BASURA EN FLORES: UNA PRÁCTICA PARA ADEMÁS DE LA PROFESIONALIZACIÓN

Profa. Dra. Luciana Ferreira da Silva, Feevale y PUCRS – Brasil,
lfesi@terra.com.br

Resumen

Este texto se fundamenta en los resultados de una investigación basada en un abordaje cualitativo, realizado con profesores de los primeros años de la Enseñanza Fundamental de escuelas públicas, ubicadas en la periferia de Porto Alegre – RS, Brasil. El estudio tuvo por objetivo discutir las representaciones sociales de la cultura local con relación al enseñar y al aprender y la mediación ejercida por el medio sociocultural en las prácticas pedagógicas y en sus formaciones. Se analiza, también, las condiciones de actuación profesional de una maestra y su construcción rumbo a la profesionalidad.

Palabras clave: profesionalidad, alfabetización, representación

Abstract

This paper is based on the results of a qualitative research carried out with primary teachers of state schools in the outskirts of Porto Alegre - RS, Brazil. The study aims at discussing the social representations of the local culture in relation to teaching and learning, to the sociocultural environment, to teaching practice, and to teacher education. The paper also analyzes the professional practice conditions of a teacher as well as her construction towards professionality.

Kewwords: professionality; literacy; representation

Introducción: una mirada sobre la multiplicidad de representaciones en la alfabetización

Este texto se fundamenta en los resultados de una investigación realizada con diez profesores de los primeros años de la Enseñanza Fundamental que actúan en la docencia en tres escuelas públicas, de la red municipal y estadual, situadas en la periferia de Porto Alegre – RS, Brasil. Dos de eses educadores cursaron Pedagogía junto con el ejercicio de la docencia, y los otros, iniciaron su función en el área de educación solamente después haber concluido sus estudios. Por tanto, el estudio investiga, bajo la perspectiva de la formación de profesores, las influencias que las representaciones sociales y que la cultura local pueden originar al enseñar y al aprender de los profesores y de los niños. También se discute la mediación ejercida por el medio sociocultural y por sus prácticas junto a sus procesos de formación.

Los maestros participantes de la investigación fueron indicados por sus colegas como aquellos "exitosos" en sus prácticas de alfabetización y, también, por así ser reconocidos por la comunidad. Parece importante decir que el concepto de profesor exitoso extrapola las definiciones como las de bondad y virtualidad de la tradición, sin embrago están calcados en su competencia y en las acciones hacia sus alumnos.

En "Modernidade Tardia", según Hall (1999), se traslada el foco de la educación ideal, propuesta por la tradición, para la educación posible debido a las antinomias, principalmente, en lo que atañe a la esfera pública. Se sabe que, tras décadas de luchas, la educación en Brasil aún continúa perpleja delante de nuevos paradigmas y han sido lentos los avances en cuanto a los procesos pedagógicos que pasan a sostener la complejidad de la contemporaneidad. Freire (1993, p. 1 – 2), por esta suposición, argumenta que "na história do pensamento social" la precaución de la relación del hombre versus mundo, es un proceso de problematización constante, pues, "cada nova concepção de realidade compreende um projeto de educação para os homens".

El hombre consiguió dominar la naturaleza con el progreso, sin embargo se muestra impotente delante de sus hechos. Pero ¿quién es ese hombre que es capaz de crear y de destruir con tanta intensidad? Y ¿qué sentido tiene este "progreso" que a unos les permite vivir en abundancia y a otros les reserva hambre y miseria? El gran desafío es "forjar um tipo de subjetividade social que dê origem a uma cidadania", en la que, "um novo modo de sentir, pensar e agir está em processo" (FREIRE, 1993, p. 3). En este sentido, se reflexiona sobre la formación académica y la práctica del profesor. ¿Será que el profesor que ejerce la práctica durante su formación académica cuenta con más condiciones de (re)significar sus conceptos asumiendo un compromiso ético tornando viable acciones de humanidad?

Por tanto, lo que se propone aquí es formar un panorama de las representaciones sociales de la cultura local con relación a la enseñanza y el aprendizaje, y a la mediación ejercida por el medio sociocultural en las prácticas pedagógicas de alfabetización y en la formación de un profesional en el área de la educación. Para ello, se profundizó el análisis de una experiencia vivida durante la investigación y las situaciones emergentes de ésta: el "Passeio ao lixão[1]". Se analizó, también, la formación del profesor en la universidad y el proceso de construcción de su profesionalidad. En este sentido, Alves afirma que (1994, p. 26),

> [...] a questão não é gerenciar o educador. É necessário acordá-lo. E para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária. Já sei a pergunta que me aguarda: - E qual a receita para a experiência de amor, de paixão? E aí eu tenho que ficar em silêncio, porque não tenho resposta alguma. Na verdade, quando nos propomos tais perguntas, estamos realmente, nos questionando.

[1] La investigación dio origen al texto denominado "O Passeio" el cual relata, desde la mirada de la investigadora, las experiencias vividas por los participantes de la investigación durante el paseo al "Lixão" (Vertedero) próximo a la escuela observada.

Realmente había un cuestionamiento, para el cual se buscó una respuesta a través de una investigación basada en un abordaje cualitativo y de cuño etnográfico. La elección se justifica porque al decidir por un estudio etnográfico, el investigador debe penetrar en el espacio de la escuela, observándola a partir de su interior, pero sin abandonar la mirada hacia el entorno. De esta manera, es necesario que se esté atento a las representaciones del ambiente al cual se estudia "com todas suas diversas camadas de significado social em sua plena riqueza." (WOODS 1989, p.19).

Un aspecto que se debe destacar, de extremada importancia, es la inserción del investigador en la comunidad, no solo para comprender la cultura local, sino que, sobre todo, para establecer un vínculo de transferencia con lo estudiado. Se hizo necesaria la infiltración del investigador en el ambiente, para la comprensión de los significados entre lo interior y lo exterior a la clase; y, entre los vínculos afectivos y cognitivos, con relación a la construcción de la profesionalización.

De este modo, la investigación de cuño etnográfico posibilitó que se fuera más allá de la comprensión de la práctica pedagógica y de su profesionalización, y así mismo, el surgimiento de la posibilidad de una formación por la, y en la profesionalidad.

La profesionalización como itinerario de significado y autoría en la práctica

Cuando se piensa y se discute sobre la profesionalización docente se percibe la necesidad de una revisión de los modelos formativos de las políticas de perfeccionamiento y fortalecimiento de la profesión docente. Para Ramalho, Betania Leite et al (2003, p. 19): "Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional". Los autores añadieron también que cuando se discute la profesionalización docente y sus identidades como profesional: "isso constitui um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em

situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissões". (p.20).

El termo profesión es polisémico porque existe dificultad de llegar a una definición unívoca.

La profesionalización, en general, pode ser conceptuada como el proceso en el que una ocupación organizada, obtiene el derecho exclusivo de ejecutar un tipo particular de trabajo, controlar la formación y el acceso, y evaluar las formas de cómo realizarlo.

Para Enguita (2001) apud Ramalho, a profesionalización es más que una calificación o competencia, ella es una cuestión de poder, de autonomía frente a la sociedad, al poder político, a la comunidad; de jurisdicción, frente a los otros grupos de trabajadores; de poder y autoridad, frente al público y a las potenciales reflexiones de los grupos ocupacionales subordinados. Para los maestros de la investigación, un nuevo enfoque de la profesionalización se torna esencial, si consideramos la naturaleza social y educativa del trabajo. En la, por la y con la profesionalización, el profesor construye haberes y competencias, no para una autonomía individualista y competitiva, o para un poder autoritario, y si para educar conforme a perspectivas de solidaridad, de inclusión por el haber, y posicionamiento ante la no exclusión.

La profesionalización es entendida así, como el desenvolvimiento sistemático de la profesión, fundamentada en la práctica y en la actualización de los conocimientos especializados y en el perfeccionamiento de las competencias para la actividad profesional. Es un proceso no solamente de racionalización y conocimiento, más si de crecimiento en la perspectiva de desenvolvimiento profesional. Así la profesionalización reúne en si todos los actos o eventos relacionados directa o indirectamente para mejorar el desempeño de lo trabajo profesional.

Imberón (2000) contribuye para reforzar ese concepto, la profesionalización para el autor, es un proceso socializador de construcción de las características de la profesión, fundamentada en valores de cooperación entre los individuaos y el progreso social.

Nóvoa (1992) acrecienta, sustentando la hipótesis de que, junto con el proceso de proletarización, la profesión docente también es afectada proceso de profesionalización. Trabajar los efectos de la proletarización puede conducir a una nueva "profesionalidad de los docentes", por las renovaciones de las culturas profesionales y organización de la escuela. "Os professores têm que se assumir como produtores de sua profissão. Não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém"(p.28). No obstante, en la visión de la profesionalización docente, existe un componente esencial que es movilizar el pensamiento del maestro, y procurar ayudar a crear junto con el profesor nuevas referencias que iluminen sus ideas y, consecuentemente, su desempeño.

Así la profesionalidad comprende dos aspectos: un interno, que constituye la *profesionalidad,* y otro externo, que es el *profesionalismo*.

La profesionalización, como un proceso externo (o profesionalismo), está ligada a la reivindicación de un status distinto dentro de la visión social del trabajo. Esta implica en negociaciones, por parte de un grupo de actores con la intención de lograr que la sociedad reconozca las cualidades específicas, complexas y difíciles de ser adquiridas, de tal modo que les proporcionen no apenas un cierto monopolio sobre el ejercicio de un conjunto de actividades, mas también una forma de prestigio y de participación en las problemáticas de la construcción de la profesión.

El profesionalismo es un proceso político que recae en un espacio público para mostrar que la actividad docente exige un preparo específico que no se resume a lo dominio de la materia, por mas necesaria que sea, nunca es suficiente. El maestro además del dominio de la materia precisa conocer las metodologías de enseñanza, las epistemologías del aprendizaje, los contextos y diversos factores para tornarlo apto para la docencia. Se exige del profesional, una formación perfeccionada y, obtenida a través de un curso superior.

Ya la profesionalidad, que es un proceso interno, es denominada por Cunha (1999) como la profesión en acción. La autora cita Marcelo García (1995, p. 207) que afirma: la "profesión" marca diferencias cualitativas con

respecto al oficio a la ocupación o al trabajo. Por otro lado, "profesional" denomina a un grupo de personas con una elevada preparación, competencia y especialidad que prestan un servicio para el público.

La misma autora toma las palabras de Gimeno Sacristán (1993, p. 82) para conceptuar "profesionalidad", la cual es percibida como la excepción de especificidades de actuación de los maestros en las practicas, esto es, el conjunto de actuación, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor. Se evidencia en la conceptuación que la profesionalidad contempla mucho más la subjetividad del profesor inserido en la práctica, pues lo trata como sujeto histórico que ejerce una tarea e/o profesión.

Las maestras investigadas que cursaron Pedagogía junto con la practica profesional, mostraron madurez en sus respuestas cuando fueron interrogadas en cuanto a la distinción entre profesionalización y profesionalidad, lo que indicó clareza conceptual. En ese sentido, una participante afirmó: *"Penso que sejam distintas porque profissionalização é a parte teórica e a profissionalidade é a atuação".*

Esas maestras que cursaran Pedagogía junto con el ejercicio de la práctica docente también reconocieron que la clareza conceptual es fundamental y necesaria, mas que es preciso trascender rumbo a la profesionalidad, rumbo a la "profesión en acción". Perrenoud (2002, p. 15), afirma que:

> [...] o conceito de reflexão na ação está esvaziado de conteúdo; somente pelo conceito não se esclarece o como, nem o que o profissional reflete e nem tampouco especifica o que este deve fazer. Assim também como a prática de pesquisa, que é fundamental e necessária, mas que somente por si não é suficiente.

Partiendo de las constataciones, observamos que es esencial que la formación inicial del maestro se vuelva para la profesionalidad, pues debe preparar al académico de Pedagogía para desenvolverlo como un ser

reflexivo, reflexionando sobre su propia práctica, y de esta manera, pueda crear modelos que ejerzan sus capacidades de observación, de análisis, de argumentación, además de una construcción personal para consolidar una formación efectiva de sentidos y significados.

La investigación demostró que las maestras que cursaran Pedagogía distanciadas de la práctica docente – por no ejercer la docencia en paralelo a sus formaciones, o por tener sus cursos estructurados de modo en que las practicas ocurriesen al final de la formación – manifestaran alguna insatisfacción. Esto puede ser notado en las afirmaciones de una participante: *"Quando eu comecei a estudar* (Pedagogia) *surgiu um certo sentimento de realização, porque a gente tem necessidade de ter um conhecimento mais profundo (...) Daí, tu vais lendo e te 'atiras de cabeça', te entregas, faz cursos, compra livros, vai a palestras (...) Mas quando chegas na tua sala de aula, lá como professora, te sentes novamente esvaziada de recursos e conhecimentos. É como se faltasse uma orientação. Tinha dias que eu chegava a me perguntar: '- Meu Deus! O que eu posso fazer com tudo isso que aprendi?' Mas logo o curso foi ganhando forma e eu comecei a me dar conta de como podia fazer as coisas, sim! Mas isso só veio quando eu passei a discutir mais em sala de aula com minhas colegas e professores (...). É, eu acho que faltam espaços que proporcionem este tipo de discussão."*

Ya las maestras que demostraron mayor satisfacción en la busca de sus formaciones fueron aquellas que, al mismo tempo, aceptaron el desafío de se profesionalizar y se sintieron más acogidas por el curso, encontrando en la supervisión de su práctica, seguridad y base para afirmar sus ejercicios profesionales, o sea, sus profesionalidades. Perrenoud (2002, p. 18) afirma al respecto que

> [...] é importante criar ambiente de análise da prática, ambiente de partilha das contribuições e das reflexões sobre a forma de como se pensa, decide, comunica e reage em sala de aula. Também é preciso criar ambientes – que pode ser o mesmo para o profissional trabalhar

sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade.

La investigación también reveló que el ambiente académico es de fundamental importancia en la formación de sentido e significado de la profesionalización, lo que es de suma importancia en la formación de la profesionalidad de las maestras, por influir directamente en la construcción de la identidad profesional e personal.

"Educar é fazer emergir vivências do processo do conhecimento" (ASSMANN, 2001 p. 32) y profesionalizar rumbo a la profesionalidad es escuchar esas vivencias a luz de la teoría, en afectividad. Como comento una participante *"aqui na Universidade, com o curso, me sinto amparada, pelas pessoas, pelas colegas e professores (...) Porque a gente que é professora e que só teve o Magistério, não sabe bem o que fazer(...) E com as trocas com as colegas* (refere-se as colegas de Universidade) *a gente se sente mais segura e vai lendo e vai buscando coisas novas(...) principalmente pela afetividade, já que a pessoa muitas vezes tem preconceito contra ela mesma."*

Para la teoría vygotskyana es a través de la mediación que se establece el aprendizaje. En ese sentido, la actuación en la escuela juntamente con la formación académica recibe primordial importancia en la construcción de los significados de la práctica profesional. Pues **es** necesario el diálogo entre la teoría y la práctica para que el profesor adquiera la confianza que va mas allá de las prácticas cotidianas. Conforme Silva (1999, p. 150), "a confiança como significado pedagógico, enfatiza a legitimidade do 'acreditar que é possível' na educação. Os alunos são capazes de acreditar no objeto cognoscível, no conteúdo a ser apropriado"; en ese estudio**,** el objeto cognoscible también es entendido como la apropiación de una profesión – en profesionalismo y profesionalidad.

Más allá de la puerta de la escuela

Comprender la escuela como espacio de manifestaciones sociales es establecer también que estas representaciones culturales estén más allá de la puerta de la escuela, que estén inscritas en el propio sujeto, profesores y alumnos, y que estén manifiestas en los contenidos y en las prácticas pedagógicas. La alfabetización no está limitada a los bancos escolares, ni, tampoco, a la intencionalidad consciente de los sujetos involucrados en ese proceso. Alfabetizar y alfabetizarse son acciones de (des)cubiertas y autorías, influenciadas por varios factores: la cultura al considerarse los "micro, meso y macrocontextos" (GÓMEZ, 2001); el deseo, en un espacio-de-falta que se establece, en lo que va a generar apropiaciones significativas; la estructura cerebral, que no puede estar al margen de las discusiones educacionales, puesto que cada sujeto es impar en la estructura neuronal y debe ser comprendido en sus capacidades y peculiaridades.

El aprendizaje no se limita, de esta manera, solo a la buena voluntad y a la intencionalidad de los profesores y alumnos. Pues el conocimiento no está solamente en la realidad exterior, sino, también, en la interrelación, en las construcciones basadas en la experiencia del sujeto *con el* y *en el* medio en el cual vive. Lo actuar *sobre* y *en la* realidad, incorporándola, asimilándola, modificándola predispone al sujeto a la construcción de esquemas de interpreta-acción, integrándose a los resultados de significaciones inherentes a la práctica. Estas prácticas en lo que atañe a la alfabetización, innumeras veces, no son de orden espontáneo, puesto que la alfabetización es un proceso de construcción y apropiación (in)consciente y que necesita de los demás como mediadores. El profesor en su función mediadora necesita poner atención a las cuestiones culturales y no debe quedarse limitado al saber y quehacer dominante e institucional, siendo capaz de proporcionar prácticas contextualizadas y placenteras. Assmann (2001, p. 29) afirma que "precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência de prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente institucional". Para el autor, las vivencias que envuelven el aprendizaje pueden y deben ser reinventadas y reconstruidas

para que vayan más allá de la institución formativa y de las puertas de la escuela.

"As flores de plástico não morrem..."[2]

Entre las profesoras participantes da investigación, una en especial, marcó las vivencias de sus alumnos y de la investigadora por comprender-vivenciar en extremo el concepto de profesionalidad. Para que se comprenda esta dimensión, se relata a seguir un fragmento del texto "El paseo" que emergió de datos, experiencias, sensaciones y emociones vivenciadas por la investigadora.

El paseo estaba acordado. Los niños llegaron temprano a la escuela. Como de costumbre, llegué al principio de la clase y fui afectuosamente recibida por todos. El día colaboraba. Hacía sol. Los alumnos estaban agitados y la profesora se le veía visiblemente insegura con la idea del paseo. En este momento estaba claro que ella había aceptado la propuesta hecha por los alumnos solo por mi presencia como observadora en su clase y por el hecho de haber acabado de concluir el proyecto de las horas, proyecto que ella designó como "desastroso". Los alumnos dominaban la situación, pues no habían dicho a ninguna de nosotras adónde iban a llevarnos, ya que "era una sorpresa". Lo único que la profesora había conseguido 'arrancar' de ellos era que no íbamos a un sitio peligroso y que era "allí, detrás de la escuela". Por primera vez (estábamos en octubre) les había dado un voto de confianza. Y también por primera vez, ellos conducían la actividad, ya que serían nuestros guías. El entorno, el barrio y la Villa eran poco conocidos por mí y por Ángel. Teníamos la noción de la miseria al visualizar diariamente la carencia a los alrededores de la escuela. A pesar de estar al lado de todo lo que veíamos, las cosas parecían externas... externas a la escuela, externas a la cultura dominante que pairaba en las clases, externas a los conocimientos académicos, externas a mi propia sensibilidad y sensibilización como profesora, externas a mis sentidos y sentimientos.

[2] "As flores de plástico não morrem" - cita copiada de la música intitulada "Flores" del grupo Titãs, de autoría de Charles Gavin, Antonio Bellotto, Paulo Miklos y Sérgio Britto.

Salimos con el grupo, doblamos callejuelas y seguimos una senda que pronto terminó en un grande y mal oliente vacío. En este momento me sentí invasora de un mundo que no me pertenecía. Me sentí pequeña e impropia a aquel lugar. Sentí que mis creencias, casi religiosas, se derrumbaban. Oí silbo de aves de rapiña. Tuve miedo. Pienso que, tal vez, el mismo miedo que muchos alumnos tenían al apropiarse de mi 'mundo'. Sentí una mano... una pequeña mano que tocaba la mía invitándome a aproximarme del vertedero. ¡Era allí en donde estábamos! Estábamos a los pies de una inmensa montaña de basura. A los pies de aquella montaña que ignorábamos al mirarla por la ventana de la clase. Como si el hecho de ignorarla la pudiera borrar de la realidad. Vi basura, mucha basura... perros, aves y personas. ¡Vi personas! Personas de todas las edades que se soterraban en aquella basura, y los alumnos allí estaban. ¡Felices! Jugaban en la inmensa montaña que parecía abrigar aquellos niños con la contingencia del abrazo de una generosa madre. Fue en este momento en que percibí que la montaña de basura era proveedora. Pues era ella la que ofrecía el sustento, los juguetes, el papelillo que sería vendido, la comida y mucho más. Una alumna se deleitaba al jugar con algo que un día probablemente fue una muñeca. Otra, se enroscaba en algo que no pude identificar y 'desfilaba' de un lado a otro como 'top model'. Dos alumnos corrían dando saltos detrás de los perros... ¡Ellos sonreían! Y yo... ¡pasmada! Un alumno apuntó para una casuela y me dijo muy orgulloso: "sôra, yo vivo allí!". ¡Una lágrima! No sé si de desesperación, impotencia, inmovilidad,... ¡Sonreí! ¡No dije nada! Sentía y escuchaba... De pronto, un alumno, me ofreció flores... Recibí una sucia flor de plástico que él había cogido en algún lugar por allí. Y solo en este momento percibí que la profesora estaba tan estupefacta como yo. A los llantos abrazaba a sus alumnos y los besaba (demostración de afecto que no era habitual. Ella siempre se inclinaba hacia los alumnos que la querían besar al inicio y al fin de la clase, pero de una manera mucho más burocrática que afectiva.). Ella también recibió una flor de plástico. Y con una sonrisa sincera dijo: "fue la flor más bella que ya he recibido". El alumno le preguntó: "¿más bella que

las que te regala tu marido?". "!Sí! Mucho más bella, más perfumada... porque es más especial".

Este trabajo enseña que la investigación cualitativa está constituida por una metodología plena de oportunidades para la construcción de significados y de (re)significaciones. En ella vive la grandiosidad del encuentro, *en el* y *por el* estar junto lo que aproximó a los participantes de apropiaciones como la del "Lixão". El encuentro trajo, también, consigo más que simples reflexiones, trajo flores, "flores de plástico que não morrem". Una inmortalidad que no se traduce por la artificialidad del plástico, sino que por la eternidad del propio acto de un encontrar simbólico vivenciado entre alumnos, profesora e investigadora. Encuentro intenso que fue capaz de sacramentar, puntuar y registrar en el espacio/tiempo presente de la escuela aquello que le competía a cada uno, desde el toque y las demás sensopercepciones (VAN MANEN, 1990) hasta los mecanismos de la función simbólica relativos a la imagen mental los cuales posibilitaron expresar la "basura" en diferentes formas, por múltiples representaciones, por: letras, números, valores y vida.

Multiplicidad de representaciones: (re)significando la "basura" que llevamos dentro

Las personas construyen sus representaciones mientras satisfacen sus necesidades biológicas y psicológicas inseridas y permeadas en el contexto sociocultural, de esa manera "ao examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado."(HALL, 1999, p.34). Las representaciones como expresiones externas al sujeto son de orden intrasubjetivo y dependen de la experiencia de vida, interacciones, propósitos e imposiciones sociales, asimilaciones que cada sujeto hace *del* y *en el* ambiente en el cual vive. Gómez (2001, p. 213) afirma que "o desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada indivíduo é inseparável dos processos sociais que progressivamente internaliza. Do mesmo modo a aprendizagem é inseparável e incompreensível à margem

do contexto sociocultural em que participa o aprendiz, adquirindo habilidades ao mesmo tempo em que desenvolve atividades".

Al contrario de lo que muchos legos piensan, los contenidos forman parte de las significaciones de la escuela, significaciones que pasan por la comprensión de procesos simbólicos del lenguaje. Pues, como afirma Pozo (2005) a través de las representaciones se puede generar nuevos espacios comunicativos y por ellos el profesor puede comprender el proceso simbólico que está ligado a la construcción de significados, auxiliando, de esa manera al alumno tanto en la relación con el saber como en el propio proceso pedagógico. El nivel simbólico es el que organiza la vida afectiva de las significaciones, de esa manera, los lenguajes, los gestos, los afectos actúan como significantes de los contenidos escolares. El "Passeio ao Lixão" hecho por el grupo observado tuvo gran representación simbólica, pues en aquel momento, por una fuerte emoción, hubo la ruptura de un "nada hacer de cuatro años", conforme afirmaba la profesora en la entrevista, por un afectarse en sentidos y significados, en acciones de apropia-acciones. En este particular se destacan las aportaciones de educadores, psicólogos y psicopedagogos como Van Manen (1995) y Alícia Fernández (1991, p. 35). Según la cual "não se aprende e nem se ensina só conteúdos, aprende-se e ensina-se significações".

Se incluyen aquí autores tanto del área de la sociología, como de la psicología y de la psicopedagogía, ya que el tema implica una mirada multidisciplinar.

Esta vivencia demostró, también, que los contenidos propuestos en el proceso de alfabetización, aunque formen parte de la obligatoriedad de la escuela, solamente fueron apropiados por los alumnos y por la profesora en el momento en el que se (des)envolvieron sus significaciones. Pues, "o conhecimento não pré-existe ao conhecimento (...). O conhecimento emerge da história da ação humana, das práticas humanas recorrentes". (ASSMANN, 2001 p.43). Así también ocurre con los profesores en sus formaciones, solamente son capaces de obtener alta apropiación de los conceptos académicos a partir del momento de una fuerte vivencia

experimental-emocional durante sus procesos de formación. Para la apropiación conceptual del conocimiento científico es necesario que los contenidos sean experimentados, vivenciados, por todos los agentes involucrados en el proceso del enseñar y del aprender. Los agentes deben ser afectados por estos contenidos en cuanto saberes producidos por la experiencia y a partir de ellos volverse capaces de transformar sus vivencias personales y culturales, es decir, se auto-transformar *por* y *en el* conocimiento científico.

Para Pozo (2002, p. 24) "para compreender a aprendizagem, seja como mestres, seja como alunos, devemos compreender o contexto social em que são geradas." Sin embargo para que se pueda comprender los significados involucrados en los sistemas de representación generados por los contenidos escolares es necesario que se perciba "a posição-de-sujeito que eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior." Woodward (2000, p. 17) se refiere a un "círculo da cultura" que según ella es "aquele em que o foco se desloca dos sistemas de representação para as identidades produzidas por aqueles sistemas."

Los datos de la investigación revelaron que los contenidos escolares pasaron a ser significativos, tanto para los maestros como para los niños, en el momento en que los haberes científicos, fueron permeabilizados por la cultura y vivencias prácticas. En el colegio, la ruptura ocurrió cuando la profesora permitió que la "basura" entrara "en la escuela" y en la Universidad, o sea, en la formación del profesor, cuando el ejercicio de la docencia se introdujo en las clases de formación. Por tanto, esto ocurrió cuando profesora y alumnos (de nivel primario o académico) se des-cubrieron, des-cubriendo que en la "basura" (real y simbólica) también había flores. ¡Flores! !Flores de plástico! En el paseo al vertedero la profesora permitió a los alumnos que colectaran "basura" y se la llevaran a la clase con la finalidad de desarrollar "projetos de trabalho" (HERNÁNDEZ, 1998; ZABALA, 1998; COLL, 1996). Por el hecho de traer parte de sus mundos externos para el interior de la esuela los alumnos fueron capaces de permitir que sus mundos internos fueran afectados por el saber, saber académico, saber exterior a sus realidades. En el *intermeso* de aquel

momentun de (re)significación de los sujetos, se percibió la significación de la acción pedagógica más allá de la dualidad, rumbo al encuentro: dentro-fuera, interno-externo, espontáneo-científico, alumno-profesor, basura-flores. En el encuentro el saber se volvió propio y pertinente, múltiple y colectivo, "de-cada-uno" y "de-nosotros-todos" (SILVA, 2007).

Vertedero en flores: cuando la "basura" se hace verbo en apropia-acciones

Pozo (2005) afirma que solamente los sistemas cognitivos poseen representaciones y aprenden, pues para el autor, aprender es adquirir y modificar representaciones sobre el mundo externo e interno. La adquisición del conocimiento exige, de cierta manera, la supresión o control de las representaciones anteriormente adquiridas por las personas involucradas en el proceso. Luego, se puede decir que cuando estas representaciones no están en "sintonía", es decir, cuando no existe un afecto del profesor y del alumno, es posible que el proceso no ocurra. Este hecho fue evidenciado por esta investigación. Con la experiencia vivenciada por la profesora en formación se puede (re)signifcar no solamente la práctica pedagógica hecha profesora, mas sobretodo contextualizar su formación académica. Faltaban menos de tres meses para el término del año lectivo y los alumnos todavía no estaban alfabetizados. Ello se le atribuye, tal vez, a la poca identidad entre profesora y alumnos, pues había dos "mundos" paralelos, duales e indiferentes. Mundos "conocidos", sin embargo no reconocidos, pues pocas, o casi nulas, eran las inserciones de pertinencia, de "sintonía", de apropiación de las representaciones de los conocimientos escolares (académicos) y espontáneos (realidad de los alumnos). Lo que también debe ocurrir con las profesoras en formación que no cuentan con la práctica de la docencia junto con sus formaciones académicas.

Los discursos y los sistemas de representación construyen lugares propios para los sujetos, lugares en los cuales ellos pueden dialogar. Dialogar supone más que hablar, es ponerse en un lugar de escucha constante, luego, es necesario que los alumnos y profesores busquen

consensos, sin anulación, ni tampoco, fusión de identidades. Pozo (2005) aborda que a través del lenguaje el sujeto puede generar nuevas representaciones y "diseñar" nuevos espacios comunicativos. Para que hubiera la ruptura, fue necesario que se creara espacios para el diálogo, "espacios comunicativos", en el aula (sea de la escuela fundamental o de la Universidad). Esta investigación confirmó que la acción dialógica "floreció" en el paseo al vertedero, mediante el cual los participantes fueron capaces de (re)significar los lugares que ocupaban en la escuela, creando espacios-de-confianza, espacios propios de la enseñanza y del aprendizaje.

Así se propone con esta investigación que los cursos de formación de profesores (re)piensen sus currículos y hagan lo máximo para aproximar la practica docente a la formación, y de esta manera, se dé a los maestros en formación la oportunidad de experiencias-vivencias como la del "Lixão"; experiencias tan fuertes que son capaces de (des)construir al sujeto y llevarlo a verdaderas y profundas reflexiones que le servirán para a la apropiación de su profesionalidad.

La reflexión propuesta en este estudio va más allá de la pertinencia del sujeto, pues se comprobó que el profesor al alfabetizar, se alfabetiza en letras, números, valores y vida. Sin embargo, para que eso ocurra, es necesario que vea el "rostro" (LEVINAS, 1974, 1996), escuche el llamamiento – el anuncio, la denuncia – de cada uno, sin que se pierda la idea del todo, considerándose en la multiplicidad el reconocimiento de la identidad. La reflexión ahora, no es más sobre la formación del profesor o sobre la alfabetización, mas sobre la construcción del conocimiento que debe motivar a profesores y profesoras a la creación de "espacios-de-confianza" (SILVA, 2007) a fin de que (re)signifiquen el lugar que ocupa ya sea en la escuela, o en la Universidad. Que los profesores alíen sus teorías a sus prácticas bajo una óptica y una ética tangenciada por el contexto cultural, pues "a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar; entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade" (WOODWARD, 2000, p. 18), una subjetividad apropiada de construcciones simbólicas suficientemente capaces de en la "basura" florecer.

Referências Bibliográficas

ALVES, R. **A Alegria de Ensinar**. 2ª ed. São Paulo: Ars Poéticas, 1994.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente**.** Petrópolis: Vozes, 2001.

COLL, C. **Construtivismo na Sala de Aula.** 6 ed. São Paulo: Ática, 1996.

CUNHA, M I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos, CUNHA, Maria Isabel da (org). **Desmistificando a profissionalização do Magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

FERNÀNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Uma Educação para Liberdade.** 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GARCIA, M. **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1995.

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação** – os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBERÓN, F. (Org.) **A Educação no século XXI.** Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Porto Alegre, 2000.

LEVINÁS, E. **Autrement qu'être ou au-delá de l'essence.** La Haye: Martinus Nijhoff, 1974.

_____. **De l'existence à l'existant.** Paris: Vrin, 1996.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura de aprendizagem**.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Aquisição de conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMALHO, B L et al. **Formar o professor profissionalizar o ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, L. F. da. Alegria: concretude viável de realidade. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Faculdade de Educação/PUCRS, 1999.

_____. Educaidade: para além da objetivação do educando. Porto Alegre: PUCRS, 2007 [tese de doutorado].

VAN MANEN, M. V. **Reserching Lives Experience.** New York: Lybrary of Congress Cataloging, 1990.

VAN MANEN, M.V.; LEVERIN, B. **O segredo na infância** – intimidade, privacidade e o self reconsiderado. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

WOODS, P. **La escuela por dentro:** la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1989.

WOODWARD, K. In: SILVA, T. T., WOODWARD, K. e HALL, S. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZABALA, A. **A Prática Educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.