismo. Se puede interpretar que depende de los modelos pedagógicos de las instituciones en donde realizan sus prácticas. Desde una posición crítica se hace necesario brindar nuevas miradas, herramientas, materiales que le brinden posibilidades de construcción de sus propias perspectivas conceptuales.
<b>Estrategias didácticas</b>	Retomando a Feo (2010, 222), las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa.	Uno de las referencias más sentidas en los documentos analizados hacen referencia que los y las estudiantes reconocen los pilares como herramientas fundamentales en la construcción de espacios educativos; por ello, se encuentra el juego, la literatura, la exploración, como los más asumidos por los docentes, esto referente a la estrategia de Enseñanza.



## CONTINUACIÓN TABLA 4. Análisis de cada categoría según los hallazgos

Categoría de discurso	Características	Análisis e interpretación de resultados
<b>Estrategias didácticas</b>	<p>Se tendrán en cuenta tres tipos de estrategias (Feo, 2010) que permitirán observar en los textos reflexivos la mirada de los y las docentes en formación. Estas estrategias son:</p> <p>Estrategias de Enseñanza: en esta se determinará cuál es el tipo de metodologías y de encuentros pedagógicos que la docente en formación realiza.</p> <p>Estrategias instruccionales: estos son materiales impresos que posibilitan una interacción didáctica con material educativo.</p> <p>Estrategias de evaluación: son cada uno de los procesos que posibilitan la medición, descripción o valoración de los procesos.</p>	<p>En cuanto a la estrategia instruccionales, se encuentra la guía como herramienta efectiva que lleve al estudiante a aprender. Además, los videos, los materiales reciclables, las ayudas audiovisuales, los dibujos y las fichas, se convierten en otras posibilidades que conducen a crear diferentes herramientas para el desarrollo del pensamiento.</p> <p>Cabe resaltar que, en cuenta a las estrategias de evaluación, los documentos brindan un sinnúmero de posibilidades, se resaltan la formativa, la observación, la intervención del docente y la puesta en común. Pero es necesario aclarar que existen algunos documentos en donde se logra visibilizar esta parte.</p>

CONTINUACIÓN TABLA 4. Análisis de cada categoría según los hallazgos

Categoría de discurso	Características	Análisis e interpretación de resultados
<b>Constructo teórico científico</b>	En esta categoría se revisará qué tipo de inclinación teórica poseen los estudiantes, cuáles han sido sus constructos y su teóricos referenciados, ya que esto posibilitará revisar posturas dominantes dentro de su práctica pedagógica y su quehacer.	En cuanto a los referentes teóricos, se percibe una gran variedad de pensamientos: Ausubel, Vygotsky, Piaget, Bruner, entre otros, son asumidos para la construcción de sus propias miradas teóricas. Pero se hace necesario aclarar que algunos documentos presentan vacíos de órdenes conceptuales de los autores, llevando a que se confunda el sentido, impacto e importancia de los pensadores en sus desarrollos argumentales.

Fuente: elaboración propia.

## Discusión final

A manera de reflexión final, se resaltan las siguientes ideas del proceso de investigación hasta ahora realizado:

- a) Se hace necesario que se cree un repositorio en donde se alojen los diferentes documentos que han elaborado los estudiantes en cuestión de sus resultados finales de sus prácticas, ya que la recopilación, almacenamiento, selección y limpieza de información se convierte en obstáculo para asumir los procesos investigativos.
- b) En cuestión de la información, se hace necesario que se estandaricen los protocolos sobre la presentación de los trabajos, ya que en ocasiones la exigencia de los trabajos es subjetiva y depende de la perspectiva del docente-tutor que acompaña al estudiante.
- c) Referido a la competencia, los hallazgos más sobresalientes tienen que ver con Evaluar-Formar, frente a los cuales se interpreta que dan mayor relevancia a formar en los diferentes escenarios educativos, dejando a un lado la ense-

ñanza como herramienta importante para el desarrollo del pensamiento y generar sujetos competentes.

- d) En cuanto a los pilares se presentan dos análisis. El primero tiene que ver con la información que ofrece plataforma EPIC, ya que la exploración del medio se convierte en la predilecta por los estudiantes; en cambio, en el espacio de Google Drive creado, los estudiantes reconocen la literatura como escenario idóneo para que el estudiante se forme.
- e) En cuanto a los diferentes discursos que los estudiantes han creado, existen vacíos conceptuales. Ello implica que se hace necesario buscar diferentes estrategias, herramientas didácticas, metodológicas, comunicativas, entre otras posibilidades que lleven a las y los estudiantes a consolidar conceptualmente sus discursos tanto pedagógicos, didácticos y educativos, tarea que se hace perentoria, si se desean hacer cambios sustanciales en los contextos en donde el estudiante ejerce su práctica.

## Referencias

- Area, M., y Adell, J. (2009). *E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Aparici, R., y Osuna, S. (2010). *Educomunicación y cultura digital. Educomunicación más allá del, 2.0* (pp. 307-318). Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2013) ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(1) 1-24. Recuperado de <http://www.reading.org/Libraries/international/revista-electronica-leer-escribir-y-descubrir2.pdf>
- Cendales, L. (2003). *Sistematización de experiencias*. Conferencia pronunciada en el Concurso Internacional de Integración de Latinoamérica y Caribeña, organizado por Centro Latinoamericano y del Caribe para el Desarrollo Cultural (CLACDEC) del Consejo Nacional de la Cultura (CONAC).
- Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina. (2013). *Denominación*. En Fundación Universitaria del Área Andina, Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Virtual. Bogotá.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 220-236. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5273/33795\\_2010\\_16\\_13.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5273/33795_2010_16_13.pdf)

- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Haidar, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Siglo XXI.
- Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: problèmes et perspectives*. París: Hachette Université.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: DVO Universal.
- Rosenberg, M.J. (2001). *E-learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sayago, S. (2007). *La metodología de los estudios críticos del discurso. Problemas, posibilidades y desafíos. Discurso y crítica social* (pp, 45-60). Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Tique, A. (2015). *Sistematización: Una forma innovadora de investigación. Visión transformadora y crítica de una realidad*. Ponencia en Universidad Pontificia Bolivariana. XIV Jornadas II Congreso internacional del maestro investigador. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas. Medellín.
- Torres, A. (1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica*. Seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile, octubre.
- Vallejos, J. S. (2006). *Minería de datos*. Universidad Nacional del Nordeste. Licenciatura en Sistemas de Información. Corrientes - Argentina.

# ■ ■ Diario de campo, herramienta de reflexión de la práctica realizada por estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil

Diário de campo, ferramenta de reflexão da prática realizada pelas estudantes da licenciatura em pedagogia infantil

*Carlos Gutiérrez-González<sup>1</sup>*

*Edward Mozuca Ruiz<sup>2</sup>*

*Alba Liliana Tique Calderón<sup>3</sup>*

## Resumen

---

Esta investigación se focaliza en el diario de campo como instrumento escritural de reflexión e introspección de la realidad que vivencian las estudiantes en su quehacer docente. A la vez, da cuenta de la práctica pedagógica que se realiza al interior del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, adscrito a la Fundación Universitaria del Área Andina. La práctica, como un ejercicio esencial para el futuro docente que le permite configurar las competencias necesarias para desempeñarse en los nuevos contextos, respondiendo a las exigencias de estos, invita a que parta de su propia praxis y desde esta, corroborar su quehacer pedagógico. A través de la metodología cuantitativa devela unos resultados que dan apertura a nuevos cuestionamientos y reflexiones, llevando a que se mejoren los procesos dentro de la Licenciatura y al mismo tiempo, abra nuevos caminos hacia un pensamiento crítico e intencionado en pro de las infancias.

.....  
1 Adscrito al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina. Comunicador social - periodista. Especialista en Televisión. Magíster en Comunicación Digital. Doctorando en Comunicación. Integrante del grupo de investigación Kompetenz.

2 Adscrito al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina. Licenciado en Filosofía y Letras. Magíster en Educación. Especialista en Educación. Especialista en Informática y Telemática. Doctorando en Educación. Perteneciente al grupo Kompetenz.

3 Adscrita al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina. Licenciada en Pedagogía Infantil. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Perteneciente al grupo Kompetenz.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, diario de campo, enfoque cuantitativo, reflexión docente.

## Resumo

Esta pesquisa centra-se no diário de campo como ferramenta antibíblica para a reflexão e a introspecção da realidade vivenciadas pelos estudantes em seu trabalho de ensino. Ao mesmo tempo, percebe-se a prática pedagógica que é realizada no programa de Bacharel em Educação Infantil da Fundación Universitaria del Área Andina. A prática, como um exercício essencial para o futuro professor que lhe permite configurar as habilidades necessárias para atuar nos novos contextos, respondendo às demandas destes, convida você a partir de sua própria práxis e a partir disso, corroborar seu trabalho pedagógico. A partir da metodologia quantitativa, revelam-se os resultados que dão abertura a novas questões e reflexões, levando a melhorar os processos dentro da licenciatura em questão e, ao mesmo tempo, abrir novos caminhos em direção a uma crítica e intencionalmente para crianças.

**Palavras-chave:** prática pedagógica, diário de campo, abordagem quantitativa, reflexão docente.

## Introducción

Los académicos de la educación se han interesado por estudiar acerca del uso de plataformas digitales para el aprendizaje colaborativo (Coll y Coll, 2017), la construcción de identidad en la infancia a través de la pedagogía narrativa (Berger, 2015), el efecto de la enseñanza de dos idiomas en niños y niñas (Copland y Yonetsugi, 2016), el liderazgo pedagógico en edades tempranas (Atkinson y Biegun, 2017), el uso de las TIC como herramientas pedagógicas en el aula (Prais y Rosa, 2017) y las prácticas pedagógicas en la enseñanza *online* (Bailey y Card, 2009). Y es precisamente allí, en el contexto de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Areandina, Colombia, desde donde se aborda este capítulo. Con base en lo anterior, el interés es develar de manera clara, a partir del enfoque cuantitativo, la manera como el estudiante de la Licenciatura se conoce en un contexto en particular y es capaz de aportarle desde su percepción, conocimiento y por supuesto, de su propia experiencia.

## Desarrollo teórico

De acuerdo con Esquea-Gamero (2017), la práctica pedagógica es uno de los ejes fundamentales en la formación docente, por lo que las instituciones formadoras deben “generar estructuras programáticas, operacionales y de seguimiento que evidencien con claridad el proceso” (p. 173). En esa línea, Tique, Mozuca y Alvarado (2017) señalan que “la práctica pedagógica es el resultado de una reflexión consciente, es decir, se trata de la manera como el estudiante pone en uso todo lo que ha adquirido en su formación como profesional” (p. 10), ya que, desde su propia vivencia, es capaz de clarificar los sentidos educativos y desde estos, generar nuevas miradas reflexivas y educativas.

Es decir, el individuo en práctica pedagógica ha recopilado una serie de sustentos teóricos que le brindan la posibilidad de diseñar guías con estrategias pedagógicas dirigidas a grupos poblacionales determinados; para el caso de este estudio, el practicante que comparte sus conocimientos con la primera infancia. Se trata de un futuro licenciado que contribuirá al desarrollo integral del infante hasta los seis años de edad, etapa fundamental que sostiene todo el desarrollo de un individuo (Santana da Silva, Santos da Conceição y dos Santos, 2018).

Pero además de considerar la importancia de trasladar la teoría a la práctica, es determinante conocer y reconocer el contexto sociocultural (Nind y Lewthwaite, 2018) en el que interactúa la comunidad durante el ejercicio pedagógico formativo. De igual forma, el educando debe ser consciente del compromiso y la responsabilidad que adquiere durante el periodo de práctica, por lo que es necesario que la visione como un escenario de reflexión, evaluación y transformación que proporcione respuestas a diferentes situaciones y, al mismo tiempo, brinde nuevas herramientas al docente, ya que es por medio de ella que cobra sentido su formación. Una práctica se aleja de la repetición, de la cotidianidad y de la no preparación, su formulación implica pensar y pensarse en contexto, implica compromiso —no solo un deseo de educar—; va más allá, es reconocerse sujeto activo que implica a otros, a toda una comunidad (Tique, Mozuca y Alvarado, 2017, p. 12).

En esa dicotomía entre teoría y práctica, que marca el trayecto de la formación docente, emerge otro documento igual de importante en la práctica pedagógica: el diario de campo. En este, el practicante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil evidencia su observación, experiencia y reflexión acerca de lo que ocurre en los espacios donde intervienen los niños, tanto dentro como fuera del aula. Con esta acción, podría adaptarse el concepto de narración pedagógica (Atkinson y Biegun, 2017), el

cual requiere en el practicante una competencia escritora suficiente para registrar los hechos del día a día. Asimismo, se retoma a la narración pedagógica como la capacidad que tienen los educadores de la primera infancia para describir a través de fotografías, y grabaciones de video o audio, los sucesos pedagógicos significativos de sus entornos (Berger, 2015), reflexionando acerca de qué cambios posibles o trabajos de desarrollo deben realizarse para alcanzar el máximo potencial en los menores (Rintakorpi, 2016).

Esta etapa de observación y anotación en los diarios de campo, se considera una parte importante para la formación crítica y reflexiva del futuro profesor, ya que es la oportunidad para dar un nuevo significado a los saberes, reflexionar sobre la conducta y la construcción de la identidad propia y la que hace él de cada infante (Santana da Silva et al., 2018). Se reconoce entonces que el contexto y estar dentro de este es más importante que recibir una serie de información sin un sentido de aplicación; por ello, en la práctica, el y la estudiantes se ponen a prueba, ya que verifican cómo todo lo aprendido se convierte en herramienta eficaz para dar solución a todo aquello que es parte de su quehacer pedagógico.

Para reconocer otras formas de producción de saberes (da Silva, Fernandes y Fleuri, 2016) y trascender de la acción a la reflexión, el practicante debe articular sus posturas y el trabajo de campo a través de los diarios (Prasad, 2014). En esta oportunidad, el concepto de reflexividad que se integra en el diario de campo propone una postura introspectiva hacia la propia recepción y la concepción de la información, y por lo tanto, pretende provocar una conciencia de cómo la posición del practicante puede influir en la construcción del conocimiento con respecto a un lugar o proceso (Glass, 2014).

## La relación y el diálogo: principios pedagógicos freirianos

La práctica pedagógica y el proceso de reflexión y reflexividad constatado en los diarios de campo, no podría materializarse sin la existencia de una relación y un diálogo entre dos sujetos (Guedes, 2016): el docente en formación y el estudiante. En primera instancia, para Santiago y Batista Neto (2016), la matriz del diálogo está formada por un conjunto de principios que enmarcan la relación objetividad - subjetividad, cuya mediación se encuentra en los contextos de la vida y los saberes practicados por los individuos. Es decir, “el diálogo es esa dimensión relacional y dinámica del pensa-



miento freireano. Es fundamento de la acción pedagógica, es mediación entre sujeto y realidad, se realiza como discurso y práctica de comprensión y de intervención en la realidad” (p. 129).

En esa relación dialéctica presente en la cotidianidad del profesor-alumno, es indispensable mostrarse humanos y limitados, en especial, en el momento de enfrentar las primeras clases cuando el practicante siente miedo al confrontar una nueva situación en el aula (Freire, 2010), en frente de otros individuos que comparten emociones, como él o como ella. Para Freire (2010), en ese esfuerzo por observar y reflexionar, el joven maestro debe estar atento a todo, a los más inocentes movimientos de los alumnos, a la inquietud de sus cuerpos, a la mirada sorprendida, a la reacción más agresiva o más tímida de este o aquel alumno o alumna (p. 89).

Durante este ejercicio de observación-interpretación, o de lectura, como lo denomina Freire, el practicante podría “crear el hábito de hacer fichas diarias con el registro de las reacciones de comportamiento, las anotaciones de las frases y su significado al lado, con gestos que no sean claramente reveladores de cariño o de rechazo” (Freire, 2010, p. 90). En esos actos espontáneos ofrecidos por el menor, el estudiante en práctica, en su comprensión de la situación, tendría una oportunidad de fortalecer su relación con el otro y brindarle a los niños y niñas un espacio para que realicen comentarios o representen gráficamente a través del arte o el juego, los gestos y comentarios que hace el practicante durante el ejercicio docente.

Es así como, optimizando la relación a través del diálogo, se facilita el proceso de adaptación de las partes (educador en formación - educando), para propiciar escenarios de confianza y seguridad durante el desarrollo de la práctica pedagógica, ya que se logra a partir de este—del diálogo—crear esa atmósfera en donde los sujetos, aquel que enseña y el que aprende, se movilizan de manera natural, en donde pierde su fuerza el poder, la autoridad, el deseo de sanción, entre otros procesos que son ajenos a una pedagogía con sentido humano.

## La práctica pedagógica en la Fundación Universitaria del Área Andina

Considerando que la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina, de ahora en adelante, Areandina tiene como misión contribuir a la formación integral de sus estudiantes con los más altos

estándares de calidad que respondan a los retos de la sociedad del siglo XXI, en esta se plantean una serie de lineamientos que orientan tanto a los estudiantes como a los docentes-tutores. En este estudio, se consideran: el segmento de la primera infancia, donde interviene el practicante, los pilares de la educación inicial que estos adoptan en la práctica y las competencias profesionales que impulsan su conocimiento y proceso formativo.

En primera instancia están los segmentos de la población infantil con la que el practicante realiza su práctica. Estos son: Estimulación, que corresponde a los menores de 0 a 3 años; Pre-jardín, niños y niñas de 3 a 4 años; Jardín, de 4 a 5 años; Transición, de 5 a 6 años; y Escuela y comunidad, la cual consiste en realizar una intervención asertiva sobre una problemática de una comunidad.

Luego, están los cuatro pilares fundamentales: a) el juego en la educación inicial, el cual se emplea como recompensa, goce o como eje articulador de estrategias, metodologías y evaluaciones, siguiendo al Ministerio de Educación Nacional.

El juego, entonces, hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas.

b) La literatura, que es clave para el desarrollo comunicativo del niño, gracias a las habilidades y competencias que va adquiriendo en su formación cognitiva; c) el arte, que facilita al docente interpretar sentimientos, emociones y pensamientos del infante; y d) la exploración del medio, la cual consiste en la forma de crear escenarios donde el niño se desarrolle libre y sanamente (Tique et al., 2017).

Finalmente, las competencias profesionales son: enseñar, formar y evaluar. La primera competencia implica la comprensión del uso de la didáctica, el diseño de proyectos curriculares y de actividades de enseñanza y aprendizaje. La segunda, motiva a la reconceptualización de los conocimientos pedagógicos, la comprensión de los procesos propios de la formación y el entendimiento del desarrollo cultural. Por último, la competencia “evaluar” permite a los estudiantes reflexionar sobre el impacto de la evaluación y la importancia de la autorregulación.

Entonces, después de hacer un recorrido por la práctica pedagógica, el diario de campo y la relación docente en formación - infante, se define que el propósito de este capítulo es examinar la práctica pedagógica y el diario de campo como elementos reflexivos del estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Areandina, Bogotá. Para lograrlo, se analizan los niveles de la práctica y el número de diarios de campo realizados durante el periodo de práctica; y se identifican el tema, los pilares y las competencias más empleadas por los practicantes.

## Enfoque metodológico

La investigación asume el enfoque cuantitativo que, bajo la luz de la estadística, pretende en primera instancia subrayar los resultados que se obtuvieron de la investigación, y segundo, ofrecer elementos para su interpretación. Frente a lo anterior, Briones (2002) subraya que:

La investigación social cuantitativa está directamente basada en el *paradigma explicativo*. Este paradigma [...] utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales.

Es así que se reconoce el hecho investigativo desde y para el diario de campo como centro de reflexión; en este sentido, se convierte en referente primordial para dilucidar cómo la o el estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil lo registra como herramienta de pensamiento para caracterizar el sentido de su quehacer educativo en la práctica pedagógica que realiza.

Se subraya que se sigue una ruta de análisis e interpretación de datos que, desde Kaplan, que es retomado por Briones (2002), se sintetiza de la siguiente manera. En un primer momento se realiza un acercamiento al tema y al problema de interés, en este caso, cómo el diario de campo, que es asumido como instrumento de materialización de la práctica, se convierte en sentido profundo en donde la y el estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, demarcan su sentir y punto de vista sobre su quehacer educativo. Como segundo, preparación del proyecto, corresponde aclarar que se tuvieron dos grandes momentos: recolección de la información y su análisis a partir de la minería de datos, que implica una descripción de los elementos que luego servirá de materia prima para su análisis y explicación de resultados. Y como tercer momento, se concreta el proceso reflexivo a partir del artículo, que da cuenta de los resultados que se obtuvieron.

Aclarando el enfoque, es necesario aproximar al tipo de investigación, el cual se determina como explicativo, el cual:

[...] están dirigidos a responder las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales [...] se centra en explicar por qué ocurre un

fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué se relacionan dos o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Partiendo de lo anterior, se examina la práctica pedagógica como elemento reflexivo de la y el estudiante, en donde se concreta a partir del diario de campo, entonces, cobra relevancia el sentido de explicarlo como fenómeno social, implicando dos variables de análisis; por un lado, las intencionalidades de la práctica y la segunda, la influencia de los tutores docentes que acompañaron el proceso. Pero es necesario resaltar que esta primera parte del proyecto se ocupa solamente de la primera; es decir, cómo las intencionalidades de la práctica abocan a los docentes sus saberes para dar respuesta a las particularidades del contexto y, a su vez, la exigencia del momento del desarrollo educativo.

Surge entonces la pregunta: ¿qué herramienta metodológica es la más acertada para recolectar la información? El grupo investigador toma la minería de datos, la cual, según Torrado (2011), se define como una extracción de información desconocida no trivial y potencialmente útil de una gran cantidad de información. Entonces, el sentido de esta que se recolecta, se da en torno a la práctica pedagógica realizada por las y los estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Pedagogía Infantil, implicando sus diarios de campo como herramientas de reflexión, esto como primer insumo. Es de aclarar que esta metodología reconoce el siguiente proceso: Fuentes de datos, las cuales se abordan a partir de dos fuentes: CD y espacio en Google Drive, según información por parte de la Coordinación de Práctica. En cuanto al pre-procesamiento, en el cual se seleccionan y limpian datos, se utilizó el programa Microsoft Excel, en donde se elaboró una matriz para recolectar la información. En cuanto a la Exploración y transformación de la información, se clasificó a partir de un libro de códigos que detalla las variables que se asumen desde la matriz rigurosa que se diseñó en la recolección de información. En cuanto al Reconocimiento de patrones se asume la matriz en donde se recolecta toda la información y se pone de cara a su interpretación. En cuanto al último momento, denominado Evaluación e interpretación, se realiza el informe final, que refiere a un artículo científico.

## Hallazgos

La unidad de análisis corresponde a cada uno de los diarios de campo que realizan las y los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, los cuales son 185 en total, de los cuales se retoman 136 documentos para su respectivo análisis.

A continuación, se detallan en la siguiente tabla los resultados según la matriz de análisis.

TABLA 1. Resultados del análisis de los diarios de campo

<b>Cantidad de diarios de campo que se asumen en la investigación</b>	<b>136</b>	
Niveles de práctica	Estimulación	49
	Prejardín	50
	Jardín	37
Año	No específica	19
	2018	117
Semestre	V	2
	VI	9
	VII	13
	VIII	0
	IX	13
	No indica	85
Número de diarios de campo elaborados por estudiante	16 diarios	56
	Entre 12 a 15	25
	Entre 8 a 11	34
	Entre 5 a 7	13
	Menos de 5	4
	No aplica	4
Pilares reconocidos en los diarios de campo	Arte	No 110 Si 26
	Juego	No 91 Si 45
	Exploración del medio	No 87 Si 49
	Literatura	No 111 Si 25

CONTINUACIÓN TABLA 1. Resultados del análisis de los diarios de campo

Cantidad de diarios de campo que se asumen en la investigación	136	
Competencia que asume el estudiante en su diario de campo.	¿El estudiante cita explícitamente las competencias?	
	Si 42	
	No 94	
	Enseñar	No 59
		Si 77
	Formar	No 67
		Si 69
	Evaluar	No 75
		Si 61
Autores que menciona en su diario de campo	Piaget 63	
	Brunner 13	
	Vygotsky 50	
	Montessori 39	
	Freud 5	
	Freire 4	
	Erik Erikson 4	
	Pugmire-Stoy 5	
	Gardner 6	
	No indica 20	
	Otro. 102	
Tema de la práctica	La lúdica 2	
	El lenguaje. 5	
	La motricidad 11	
	El desarrollo cognitivo 3	
	El cuerpo 12	
	La comunicación verbal y no verbal 2	
	El aprendizaje significativo 2	
	Habilidades y destrezas 2	
	La inteligencia emocional 2	
	Los colores 6	
	El reconocimiento del yo 11	

CONTINUACIÓN TABLA 1. Resultados del análisis de los diarios de campo

Cantidad de diarios de campo que se asumen en la investigación	136
Tema de la práctica	Los números 2 No es posible definir 8 Otro 69
Población de la práctica	0 a 3 años 19 4 años 3 5 años 1 No describe la población 75 Otro 38

Fuente: elaboración propia.

## Análisis e interpretación de los datos

Desde la anterior información, se puede recurrir a la inferencia, la cual se define como el proceso mental que se hace desde la evaluación entre diferentes premisas, que luego, al relacionarlas, se da una conclusión que no estaba explícita; a lo anterior, se persigue aclarar cómo el y la estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil recurre al diario de campo para generar nuevas perspectivas desde su hacer pedagógico y cómo la refieren desde su reflexión. Entonces, se parte de reconocer desde la estadística, los hallazgos más sobresalientes, para que de esta manera se resalten los elementos más importantes que se tuvieron en cuenta en la matriz analítica.

Es de anotar que los niveles de la práctica tienen mayor relevancia en pre-jardín, la cual está representada con el 37% mientras que Estimulación con un 36%, seguido con Jardín de un 27%. Desde la interpretación, se subraya que depende de la cantidad de estudiantes que ingresan por ciclo educativo, ya que cada cohorte obedece al número de docentes que se matriculan.

Con respecto a la solicitud de aclarar el año de la realización de la práctica, el 86% lo realiza, mientras que el 14%, lo obvia. Esto se interpreta desde dos variables: la primera se refiere a que la estudiante no sigue la instrucción dada por el docente acompañante y la segunda, concerniente a que no ven como elemento fundamental en su ejercicio reflexivo tener en cuenta el año de la práctica. Se concluye que se hace

necesario que al interior del programa deba darse una exigencia para que la estudiante realice este proceso, ya que se pueden traer ciertos problemas de secuencialidad, rigurosidad y precisión sobre el desarrollo educativo realizado por las y los estudiantes, más en cuanto a la práctica.

Una de los propósitos fundamentales de la práctica hace referencia a que se reconozca el desarrollo del proceso educativo de cada una de las y los estudiantes del programa. Con base en lo anterior, cuando el estudiante no aclara el semestre que realiza en cada una de sus responsabilidades académicas, puede llevar a confusiones y matrícula a módulos no consecutivos para su aprendizaje. Los resultados detallan lo anterior: mientras que el 70% no indican al semestre que cursan, el 11% afirma que realiza el semestre 9, lo mismo ocurre con el semestre 7, es decir, con el 11%; en semestre 6 con 7% y en semestre 5 con 1%. Por ello, se hace necesario que tanto los docentes que acompañan a los estudiantes y la misma Coordinación de Práctica, soliciten a los dicentes que especifiquen el semestre que cursan, esto como cultura institucional.

¿Existe un mínimo y un máximo de diarios de campo que deban realizar las y los estudiantes? ¿Los docentes se ciñen al protocolo que aclara el número de diarios de campo que deban realizar las y los estudiantes en sus prácticas? ¿Tienen las mismas sesiones de práctica las y los estudiantes por cohorte o por región? Estas preguntas surgen bajo la luz de los siguientes resultados. Con un 41%, estudiantes realizaron 16 diarios de campo, con un 25% realizaron entre 8 a 11, mientras que el 18%, realizaron entre 12 a 15. En cambio, el 10% desarrollaron entre 5 y 7 diarios de campo, y representado con un 3%, menos de 5 y no aplica. A lo anterior, se hace necesario que aclare el número mínimo y máximo de diarios de campo que deban realizar las y los estudiantes de cada semestre. Como sugerencia, la Dirección del Programa puede solicitar que se realicen diarios de campo según el semestre que cursen, es decir, comenzar con menos en los primeros e ir aumentando hasta llegar a un máximo en el último.

Se ha venido dilucidando en los aspectos superficiales del proceso educativo. Ahora es necesario reflexionar en torno a las bases fundamentales, con respecto a lo cual se hace referencia a los pilares y competencias, cómo estas dos herramientas del quehacer educativo de las estudiantes se visibilizan en los diarios de campo.

Referido a los pilares, se observa que un 81% no asume el arte, en cambio el 19% sí. Respecto al juego, el 67% no lo refieren, en comparación con el 33% que sí. Exploración del medio el 64% no lo asumen, en comparación con un 36% que sí. En cuanto a la Literatura, el 82% no lo reconocen en sus apreciaciones, mientras que el 18% sí. Se puede inferir que las y los estudiantes del programa no reconocen los pilares como elementos fundamentales para crear escenarios que conlleven al desarrollo de las actividades propuestas en sus prácticas, esto por un lado de interpretación. Como segunda opción, se puede comprender que en las prácticas los discursos de los pilares



no son relevantes para la creación de espacios que conlleven a los sujetos que hacen parte de la práctica. Surge entonces la pregunta, ¿qué importancia tiene el concepto de pilar en las estudiantes que realizan sus prácticas? Tarea que debe darse al interior del programa, ya que desde este escenario debe fortalecerse en las estudiantes el sentido de esta herramienta relevante de formación educativa.

Correspondiente a las Competencias, segunda herramienta de reflexión, se subraya que existe una gran dificultad, ya que el 82% de los estudiantes no reconocen relevante el asumir la competencia como elemento principal en sus reflexiones, mientras que el 31% sí. Este proceso se logra dilucidar a partir de la siguiente pregunta: ¿El estudiante cita explícitamente las competencias? A lo cual se concluye que se hace necesario en la práctica pedagógica, específicamente en los docentes que la acompañan, reiterar su trascendencia, ya que son estas las que se reconocen y evalúan en los diferentes escenarios educativos; ejemplo de ello, la prueba de Estado, Saber-Pro. Esto como primer momento de reflexión. Se hace necesario entonces aclarar el resultado de cada competencia. En cuanto a Enseñar, se deduce que el 57% de los estudiantes la retoman en su reflexión, frente a un 43% que no. La competencia Formar es asumida en un 51%, frente a un 49%, mientras que la Competencia Evaluar, se representa de la siguiente manera, con un 45% sí, y con un 55% no. Es de aclarar que los resultados anteriores se dan desde la lectura profunda, ya que como se mencionó anteriormente, el estudiante no explicita la competencia como herramienta de reflexión, es a partir de la inferencia que se logra extrapolar la información a partir de ciertos procesos, enunciados, conceptos y otros aspectos que se asumen en la interpretación de cada uno de los diarios de campo realizados por los sujetos que hacen parte de esta investigación.

Una de las tareas fundamentales de todo programa es ofrecer herramientas de reflexión a los estudiantes, y una de estas corresponde a la comprensión de las teorías y sus autores. Por ello, al realizar el análisis de las variables que se asumen en esta investigación, se determina que existen vacíos al respecto, ya que el gran variopinto de autores y el porcentaje tan bajo, conduce a la reflexión de que se hace necesaria una exégesis más detallada en cuanto a lo ofrecido por cada una de ellas y ellos. Con respecto a lo anterior, se resaltan los siguientes resultados: con un 33% los estudiantes asumen autores de otras áreas de conocimiento, los cuales se alejan de la parte académica; con un 21% reconocen a Piaget, con un 16% a Vygotsky, con un 13% Montessori, Brunner con un 4%, Gardner, Freire y Freud con un 2% y Erik Erikson con un 1%.

La fortaleza encontrada tiene que ver con la gran diversidad temática de las prácticas, refiere entonces que las estudiantes se preocupan por realizar un análisis del contexto y las deficiencias que se encuentra en este y proponer alternativas. En este sentido, se resalta lo siguiente: un 50% de la población que se selecciona asume un gran número de temas. El cuerpo representado, con un 9%. El reconocimiento del Yo,

con un 8%. Con un 8% se encuentran la motricidad y los colores. En cuanto a la lúdica, el desarrollo cognitivo, la comunicación verbal y no verbal, el aprendizaje significativo representado con un 2% y la inteligencia emocional con un 1%. Pero es necesario resaltar que no se pudo definir un porcentaje de los diarios de campo, representado con un 6%. En conclusión, los y las estudiantes realizan un análisis detallado de los procesos que encuentran en sus contextos, ya que los temas dan cuenta de su preocupación por asumir los problemas más sentidos de los mismos.

No siendo la menos importante, esta última variable de análisis corresponde a la población que se asume en los diarios de campo. No la aclaran con un 55%, otra población con un 28%, de 0 a 3 años 14%, 4 años 2%, 5 años 1%. Como reflexión se puede inferir que la y el estudiante de la Licenciatura, no ve relevante aclarar la población a la cual realiza la práctica, dificultad sentida en los procesos de análisis del impacto que pueden tener las prácticas realizadas por los docentes, ya que es un indicador importante para su respectivo análisis. Entonces, es necesario que se solicite a cada una(o) de los practicantes que aclaren las edades y si es posible, realizar una caracterización, ya que se convierte en insumo relevante para las próximas investigaciones.

## Conclusiones

---

Las prácticas pedagógicas dentro de Areandina son un espacio de interacción y formación, que permite que la estudiante vivencie un contexto específico y construya competencias necesarias para responder a este. La práctica es un espacio pensado desde la generación de nuevo conocimiento, con la finalidad de reconfigurar sus posturas académicas, su didáctica, sus maneras particulares de adquirir y entregar conocimiento, como lo mencionan Fandiño y Bermudez (2015): “la práctica pedagógica como un proceso sobre el cual el docente reflexiona tanto de forma individual como colectiva para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en el ámbito profesional” (p. 31). Es por esto que el espacio de la práctica se hace imprescindible y dentro de esta, se ha tratado de hacer un trabajo riguroso, en el cual los instrumentos de recolección se hacen valiosos en la medida en que le permiten a las estudiantes nuevas miradas sobre su quehacer.

Sin duda, generar procesos reflexivos a través de la escritura dentro de los ámbitos educativos y más aún dentro de la práctica pedagógica se hace sumamente importante, es por eso que el diario de campo se convierte en una herramienta potente que subyace de la introspección, pero que trasciende de ella para compartir significados, sensaciones, temores, etc., con el propósito de construir una mirada crítica

y reflexiva de su realidad. A la vez, permite ver con claridad el contexto sociocultural donde su práctica pedagógica se desenvuelve y donde siempre se pueden generar oportunidades de transformación gracias a las intervenciones que realizan las docentes en formación.

Es por esto que el diario de campo se convierte en foco y objeto de esta investigación, ya que permite dilucidar la lectura que las estudiantes hacen de su práctica pedagógica, cómo ellas interrelacionan su proceso académico con el contexto en el cual se desenvuelven y cómo ellas mismas a través de la escritura evidencian las competencias que van adquiriendo a lo largo de su proceso académico.

Evidentemente, este trabajo devela un camino por recorrer que abre nuevos cuestionamientos y proporciona información valiosa que apunta a generar cambios y transformaciones en los procesos de práctica pedagógica. Es allí donde se hacen necesarias mayores claridades referentes a los ítems que debe tener el diario de campo y a la importancia de trabajar con autores más contemporáneos que podrían aportar un poco más a la comprensión del momento histórico en el cual las estudiantes se encuentran interviniendo.

Por lo tanto, esta investigación es un insumo que permite a la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Areandina, reflexionar sobre los procesos realizados y continuar apostándole a la calidad, donde la práctica pedagógica se convierte en un eje transversal que les permite a las y los estudiantes conocer y reconocer las distintas infancias y contextos con el fin de trabajar e involucrarse desde una mirada crítica y reflexiva, siempre apostándole a nuevas dinámicas de transformación y cambio.

## Referencias

- Atkinson, K., & Biegun, L. (2017). An Uncertain Tale: Alternative Conceptualizations of Pedagogical Leadership. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 61-68.
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *Internet and Higher Education*, 12(3-4), 152-155. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.08.002>
- Berger, I. (2015). Pedagogical narrations and leadership in early childhood education as thinking in moments of not knowing. *Journal of the Canadian Association For Young*, 40(1), 130-147.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

- Coll, S. D., & Coll, R. K. (2017). Using blended learning and out-of-school visits: pedagogies for effective science teaching in the twenty-first century. *Research in Science and Technological Education*, 36(2), 185-204. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1393658>
- Copland, F., & Yonetsugi, E. (2016). *Teaching English to Young Learners: Supporting the Case for the Bilingual Native English Speaker Teacher*. *Classroom Discourse*, 7(3), 221-238. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1192050>
- da Silva, F., Fernandes, S., & Fleuri, R. M. (2016). Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica: problematização de práticas e de percepções de docentes, discentes e coordenadores. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 13(2), 1265-1280. Recuperado de <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11643>
- de Melo, L. P., Stofel, N. S., Gualda, D. M. R., & de Campos, E. A. (2014). Nurses' experiences of ethnographic fieldwork. *Nurse Researcher*, 22(1), 14-19. Recuperado de <https://doi.org/10.7748/nr.22.1.14.e1243>
- Esquea-Gamero, O. (2017). Meanings of *Pedagogical Practice in Teacher Training*. *Case Education School-Universidad Del Atlántico*. *Revista Praxis*, 13(2), 171-180. Recuperado de <https://doi.org/10.21676/23897856.2359>
- Fandiño Parra, Y., & Bermúdez, J. (2015). *Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Glass, M. R. (2014). Encouraging reflexivity in urban geography fieldwork: Study abroad experiences in Singapore and Malaysia. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(1), 69-85. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.836625>
- Guedes, M. G. D. M. (2016). Princípios político-pedagógicos freireanos nas políticas curriculares e no chão da escola. *Revista Interterritórios*, 2(2), 118-121.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill- Interamericana.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *El juego en la educación inicial* (Documento No. 22). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación en el marco de la atención integral. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018). Methods that teach: developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International Journal of Research*

- and Method in Education*, 41(4), 398-410. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1427057>
- Prais, J. L. de S., & Rosa, V. F. da. (2017). Nuvem De Palavras E Mapa Conceitual: Estratégias E Recursos Tecnológicos Na Prática Pedagógica. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 28(1), 201-219. Recuperado de <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4833>
- Prasad, A. (2014). You can't go home again: And other psychoanalytic lessons from crossing a neo-colonial border. *Human Relations*, 67(2), 233-257. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0018726713490768>
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399-412. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>
- Santana da Silva, J., Santos da Conceição, M., & dos Santos, S. (2018). Da teoria a prática: relatório das actividades de estágio supervisionado realizado na Escola Maria Clara Machado. *Revista Edapeci*, 18(1), 40-49. Recuperado de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2018.18.18558.40-49>
- Santiago, E., & Batista Neto, J. (2016). Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana Teacher development and pedagogical. *Educar Em Revista*, (6), 127-141. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47202>
- Tique, A. L., Mozuca, E., & Alvarado, D. M. (2017). *Sistematización de la práctica en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Fase I*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Torrado, M. (2011). *Minería de datos aplicados a la educación*. Barcelona: Universidad Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/19862>



P  
A  
R  
T  
E



# **Territorio Brasil**

---

3





# ■ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Juiz De Fora e a constituição da Geografia Escolar. Experiências potentes na formação de professores

El Programa de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en la Universidade Federal de Juiz de Fora y la constitución de geografía escolar. Experiencias potentes en la formación de profesores

*Bernardo Marques Werneck<sup>1</sup>*

*Cassiano Caon Amorim<sup>2</sup>*

*Henrique Lages Chaves<sup>3</sup>*

## Resumo

---

Vivemos, atualmente no Brasil, uma crescente desvalorização da profissão docente. Para tentar reverter essa realidade, no ano de 2007, o Ministério da Educação, junto à Secretaria de Educação Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) implementaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o conhecido Pibid. O programa funciona como uma das respostas brasileiras à lamentável crise de desvalorização do professor e da Educação pública em geral. Tendo o objetivo claro de valorizar os cursos de licenciaturas nas universidades de todo o país e, sobretudo, incentivar os estudantes desses cursos a atuar no ensino básico.

.....  
1 Professor de Geografia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF). Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi).

2 Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFJF) e do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-UFJF).

3 Professor de Geografia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF). Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi).

Neste texto, apresentamos uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores para a escola básica brasileira, com destaque para o Pibid como uma das alternativas para fortalecer esses processos formativos. Há também o relato de dois professores que participaram do programa durante sua formação acadêmica

**Palavras-chave:** geografia escolar, Pibid, Brasil, educação básica, formação docente.

## Resumen

---

Vivimos actualmente en Brasil una creciente devaluación de la profesión docente. Para intentar revertir esta realidad, en el año 2007 el Ministerio de Educación, junto a la Secretaría de Educación Superior de la Fundación Coordinación y Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), fomentaron una iniciativa para apoyar la creación del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia, el conocido PIBID.

El PIBID funciona como una de las respuestas brasileñas a la lamentable crisis de desvalorización del profesor y de la educación pública en general, teniendo el objetivo claro de valorar los cursos de licenciaturas en las universidades de todo país y, sobre todo, animar a los estudiantes de estos cursos a en la enseñanza básica.

En este texto presentaremos una reflexión sobre la formación inicial y continuada de profesores para la escuela básica brasileña, destacando el PIBID como una de las alternativas para fortalecer esos procesos formativos. Se incluye también el relato de dos profesores que participaron del programa durante su formación académica.

**Palabras clave:** geografia escolar, PIBID, Brasil, educación básica, formación docente.

## Introdução

---

A formação inicial e continuada de professores para a escola básica brasileira vive momentos de avanços em alguns aspectos e de incertezas em outros. Podemos dizer que as últimas mudanças recentes na legislação (Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 002/2015; CNE /CP 1, de 15 de maio de 2006; Lei 11.788/2008), que garantem mais tempo e presença dos estudantes das licenciaturas em contato com a escola,

com os alunos, com os professores e com toda a comunidade escolar, em nossa análise, garantem a aquisição de saberes fundamentais à formação dos futuros professores. Contudo, muitos desafios são colocados para o sucesso dessa formação, entre eles, o de adequar as necessidades formativas dos estudantes de licenciatura às das escolas que os recebem.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em nossa análise, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial e a continuada de professores, considerando a união dos saberes que são construídos na universidade com os saberes que, cotidianamente, são produzidos na escola. Portanto, considera-se relevante a experiência real dos licenciandos, bolsistas do programa, na educação básica, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio.

Respeitar, compreender, identificar, analisar os saberes produzidos na/para/com a escola tem constituído um desafio aos docentes que coordenam as atividades formadoras de professores de Geografia e aos estudantes que se graduam em licenciatura nessa área de conhecimento. Nas salas de aula das escolas participantes do Pibid, encontram-se os alunos da escola, o professor de Geografia daquela turma, os estudantes bolsistas da graduação em Geografia e, muitas vezes, o professor coordenador do programa da universidade. Esses encontros têm possibilitado a compreensão de nesse contexto existe um diálogo de saberes, de diferentes conhecimentos e representações de mundo, das pessoas, das suas geografias, portanto.

Ao chegar à graduação, por sua vivência escolar, o estudante já é portador de concepções do que seja o trabalho docente e suas atribuições. Tais concepções são inseridas nas aulas das disciplinas de formação de professores, bem como nas práticas escolares e dos estágios supervisionados, nos encontros do Pibid, momentos de reflexão-ação-reflexão, que realizam no campo da formação profissional. Daí a necessidade de pensarmos uma formação reflexiva de professores, na tentativa de fundamentar teoricamente as tomadas de decisão, dotando as suas ações de reflexão crítica e intencionalidade.

Em nossas práticas como professores da Educação Superior e da Educação Básica, temos somado esforços por uma formação inicial de professores em uma dimensão reflexiva, investigativa e prático-crítica, inserida no cotidiano do professor. Nossas experiências junto ao Pibid na Licenciatura em Geografia buscam romper com a dicotomia teoria e prática, e com o distanciamento entre o que se discute na academia e os desafios do trabalho docente, na escola básica.

Neste texto, trazemos reflexões advindas das experiências vividas por dois professores de Geografia: Bernardo e Henrique, ainda na época que eles eram graduandos vinculados ao Pibid. Esses professores, que tanto atuam em escolas de Ensino Fundamental e Médio, quanto em grupos de estudos em Universidades – recentemente defenderam suas dissertações Werneck (2019) e Chaves (2019) orientadas pelo professor Dr. Cassiano Caon Amorim –, apresentam nessas breves palavras experiências e contribuições, articulando sua formação inicial à constituição da Geografia como disciplina escolar.

## Experiências e contribuições de novos professores

---

Durante mais de dois anos ininterruptos, foi pelo Pibid Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que pudemos ampliar nossas práticas como docentes em formação assim como pensar, de forma coletiva, diferentes possibilidades de formação de professores e de presença nas escolas públicas, produzindo conhecimentos curriculares em Geografia. O relato que aqui “costuramos” é em defesa de uma metodologia de aprendizagem que contribuiu para a formação de novos professores em um país que apresenta enorme carência de docentes para a Educação Básica.

A metodologia de inserção do estudante de licenciatura adotada pelo Pibid possibilita, aos estudantes, diferentes vivências no campo da formação docente, o que contribui para amenizar incertezas que são criadas ao longo do curso de formação de professores. O programa tem oportunizado, ao futuro professor, a inserção gradual ao cotidiano escolar e ao seu processo de ensino, além de colaborar para uma formação humanizada em que as dúvidas podem ser sanadas por meio do acompanhamento minucioso de sua prática reflexiva em sala de aula.

O programa reinventa o ingresso dos estudantes de licenciatura na sala de aula a partir da metodologia usada, pois difere de outras práticas docentes em que não é possível a atuação conjunta de licenciandos em diferentes espaços escolares, o que divide a responsabilidade e o protagonismo de ensinar-aprender entre um professor coordenador da área de conhecimento<sup>4</sup>, um professor super-

.....  
4 No nosso caso, durante a participação no programa, a coordenação do Pibid Geografia esteve a cargo do pro-

visor da área de Geografia<sup>5</sup> e bolsistas estudantes do curso de Licenciatura em Geografia.<sup>6</sup>

Portanto, os alunos das escolas, em muitos momentos, possuíam mais de um professor em sala de aula: o licenciando e um professor de Geografia da escola, o que demonstra uma das particularidades desse processo de formação docente. A presença do professor responsável na escola tinha como objetivo identificar e orientar as metodologias usadas para os conteúdos abordados. A oportunidade de ter um experiente professor na sala de aula que nos acompanhasse nesse primeiro momento do exercício do ofício contribuiu para a segurança de todos.

Com essa metodologia de inserção gradual, a chamada “docência compartilhada”, ao longo de dois anos, possibilitou que cada estudante percebesse as mudanças em sua prática a partir dos momentos de reflexão ainda na escola e nos encontros ocorridos quinzenalmente na Faculdade de Educação da UFJF. Esses momentos garantiam as vozes de todos que estavam inseridos nesse processo, desde o coordenador do projeto aos professores responsáveis nas escolas pelos “pibidianos” e os estudantes que buscavam complementar sua formação. Entre nós, “pibidianos”, podíamos discutir e buscar inúmeros caminhos e pensar projetos a serem desenvolvidos com os alunos da escola básica.

O Pibid, portanto, oferecia uma formação complementar dentro da UFJF para o estudante em licenciatura, assim como oferecia formação continuada para os professores responsáveis da escola básica. “Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1983, p. 79). Nessas palavras, ficam evidentes a necessidade da comunicação entre sujeitos e a percepção de nosso inacabamento como sujeitos históricos atuantes no mundo.

Todos esses momentos de encontros e reflexão ajudam a romper com o “distanciamento, historicamente construído entre universidade e a escola, o bacharelado e a licenciatura e a pesquisa e o ensino”, como ressalta Bezerra (2015). Questionando essas dicotomias, o método encontrado pelo Pibid buscava aproximar esses pares, já que esse tipo de formação ainda não existe nos currículos acadêmicos presentes nos cursos de licenciaturas.

.....  
fessor Cassiano Caon Amorim, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

5 Durante nossa participação no projeto, os professores Julio Cezar Souza Monteiro de Freitas e Robson Telmo de Souza Rocha nos acompanharam como professores formadores.

6 Neste texto, narramos a nossa experiência como “pibidianos” na Escola Estadual Francisco Bernardino e na Escola Estadual Fernando Lobo, em Juiz de Fora, Brasil.

Pode-se dizer que a metodologia adotada durante esses dois anos do Pibid Geografia foi um diferencial da formação tanto para nós quanto para os outros estudantes de licenciatura, além dos professores das escolas estaduais presentes nesse processo, no âmbito de sua formação continuada.

O Pibid Geografia realizou, no período em que participamos do projeto, atividades em duas escolas de duas regiões da cidade de Juiz de Fora: a Escola Estadual Francisco Bernardino e a Escola Estadual Fernando Lobo, as quais possuíam historicidades e culturas diferentes. Isso porque defendemos que a escola, como um dos lócus privilegiado na construção do conhecimento com as universidades e com os centros acadêmicos, possui uma cultura escolar, construída pelos sujeitos que produzem os saberes em relação direta com os processos históricos e culturais em que está inserida. Assim como disserta Lopes (2013, p. 130): “Se o espaço geográfico é produzido e produz a história humana, constitui também o humano. Existe, assim, uma dimensão geo-histórica nesse processo”. Mais uma vez, a metodologia adotada permitia aos estudantes “pibidianos” transitarem entre essas culturas escolares e serem interpelados pelos processos inerentes a cada espaço geo-histórico das escolas situadas, como aponta Lopes (2013).

No mesmo sentido, Amorim e Costa (2015, p. 119) retificam essa dimensão do homem no mundo ao exprimirem “como ser situado, ele é desafiado pelas circunstâncias a refletir sobre sua ação. Ao refletir sobre seu contexto, ele constrói seu espaço existencial produzindo cultura, fazendo história e constituindo geografias”.

Ampliamos as vivências dos estudantes “pibidianos” nesse percurso formativo porque acreditamos que a Geografia Escolar é composta por todos os sujeitos presentes na escola e pelos diferentes saberes produzidos nela, o que considera o conhecimento levado pelos alunos e todos os momentos de reflexão.

Imersos na produção de uma Geografia Escolar singular a cada espaço escolar, pudemos vivenciar o que Valladares (2015) chama de *currículos vividos*, que busca aproximar os acontecimentos diários do espaço escolar — com práticas orientadas por um currículo produzido por outros sujeitos imbuídos de alguma intencionalidade — com as vivências ocorridas dentro dos espaços escolares nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, “*currículos vividos* pretende ser a expressão não só do que é documento de sistematização, nem apenas o registro do pretendido e exercido no contexto institucional de formação de pessoas, mas tudo aquilo vivido no processo *ensino aprendizagem*” (Valladares, 2015, p. 54. Grifos do original).

Ainda buscando a aproximação entre essa forma de conceber o currículo e a geografia feita na e pela escola, torna-se importante destacar a geografia que é produzida por seus sujeitos dentro do espaço escolar (alunos da escola, professores e funcionários), com suas nuances. A definição de *geografia escolar* dialoga com o conceito de *currículos vividos*. Em ambos, considera-se a produção de conhecimento surgida na escola. “A geografia escolar, como concebemos, apresenta-se como uma construção cotidiana e diversa entre a dimensão da geografia vivenciada pelos sujeitos do processo educativo e a dimensão dos pressupostos historicamente sistematizados pela academia” (Amorim e Costa, 2015, p. 119).

Cada estudante passou uma temporada em cada escola vinculada ao programa até ocorrer a mudança de escola. Com isso, buscava-se ampliar as alteridades possíveis entre o estudante e o novo espaço com uma nova geografia escolar construída sobre outra cultura escolar, em um novo espaço da cidade.

O programa propiciou uma formação diferenciada, uma vez que trabalhava uma nova metodologia de inserção dos estudantes nas salas de aula da escola básica. Além disso, o movimento entre as escolas e a universidade, mas especificamente a Faculdade de Educação, que promoveu a troca de saberes, deu origem à reflexão de que professor-pesquisador devemos ser no mundo.

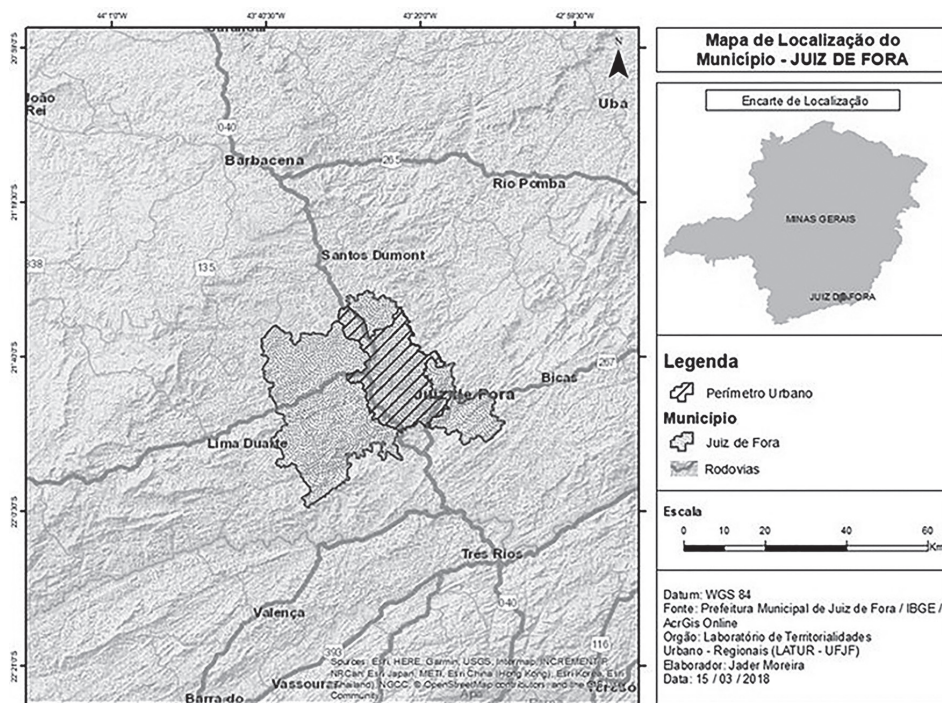
Cabe destacar que, durante toda a participação dos estudantes no Pibid, as experiências eram compartilhadas em reuniões quinzenais. Nessas reuniões, estavam presentes os bolsistas de iniciação à docência, os professores supervisores das escolas e o professor coordenador do projeto de cada disciplina. Tal momento de partilha era fundamental, pois, além das reflexões que fazíamos acerca dos desafios de cada momento nas escolas, também celebrávamos os avanços que percebíamos na nossa formação, assim como nas contribuições que podíamos verificar em nossa participação nas escolas do município. Momento ímpar de formação inicial e continuada de docentes e de importante troca de saberes.

## Na prática

---

Como já exposto, nossas atividades aconteceram em duas escolas estaduais (públicas, portanto), no município de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. Abaixo, buscamos localizar o município.





**FIGURA 1.** Mapa de localização do Município de Juiz de Fora, na área hachurada, o perímetro urbano da cidade.

**Fonte:** Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, AcrGis On-line

Juiz de Fora é um município localizado na Zona da Mata do estado de Minas Gerais. Em 2010, foram contados 516.247 moradores (IBGE, 2011), e a expectativa para 2018 é de 564.310 pessoas. A densidade demográfica é de 359,59 hab/km<sup>2</sup>. O município está estrategicamente localizado entre as cidades mais importantes do país, Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG).

Iniciamos a explanação de nossas experiências nos referindo a uma bela atividade organizada pela equipe que, em 2015, trabalhava com o Pibid na Escola Estadual Francisco Bernardino, localizada na rua Sergipe, bairro Manoel Honório. No dia 23 de abril do ano de 2015, foi realizada, com os alunos do 1º ano do Ensino Médio dessa escola, uma caminhada em parte do percurso do Rio Paraibuna, na malha urbana do município de Juiz de Fora, compreendendo do bairro Parque das Torres, na zona norte da cidade, até o bairro Costa Carvalho, situado na zona leste, local exato da retificação do curso d'água.



A visita foi realizada com o intuito de fazer os alunos perceberem como o trajeto do Rio Paraibuna, no perímetro urbano do município, tem suas peculiaridades socioambientais discrepantes ao decorrer do seu percurso, salientando como um acidente geográfico natural muda as situações socioespaciais no eixo urbano do município.

Na oportunidade, outros “pibidianos”, como Dhiego França, Rogério Arruda, Rafael Alves e Jéssica Lana, participaram ativamente dessa experiência. Com os alunos, além de uma explicação prévia sobre os cuidados que devemos ter em campo, tivemos a oportunidade de trabalhar em três momentos que elencamos a seguir.

No primeiro momento da atividade, os alunos e os professores (“pibidianos” e os da Escola Estadual Francisco Bernardino) se encontraram em um ponto do Rio Paraibuna, situado no Bairro Jardim Lermitage, na zona norte do município, no qual as pautas de discussão foram as moradias irregulares próximas do leito do Rio Paraibuna, a poluição e a visível não preocupação da figura estatal em conservar, com assiduidade, uma parte de um sistema ambiental tão importante para a conservação dos atributos naturais como solo, vegetação, hidrografia e relevo. Professores, “pibidianos” e alunos observaram como o sistema sanitário precário, a falta adequada de planejamento urbano por parte das autoridades governamentais e o esgoto doméstico jogado diretamente nos rios sem receber o devido tratamento faz com que a população que reside nas imediações viva em condições de insalubridade.

Após essa primeira análise, deslocamo-nos para o segundo ponto de nossa observação-ativa. Realizamos a visita a uma favela adjunta ao rio, no bairro Santa Terzinha, local de residência de moradores de classe trabalhadora, que convivem rotineiramente com a densa poluição do Rio Paraibuna e suas consequências, ocorrendo situação semelhante à que acontece no primeiro ponto visitado. Nessa ida, houve conversas entre alunos, professor e “pibidianos” com moradores locais sobre a atual situação da comunidade.

Sobre as famosas “favelas brasileiras”, cabe destacar que, oficialmente, elas ganham o nome de *aglomerado subnormal* (IBGE, 2011), isto é, um conjunto de domicílios com, no mínimo, 51 unidades, que ocupa, de maneira desordenada e densa, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e que não possui acesso a serviços públicos essenciais.

Na Organização das Nações Unidas (ONU), a definição buscou padronizar internacionalmente a definição de favela/slum, pois as diferenças entre os diferentes critérios adotados pelos países vinculados à Organização não permitiam uma quantificação do número total de pessoas que vivem em favelas no mundo. Foi adotado, em 2002, uma definição operacional que estabelece que uma favela/slum é uma área que combina as seguintes características: acesso inadequado à água potável; acesso inadequado à infraestrutura de saneamento básico e outras instalações; baixa qualidade

das unidades residenciais; alta densidade e insegurança quanto ao status da propriedade, como destacamos com os alunos posteriormente.

No terceiro e último momento da atividade, chegamos ao enclave dos bairros Costa Carvalho, Santa Tereza e Poço Rico, na altura exata do final da retificação. Nesse trecho, os professores destacaram, aos alunos, os motivos pelos quais houve o ajustamento no percurso do rio. Observamos que, nesse ponto, a visita não se qualificava na discussão de moradias irregulares próximas do rio como nos dois pontos anteriores, evidenciando como um mesmo objeto dentro do espaço geográfico tem diferentes atribuições.

A citada retificação, explicada aos alunos, foi uma grande obra que alterou todo o curso desse rio que cruza a cidade, pois, na primeira metade do século XX, o Rio Paraibuna possuía muitos meandros, que, por sua vez, diminuía a velocidade de transporte de água, o que fazia o rio transbordar todos os anos.

Quanto mais se intensificava a ocupação dessa planície, mais as inundações começaram a representar um problema econômico e também estrutural. Das lideranças locais, eram cobradas soluções, assim começaram paulatinas e pontuais alterações no Paraibuna. Houve, por exemplo, por parte de um governo, obras que se resumiam à quebra de grandes rochas que haviam no leito do rio; outro governo, por sua vez, tentou aumentar um pouco a distância entre as margens.

Na década de 1940, toda solução para inundações passava pela ideia de retificação do rio, o que se pensava há 76 anos era “ou se arruma o rio ou troca a cidade de lugar”. Não era possível os dois conviverem. A decisão foi tomada por um organismo estatal chamado Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS), o qual foi considerado a glória da cidade, pois foi instituído pelo presidente da época, o senhor Getúlio Vargas, justamente em 1940. Uma coincidência traumática para a cidade, já que a grande inundação foi na véspera do Natal, mas muito boa para o presidente, que precisava justificar a criação desse departamento, cuja primeira grande obra foi a retificação do Rio Paraibuna.

Para comandar as obras, o DNOS envia à cidade um engenheiro chamado Hildebrando Araújo de Góes, que propõe três grandes soluções para o “problema” das inundações: a) aprofundamento do Rio Paraibuna (ou seja, tornar o leito do rio mais profundo do que o nível de base das ruas, o que aumentaria a capacidade de carga do rio); b) alteração do formato das margens, adotando uma seção trapezoidal (33 metros de base menor e 52 metros de base maior); e, c) retificação do rio (fim dos meandros).

O Rio Paraibuna, portanto, tem uma dupla função, já que atende as necessidades sanitárias e logísticas da cidade como que também serve como promotor de reflexões e construção desses saberes geográfico-escolares.

Sobre outros saberes que o Pibid possibilitou, podemos narrar as experiências organizadas na Escola Estadual Fernando Lobo, podemos, antes, destacar que essa instituição de ensino foi criada pelo Decreto 4772, em 7 de 1917, pelo presidente do Estado de Minas Gerais (não se falava governador) à época, Delfim Moreira da Costa Ribeiros, com o nome de Grupo Escolar Fernando Lobo.

Portanto, há mais de 100 anos, o então Grupo Escolar desenvolve ininterruptamente atividades de ensino e aprendizagem. Em 1929, como explica Freitas (1988), a Escola teve seu nome modificado a Escola Estadual Fernando Lobo; no mesmo ano em que a escola foi renomeada, foi finalizada a construção de sua sede definitiva, no atual prédio na rua São Mateus 784, no Bairro São Mateus.

As experiências que, neste texto, separamos para compartilhar aconteceram no interior da escola e, por isso mesmo, confundem-se com o próprio espaço. O próprio espaço escolar sugeriu a construção das atividades vivenciadas. O prédio, por exemplo, é resultado do esforço do Sr. Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, então presidente do Estado de Minas Gerais, e de Lourenço Baeta Neves, engenheiro responsável pelo projeto, na gestão do Secretário do Interior Dr. Francisco Luiz da Silva Campos. Não se pode omitir o registro de que o tempo gasto para sua conclusão foi bem longo, o que, por certo, pesou no tesouro estadual, como explica Freitas (1988).

O estilo e a estrutura do casarão permanecem os mesmos; a Escola conta com um espaço físico externo destacável, com uma horta que abrange cerca de 680 m<sup>2</sup>. Os vegetais cultivados nela proporcionam um cardápio variado para os alunos. A merenda escolar é servida na Cantina Rosalina Rocha Cruzeiro, uma homenagem a uma ex-diretora da escola (dirigiu a Escola Estadual Fernando Lobo em 1953), responsável por criar concurso de poesia e de redação que ajudaram a melhorar, de forma considerável, a qualidade da comunicação escolar.

Nessa horta, Chaves e Santa Rosa (2016), por exemplo, relatam uma atividade realizada no local. Os autores relatam que a atividade (a Oficina de Pedologia) foi dividida em duas partes, na terceira e quarta semana do mês de outubro de 2015, respectivamente, sempre no período da tarde, já que, durante a manhã, os alunos deviam cumprir sua carga horária obrigatória de aulas.

No módulo I, preparou-se uma apresentação da oficina, em que se mostrava, a aqueles estudantes, diferentes tipos de solo, suas relações com as vegetações e o seu uso pelo homem, além de um mapa dos solos brasileiros. Nesse primeiro momento, aconteceu no Laboratório de Informática da escola, onde os alunos foram apresentados a alguns conteúdos introdutórios da Ciência do Solo e convidados a refletir sobre sua relação enquanto uma ciência auxiliar à Geografia, e sobre o cronograma das atividades.

O módulo II da Oficina de Pedologia desenvolveu-se já na horta da escola; nessa oportunidade, os alunos foram apresentados às ferramentas tradicionalmente utilizadas nesses locais, como a enxada e a pá. Chaves e Santa Rosa (2016) afirmam que esse momento foi necessário, pois muitos dos alunos não sabiam o que eram determinados objetos, o que evidencia seu afastamento das práticas agrárias. Buscou-se fazer, com a colaboração dos alunos, um inventário dos diferentes cultivos da horta. Os alunos foram indagados sobre quais alimentos identificavam na horta e quais destes consideravam parte de sua alimentação diária.

Com o objetivo de ampliar o conteúdo programático dos livros didáticos e o espaço da sala de aula, buscou-se dialogar com os alunos como se dá o manejo diário da horta, ou seja, quanto e quando deve ser irrigada, qual a função dos canteiros, o tempo de plantio até a colheita de cada espécie, as doenças que atacam a produção e como combatê-las sem utilização de agroquímicos.

Os autores ainda apontam que não pode se curvar a procedimentos autoritários do educador, que negam a curiosidade do educando. Há um mundo de opções que vão muito além. Todo e qualquer espaço deve e pode ser utilizado como um espaço iminente para o aprender (Chaves e Santa Rosa, 2016).

Os autores, nessa oficina, além de exercitarem sua prática docente, resgataram uma tradição dessa escola, pois o exemplar de Pau Brasil (*Caesalpiniaequinata*) que a Escola Estadual Fernando Lobo exhibe até hoje em seu jardim frontal foi plantado por uma comitiva constituída por alguns alunos em 1938.

Por sua importância simbólica, há, no atual uniforme dos estudantes da Escola, um Pau-Brasil estilizado estampado no peito e nos documentos da Instituição. Essa árvore propicia espaços para a interação dos estudantes com o espaço escolar desde seu plantio; por isso, em setembro 1979, Mello Reis, o prefeito de Juiz de Fora na época, assinou um Decreto Municipal que o tornou imune de corte.

A presença da árvore na escola incentivou a criação do projeto “Pau-Brasil”, que busca entender a história da espécie, originária da Mata Atlântica, que foi imortalizada por Jean-Baptiste de Lamarck, em 1785, além de resgatar e intensificar os valores ambientais necessários à sua preservação.

Ainda podemos ressaltar outra atividade documentada por Chaves, Bezerra e Martins (2014) chamada “Júri pedagógico”. Os autores relatam que o interesse por desenvolver essa atividade partiu de percepções que eles fizeram em sala de aula. O fato que os chamou a atenção e assim deu o estopim para o projeto ocorreu em uma aula sobre socialismo e capitalismo, na qual se notou que os discursos dos estudantes estavam pautados no senso comum.

A intenção não foi apresentar aos estudantes um conhecimento concluído, mas sim ajudá-los a adquirirem o hábito da pesquisa e o de duvidar de informações sem fundamentos, além de não promoverem mais divulgações irresponsáveis de *Fake News*; ainda, ajudar a exercitarem os valores democráticos de respeitar posicionamentos diferentes.

Para isso, os autores buscaram desenvolver um trabalho mais dinâmico, que propunha aos estudantes que se separassem em dois grupos, dentro da sala de aula mesmo. Cada grupo teria a missão de defender suas ideias num debate: um grupo defenderia o capitalismo, e o outro seria contra esse modo de produção.

Para introduzir a discussão, exibiu-se o filme intitulado *Capitalismo, uma história de amor*, no laboratório de informática, que conta com um projetor. O documentário, dirigido pelo famoso e polêmico diretor Michael Moore, foi filmado no ano de 2009, entre os meses de fevereiro e julho, em meio à crise americana. De forma totalmente parcial, Michael Moore produz um documentário que mostra as diversas faces do capitalismo ao longo do século XX até os dias de hoje, começando da retomada do sistema financeiro após a Crise de 1929, com o governo Roosevelt, passando pelo capitalismo de classe média, com o *WelfareState* nos meados do século passado, e chegando à chamada depreciação do sistema, a partir do governo Reagan, principalmente (Chaves, Bezerra e Martins, 2014).

Logo após o filme, nas aulas seguintes, foi feito um levantamento de alguns pontos e objetivos que poderiam ajudar no andamento do trabalho, com isso foi possível ouvir as primeiras impressões dos estudantes e esclarecer algumas dúvidas. Utilizaram-se também, nesse processo introdutório, diversos textos para apresentar aos estudantes muitas análises sobre o sistema capitalista e suas consequências práticas na vida desses estudantes. O grupo que defenderia o capitalismo recebeu textos de autores capitalistas, e o grupo que iria criticar o capitalismo recebeu texto de críticos a esse sistema.

Esses textos, escritos por autores liberais ou críticos ao liberalismo econômico, por exemplo, não foram entregues aos alunos como “verdades absolutas”. Houve a preocupação em dizer aos estudantes que os textos (tanto os de autores da direita como os textos de autores da esquerda) apresentados deveriam ser usados como auxílio para entender o que estávamos debatendo, não como dogmas.

Lançamos mão também de textos comuns aos dois grupos. Esse processo se deu posteriormente à leitura dos textos específicos a cada grupo; a intenção era fazer com que os estudantes refletissem sobre sua primeira leitura e, assim, comesçassem a fortalecer seus argumentos e valores democráticos que deveriam ser utilizados no debate entre os grupos.

No primeiro dia do debate, os integrantes dos grupos tiveram um tempo inicial com o objetivo de socializar suas informações adquiridas e construídas. Esse tempo também foi utilizado para que o grupo escolhesse uma comissão com até sete estudantes que seria a responsável por defender os argumentos do grupo.

Os autores se preocuparam em rearranjar o espaço da sala de aula. Os grupos foram colocados frente a frente, e as comissões escolhidas posicionaram-se no espaço entre os grupos. Os alunos da comissão ficaram de costas para seu grupo e de frente para a comissão opositora.

Após a reorganização espacial da sala, foi permitido, ao grupo favorável às ideias capitalistas, a exposição de suas ideias sobre o que é desenvolvimento; em seguida, foi dada a oportunidade ao outro grupo, que também expôs suas ideias. Já que, no seu discurso, o segundo grupo teceu algumas críticas ao modo de produção capitalista, verificamos as primeiras exaltações nos ânimos. Nada que inviabilizasse a atividade.

O debate seguiu pautado em argumentos referenciados e sob os valores democráticos, mesmo que, em alguns momentos, a discussão “esquentasse”. Diante da apresentação de diversas formas de gerir o Estado, apareceram, como já esperado, divergências entre os grupos. Todavia, à medida que os professores sugeriam temáticas concretas, um fenômeno interessante aconteceu.

Ideias comuns começaram a aparecer, como a necessidade de mudanças no sistema educacional brasileiro e na saúde, por exemplo. Os estudantes começaram a enxergar que não existe uma fórmula exata, ou seja, um sistema político hermético anacrônico (tanto à esquerda como à direita) que possa ser aplicado sem reflexão e apartações.

Dessa forma, finalizou-se a atividade. O objetivo do Júri pedagógico não foi escolher um vencedor, mas sim propiciar, aos estudantes, a reflexão sobre os perigos do fundamentalismo e a inexistência de uma verdade absoluta, além do respeito a opiniões contrárias, mesmo que seja legítimo também o direito de fazer oposição no jogo político.

Talvez tenha sido possível criar o hábito de “pensar certo” freiriano, ou seja, o uso consciencioso da capacidade de pensar, que exige a procura por entender, refletir e avaliar com consciência. “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo” (Freire, 2007, p. 27). Ensinar a pensar certo, nessa perspectiva libertadora-crítica da educação, foi o objetivo final de outro projeto que aqui elencamos.

Vale ressaltar também que o laboratório de informática, usado nas duas atividades que aqui separamos, foi também um espaço de reflexão e formação para nós professores no Pibid. Um lugar diferente da sala de aula, com muitos computadores, era em si in-

interessante para os alunos. Fiz parte de alguns movimentos que, embora tímidos, tentaram construir um laço entre as novas tecnologias e as práticas estudantis naquela escola.

Porém, em muitos momentos, a tela na frente dos alunos se configurava nas aulas nesse espaço como uma espécie de “caderno eletrônico”; mesmo com acesso à internet, os alunos não saíam dos limites da sala por meio das fibras ópticas ligadas aos computadores. As grades das janelas dessa sala que evitavam a entrada de ladrões apareciam, de forma metafórica, no nosso plano de aula.

Nessas experiências com o Pibid, a formação acontecia por meio da reconstrução. Logo vimos que mirar um projetor na parede e exibir slides sobre os solos brasileiros ou um documentário estadunidense não significava que estávamos usando a tecnologia de forma inovadora. A projeção em HD em uma parede recentemente pintada com uma tinta especial para projeções não garantia que uma aula na sala de informática não se tornasse uma versão atualizada da mesma aula expositiva tradicional com um quadro negro.

Pensar em uma aula tradicional que usa tecnologias digitais contemporâneas se coloca, desde o início, como uma incoerência. Vi claramente que os estudantes entendiam e rejeitavam essa incoerência. Vimos, então, que as novas técnicas devem servir às novas ideias.

## Considerações finais

---

A importância e o rigor com os quais lidamos na formação de professores nos trazem muitos desafios. O árduo trabalho exige envolvimento e compromisso de todos no processo. Ainda assim, se pretendemos mudar o mundo, as pessoas e suas atitudes por meio da mudança na Educação, insistimos na tentativa de colaborar com os educandos na superação dos obstáculos.

Percebemos, em nossas práticas, que tais obstáculos se vinculam à cultura formativa de professores em nosso país. Em grande sentido, notamos que muitos alunos da graduação e até mesmo professores com potencial para o acolhimento de bolsistas do Pibid ainda trazem representações de formações de professores como atividades que se resumem à observação de aulas e à reprodução, sem reflexão, daquilo que foi discutido nas universidades. Em tais representações, o que já se constatou é que se espera que o licenciando fique sentado, geralmente no fundo da sala de aula, apenas observando os encontros e, ao final do período do estágio, tenha a experiência de trabalhar com uma aula, que será, então, avaliada.

Essa mesma cultura formativa também é portadora de desafios, como a incompatibilidade de dias e horários das atividades acadêmicas e da escola, o que traz dificuldades de horário e de turmas disponíveis na escola para acolher os estudantes. As mudanças que alguns sistemas de ensino têm implementado em suas redes também dificultam muito o processo formativo: fechamento de turmas durante o ano letivo; oferta de Ensino Médio regular apenas em horário diurno, restando, ao noturno, a modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), entre outros. Somam-se a isso as dificuldades de deslocamento do bolsista até a escola, uma vez que suas atividades muitas vezes ocorrem a distâncias consideráveis.

Especialmente no caso de bolsistas do Pibid do curso noturno, a situação torna-se ainda mais complexa. Como a maior parte desses estudantes da graduação trabalha durante o dia todo, a falta de horário disponível acaba por comprometer sua imersão na escola e sua prática formativa. E, quando conseguem ir à escola no curso noturno, acabam se deparando com outros dificultadores, como o cansaço da jornada de trabalho ao longo do dia e do comum esvaziamento das turmas da escola à noite.

Outra importante dificuldade com a qual temos nos deparado está relacionada à falta de comprometimento de alguns licenciandos. Vivemos em um contexto no qual a Educação passa pela paradoxal situação de ser tomada como redentora da sociedade e, ao mesmo tempo, sofrer com o descaso e o sucateamento das condições de trabalho do docente, assim como por questões que envolvem a falta de reconhecimento público do seu trabalho. Talvez essa confusão seja a responsável pelo pouco envolvimento em atividades do Pibid, por parte de muitos estudantes. Vivenciando o cotidiano com os alunos da licenciatura em Geografia, compartilhamos olhares, saberes, angústias e esperanças.

No movimento de formar-se professor, os docentes e os alunos da universidade e da escola básica, além dos demais membros da comunidade escolar, colaboram para a construção do que concebemos ser a Geografia Escolar e de si próprios como sujeitos desse constante processo. É nessa perspectiva de inacabamento que nossos estudantes da licenciatura de Geografia conduzem permanentemente a sua formação docente, agora impulsionada por atividades formadoras do Pibid.

## Bibliografia

- Amorim, C. A e Costa, B. M. F. (2015). *Geografia escolar e as experiências da cartografia com crianças: construindo mapas do Colégio de Aplicação João X*. Juiz de Fora: Instrumento: *R. Est. Pesquisa. Educação*, 17(2), 243-252.



- Bezerra, A. C. et al. (Org.) (2015). *Formação de professores de Geografia: diversidade, prática e experiências*. Niterói: Editora da UFF.
- Chaves, H. L. e Santa Rosa, I. (2016). Horta escolar no perímetro urbano: experiência didático-sustentável na Escola Estadual Fernando Lobo, Juiz de Fora-MG. Em *Anais da Semana da Geografia em São João Del Rei*, Universidade Federal de São João Del Rei – Campus Tancredo de Almeida Neves.
- Chaves, H. L., Bezerra, I. e Martins, R. (2014). Capitalismo ou Socialismo no século XXI com voz: os alunos. Em *Anais da II Semana da FACED; VII Semana de Educação; X Seminário Anual de Pesquisa em Educação do PPGE*. Juiz de Fora: FACED, p. 374-386.
- Chaves, H. L. (2019). *De comentários alheios à palavra-outra: uma compreensão ativa na direção dos sentidos para os usos de videoaulas de Geografia Escolar na Plataforma Youtube* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz e Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Juiz e Fora, MG, Brasil.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M do C. V. de. (1988). *História do bairro São Mateus*. Juiz de Fora: Gráfica e Editora FM Ltda.
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). *Censo Demográfico 2010, primeiros resultados: aglomerados subnormais*. Rio de Janeiro: Brasil.
- Lopes, J. J. M. (2013). A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. En: *Tunes E. O fio tenso que une a educação à psicologia*. Brasília: UniCEUB
- Valladares, M. T. R. (2015). Zonas de fronteiras: entre escolas e academias. En Bezerra, A. C., Lopes, J. J., e Fortuna, D. (orgs.), *Formação de professores de Geografia: diversidade, prática e experiência*. Niterói, BR: Editora da UFF.
- Werneck, B. (2019). *Uma cartografia por meio dos mapas vivenciais dos diferentes usos do campus da UFJF* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz e Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Juiz e Fora, MG, Brasil.

La edición, corrección de estilo, diseño e impresión de esta obra  
fueron realizados bajo la supervisión de  
Entrelibros e-book solutions  
2018  
[www.entrelibros.co](http://www.entrelibros.co)

---



Hablar de “Diferentes Geografías de la Infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica” es hablar del desarrollo de la primera infancia en territorios interculturales diversos. Es hablar de saberes y tradiciones ancestrales develados en la construcción de subjetividades. Es hablar de la importancia del reconocimiento de espacios y lugares que habitan los niños y niñas, así como lenguajes, recorridos, narrativas, palabras y emociones como seres comunicativos y su valioso aporte al desarrollo socioafectivo de la familia, los cuidadores y la comunidad que merecen ser atendidos, estudiados, leídos e investigados por los formadores de maestros.

Esta publicación, incluye aportes interdisciplinarios de investigadores de la Fundación Universitaria del Área Andina (Colombia), Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil), Universidad Surcolombiana (Colombia), Universidad de San Buenaventura, Bogotá (Colombia), Universidade de Brasília (Brasil), Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Universidad Autónoma de Chiapas (México), Universidad Autónoma de México (México), Universidade Federal Fluminense (Brasil), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), unidos con el compromiso de asegurar la diversidad cultural y la contribución de la educación infantil al desarrollo sostenible en Latinoamérica.

**AREANDINA**  
Fundación Universitaria del Área Andina

ISBN: 978-958-5539-47-1



9 789585 539471