



movilidade
acadêmica
ibero-americana
de estudantes
normalistas Projeto
Paulo Freire-México:
vozes, experiências
e propostas

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ
DINORAH MILLER FLORES
ANA BEATRIZ PÉREZ DÍAZ
AARÓN ARÉVALO MARTÍNEZ
BERENICE DEL ROSARIO
QUIROGA MARTÍNEZ

MOBILIDADE ACADÊMICA IBERO-AMERICANA DE ESTUDANTES NORMALISTAS. PROJETO PAULO FREIRE-MÉXICO: VOZES, EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS

Angélica Buendía Espinosa

Carlota Guzmán Gómez

Dinorah Miller Flores

Ana Beatriz Pérez Díaz

Aarón Arévalo Martínez

Berenice del Rosario Quiroga Martínez



ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

Mariano Jabonero Blanco	Secretário-Geral
Martín Lorenzo Demilio	Chefe de Gabinete do Secretário-Geral
Patricia Aldana Maldonado	Diretora e Representante do OEI No México
Ana Capilla Casco	Coordenadora de Ensino Superior, ETP e Ciência
Rodrigo Limón Chávez	Coordenador de Educação, Ciência e Cultura. Escritório do México
Juan José Santos	Técnico Ensino Superior, Ciência e EFTP
Berenice del Rosario Quiroga Martínez	Gestor de Concertação e Educação. Escritório do México

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán	Secretário de Educação Pública
Francisco Luciano Concheiro Bórquez	Subsecretário de Ensino Superior
Mario Chávez Campos	Diretor Geral de Educação Superior para Profissionais de Educação
Esteban Bollaín Parra	Diretor de Área
	Direção-Geral de Educação Superior para Profissionais da Educação
Jorge Arturo Castillo Chávez	Coordenador de Programas de Cooperação Educacional
	Direção-Geral de Educação Superior para Profissionais da Educação
Araceli Negrete Arteaga	Coordenador de Programas de Cooperação Educacional
	Direção-Geral de Educação Superior para Profissionais da Educação

CONSELHO MEXICANO DE PESQUISA EDUCACIONAL - COMITÊ GESTOR 2018-2019

María Angélica Buendía Espinosa	Presidente
Germán Álvarez Mendiola	Vice-presidente
María Guadalupe Olivier Téllez	Secretário-Geral
José Navarro Cendejas	Tesoureiro
Alfredo Meneses Matilde	Secretário Técnico



Coordenação geral:	Rodrigo Limón Chávez (OEI México) e Alfredo Meneses Matilde (COMIE).
Coordenação da edição em espanhol e português:	Rodrigo Limón Chávez (OEI México).
Revisão em espanhol:	María Fernanda Martínez Soto (OEI México).
Revisão em português:	Ana Paula Laborinho e Maria João Albernaz (OEI Portugal).
Correção de estilo:	Bárbara Lara Ramírez e Moramay Herrera Kuri (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).
Tradução para português:	Claudia Dias Sampaio e Jorge Aarón Bonifacio Flores (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).
Desenho gráfico editorial e ilustração de capa:	Alberto Nava (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).

Primeira edição: agosto 2020.

© 2020 D. R. Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

ISBN OEI: 978-607-97304-7-5

Autoriza-se a reprodução parcial ou total do conteúdo sempre e quando se cite pontualmente a fonte e se dê crédito das imagens.

Impresso no México

Printed in Mexico

ÍNDICE



Prólogo	05
Apresentação	09
Introdução	11
Capítulo I. Escolas Normais: rumo à mobilidade na política educativa	15
<i>Política educativa e mobilidade nas Escolas Normais</i>	16
<i>A importância da mobilidade e a história das Escolas Normais: breve síntese</i>	18
Capítulo II. Antecedentes, características e objetivos do Projeto Paulo Freire	21
<i>Características e objetivos</i>	23
<i>Organização</i>	25
Capítulo III. Características de estudantes normalistas que participaram do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica	29
<i>Homens e mulheres</i>	31
<i>Semestre de estudo</i>	31
<i>Idade</i>	32
<i>Estados de origem</i>	33
<i>Tipo de escola normal de procedência</i>	35
<i>Duração da estadia no estrangeiro</i>	35
<i>Países e instituições recetoras</i>	36
<i>Tipo de instituição recetora</i>	38
Capítulo IV. Expectativas, experiências pessoais, acadêmicas e culturais	39
<i>As expectativas das e dos estudantes em relação à mobilidade</i>	40
<i>Experiências acadêmicas</i>	41



<i>Experiências pessoais</i>	43
<i>Experiências culturais</i>	44
Capítulo V. Das experiências às propostas	47
<i>Dimensão organizacional</i>	48
<i>Diversidade institucional</i>	50
<i>Organização flexível</i>	53
<i>Infraestrutura e recursos de apoio</i>	56
<i>A dimensão pedagógica: o fortalecimento do ensino e da aprendizagem</i>	57
<i>Processos de formação</i>	59
<i>Investigação e formação</i>	60
<i>A dimensão pedagógica: propostas didático-pedagógicas e projetos emergentes</i>	62
<i>A relevância dos princípios éticos e o sentido humanista da educação</i>	64
<i>O trabalho coletivo e sua relação com as necessidades da sociedade</i>	68
Capítulo VI.	
Oportunidades de melhoria do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica	73
<i>Avaliação de estudantes normalistas do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica</i>	74
<i>Recomendações a partir das características das e dos estudantes normalistas que participaram do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica</i>	75
<i>Dimensões de oportunidade de melhoria a partir dos relatórios individuais de mobilidade</i>	77
Epílogo	81
Bibliografia	83
Anexo 1. Matriz de sistematização de categorias iniciais	85
Anexo 2. Matriz de sistematização de categorias por país	86
Índice de siglas e acrônimos	87
Índice de gráficos, tabelas e figuras	88

PRÓLOGO

ENTENDIDA COMO UM PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO, A MOBILIDADE ACADÊMICA SE TRANSFORMOU EM UMA ESTRATÉGIA INDISPENSÁVEL PARA APOIAR UM FLUXO DE CONHECIMENTO COM IMPACTO, NECESSARIAMENTE, NA COOPERAÇÃO ENTRE PAÍSES E INSTITUIÇÕES QUE INTERCEDAM PELA MELHORIA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.



A Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) tem se posicionado a favor do desenvolvimento de programas orientados à internacionalização da educação superior, pois estes fomentam a formação de “profissionais preparados para um mundo globalizado” (OEI, 2014) a partir de uma preparação “integral de alunas e alunos, ao incorporar uma visão cultural e técnica em seus estudos e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem” (OEI, 2014) e que, além disso, contribuem para o fortalecimento do Espaço Ibero-americano do Conhecimento (EIC).

Em 2014, a partir da XXIV Cúpula Ibero-americana, a OEI adotou o Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professoras e de Professores (Projeto Paulo Freire), cuja primeira etapa consistiu na promoção da mobilidade de estudantes de graduação em escolas, centros, instituições e programas de formação de professoras e de professores.

Este projeto se baseou na experiência adquirida na região ibero-americana através do Programa Pablo Neruda e do Programa de Intercâmbio de Mobilidade Acadêmica (PIMA), e também das ações realizadas no Mercosul e do programa Erasmus da União Europeia.

O Projeto Paulo Freire tem por objetivo ser um instrumento de consolidação da mobilidade acadêmica na Ibero-américa, dedicado a programas de formação docente. No México, especificamente, a etapa piloto do projeto foi desenvolvida a partir da parceria entre o Escritório da OEI no México e a Secretaria de Educação Pública (SEP), por meio da Direção Geral de Educação Superior para Profissionais da Educação (DGESPE), fornecendo os recursos econômicos e dirigindo estes recursos para que as pessoas beneficiárias desta primeira etapa fossem as e os estudantes das Escolas Normais, instituições dedicadas à formação de futuras professoras e futuros professores do México.

Graças à estreita cooperação entre a SEP, a DGESPE e a OEI, o Projeto Paulo Freire formou sua primeira geração em 2016, desde então, e até 2019, foram publicados mais quatro editais para as Escolas Normais, beneficiando um total de 225 estudantes provenientes dos 32 estados da República Mexicana, que viajaram para 10 diferentes países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Paraguai, Panamá, República Dominicana e Uruguai.

Como continuidade ao progresso dos bolsistas, em 2017 realizou-se o Seminário Jaime Torres Bodet, acolhido pelo Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe (CREFAL). Nessa ocasião, as pessoas que tinham participado dos primeiros editais de mobilidade sistematizaram suas experiências e aprendizagens, o que levou ao desenvolvimento de um projeto construído a partir da compilação de 55 cartas escritas pelas e pelos estudantes, a partir das quais compartilharam seu aprendizado com a comunidade educativa, e também com todas as pessoas interessadas nesta ação. Assim nasceu o livro *Cartas de Pátzcuaro*.

Embora o Projeto Paulo Freire tenha oferecido um primeiro relatório sobre os aprendizados de bolsistas do México, em nível ibero-americano publicou-se *Avaliação Paulo Freire. Relatório de Avaliação da fase piloto do programa*, que considera a participação das e dos 282 bolsistas de toda a região (177 correspondem a estudantes normalistas do México) que realizaram suas estadias no período entre 2016 e 2018. Neste relatório se avalia o processo e a



implementação das mobilidades do Projeto Paulo Freire, com a intenção de realizar uma revisão e um redesenho do programa para garantir seu futuro e seu impacto nas subsequentes gerações de futuros profissionais docentes.

Nesse sentido, e com o objetivo de conhecer as experiências de mobilidade das cinco gerações de participantes no México que resultassem em “propostas de melhorias e linhas de ação para as Escolas Normais, o sistema educativo mexicano, assim como para o próprio Projeto Paulo Freire”, realizou-se um estudo qualitativo de dimensão subjetiva, que recupera a perspectiva das e dos estudantes.

Este estudo foi liderado por uma equipe de pesquisadores do Conselho Mexicano de Investigação Educativa, A.C. (COMIE), instituição que vem contribuindo para a identificação de problemas educativos do país e gerou propostas de solução.

A análise e os resultados do estudo, plasmados neste documento, servirão como um insumo de melhoria para a gestão do projeto a partir do Escritório da OEI no México, e também para fazer valer a voz das e dos estudantes frente às sugestões ao próprio sistema normalista, de posse de sua visão internacional e da aposta que deve ser feita para promover ações de internacionalização a partir das Escolas Normais.

Rodrigo Limón Chávez

Coordenador de Educação,
Ciência e Cultura OEI México

Patricia Aldana Maldonado

Diretora e Representante da OEI no México



A P R E S E N T A Ç Ã O

*Mulheres e homens são seres humanos
porque se tornaram historicamente gente pragmática
e assim capazes de, ao transformar o mundo, dar-lhe significado.
Como seres práticos e apenas como tais,
ao assumir uma situação particular em que nos encontremos,
como uma condição desafiante, somos capazes de mudar
o seu significado através da nossa Ação.*
Paulo Freire (1984:28-29)*

QUANDO O CONSELHO MEXICANO PARA A INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA (COMIE) COMEÇOU A COLABORAR COM A ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI), ESTÁVAMOS CONVENCIDOS DE QUE, COMO TINHA ACONTECIDO NO PASSADO, O RESULTADO DO TRABALHO CONJUNTO NÃO SERIA A SOMA DAS PARTES, MAS SIM UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGEM PARA BENEFÍCIO DE AMBAS ORGANIZAÇÕES.

* Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación* [A importância da leitura e o processo de libertação]. México: Siglo XXI.



Um dos projetos específicos a desenvolver consistiu na realização de um estudo por investigadores do COMIE para conhecer as experiências de mobilidade académica internacional de estudantes de escolas públicas no México, das diferentes gerações que, entre 2016 e 2019, participaram no Projeto Paulo Freire implantado em diferentes países da América Latina. A este projeto juntou-se também a Direção Geral do Ensino Superior para Profissionais da Educação (DGESPE), devido à sua cooperação com a OEI no projeto de mobilidade internacional das Escolas Normais.

Para realizar este trabalho reunimos ao corpo de investigadores do COMIE, especialistas no estudo do ensino superior, seus estudantes e seus processos educativos. Os seus conhecimentos sobre o assunto, bem como seu trabalho empenhado na educação mexicana, refletem-se neste texto que o leitor tem nas suas mãos. Sem dúvida, o próprio desenvolvimento é o produto do trabalho e da construção coletiva que deve ser feita para enfrentar os problemas e desafios que, no contexto atual, a educação enfrenta no nosso país.

Estou certa de que este trabalho é o início de uma colaboração duradoura que contribuirá para a melhoria da educação mexicana. Esperamos que a análise e os resultados obtidos a partir das experiências dos estudantes normalistas, que tiveram a grande oportunidade de realizar uma estadia de investigação noutra contexto cultural e académico, sejam úteis para os projetos e programas desenvolvidos pela OEI e pela DGESPE. É evidente que para o COMIE representou a possibilidade de cooperar, aprender e construir em benefício do ensino superior mexicano, particularmente das Escolas Normais, dada a sua importância na formação de novas gerações de mexicanos.

Muito obrigada pela oportunidade. Receba, a partir de agora, uma saudação afetuosa!

Angélica Buendía Espinosa

Presidente COMIE

Novembro, 2019

INTRODUÇÃO

O PRESENTE ESTUDO TEM COMO OBJETIVO APRESENTAR AS EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL DE ESTUDANTES DE ESCOLAS NORMAIS PÚBLICAS DO MÉXICO DAS DISTINTAS GERAÇÕES DO PERÍODO ENTRE 2016 E 2019, QUE PARTICIPARAM NO PROJETO PAULO FREIRE EM DISTINTOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA.¹ PROCURA-SE, A PARTIR DA ANÁLISE DESTAS EXPERIÊNCIAS, CRIAR PROPOSTAS DE MELHORIA E LINHAS DE AÇÃO PARA AS ESCOLAS NORMAIS E PARA O PRÓPRIO PROJETO PAULO FREIRE.

¹ O edital de 2016 dirige-se a estudantes que cursam o sétimo semestre; o de 2017, o sexto semestre e os de 2018 e 2019, de quarto semestre. Os países visitados foram: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Panamá, Paraguai, República Dominicana e Uruguai.



O estudo é do tipo qualitativo já que se dedica à dimensão subjetiva e recupera a perspectiva dos próprios atores (Flick, 2007, Vasilachis de Gialdino, 2007, Erickson, 1997). Deste modo, o centro de interesse são as e os estudantes, suas vivências, opiniões e avaliações, a partir das quais se reconstróem as experiências. Não pretendemos generalizar os resultados da população em geral que realizou atividades de mobilidade internacional, já que estas são diversas e dependem muito das próprias condições das e dos estudantes, de suas escolas de origem e das instituições recetoras. Procuramos encontrar tendências gerais cujos resultados fossem significativos, mas, fundamentalmente, procurou-se identificar áreas de oportunidade, propostas de melhoria e linhas de ação.

Para cumprir estes objetivos gerais, nos propusemos os seguintes objetivos específicos: 1) Caracterizar as alunas e os alunos que realizaram mobilidade, em termos pessoais e académicos, considerando o edital do qual participaram; 2) Identificar as expectativas assim como as experiências pessoais, académicas e culturais mais significativas resultantes da mobilidade; 3) Destacar os aspetos mais valorizados pelos estudantes sobre as instituições e países que os acolheram e que sejam suscetíveis de resultar em propostas ou linhas de ação.

Quanto ao conceito de experiência, consideramos que este é um fenómeno complexo e polissêmico, na medida em que a sua definição depende do âmbito disciplinar e teórico a partir do qual ele se constrói, além de que há um forte apego ao uso de sentido comum (Guzmán e Saucedo, 2015). Para efeitos deste estudo partimos de um conceito de experiência aberto e flexível, no qual reconhecemos que se encontram interconectados componentes cognitivos, emocionais e afetivos, e que a experiência, como tal, se constrói a partir das vivências mais significativas; isto é, aquelas que têm um carácter transformador em algum âmbito da vida dos sujeitos (Guzmán e Saucedo, 2015).

A informação na qual se baseia este estudo resulta dos ficheiros e da documentação entregues pelas e pelos estudantes quando se candidataram à participação no Projeto Paulo Freire, bem como na entrega de um relatório final sobre as sua estadia. Contamos especificamente com os seguintes documentos: 1) *curriculum vitae*; 2) a carta de exposição de motivos na os alunos expressaram suas expectativas profissionais, o impacto em sua formação académica e uma proposta para socializar sua experiência; 3) o relatório final no qual documentaram as atividades realizadas, os resultados obtidos, assim como as evidências fotográficas. Cabe esclarecer que são documentos oficiais que não foram elaborados para os fins deste estudo, mas que, apesar da formalidade, podemos resgatar elementos importantes que aludem a seus interesses, motivações e aprendizagens. Embora alguns relatórios sejam sucintos e apegados ao formato solicitado, outros são mais detalhados e expressam claramente suas emoções e vivências.

Dado o carácter da informação de que dispomos, estabeleceu-se uma matriz para a integração e sistematização dos dados a partir de categorias gerais que permitiram distinguir as expectativas da mobilidade, os principais aprendizados obtidos em termos pessoais, académicos e culturais; assim como os aspetos que valorizam das instituições recetoras e do sistema educativo do país que visitaram (Anexo 1). Posteriormente, procedeu-se a um segundo nível de análise para o qual se construiu uma nova matriz organizada a partir de categorias



que consideraram os distintos componentes da instituição recetora da mobilidade, da escola na qual as alunas e os alunos realizaram algum estágio e do sistema educativo do país que visitaram. As categorias classificadas foram as seguintes: 1) Infraestrutura e recursos; 2) Organização escolar e curricular; 3) Processos de ensino e de aprendizagem; 4) Propostas didático-pedagógicas inovadoras e projetos emergentes. Com o objetivo de resgatar as especificidades de cada um dos países que participaram do Projeto Paulo Freire, a matriz foi organizada considerando este critério (Anexo 2).

O terceiro nível de análise correspondeu ao processo de identificação dos padrões mais significativos para cada uma das categorias, fontes para a criação de áreas de oportunidade, elaboração de propostas e linhas de ação.

Para a apresentação do estudo partimos de um marco contextual no qual expomos brevemente a história das Escolas Normais e a importância da política de mobilidade acadêmica internacional. Posteriormente, apresentamos as características e objetivos do Projeto Paulo Freire destacando suas formas de operação, cobertura e abrangências. A exposição propriamente dos resultados, a iniciamos, em um primeiro momento, com a caracterização pessoal e acadêmica de estudantes normalistas participantes do projeto Paulo Freire das distintas gerações; para dar lugar às expectativas que tinham em relação à mobilidade e suas experiências pessoais, acadêmicas e culturais daí resultantes. Em um segundo momento, retomamos as experiências de alunas e alunos para abrir a perspectiva em direção às propostas de melhoria das Escolas Normais. Para isso, distinguimos três dimensões principais: a organizacional e de gestão; a infraestrutura e os recursos de apoio; e a dimensão pedagógica. Finalmente, nos dedicamos à avaliação dos estudantes ao Projeto Paulo Freire e às propostas que podem aperfeiçoá-lo. Tudo isso com o entusiasmo de fortalecer e enriquecer as possibilidades, para que as e os estudantes normalistas possam abrir-se a novos horizontes.

A equipe de pesquisa foi composta por Angélica Buendía Espinosa, da Universidade Autónoma Metropolitana, campus Xochimilco (UAM-Xochimilco); Carlota Guzmán Gómez, do Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinares da Universidade Nacional Autónoma do México (CRIM-UNAM); Dinorah Miller Flores, da Universidade Autónoma Metropolitana, campus Azcapotzalco (UAM- Azcapotzalco); Ana Beatriz Pérez Díaz e Aarón Arévalo Martínez (ambos da UAM-Xochimilco). Contamos com o apoio acadêmico, durante todo o processo de elaboração deste estudo, de Araceli Rodríguez Martínez, do Conselho Mexicano de Investigación Educativa (COMIE A.C.), e com a assessoria técnica de Rodrigo Limón Chávez e Berenice Quiroga Martínez, ambos do Escritório do México da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).



CAPÍTULO I.

ESCOLAS NORMAIS: RUMO À MOBILIDADE NA POLÍTICA EDUCATIVA



NESTE CAPÍTULO CONSIDERAMOS O PERCURSO DA POLÍTICA EDUCATIVA NA ORIENTAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS E SEU PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PARA CONSTITUIR-SE EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR MEIO DE DIVERSOS PROGRAMAS E INSTRUMENTOS DE POLÍTICA. A INTENÇÃO É DESCREVER O MOMENTO EM QUE SURGE A MOBILIDADE INTERNACIONAL COMO UM ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA FORTALECER A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS E DOS ESTUDANTES DESTE TIPO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.



≡ **PARA O CICLO ESCOLAR 2016-2017, OS ALUNOS INSCRITOS NAS ESCOLAS NORMAIS PÚBLICAS REPRESENTAVAM 1.9% DO TOTAL DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PAÍS.** ≡

Política educativa e mobilidade nas Escolas Normais

O sistema de educação superior no México se caracteriza pela complexidade de suas funções acadêmicas, por sua multidiversidade funcional, organizacional e institucional; e por um tipo de coordenação-condução baseado em um desenho institucional, até hoje, inacabado. Esta diversidade (Rubio, 2007) reconhece doze tipos de instituições de educação superior, entre as quais se incluem as Escolas Normais, objeto do presente documento. Foi por meio do Acordo, publicado em 23 de março de 1984, que a Educação Normal em seu nível inicial, e em qualquer de seus tipos e especialidades, foi elevada ao grau acadêmico de licenciatura. Assim, integrou-se no campo organizacional das Instituições de Educação Superior (IES) e, portanto, às Escolas Normais foram atribuídas as funções de docência, pesquisa educativa e difusão cultural.

Apesar de se constituírem como Instituições de Educação Superior (IES), o processo de transformação para as Escolas Normais não tem sido simples. O desafio de assumir as funções tradicionais das IES, sobretudo as das universidades (docência, pesquisa e difusão) gera tensões, devido à diversidade que caracteriza este subsetor. As disputas entre as tradições e particularidades de normalistas, diante das exigências procedentes da política pública, constituem uma luta constante ao promoverem a mudança que implica constituir-se como IES e serem reconhecidas como tais. Para o ciclo escolar 2016-2017, os estudantes inscritos nas Escolas Normais públicas representavam 1.9%, do total da matrícula da educação superior do país. De fato, entre os anos 2000 e 2017, a participação das Escolas Normais tem mostrado um comportamento decrescente, tal como se observa na Tabela 1.

Com a assinatura do Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica (ANMEB), em 1992, foram estabelecidas as bases para a transformação da Educação Normal. No entanto, somente em 1996, por meio do Programa para a Transformação e o Fortalecimento Acadêmicos das Escolas Normais (PTFAEN), foram propostas as linhas de ação integrais a fim de orientar seu desenvolvimento e propiciar as condições necessárias para transformá-las em Instituições de Educação Superior (Medrano, Ángeles e Morales, 2018). No contexto da modernização, tal como ocorreu com outros subsetores, o primeiro programa para “modernizar e transformar” as Escolas Normais, foi o Programa para a Transformação e o Fortalecimento Acadêmicos das Escolas Normais (PTFAEN).

Posteriormente, tal como tem ocorrido com as universidades autônomas e outras Instituições de Educação Superior, puseram-se em prática os programas cujo referente é a pesquisa universitária. Em 2003, implementou-se o Programa de Melhoria Institucional das Escolas Normais Públicas (PROMIN), cuja proposta era a de que cada estado formulasse um Plano

Tabela 1. Matrícula de TSU e licenciatura por tipos de IES (2000-2017)

IES	2000-2001	2005-2006	2006-2007	2010-2011	2012-2013	2015-2016	2016-2017	TMCA 2000-2016 2016-2017	Crescimento anual na matrícula
Universidades Públicas Federais	268,913	294,010	304,274	380,118	414,934	472,324	494,773	3.9%	14,116
Universidades Públicas Estaduais	631,461	734,952	747,502	864,082	955,178	1,062,346	1,097,960	3.5%	29,156
Universidades Públicas Estaduais com Apoio Solidário	18,752	27,677	30,530	45,641	52,710	62,981	66,841	8.3%	3,006
Universidades* Intercul- turais	2,290	1,721	3,033	3,627	9,797	13,304	14,345	14.0%	861
Universidades Tecnoló- gicas	36,359	65,107	67,025	130,933	168,532	229,780	241,668	12.6%	12,832
Universidades** Politéc- nicas	453	7,795	12,125	35,350	51,901	83,472	91,634	42.5%	6,079
Institutos Tecnológicos Federais	206,467	233,331	234,220	264,251	286,634	323,230	336,732	3.1%	8,142
Institutos Tecnológicos Descentralizados	36,651	93,861	103,344	146,877	179,508	228,415	240,138	12.5%	12,718
Centros de Pesquisa Conacyt	219	445	423	372	307	380	410	4.0%	12
Normais Públicas	120,573	94,051	93,186	94,011	101,055	89,769	80,478	-2.5%	-2,506
Outras IES Públicas	96,113	102,004	104,362	122,542	153,871	139,226	139,206	2.3%	2,693
IES Particulares	641,741	786,019	825,659	980,839	1,074,939	1,210,744	1,291,954	4.5%	40,638
Total geral	2,059,992	2,440,973	2,525,683	3,071,643	3,449,366	3,915,971	4,096,139	4.4%	127,431

Fonte: ANUIES, 2018.

* A matrícula corresponde ao ciclo 2002-2003, ano de início do subsistema.

** A matrícula inicial corresponde ao ciclo 2001-2002, ano de início do subsistema.

Inclui as modalidades escolarizada e não escolarizada.



Estatual da Educação Normal (PROGEN), e ainda os Programas de Fortalecimento da Escola Normal (PROFEN), gerados por cada instituição (Medrano, Ángeles, e Morales, 2017).

No processo de transformação de Escolas Normais a Instituições de Educação Superior, a política educativa orientou, com base na associação de recursos extraordinários, a participação em programas e mecanismos que originalmente foram criados principalmente para melhorar a qualidade das universidades públicas mexicanas. No âmbito da Aliança pela Qualidade da Educação, assinada em 2008, foram realizadas diversas ações visando a melhoria das Escolas Normais. Nesse mesmo ano teve início a avaliação dos programas educativos e de gestão institucional das Escolas Normais, sob responsabilidade dos Comitês Interinstitucionais para a Avaliação da Educação Superior (CIEES). Em 2009, as Escolas Normais foram incluídas no Programa de Melhoria de Professores (PROMEP), a fim de fortalecer a pesquisa como função substantiva das Escolas Normais. A partir de 2014 as estratégias de atenção à Educação Normal se realizaram por meio do Programa de Fortalecimento da Qualidade em Instituições Educativas (PROFOCIE), cujo antecedente é o Programa Integral para o Fortalecimento Institucional (PIFI), surgido em 2001, também para as universidades autônomas, o mesmo que a partir de 2017 se denomina Programa de Fortalecimento da Qualidade Educativa (PFCE). Através do PROFECIE se outorgam apoios para a formulação e a implementação do Plano de Apoio à Qualidade e à Transformação das Escolas Normais (PACTEN), com a estratégia de integrar a todos os anteriores em um só programa de política.

Apenas com o PACTEN, de 2017, foi explicitamente incorporada a necessidade de promover a mobilidade como uma estratégia de fortalecimento das Escolas Normais. As guias para a implementação do PACTEN 2016 fomentam: a geração de programas de acompanhamento de graduados e de programas de mobilidade nacionais e internacionais para diretoras, diretores, docentes e estudantes normalistas; a melhoria de sua infraestrutura, e a avaliação de programas educativos.

A importância da mobilidade e a história das Escolas Normais: breve síntese

Para as Escolas Normais o processo de internacionalização adquire certas particularidades que vão além do desenvolvimento de habilidades, o fortalecimento da qualidade do ensino e a pesquisa da educação. As Escolas Normais são instituições sociais da educação que surgiram em condições culturais e históricas específicas, cujo processo de transformação se associa com a política educativa dos governos em exercício.

Os fundamentos epistemológicos das Escolas Normais, incluindo as Normais Rurais, são relevantes no contexto do Projeto Paulo Freire. A educação se baseia no princípio de *alteridade*: a relação do ser humano consigo mesmo e, ao mesmo tempo, a relação de cada um com a sociedade (Gogol, 2008). Isto implica fortalecer a consciência social que lute por transformar a condição humana, e se preocupe pelas desigualdades que concernem, ao menos, a 50% da população (CONEVAL, 2018), igualmente, que seja capaz de promover um processo educativo



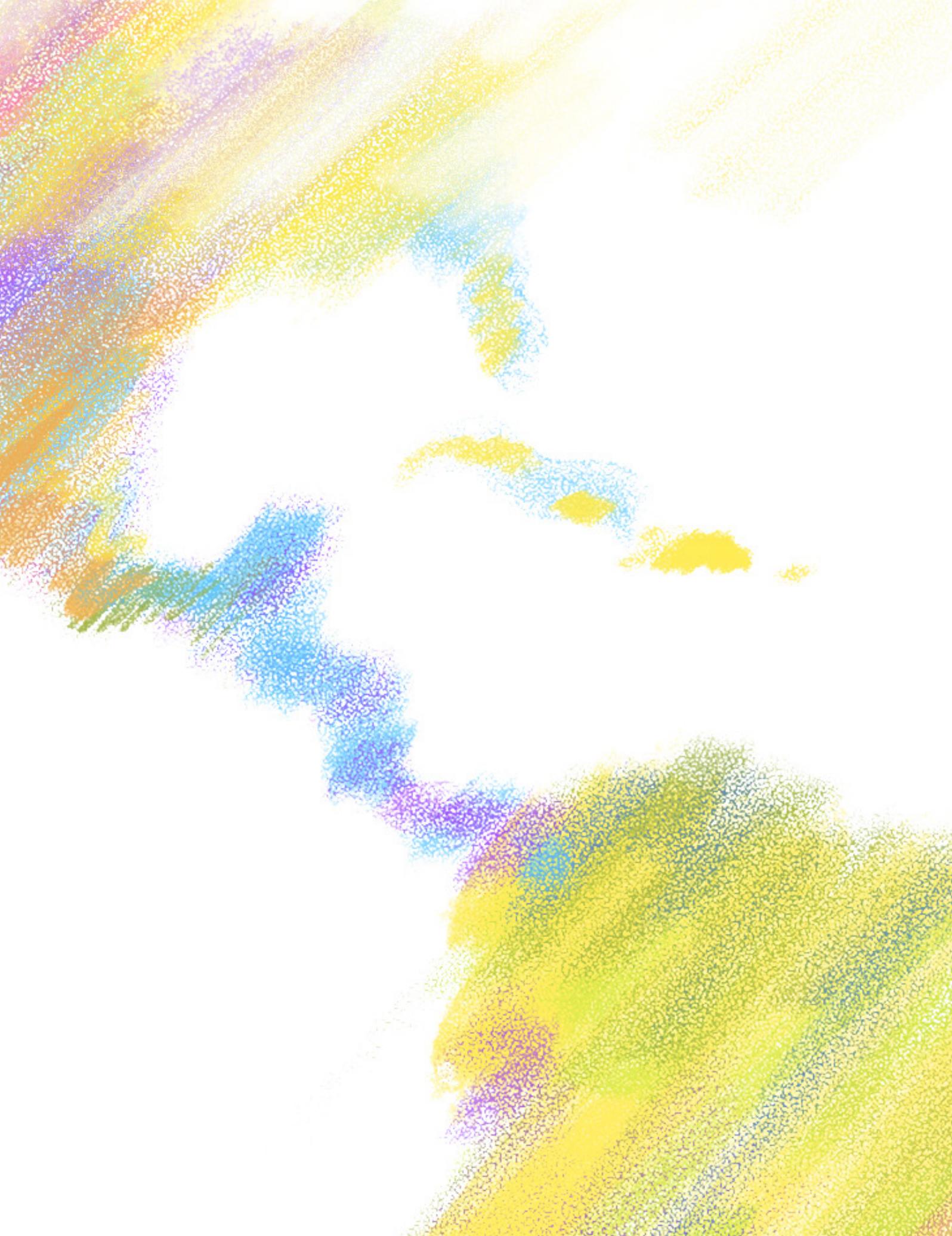
democrático. Por este motivo, o modelo de formação docente e educativo historicamente promovido nas Escolas Normais considera a compreensão da realidade mexicana a níveis econômico, político e social. Na opinião de estudantes normalistas, a mobilidade lhes permitiu comparar sua realidade com a dos países visitados e aprender com eles.

As Escolas Normais e as Normais Rurais² são um espaço onde se desconstruem padrões de comportamento dos indivíduos, e se cria uma consciência e uma identidade que são concebidas como *comunidades educativas* (Morales, 2018), onde o ensino não está limitado a aulas de formação acadêmica restritas à sala de aula, mas sim que reivindica e define os direitos sociais, concedendo aos *sujeitos* (alunas, alunos, professoras e professores) uma consciência de autonomia a partir da *práxis*:

A AUTONOMIA não termina, não finaliza, só começa, só inicia e nunca conclui. Assim, o professor, o formador, através de suas práticas, promove de modo permanente e constante que os alunos vivam em aula este processo de autonomização, de liberação, que nunca terminará, o que implica o reconhecimento de sujeitos singulares que se encontram e reencontram no âmbito das interações de atores que atuam uns em relação aos outros (Ducoing, 2013, p. 10).

O Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica é um elemento que fortalece as *comunidades educativas*. Este permite que as e os futuros docentes conheçam, aprendam e reflitam sobre as estruturas, planos, programas de estudo, práticas docentes e cultura de outros países. Como se abordará ao longo deste documento, são importantes as reflexões que as e os estudantes realizaram em suas estadias. A partir da perspectiva de estudantes normalistas, a mobilidade estudantil como uma estratégia no processo de formação docente, é indispensável para uma proposta pedagógica baseada na inclusão, no reconhecimento da diversidade, da alteridade e na formação humanista. Considerar estes aspectos poderia contribuir para a formulação de uma política educativa e cultural de longo prazo na educação mexicana.

2 A criação das Normais Rurais ocorreu depois da Revolução de 1910, com o objetivo de reivindicar, a partir da educação como arma cultural e civilizatória, a justiça social e, além disso, com o propósito de construir uma identidade nacional que legitimasse as novas instituições de poder (Morales, 2018). De acordo com o contexto daqueles anos, onde a população era em sua totalidade camponeses e cuja principal ocupação se relaciona com as atividades agrícolas, a formação docente se tornou um meio pelo qual se combatia a miséria e a injustiça social. Nos inícios de 1930 e até 1940, ano que começa a desintegração das Normais Rurais, funda-se o princípio social destas: transformar a população camponesa ao integrá-la a atividades educativas, sociais, econômicas e de organização política que demandava a reforma agrária do Estado pós-revolucionário (Civera, 2015). Estes elementos de identidade comunitária que sobreviveram ao longo de quase 90 anos de resistência e luta social permitem refletir sobre a importância da formação docente e as características que esta pode ter para promover a tolerância, democracia, inclusão e diversidade. Atualmente, e em decorrência dos embates civilizatórios do mercado e, portanto, reproduzidos nos diferentes níveis da educação (básico, fundamental, médio e superior), é necessário resgatar e reconstruir a ideia de identidade comunitária que reivindica o trabalho coletivo ou comunitário sobre o individualismo metodológico.



CAPÍTULO II.

ANTECEDENTES, CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS DO PROJETO PAULO FREIRE



HÁ TRÊS DÉCADAS, A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SE CONSTITUIU COMO UM CAMINHO PARA FAVORECER A CONSTRUÇÃO E O FORTALECIMENTO DE ESPAÇOS REGIONAIS DE COLABORAÇÃO MULTILATERAL E DE COOPERAÇÃO DIRIGIDOS À PESQUISA, À MOBILIDADE ACADÊMICA, AOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, AO CURRÍCULO, AO ENSINO E AO APRENDIZADO NOS NÍVEIS INTERNACIONAL, REGIONAL, NACIONAL E INSTITUCIONAL (ANUIES, 2016; UNESCO, 2017)



A internacionalização da educação superior é um campo de pesquisa constituído a partir da prática profissional e inscrito na educação internacional (Camacho, 2017). É um dos seis enfoques da educação internacional e se define como “o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global ao objetivo, às funções ou provisões da educação pós-fundamental” (Knight, 2003:2, cit. por Camacho, 2017).

A Associação Internacional de Universidades a concebe como um processo intencional que integra as dimensões internacional e intercultural nos propósitos, funções e resultados da educação superior, com o objetivo de fortalecer a qualidade e a pesquisa para as e os estudantes e o pessoal acadêmico e administrativo e, assim, realizar uma contribuição significativa da sociedade (IAU, 2020).

Em este âmbito, governos nacionais e instituições de educação superior têm visto na internacionalização uma via para alcançar tal propósito. O que propiciou a construção de Espaços Regionais de Educação Superior, tais como o Espaço Europeu de Educação Superior e de Pesquisa (EEES), o Espaço Comum da Educação Superior na América Latina e o Caribe (ECOES), o Espaço Ibero-americano do Conhecimento, o Espaço Latino-americano e Caribenhno de Educação Superior (ENLACES) ou o Espaço Comum de Educação Superior em Linha para América Latina e o Caribe (ECESELI).

Na Ibero-américa estão sendo realizados esforços significativos em prol da internacionalização. O maior deles poderia se concretizar no Espaço Ibero-americano do Conhecimento. Para que este êxito seja alcançado é preciso fortalecer a cooperação e a integração dos sistemas universitários da região e a mobilidade de seus atores no reconhecimento de sua diversidade. Nesta tentativa, o principal desafio está na consolidação de um sistema que assegure a qualidade, favoreça a internacionalização da universidade e facilite o desenvolvimento do conhecimento (OEI, 2019). Este esforço assume o reconhecimento pleno da identidade dos povos da região, fazendo jus a sua capacidade produtiva e competitiva (OEI, 2014).

Fortalecer a internacionalização da educação superior na região é um desafio cuja uma de suas principais ações é a mobilidade estudantil. Neste contexto ganha vida o projeto

Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professoras e de Professores, que nasceu com a aspiração de ser o principal instrumento da cooperação ibero-americana para a consolidação de um sistema estável de mobilidade acadêmica na região e como uma iniciativa de cooperação técnica e educativa ibero-americana (OEI, 2014).

O processo de internacionalização implica no desenho, implementação e avaliação de estratégias, políticas e programas (De Wit, 2011; Knight, 2005; Gacel, 2005). A mobilidade estudantil é uma de suas estratégias, e em sua dimensão internacional se define como “o trabalho que um estudante em educação pós-fundamental realiza em outro país dentro de um programa acadêmico” (*International Association of Universities*, 2015: parágrafo 3; cit. em Camacho, 2017). As principais classificações são: mobilidade permanente ou mobilidade temporal. Na primeira, a ou o estudante têm por objetivo obter um diploma ou grau; a segunda, é parte de um programa de estudos e pode ter ou não valor curricular. A mobilidade temporal se sub classifica segundo a orientação ou finalidades que persegue: pesquisa, práticas profissionais

(conhecidas como *internships*, em inglês), imersão cultural, serviço social ou aprendizado de um idioma. Segundo sua origem ou destino, a mobilidade entrante se refere a alunas e alunos internacionais ou estrangeiros que se matriculam em uma universidade do país recetor; enquanto a mobilidade de saída informa a quantidade de estudantes que a partir do país considerado como "origem", viajam ao exterior e se matriculam em uma universidade do país de destino (Camacho, 2017).

No México o processo de internacionalização da educação superior tem funcionado dentro de um contexto institucional internacional e nacional. No plano internacional se destacam a Declaração da Sorbonne em 1998; a Declaração de Bologna em 1999; a Conferência Regional de Educação Superior, em 2008 e 2018; e o VI Fórum Ibero-americano de Educação Superior e a Declaração de Cádiz 1812-2012, ambos em 2012 (Romero, Paredes, & Ruíz, 2019).

Em nível nacional encontram-se o Acordo 286 da Secretaria de Educação Pública (SEP); as *Linhas Estratégicas para Fortalecer a Cooperação, a Mobilidade Estudantil e o Intercâmbio Acadêmico das Instituições de Educação Superior Afiliadas à ANUIES*, em 1999; *A Educação Superior no Século XXI. Linhas estratégicas de desenvolvimento, no ano 2000*; assim como o projeto *Patlani* cuja *Pesquisa Mexicana de Mobilidade Internacional Estudantil* teve sua primeira edição em 2012 (Romero, Paredes, & Ruíz, 2019).

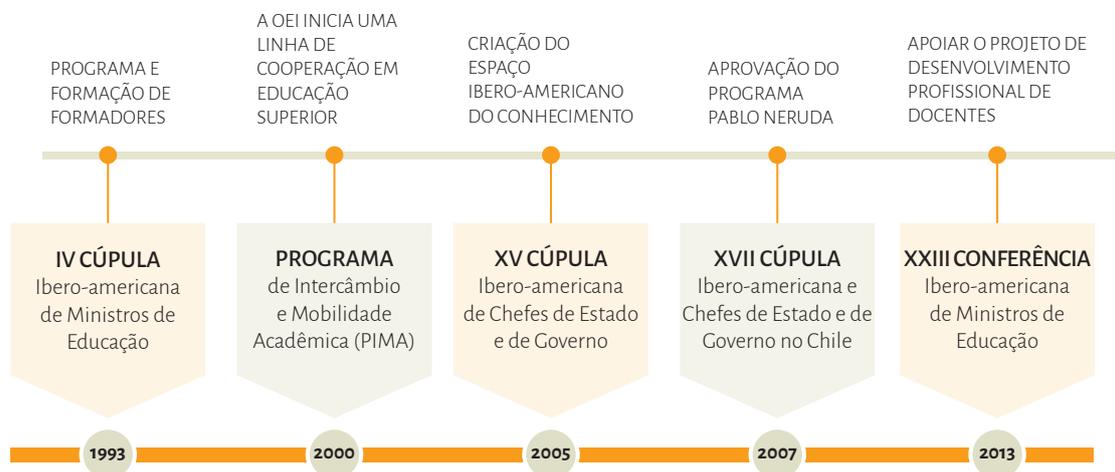
Características e objetivos

O primeiro antecedente histórico do Projeto Paulo Freire encontra-se na Declaração da IV Cúpula Ibero-americana de Ministros de Educação (Salvador da Bahia, 1993). Naquela ocasião, foi estabelecido um acordo em relação à relevância da implementação de programas para o desenvolvimento de formadores, visando o fortalecimento das habilidades técnicas e metodológicas requeridas para atender às necessidades das reformas da educação básica, fundamental, técnica e de formação profissional. Posteriormente, no contexto da linha de cooperação em educação superior que a OEI iniciava, no ano 2000 aprovou-se a criação do Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica (PIMA), que se constitui como um dos principais programas em matéria de mobilidade internacional (OEI, 2014).

Com a criação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento em 2005, promoveu-se o Programa de Mobilidade Pablo Neruda em 2007, que se constituiu como uma ação de mobilidade acadêmica de pós-graduação (mestrados e doutorados), de âmbito regional e de caráter multilateral (OEI, 2020). Com estes antecedentes, no âmbito da XXIII Conferência Iberoamericana de Ministros da Educação, realizada no Panamá em setembro de 2013, aprovou-se o apoio ao projeto de desenvolvimento profissional de docentes. Este projeto incluía a mobilidade de professoras e de professores. Assim, em novembro de 2013 realizou-se a primeira reunião de representantes dos países ibero-americanos com o objetivo de criar um acordo para o desenvolvimento do programa (Figura 1).



Figura 1. Antecedentes do Projeto de Mobilidade Internacional Paulo Freire



Fonte: Elaboração própria baseada no Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professoras e de Professores.

O Projeto Paulo Freire tem como objetivo geral “facilitar a mobilidade de estudantes que cursam estudos de graduação e de pós-graduação em carreiras condizentes ao exercício da profissão docente” (OEI, 2014a, p. 2). Seus destinatários são as futuras professoras e os futuros professores da educação inicial, primária, fundamental, especial, do ensino médio e técnico-profissional. No início, a população alvo limitou-se aos níveis fundamental, médio e educação técnico-profissional (OEI, 2014a). Os objetivos específicos do projeto foram:

- Facilitar a alunas e alunos de graduação o conhecimento de outras realidades existentes no espaço ibero-americano por meio de sua incorporação temporária a uma instituição acadêmica de um país distinto ao de sua residência habitual, permitindo assim a compreensão e o reconhecimento de outro sistema educativo e território como âmbito histórico e cultural de pertencimento.
- Promover a realização, por parte de estudantes regularmente matriculados em uma Instituição de Formação de Professores (IFP), de parte de seus estudos em outra IFP ibero-americana, garantindo o reconhecimento acadêmico dos estudos cursados na Instituição de destino, como equivalentes aos estudos próprios por parte da Instituição de origem.
- Impulsionar os intercâmbios de informação e experiência para que a diversidade e as particularidades dos diferentes sistemas educativos dos países participantes se transformem em uma fonte de enriquecimento, de estímulo recíproco, e permitam a implementação progressiva de instrumentos de comparação entre os estudos que facilitem a mobilidade de estudantes e o reconhecimento de estudos.



No projeto Paulo Freire participaram 64 instituições de 19 países (Tabela 2). Colaboraram universidades autônomas, universidades pedagógicas, institutos pedagógicos, universidades tecnológicas, assim como centros de formação. De 2016 a 2019, a Secretaria de Educação Pública, por meio da Subsecretaria de Educação Superior (SES) e da Direção Geral de Educação Superior para Profissionais da Educação (DGESPE), e em coordenação com a Organização de Estados Ibero-americanos, convocaram anualmente estudantes das Escolas Normais Públicas do México a participar no edital de mobilidade acadêmica no âmbito do projeto.³ Os dois primeiros editais foram realizados na etapa piloto.

O relatório de avaliação da fase piloto do programa destacou a pertinência do Projeto Paulo Freire ao centrar seus esforços na formação de educadoras e educadores; considerando a diversidade regional e as necessidades dos atores. Expressou sua eficácia dado o impacto gerado no desenvolvimento acadêmico de profissionais ibero-americanos da educação, assim como nas instituições emissoras e receptoras, tanto de estudantes como de docentes. O Projeto Paulo Freire constitui-se como um vínculo para a cooperação educativa, o intercâmbio acadêmico, de informação e de experiências que se enriquecem com a diversidade e as particularidades dos diferentes sistemas educativos dos países participantes. Até dezembro de 2018 tinham sido registradas 487 mobilidades.

Organização

A organização do Projeto reúne cinco organismos: 1) o Comitê Intergovernamental; 2) as Conexões Nacionais; 3) a Unidade Técnica; 4) o Conselho Assessor; 3) a Secretaria Geral da OEI; 4) as instituições de formação e; 5) os escritórios da OEI.

O Comitê Intergovernamental é o órgão máximo do governo e da gestão política do Projeto Paulo Freire. Reúne-se uma vez ao ano e é coordenado pela Unidade Técnica da OEI, que que funciona como operação organismo operacional para a promoção, acompanhamento, e avaliação geral do programa; reside na Secretaria Geral da OEI. O Comitê Intergovernamental está integrado pelos países participantes através das Conexões Nacionais. Estas criaram os acordos dos programas de formação, assim como as redes acadêmicas de cooperação e os projetos associados à mobilidade (OEI, 2019).

Os programas de atividades de estudo são elaborados pela Unidade Técnica. Uma vez aprovados por integrantes do Comitê, são conformadas as redes de instituições de educação superior, pelas quais se torna possível a mobilidade de estudantes, o tipo de estudos ao que poderão ter acesso, assim como as características técnicas do processo. A operação do Projeto Paulo Freire tem o apoio também de um Conselho Assessor integrado por pessoas que pos-

³ Os editais de 2016 e 2017 foram realizados dentro da fase piloto do Projeto, sob a denominação “Edital de mobilidade acadêmica internacional - Projeto Paulo Freire”, em países ibero-americanos dirigidos a estudantes de Escolas Normais públicas do México. Os editais de 2018 e 2019 foram lançados com a denominação “Edital de mobilidade ibero-americana Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”.



suem prestígio acadêmico, científico e cultural. Sua função é buscar um maior reconhecimento e difusão do mesmo nos âmbitos nacionais e internacionais (OEI, 2019).

Tabela 2. Países e número de instituições participantes do Projeto Paulo Freire

País	Número de instituições participantes
Andorra*	-
Argentina	7
Bolívia	1
Brasil	16
Cabo Verde	1
Chile	2
Colômbia	2
Costa Rica	1
Cuba	1
Equador	3
El Salvador	2
Espanha*	-
Guatemala	1
Honduras	1
México	11
Nicarágua	4
Panamá	1
Paraguai	6
Perú	1
Portugal*	-
República Dominicana	2
Uruguai	1
Venezuela*	-
Total de instituições	64

* O país não apresentou instituições nessa edição.

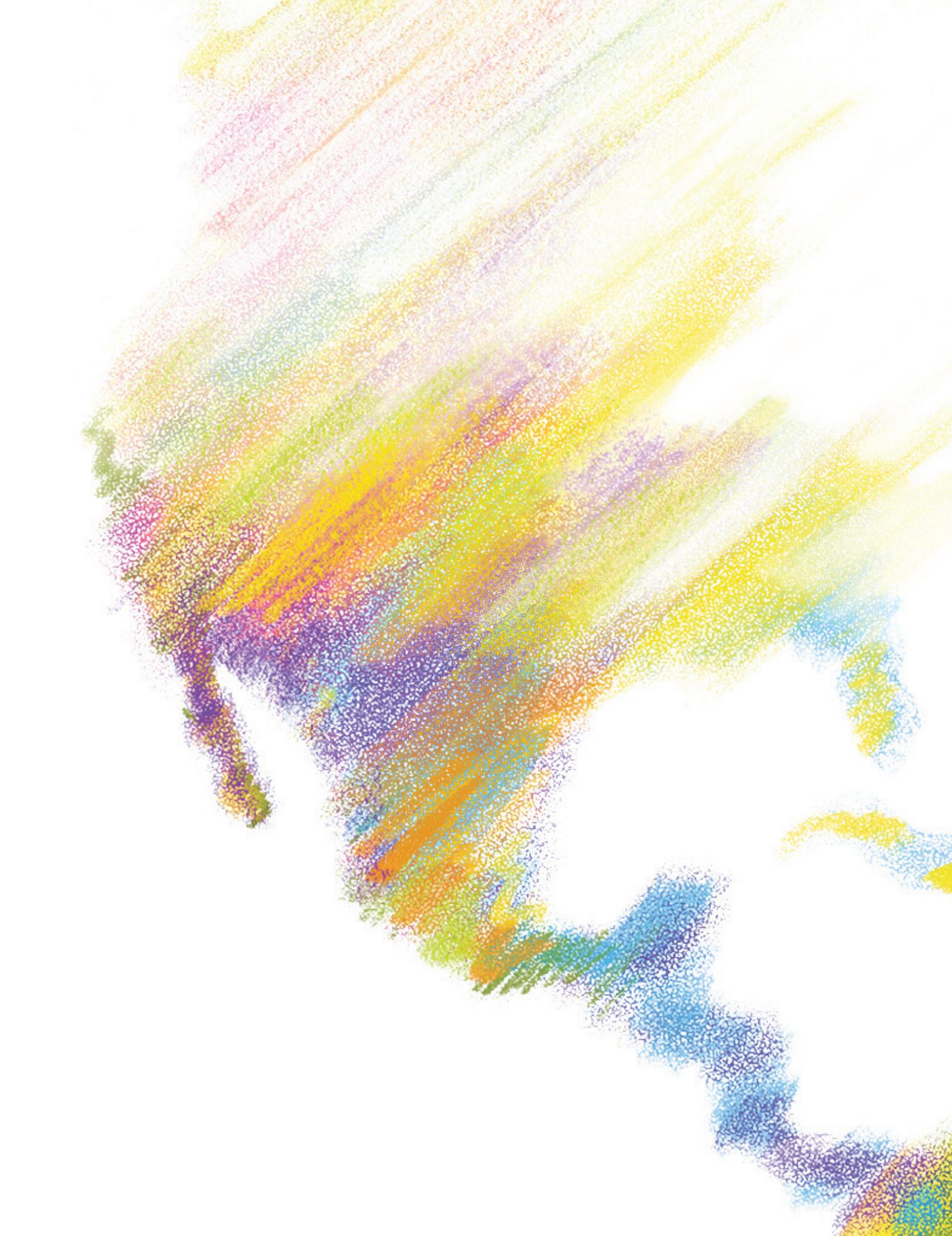
Fonte: Elaboração própria com informação da OEI, 2019.

A realização do Projeto Paulo Freire é resultado de uma história que começou a ser construída há quase três décadas. Neste caminho, a criação do Espaço Ibero-americano constituiu-se como plataforma que possibilita a construção e concretização de projetos e ações que favorecem o intercâmbio de experiências culturais e acadêmicas na região; o Projeto Paulo Freire é uma delas. Quatro anos depois de ter sido lançado o primeiro edital, apresenta-se o testemunho do seu alcance como experiência transformadora para as e os estudantes nor-



≃ **O PROJETO PAULO FREIRE** CONSTITUI-SE COMO UM VÍNCULO PARA A COOPERAÇÃO EDUCATIVA E PARA O INTERCÂMBIO ACADÊMICO DE INFORMAÇÃO E DE EXPERIÊNCIAS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS DO PAÍS. ≃

malistas. Nesse sentido, o Projeto Paulo Freire não só é um programa de mobilidade internacional; é a possibilidade de se reconhecer que existem diversos olhares e caminhos para conceber a formação docente e a prática pedagógica como a via para fortalecer uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as pessoas.



CAPÍTULO III.

CARACTERÍSTICAS DE ESTUDANTES NORMALISTAS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO PAULO FREIRE DE MOBILIDADE ACADÊMICA

DESDE 2016, QUANDO SE PUBLICOU O PRIMEIRO EDITAL DO PROJETO PAULO FREIRE, ATÉ DEZEMBRO DE 2019, FORAM REALIZADAS NO MÉXICO CINCO EDIÇÕES DOS EDITAIS DIRIGIDOS A ESTUDANTES DE ESCOLAS NORMAIS PÚBLICAS. DEDICAREMOS ESTE CAPÍTULO A DESCREVER AS CARACTERÍSTICAS DAS E DOS BOLSISTAS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO PAULO FREIRE E AS PARTICULARIDADES DE CADA UM DESSES EDITAIS. CONHECEREMOS OS ESTADOS E OS TIPOS DE ESCOLAS NORMAIS DE PROCEDÊNCIA, O PAÍS AO QUAL VIAJARAM E O PROGRAMA EM QUE SE INSCREVERAM DURANTE A ESTADIA DE MOBILIDADE.



≈ 1 MILHÃO DE DÓLARES DE INVESTIMENTO DA SEP PARA COBRIR 100 MOBILIDADES DOS EDITAIS DE 2016 E 2017. ≈

Em 2016, estudantes normalistas mexicanas e mexicanos tiveram pela primeira vez a oportunidade de realizar estadias de mobilidade no exterior. No período de 2016 a 2019, participaram 225 estudantes normalistas de todo o país de modo ininterrupto. Com exceção do ciclo escolar iniciado em 2017, no qual o número de bolsistas totalizou 36, os demais ciclos tiveram um número de bolsistas próximo a sessenta.

Tabela 3. Estudantes que participaram do Projeto Paulo Freire por edital e ano

Edital	Ano		Total de estudantes
Primeiro	2016	64	64
Segundo	2017	36	36
Terceiro	2018	20	66
Quarto		46	
Quarto	2019	11	59
Quinto		48	
Total			225

Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.

Com um financiamento de um milhão de dólares, outorgado pela Secretaria de Educação Pública em 2016, foram financiadas as primeiras 100 mobilidades correspondentes aos editais de 2016 e 2017.

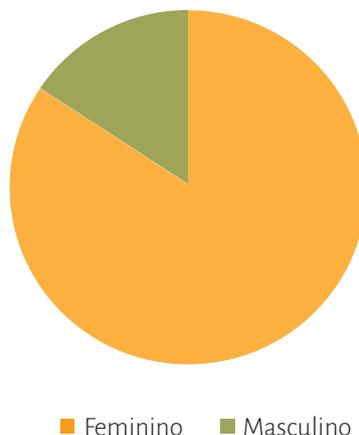
Devido ao êxito e ao impacto destes primeiros editais, durante o primeiro semestre de 2018 a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) outorgou um financiamento adicional para a realização do terceiro edital, por meio do qual foram realizadas vinte mobilidades. Nesse mesmo ano, publicou-se um quarto edital com o início do programa “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”, subvencionado pelas autoridades estatais de Formação Docente, por meio do exercício do recurso do Plano de Apoio à Qualidade Educativa e a Transformação das Escolas Normais (PACTEN). Este programa foi coordenado logisticamente pelo Escritório da OEI no México e pela Direção Geral de Educação Superior para Profissionais da Educação (DGESPE); neste quarto edital foram mobilizados quarenta e seis estudantes normalistas.

Finalmente, em 2019, também sob a modalidade do subprograma “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”, publicou-se o quinto edital, por meio do qual foram mobilizados quarenta e oito estudantes normalistas de origem mexicana.

Homens e mulheres

Normalistas no México têm uma predominância feminina. No ciclo escolar 2015-16, as mulheres representavam 72% nas Escolas Normais Públicas (Medrano, V et al; 2017). Esta maioria feminina se reflete na composição por gênero das e dos participantes da mobilidade. Viajaram 189 mulheres (84%) e somente 36 homens (16%).⁴

Gráfico 1. Bolsistas por sexo

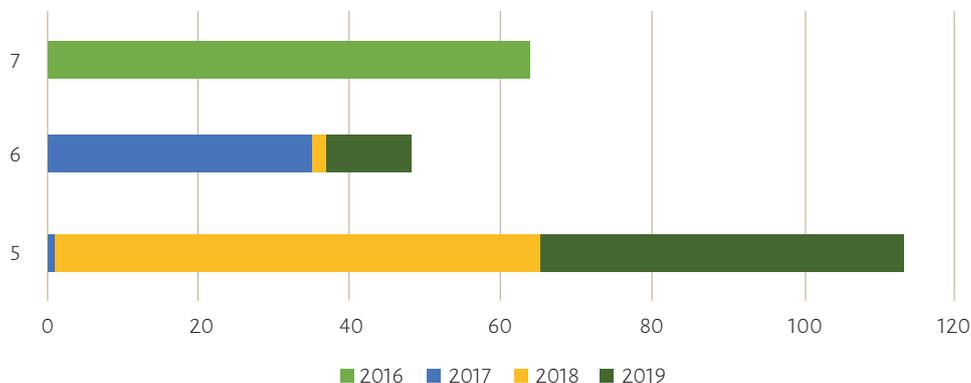


Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.

Semestre de estudo

Nos editais do Projeto Paulo Freire se propôs como destinatárias e destinatários principais estudantes que cursavam distintos momentos de sua formação: estudantes de sétimo semestre em 2016; de sexto semestre em 2017; e de quinto semestre em 2018 e 2019, que significam a metade de todas e todos os bolsistas. Devem ser consideradas algumas particularidades: no segundo e no quarto edital, três bolsistas da “Benemérita Escola Normal Federalizada de Tamaulipas” encontraram-se defasadas em comparação com o resto do país, já que a instituição tem um calendário diferente. Isso deve-se a que desde o ciclo escolar 2014-2015, de agosto a janeiro de cada ciclo escolar é realizado o Curso de Pré-requisito “Habilidades básicas para uma formação inicial docente de qualidade”. No segundo edital, as estudantes chegaram um semestre antes e no quarto, um semestre depois. Por outro lado, onze bolsistas do segundo edital, em 2018, realizaram sua mobilidade em 2019 por questões de disponibilidade de orçamento de seus estados.

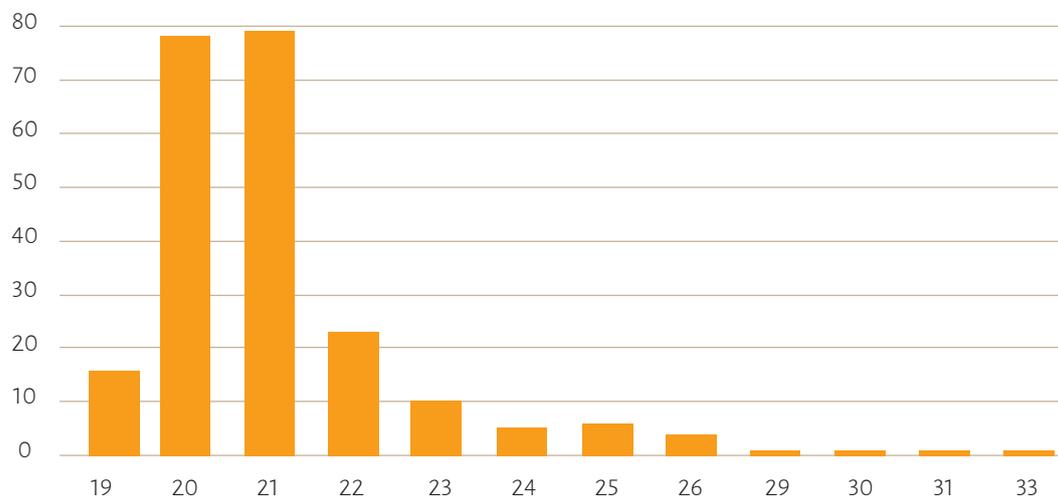
⁴ Esta distribuição constitui todos os tipos de Escolas Normais públicas, exceto as classificadas como Normais Rurais, onde as mulheres representavam pouco mais da metade, 52%, no ciclo 2015-16.

Gráfico 2. Semestre cursado por bolsistas por anos do edital do Projeto Paulo Freire

Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.

Idade

Por outro lado, a idade das e dos normalistas participantes do Projeto Paulo Freire é em média de 21 anos com uma variação de 1.9 anos. Esta obedece ao seguinte critério: a idade das e dos estudantes em mobilidade se desloca em uma faixa que vai do seu valor mínimo de 19 até os 33 anos. A metade das e dos bolsistas tinham entre 19 e 21 anos ao participar do Projeto Paulo Freire e o complemento entre 22 e 33 anos.

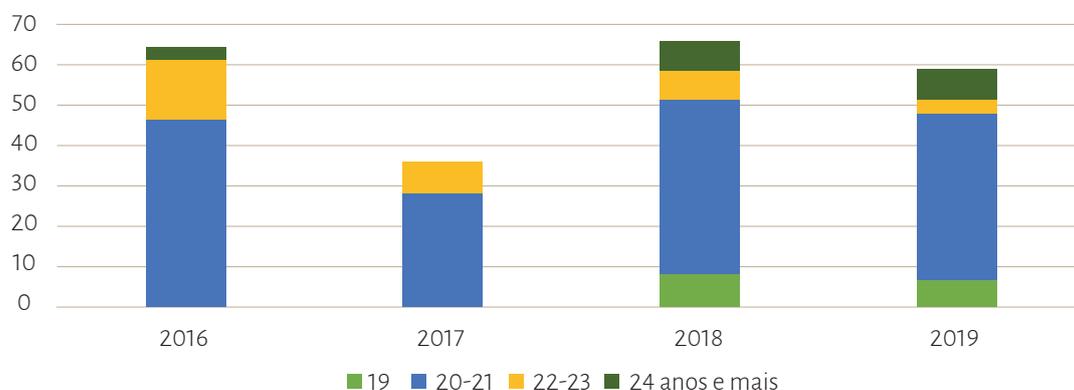
Gráfico 3. Distribuição de idade das e dos bolsistas

Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.



A predominância de estudantes com 20 e 21 anos é coerente com a distribuição normativa de idade para os semestres cursados considerados nos editais. Os dois últimos, foram para estudantes que cursavam a metade do programa de estudos (quinto semestre), pelo qual é razoável que existam estudantes mais jovens. Apesar disso, em todos os editais foram incluídos estudantes da faixa 22-23 anos; do grupo de 24 anos e mais, somente ficaram sem participar em 2017.

Gráfico 4. Idade das e dos bolsistas por ano de edital do Projeto Paulo Freire



Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.

Estados de origem

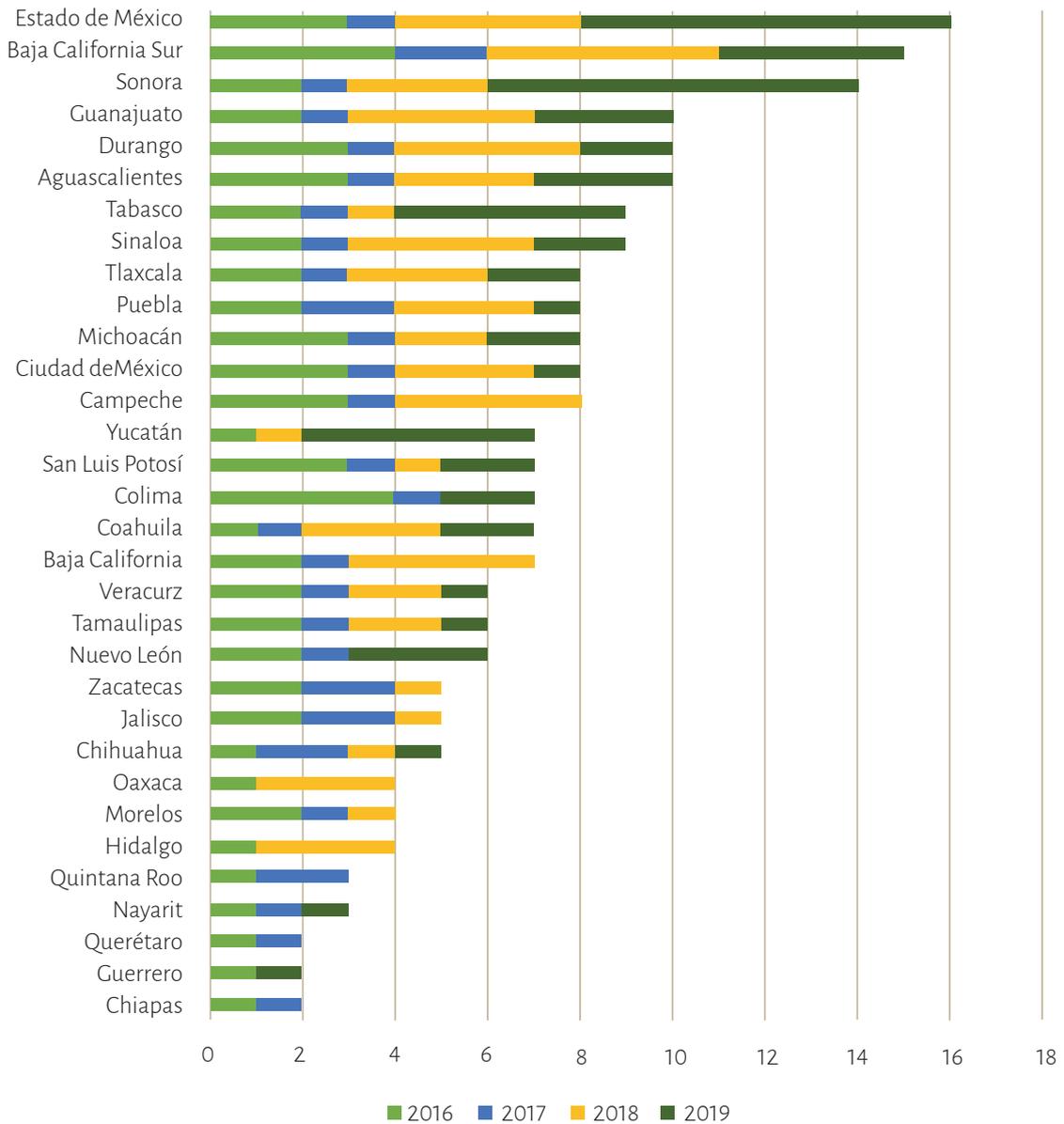
Estudantes procedentes de todas os estados participaram do Projeto Paulo Freire, tal como se mostra no Gráfico 5. A informação está organizada de acordo com a quantidade de estudantes que viajaram ao exterior por estado em cada ano. Se observamos de maneira global a informação, Estado de México, Baja Califórnia e Sonora se destacam como os que tiveram o maior número de bolsistas. Em contrapartida, os estados de Chiapas, Guerrero, Querétaro, Nayarit e Quintana Roo foram os que tiveram menor candidatura de estudantes.

No entanto, o quadro disponibiliza informação adicional para cada ano de mobilidade. Visto assim, o montante total de bolsas em cada ciclo escolar denota uma intenção em distribuir recursos de forma semelhante entre os estados. Em 2016 foram integrados ao Programa entre um e quatro estudantes por estado. Somente Oaxaca e Guerrero não contaram com bolsistas participantes. No ciclo escolar 2017 sabe-se que o número de bolsistas foi menor (representados pelas barras menores). Nesse ano, os bolsistas por estado que viajaram ao exterior foram entre um e dois. Os que ficaram sem representação foram Yucatán e Hidalgo.

Em 2018 e 2019 a distribuição dos participantes por estado foi menos homogênea. Isso se deve a que os editais correspondentes foram realizados com base na disponibilidade de orçamento dos estados para participar no Plano de Apoio à Qualidade Educativa e à Transformação

das Escolas Normais (PACTEN). Em 2018 ficaram fora do Projeto Paulo Freire estudantes de sete estados e, em 2019, de onze.

Gráfico 5. Estado de procedência dos bolsistas por ano de mobilidade

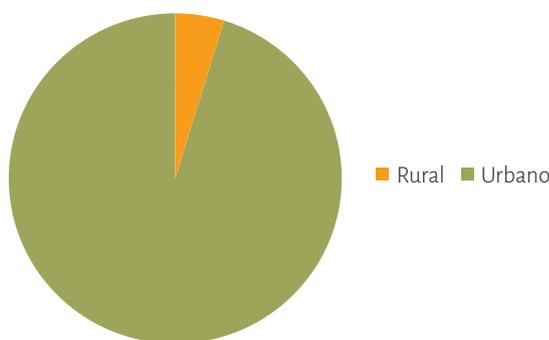


Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.

Tipo de Escola Normal de procedência

Em nosso país, no ciclo escolar 2015-16, havia 16 Escolas Normais Rurais em um total de 460 Normais públicas. Sua matrícula representava 5.6% do total nacional do regime público. Dos 225 bolsistas do Programa, apenas 10 estudantes (4.4%) foram candidatos de uma Escola Normal Rural.

Gráfico 6. Tipo de Escola Normal de procedência

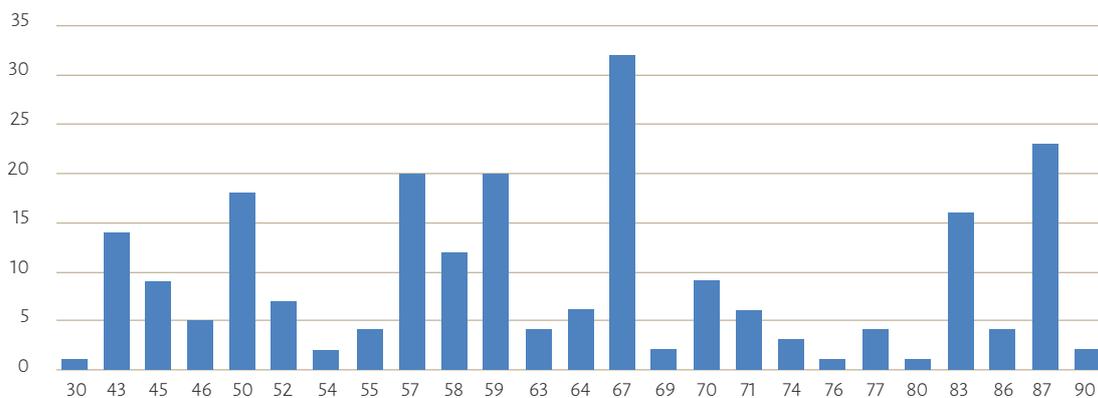


Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.

Duração da estadia no estrangeiro

No documento no qual o programa se baseia, está assinalado que o período de mobilidade tipo corresponde a um quadrimestre (semestre acadêmico), apesar disso, esta duração deverá ser flexível em função do tipo concreto de estudos a realizar (OEI: 2014: 7). A média de duração das estadias de mobilidade foi de 63 dias. As estadias mínimas foram de 30 e as mais longas de 90 dias. A metade das e dos bolsistas viajou entre 30 e 63 dias. A outra metade de 64 a 90 dias.

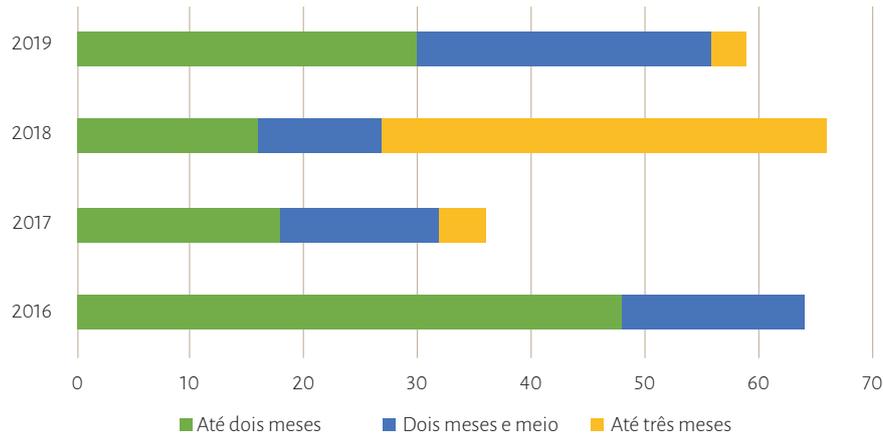
Gráfico 7. Dias de estadia de mobilidade



Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.

Complementarmente temos a duração das estadias por ano da mobilidade. As estadias mais longas ocorreram em 2018 e as mais curtas em 2016.

Gráfico 8. Tempo de estadia por ano de mobilidade

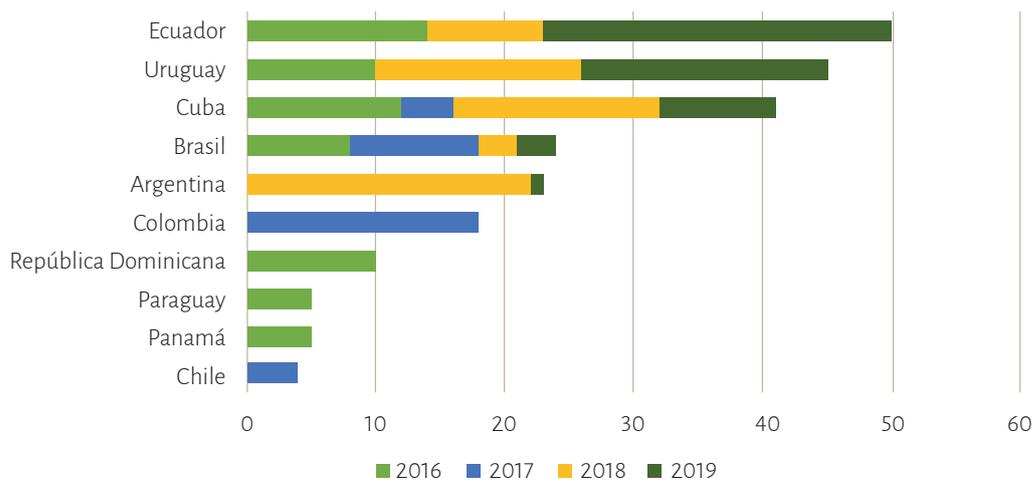


Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.

Países e instituições recetoras

Desde 2016, quando teve início o Programa Paulo Freire, estudantes mexicanas e mexicanos viajaram a 10 países distintos. Os que receberam um maior número de estudantes normalistas foram Equador, Uruguai e Cuba. Os que menos receberam foram Paraguai, Panamá e Chile.

Gráfico 9. País recetor de mobilidade por ano

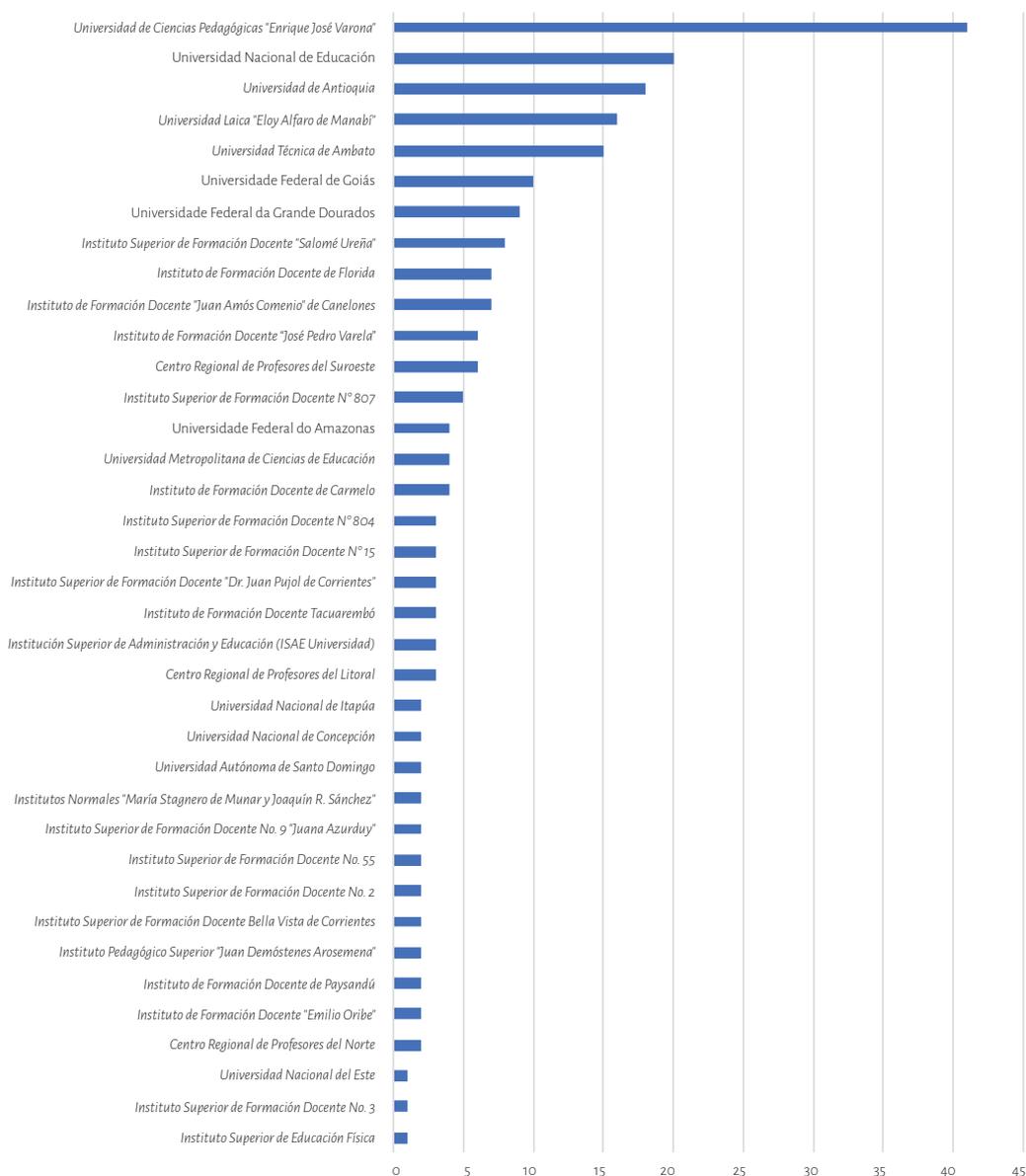


Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.



Cuba foi o único país que recebeu estudantes do Projeto Paulo Freire durante quatro anos consecutivos. Colômbia (2017), República Dominicana (2016), Paraguai (2016), Panamá (2016) e Chile (2017), receberam estudantes mexicanas e mexicanos em uma única ocasião. Nestes países estiveram envolvidas 37 instituições de educação superior nas estadias de mobilidade (Gráfico 10) e pelo menos 23 programas de formação. A Universidade de Ciências Pedagógicas "Enrique José Varona", de Cuba, recebeu nos quatro anos do Programa a pouco mais de 40 normalistas.

Gráfico 10. Normalistas em mobilidade por instituição recetora



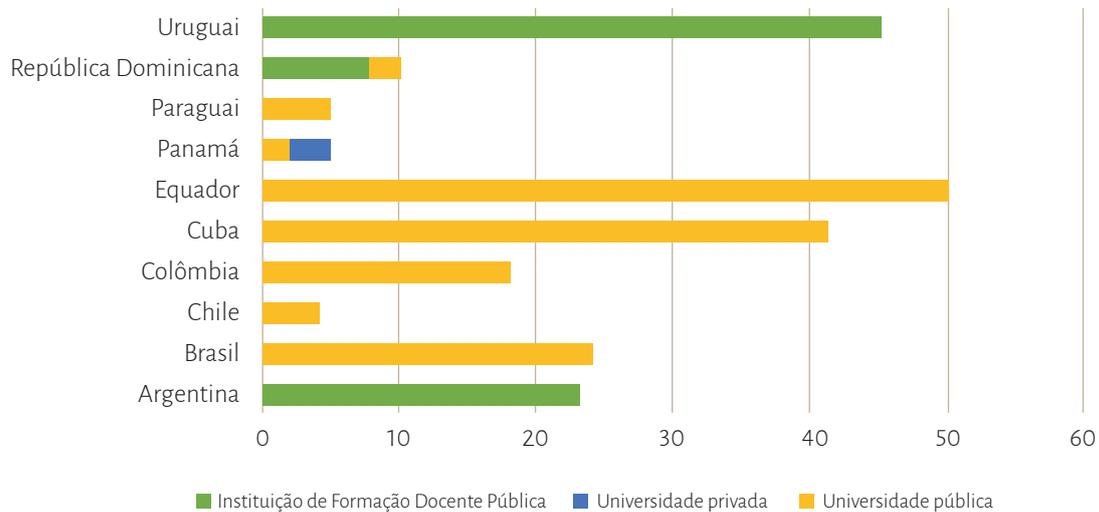
Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.

Tipo de instituição recetora

As instituições recetoras foram de diversos tipos, suas características dependem da oferta formativa do país de origem. Dois terços das mobilidades foram em instituições universitárias – públicas (144) e privadas (3) – e formaram a totalidade da recepção de normalistas no Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador e Paraguai. No caso do Uruguai, o Conselho de Formação Docente é a instituição recetora de bolsistas e quem os distribuiu em seus diferentes centros no país tal como aparece no gráfico anterior.

As instituições de Formação Docente (públicas) contribuíram com um terço (78). Este último tipo de instituições constitui a totalidade de oferta de mobilidade no Uruguai e Argentina e parcialmente na República Dominicana e Panamá.

Gráfico 11. Tipo de Instituições para a mobilidade por país



Fonte: Elaboração própria baseada em informação da OEI.

Neste capítulo expõe-se de forma geral a participação de 225 estudantes normalistas no Projeto de Mobilidade Paulo Freire em cada um dos editais. Nos seguintes capítulos serão apresentados relatos de suas estadias de mobilidade, com detalhes sobre suas expectativas, experiências e aprendizados.

CAPÍTULO IV.

EXPECTATIVAS, EXPERIÊNCIAS PESSOAIS, ACADÊMICAS E CULTURAIS

DESDE O MOMENTO EM QUE AS E OS ESTUDANTES DECIDIRAM SOLICITAR SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PAULO FREIRE, GERARAM EXPECTATIVAS SOBRE O QUE PODERIA DEIXAR-LHES ESTA EXPERIÊNCIA EM SUA VIDA PESSOAL E EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO COMO PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA. ESTAS EXPECTATIVAS FORAM ENFRENTADAS UMA VEZ QUE INICIARAM SUA ESTADIA, MUITAS DELAS SE CUMPRIRAM, MAS TAMBÉM SE ENCONTRARAM COM REALIDADES E SITUAÇÕES QUE NÃO IMAGINAVAM. O QUE ESPERAVAM? E O QUE ENCONTRARAM? SÃO AS PERGUNTAS QUE GUIAM ESTA SEÇÃO, NA QUAL ANALISAMOS AS EXPECTATIVAS QUE AS E OS ESTUDANTES TINHAM ANTES DE INICIAR SUA ESTADIA DE MOBILIDADE E TUDO QUE ESPERAVAM REALIZAR. NATURALMENTE, AS EXPECTATIVAS GERADAS SÃO O PREÂMBULO PARA A ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DECORRENTES DA PRÓPRIA ESTADIA.

Não nos concentramos somente no aspecto acadêmico, já que os aprendizados foram múltiplos e se entrecruzaram com experiências do tipo pessoal e cultural (Figura 2).

Figura 2. Componentes das experiências de mobilidade



Fonte: Elaboração própria baseada no Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas universitários de Formação de Professoras e de Professores.

As expectativas das e dos estudantes em relação à mobilidade

O edital para a realização da estadia de mobilidade internacional provocou um grande entusiasmo e todo tipo de expectativas nas e nos estudantes. O caminho não era fácil pois deviam cumprir com vários requisitos: cursar algum semestre em particular; não acumular matérias; ter uma média geral mínima de nove; além de vários trâmites e entrega de documentos oficiais. Também era preciso ter sido selecionado pela Autoridade Estatal de Formação Docente, e tudo isso passava pela decisão final do Programa já que, cabe mencionar, o número de bolsas era limitado em relação às solicitações recebidas.

As e os estudantes que foram selecionados viveram isso como um grande privilégio, ou como eles declararam: "quase não podiam acreditar" ou "não pensavam contar com esta oportunidade". As expectativas que expressam em suas cartas de motivação aludiam principalmente ao interesse de conhecer os sistemas educativos e os processos de ensino e de aprendizagem em outros países, assim como suas estratégias de formação. Este conhecimento lhes proporcionaria, tanto o enriquecimento de suas próprias formações, como a possibilidade de, a partir desta referência, colaborar para a melhoria ou inovação do sistema educativo mexicano e, ao mesmo tempo, de suas próprias práticas. As e os estudantes também se referiam à possibilidade de desenvolver novas habilidades e destrezas; reafirmar conhecimentos e "experimentar-se" em outros contextos, e ainda adquirir experiência. Algumas e alguns de-



les tinham expectativas de crescimento pessoal, tais como “tornarem-se mais independentes e mais autônomos”.

Após um período de intensas mudanças, grandes emoções, e diversas vivências, as e os estudantes regressaram de suas estadias de mobilidade com novas experiências e formas distintas de ver o mundo e a educação; uma boa parte expressou ter superado suas expectativas e vivido “algo” que nunca imaginaram. Nem tudo foi fácil, e foi preciso um processo de aprendizagem e de adaptação a novos contextos educativos e culturais, onde muitas e muitos deles tiveram que deixar para trás seus próprios costumes e superar a saudade de suas famílias e amigos. Nesse sentido, dentro deste grande acúmulo de vivências e aprendizados, distinguem-se três tipos de experiências: as acadêmicas, as pessoais e as culturais. Claro que se trata de uma mera diferenciação analítica, já que os distintos tipos de experiências se entrecruzam.

Experiências acadêmicas

No que compete ao âmbito acadêmico, o aprendizado das e dos estudantes durante suas estadias de mobilidade foram principalmente de três tipos: 1) os gerais que se referem ao conhecimento de novos sistemas educativos e que transformam sua visão geral da educação, dos processos de ensino-aprendizagem, assim como a da docência; 2) aprendizagens mais pontuais enfocadas em algum método ou ferramenta em particular e 3) o desenvolvimento de habilidades comunicativas e/ou cognitivas.

Quanto ao aprendizado em geral, as e os estudantes destacam toda a riqueza de conhecimentos gerados a partir da comparação entre os sistemas educativos: o mexicano e o do país que visitaram, que os levou, em um primeiro momento, à necessidade de compreender a organização e a lógica de outro sistema. Posteriormente, confrontaram os modelos pedagógicos à maneira particular de realizar os processos de ensino e de aprendizagem e, com um interesse particular, perguntavam-se sobre o papel das e dos profissionais da docência. Este aprendizado os levou, em muitos casos, a que tomassem consciência de algumas deficiências e carências do sistema educativo mexicano, mas também a reconhecer os aspectos positivos. No plano pessoal, se sentiram motivados a tentar empreender mudanças no México em nível institucional e, principalmente, em suas práticas docentes. É o que mostra o seguinte depoimento:

PESSOALMENTE, TER participado deste Projeto me deu a oportunidade de ampliar meu panorama em relação à educação na América Latina, especificamente no meu país, México, e no país recetor, Equador. Também me permitiu valorizar a educação do meu país, identificando suas desvantagens e reconhecendo seus pontos favoráveis. Minha percepção, claramente, já não é a mesma em relação ao sistema educativo mexicano, pois, com a ajuda da análise crítica e da reflexão, identifiquei os aspectos que posso melhorar em minha prática docente e que, sem dúvida, realizarei ao voltar.

≈ **O MODELO UNIVERSITÁRIO DE FORMAÇÃO CONTRASTA COM O DAS ESCOLAS NORMAIS PELA SUA AMPLITUDE E DIVERSIDADE, E OFERECE MELHORES CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM.** ≈

As e os estudantes realizaram também o exercício de confrontar o modelo de formação de pessoal docente da instituição que visitaram ao de suas escolas de procedência. Neste ponto, a maioria das e dos estudantes realizou sua mobilidade em instituições universitárias nas quais se oferecem diversas carreiras, o que contrasta com as Escolas Normais onde se realiza exclusivamente a formação docente. Elas e eles consideraram o modelo universitário de formação mais amplo e diverso, e com mais possibilidades de oferecer melhores condições para o aprendizado, tanto por sua infraestrutura e recursos de apoio, como pela possibilidade de convivência com estudantes de outros campos. Valorizaram também a vinculação entre pesquisa e docência, por enriquecerem os processos de formação, constituindo-se como ferramentas para gerar conhecimento sobre o próprio ofício. No mesmo tom, elogiaram o nível de formação das e dos docentes no modelo universitário, que eles qualificam de “bem preparados” e “quase todos com doutorado”.

Neste quadro de confrontação entre modelos educativos, as e os estudantes puderam adquirir conhecimentos mais pontuais e próximos ao seu campo de formação. Destacam-se principalmente três contextos: 1) as estratégias de ensino da língua e da arte; 2) as estratégias de planejamento; 3) as práticas de inclusão. Quanto ao primeiro contexto, lhes chamou a atenção a importância atribuída em alguns sistemas educativos à literatura infantil na formação e resgataram, especialmente, algumas dinâmicas particulares como: círculos de leitura ou estratégias de ensino de leitura e escrita. Algumas e alguns dos estudantes participaram de disciplinas ou de ambientes de prática com ênfase no desenvolvimento de atividades artísticas como a pintura, a música, o teatro ou a expressão corporal, rompendo esta última com a ideia tradicional de Educação física. No que se refere ao planejamento, encontraram formas distintas de realizar esta tarefa, chamou-lhes atenção a riqueza de planejamentos flexíveis, mais abertos, que recuperam o contexto particular da instituição e do entorno ou, mais bem, das próprias necessidades de cada estudante. Algumas e alguns sentiram-se atraídos por uma concepção mais ampla da inclusão e do tratamento da diversidade, refletida por exemplo na busca por estratégias para estudantes com atrasos ou com alguma condição de vulnerabilidade, e ainda no fato de incorporaram a participação das mães e dos pais nos processos educativos. Para as e os estudantes normalistas, esta concepção supera os esquemas tradicionais que, na maioria dos casos, as associam unicamente às necessidades especiais. Como um exemplo deste tipo de aprendizagem está o caso de um estudante que visitou o Brasil:

APRENDI QUE existem muitas maneiras de organizar uma aula, adaptando cada uma das atividades à particularidade de cada estudante. Aprendi que cada criança assimila a arte de maneira diferente e que como docentes devemos respeitar suas formas de aprender.

Podemos identificar outro grande quadro de aprendizagem e experiências mais pontuais que repercutiram diretamente no desenvolvimento acadêmico das e dos estudantes.

Algumas e alguns comentaram que aprenderam a falar em público, que melhoraram sua expressão oral, e também tiveram a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico ou sua capacidade de argumentação ao se enfrentarem a um novo contexto na tentativa de resolverem problemas também novos, tanto nas disciplinas que cursaram como nas práticas que realizaram.

Finalmente, as e os estudantes coincidiram ao afirmar que este exercício de comparação e de confrontação não é fácil, e só é possível compreender sua complexidade quando se vive uma situação como a da mobilidade.

Experiências pessoais

Além do caráter acadêmico da estadia de mobilidade, durante esta etapa são criadas de maneira simultânea, e não menos importante, aprendizagens do tipo pessoal que surgem quando se veem diante da necessidade de enfrentarem situações novas e inesperadas. Isto faz com que elas e eles se questionem em suas próprias práticas, crenças, e até preconceitos. De toda essa variedade de conhecimentos podemos distinguir três tipos de aprendizados mais relevantes: 1) autoconhecimento; 2) crescimento pessoal; 3) reafirmação de sua identidade.

Quanto ao conhecimento, as e os estudantes narram que ao se enfrentarem a problemas práticos ou a obstáculos na compreensão de outra cultura, tiveram que desenvolver capacidades que nem sequer conheciam de si; isto resultou em que passaram a "medir-se" e a conhecer novas facetas e a reconhecerem-se como pessoas capazes. Estas situações limites, ou diferentes, lhes permitiu o exercício da autocrítica, a partir de onde puderam identificar suas fragilidades e os aspectos que precisavam superar ou melhorar. É o caso de uma estudante que visitou o Equador:

A ESTADIA me permitiu soltar aqueles elementos desnecessários em minha vida, como inseguranças ou medos, me ensinou a abrir portas e desenvolver-me de maneira independente, mas com isso chegaram também grandes aprendizados cognitivos rompendo paradigmas.

Há estudantes que associam a mobilidade com ao crescimento pessoal, na medida em que esta experiência lhes permitiu ampliar seu panorama da educação e da vida, em suas palavras: "mudar meu paradigma"; "abrir a mente" e "sair da zona de conforto". Há casos, também, de quem a viveu como um processo de libertação.

ESTUDAR NO Brasil foi uma experiência libertadora para mim, nunca imaginei ir à universidade de calça curta e camiseta de alcinha, ou ter aulas sem estar sentada numa cadeira, ou caminhar pela faculdade com um bosque à esquer-



da e macacos roubando minha comida à direita. Realmente senti essa conexão com a natureza que nunca tinha sentido antes e experimentei uma disciplina muito mais relaxada a que estou acostumado, acho que certamente isso terá reflexos em um futuro.

Foi também significativo para algumas pessoas a possibilidade de desenvolver sua capacidade de adaptação, de aprender a resolver problemas e deixar para trás rotinas e costumes. Mencionam especialmente a mudança na alimentação, os horários, conhecer um novo sistema de transporte, de organização escolar e de vida em geral. O crescimento pessoal ao qual se referem também está relacionado com o desenvolvimento de mudanças em suas personalidades ao se tornarem empáticos e tolerantes diante de costumes distintos aos seus e ao conviver com estudantes de outras nacionalidades. Também há quem diz ter desenvolvido laços de solidariedade e sentido de grupo com outras e outros estudantes do México que não conheciam anteriormente, mas que compartilharam a estadia de mobilidade:

CHEGUEI A Cuba talvez com medos e inseguranças, mas regresso com momentos inimagináveis, com amigos do coração, com uma visão diferente da vida e, essencialmente, da educação.

A partir da estadia de mobilidade e, particularmente, das práticas que realizaram, há estudantes que reafirmam seu gosto pela docência e experimentam uma identidade profissional mais forte. Sentem-se orgulhosas e orgulhosos de sua formação docente e estão mais conscientes da enorme responsabilidade que têm com suas alunas e alunos e com a sociedade. A partir deste fortalecimento da identidade, se sentem com mais motivação para melhorar sua prática docente, empreender mudanças na educação e participar em projetos inovadores.

Experiências culturais

A mobilidade acadêmica permitiu a muitas e a muitos estudantes sair pela primeira vez de seu ambiente, não somente do país, mas também de seus próprios estados. Esta oportunidade os colocou em novos contextos culturais que viveram com muito interesse. Valorizaram a aproximação com a diversidade de costumes, tradições e festividades. Muitas e muitos tiveram a oportunidade de participar de festas, desfiles locais, além de experimentar a comida regional, as danças e rituais. Puderam aproximar-se da história do país e da região, conhecer seu patrimônio arquitetônico e apreciar semelhanças e diferenças com suas próprias culturas. De distintas formas, as e os estudantes tentaram compartilhar e transmitir esta experiência, uma delas afirma:

CONHECI PROFUNDAMENTE a essência e a forma de ser das e dos paname-nhos que vivem e admiram o seu país pelo que conquistou, respeitam e têm orgulho de suas tradições e de suas regiões indígenas, abraçam às pessoas es-trangeiras e lhes oferecem carinho e hospitalidade.

Para as e os estudantes que visitaram o Brasil, a estadia implicou também o aprendizado de um novo idioma ou, pelo menos, o esforço por compreendê-lo e “se fazer entender”. As e os estudantes tiveram a oportunidade de ampliar suas perspectivas do patrimônio cultural ao relacionarem-se com novas paisagens e, em alguns casos, de manter uma estreita conexão com a natureza.

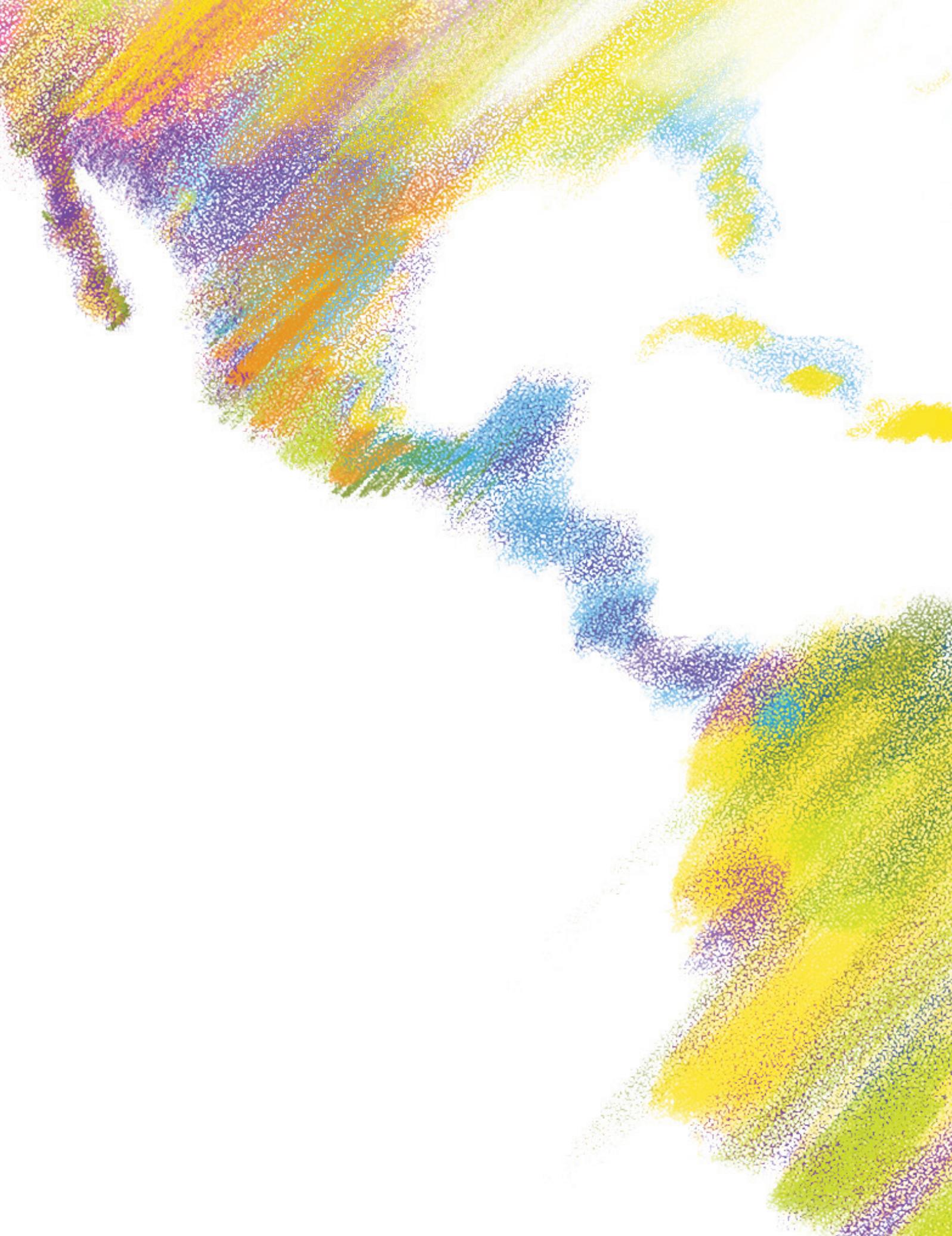
Foi especialmente importante ter tido a oportunidade de compartilhar as tradições me-xicanas, como a do Dia dos Mortos, que coincidia com as datas da estadia. Elas e eles ressal-tam o orgulho de mostrar a cultura mexicana e poder constatar o interesse, a fascinação e a admiração que produzem na população. É o que resume uma estudante após sua estadia no Equador:

ESTAR EM um país estrangeiro te ensina a valorizar tuas raízes, a sentir-se orgulhosa de onde vem e a valorizar teus costumes e tradições.

As e os estudantes que visitaram Cuba referem-se particularmente à experiência de te-rem conhecido outro sistema econômico e social, o que lhes permitiu romper com preconcei-tos sobre o socialismo e valorizar os benefícios deste sistema na educação. Com admiração, reconheceram o sentido patriótico do povo cubano, o conhecimento de sua história e de sua admiração pelos heróis nacionais. A experiência de ter estado em Cuba é relatada assim por um dos estudantes:

ESTA FOI a viagem da minha vida. Estar em um país impressionante e às ve-zes difícil de entender como é Cuba, fico como “cachorro faminto” com vontade de querer me superar cada dia mais, com vontade de aprender muito e colabo-rar com todo este aprendizado a meu país e a meu estado. Fico apaixonado por Cuba, por sua incrível formação acadêmica e sua consciência social, mas sobre-tudo pela hospitalidade das pessoas. Fico com o que aprendi, com o que vivi, o que conheci, mas não fico para mim, trago ao México.

Finalmente, a partir desta estadia de mobilidade, as e os estudantes mostraram um grande interesse e entusiasmo em compartilhar suas experiências acadêmicas, pessoais e culturais, em promover as boas práticas e recuperar os aprendizados como estudantes e como futuros profissionais da docência. Nos capítulos seguintes, apresentamos as experiências integradas às linhas de ação que podem melhorar o sistema educativo mexicano, as Escolas Normais e o Projeto Paulo Freire.



CAPÍTULO V. DAS EXPERIÊNCIAS ÀS PROPOSTAS



AS EXPERIÊNCIAS DAS E DOS ESTUDANTES NORMALISTAS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO PAULO FREIRE REFLETEM DIVERSOS SIGNIFICADOS E APRENDIZAGENS, QUE VÃO DESDE OS SISTEMAS EDUCATIVOS DOS PAÍSES QUE VISITARAM, ÀS INSTITUIÇÕES RECTORAS AS QUAIS CHEGARAM, E AQUELAS AS QUAIS TIVERAM OPORTUNIDADE DE REALIZAR PRÁTICAS PARA FORTALECER SUA FORMAÇÃO DOCENTE.

O aprendizado adquirido na prática é fonte de formação e transformação, supõe um processo reflexivo que emerge do encontro do sujeito com os outros, o outro (as instituições) e consigo mesma e consigo mesmo. Trata-se de um saber com a possibilidade de ser lembrado, renovado ao longo do tempo. Envolve, além disso, um processo de subjetivação porque os acontecimentos, tal como são vividos pelo sujeito, o implica, o afeta e lhe deixa marcas (Contreras y Pérez, 2010, Mélich, 2002; cit. In.: Ramírez, 2012). As experiências de mobilidade das e dos estudantes normalistas são valiosas educativamente e, como afirma Dewey, “toda experiência influi em algum grau, nas condições objetivas as quais se tem experiências subsequentes (Dewey, 2010, p. 80).

Este capítulo se concentra na análise das experiências das e dos estudantes normalistas que resultam em propostas organizadas em duas grandes dimensões, a organizacional e a pedagógica. Ambas partem de uma breve revisão teórica que orienta sua construção e concluem com propostas que reconhecem os excelentes esforços e as boas práticas desenvolvidas e implementadas nas escolas e países recetores (Figura 3).

Figura 3. Dimensões e orientações para a construção de propostas



Fonte: Elaboração própria baseada no Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professoras e de Professores.

Dimensão organizacional

A mobilidade internacional realizada por estudantes de Escolas Normais vincula atores e organizações em contextos diversos. O clássico texto de Weick (1976), reconhece a especificidade das escolas e universidades e as define como sistemas pobremente acoplados, em relação às decisões, crenças, seleções e soluções individuais, considerando que nem sempre estão estreitamente vinculadas com os problemas das organizações e seus resultados. Esta



particularidade organizacional tem implicações na gestão da organização entendida como as maneiras específicas a partir das quais escolas ou universidades se organizam e se orientam para alcançar seus propósitos institucionais.

Pérez (2017) sintetiza alguns elementos relevantes sobre a gestão em instituições de educação superior: a) o objetivo é assegurar os propósitos essenciais; b) seus elementos centrais são estratégia, objetivos, planejamento, avaliação, governo, governança, governabilidade, controle, condução, coordenação; c) requer uma liderança efetiva; d) implica capacidade para estabelecer acordos; e) se relaciona com a organização e distribuição dos recursos econômicos; f) o governo se encontra inserido na gestão, portanto gestão e governo não são o mesmo; g) a gestão também pode funcionar como um sistema de organização do poder. A gestão implica o conjunto de habilidades para tomar decisões de ordem política e técnica em contextos de incerteza, considerando tanto a base institucional material das organizações educativas traduzidas em seus quadros institucionais e recursos tangíveis, como na sustentação simbólica que visibiliza suas práticas, costumes, ritos e mitos construídos ao longo da história da escola. Ambas bases, a material e a simbólica, outorgam identidade e diversidade às organizações, tal como ocorre com as Escolas Normais.

A gestão considera três elementos: político, acadêmico e financeiro. O primeiro refere-se às lógicas de poder e tomada de decisões, o qual se relaciona amplamente com o modelo do governo. O âmbito acadêmico considera a organização do conhecimento, elemento que guia todas as atividades realizadas na instituição (Clark, 1984, p. 7). Segundo este elemento define-se o objeto e a forma em que se organiza a instituição e se estabelece o peso específico ao desenvolvimento das funções substantivas de docência, pesquisa e difusão e, portanto, a orientação acadêmica das Instituições de Educação Superior (IES). Associa-se um tipo de estrutura e divisão do trabalho acadêmico e define-se um esquema de incentivos em função da preponderância das funções substantivas. Finalmente, a origem dos recursos econômicos se soma como o terceiro elemento de que depende o cumprimento dos objetivos e a orientação acadêmica das IES.

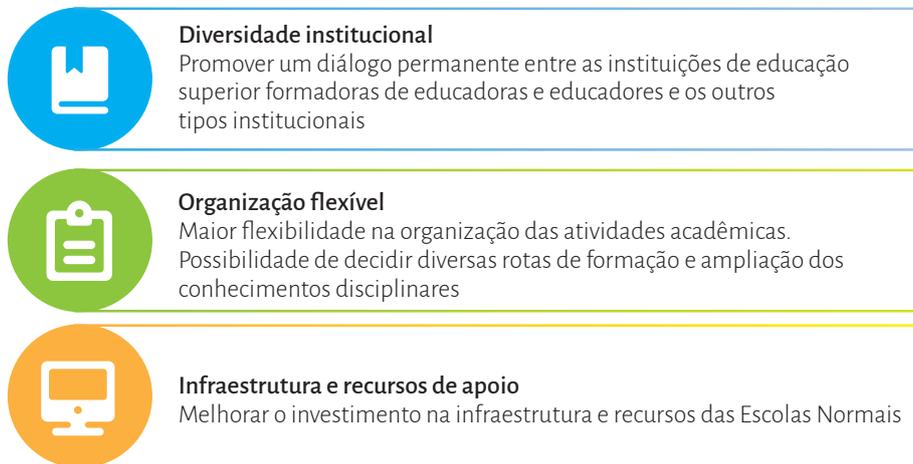
Pérez (2017), propõe três modelos de gestão nas instituições de educação superior: colegiada, vertical-intervencionista e empresarial. A primeira se baseia na colegialidade e horizontalidade para a tomada de decisões em relação ao cumprimento das funções substantivas. Os processos de planejamento, financiamento, controle e avaliação são definidos quase totalmente por corpos colegiados pluralmente representados. A legitimidade é uma característica essencial, ainda que os processos e a tomada de decisões possam ser lentos e complexos. O modelo vertical-intervencionista se caracteriza pela presença de uma autori-

 **AS EXPERIÊNCIAS DE MOBILIDADE** DE ESTUDANTES
NORMALISTAS SÃO VALIOSAS EDUCATIVAMENTE, TODA
EXPERIÊNCIA INFLUI NAS CONDIÇÕES OBJETIVAS SOB AS QUAIS SE
TÊM EXPERIÊNCIAS ANTERIORES. 

dade estatal que estabelece políticas, planos e programas de estudo, modelos educativos e controles de avaliação do pessoal docente e de estudantes, cuja participação é pouca, quase desvanecida. Às IES corresponde a execução mais que o desenho de suas estratégias, políticas, processos e procedimentos. Finalmente, a perspectiva empresarial se orienta e funciona sob critérios de eficiência. Sustenta-se nos princípios do New Public Management (Brunner, 2011, p. 146) cujas características transformam as IES em organizações educativas administradas com ênfase nos resultados e no impacto que têm mediante o uso de indicadores de desempenho.

Com base nas opiniões das e dos estudantes, refletimos a seguir sobre alguns aspetos da organização e gestão dos países visitados, das instituições recetoras e das escolas de prática, a fim de chegar a propostas que possam alimentar as Escolas Normais em seus processos de formação de docentes. A construção de propostas referentes à dimensão organizacional realiza-se com base em três orientações para a mudança nas Escolas Normais mexicanas: 1) diversidade institucional; 2) organização flexível; 3) infraestrutura e recursos de apoio (Figura 4). As propostas são construídas em função de cada orientação, descritas a continuação.

Figura 4. Propostas para a dimensão organizacional



Fonte: Elaboração própria baseada no projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professoras e Professores.

Diversidade institucional

Distinguem-se três tipos de instituições recetoras: as universidades, os institutos de formação docente e as Escolas Normais. Nos casos analisados, as universidades se localizam no Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador e Paraguai. Na Argentina e Uruguai foram os institutos de formação de docentes as organizações que receberam as e os estudantes do México e,



finalmente, na República Dominicana a estadia das e dos estudantes ocorreu em uma universidade e em um instituto de formação. Só no caso do Panamá, as e os estudantes do México visitaram a Escola Normal “Juan Demóstenes Arosemena”, uma das maiores da América que conta com educação média superior no turno matutino e abriga o Instituto Pedagógico Superior “Juan Demóstenes Arosemena” que oferece a Licenciatura em Educação Primária.

Tabela 4. Tipos de instituições recetoras

País	Tipo	Instituições
Argentina	Instituto de Formação Docente	Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Juan Pujol” Instituto Superior de Formación Docente Bella Vista de Corrientes Instituto Superior de Formación Docente Núm. 15 Instituto Superior de Formación Docente Núm. 2 Instituto Superior de Formación Docente Núm. 3 Instituto Superior de Formación Docente Núm. 55 Instituto Superior de Formación Docente Núm. 804 Instituto Superior de Formación Docente Núm. 9 “Juana Azurduy” Instituto Superior de Formación Docente Núm. 807
Uruguai	Instituto de Formação Docente	Centro Regional de Profesores (CeRP) del Norte Centro Regional de Profesores (CeRP) del Litoral Centro Regional de Profesores (CeRP) del Suroeste Instituto de Formación Docente “Juan Amós Comenio” de Canelones Instituto de Formación Docente (IFD) de Florida Instituto de Formación Docente (IFD) de Carmelo Instituto de Formación Docente (IFD) de Tacuarembó Instituto de Formación Docente (IFD) de Paysandú Instituto de Formación Docente (IFD) “José Pedro Varela” Instituto Superior de Educación Física (ISEF) Institutos de Formación Docente (IFD) “Emilio Oribe” Institutos Normales “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez”
Brasil	Universidade	Universidade Federal Da Grande Dourados Universidade Federal do Amazonas. Universidade Federal de Goiás
Chile	Universidade	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Colômbia	Universidade	Universidad de Antioquia
Cuba	Universidade	Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”
Equador	Universidade	Universidad Laica “Eloy Alfaro de Manabí” Universidad Nacional de Educación (UNAE) Universidad Técnica de Ambato (UTA)
Paraguai	Universidade	Universidad Nacional de Concepción Universidad Nacional de Itapúa Universidad Nacional del Este
Panamá	Escola Normal Universidade	Institución Superior de Administración y Educación (ISAE Universidad) Escuela Normal “Juan Demóstenes Arosemena”



Tabela 4. Tipos de instituições recetoras (continuação)

País	Tipo	Instituições
República Dominicana	Instituto de Formação Docente Universidade	Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña” Universidad Autónoma de Santo Domingo

Fonte: Elaboração própria com informação da OEI.

A partir da experiência de estudantes mexicanas e mexicanos, a convivência nas instituições recetoras foi positiva e apontam que há claras diferenças entre o ambiente universitário e os das Escolas Normais no México.

As e os estudantes opinam que a dimensão da universidade apresenta possibilidades de interação com estudantes de outras faculdades e, portanto, de outras disciplinas. As e os estudantes do México tendem a comparar as diferenças e os benefícios que representa a formação de professoras e de professores na universidade, à diferença do que eles chamam de rigidez das Escolas Normais no México.

A vida estudantil no México, nas universidades e institutos, acontece em um ambiente de participação, respeito e tolerância e é satisfatória tanto no âmbito acadêmico, como no acesso a ampla variedade de atividades extracurriculares e na relação com a sociedade. Em geral, as e os estudantes opinam que se percebe um ambiente amigável e de respeito, o que reflete o aprendizado a partir de uma visão humana, onde se pratica o ensino de valores, a convivência entre estudantes e a capacidade de compartilhar, aproveitando ao máximo cada um desses momentos.

Na voz das e dos estudantes, o caso de Cuba é emblemático pela consolidação da Federação de Estudantes Universitários (FEU), que é responsável por respaldar as necessidades, direitos e obrigações de cada uma e de cada um dos estudantes que se encontram dentro da universidade. A formação acadêmica é combinada com a construção de laços estreitos entre a sociedade e a FEU, com base em uma participação ativa das e dos estudantes, que organizam atividades extracurriculares como: viagens pedagógicas a museus, monumentos, centros culturais, escolas primárias e de educação especial, cafés literários, oficinas e encontros de estudantes, congressos e conferências.

Na opinião das e dos estudantes, suas participações na organização e gestão em atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares, via FEU, fortalece o perfil profissional das e dos estudantes e contribui para uma formação integral, independente dos recursos econômicos dos quais dispõe a federação. Um estudante que esteve em Cuba, comentou:

DEIXA EM mim um crescimento tanto acadêmico como pessoal, sem dúvida alguma uma lição de vida, onde ficou muito claro para mim que não é preciso ter muito para fazer grandes mudanças, só é preciso paixão e amor pelo que se faz para deixar uma inspiração nas pessoas.

A partir das experiências das e dos estudantes em diversos tipos de instituições recetoras (universidades, institutos e Escolas Normais), recomenda-se que as autoridades educativas no México promovam um diálogo permanente entre as instituições de educação superior formadoras de educadoras e educadores e dos outros tipos institucionais. As opiniões manifestadas pelos estudantes em seu conjunto sugerem a necessidade de fortalecer o diálogo com as instituições públicas e privadas de educação superior que formam educadores. Aspectos como a autonomia, a liberdade de cátedra ou a formação multidisciplinar são valorizados positivamente em sua formação.

Organização flexível

De acordo com as opiniões das e dos estudantes, o modelo de gestão das escolas recetoras é colegiado e flexível. As universidades se caracterizam pela diversidade de sua oferta educativa, a flexibilidade curricular e a profissionalização das professoras e dos professores que se traduz no fortalecimento da pesquisa educativa como uma função substantiva que beneficia a formação de futuros docentes. Estão organizadas por faculdades e, geralmente, é na Educação ou na Pedagogia onde as e os estudantes do México realizaram suas atividades acadêmicas. Suas experiências apresentam os benefícios de estudar em uma instituição onde os eixos da organização acadêmica são a gestão eficiente, colegiada e flexível. Suas opiniões valorizam a flexibilidade curricular e a flexibilidade acadêmica. A primeira inclui as formas de organização dos planos e programas de estudo, as estruturas, áreas, disciplinas, componentes, ciclos ou núcleos curriculares, segundo a maneira de classificar e organizar os conteúdos (Díaz-Villa, 2002).

A segunda se refere ao grau de abertura das formas tanto de organização como de relação entre as unidades acadêmicas, mecanismos de comunicação e coordenação entre elas. Considera também a organização dos campos profissionais nas universidades e a maneira de dividir os campos do conhecimento (intercâmbios de cursos, mobilidade de docentes e estudantes). Por exemplo, no Brasil, não há formação de licenciadas ou licenciados para nível específico (pré-escolar, básico ou fundamental); ministram uma formação geral em pedagogia e assim se pode atender a qualquer um deles; enquanto no mestrado se especializam em um nível particular.

De maneira geral, observa-se que nas instituições recetoras procura-se fortalecer o componente disciplinar que abarca a maior parte da carga horária e com um forte conteúdo teórico; as e os estudantes normalistas consideram que professoras e professores são especialistas em suas áreas do conhecimento. Esta formação se reflete em um discurso pedagógico bem claro. Por exemplo, algumas disciplinas são ministradas por dois professores. No Uruguai, o Sistema Único Nacional de Formação de Docentes enfatiza o saber disciplinar; a atualização dos conteúdos é realizada em função das demandas e desafios que requer a sociedade do presente e do futuro. Procura-se também favorecer o intercâmbio com outras áreas do conhecimento, sem perder de vista as disciplinas que são a própria carreira do magistério.



Algumas universidades integram no currículo aspectos que não só se concentram na formação para a docência, além disso, incorporam outros âmbitos como a gestão e a administração escolar. Na opinião das e dos estudantes do México, este aspecto é uma fortaleza pela possibilidade de ampliar o mercado de trabalho. Boa parte das escolas recetoras de mobilidade desenvolve as atividades escolares em turnos matutinos, vespertino e noturno. Consideram-se também as modalidades presencial, semipresencial e semilivre. Este aspecto é valorizado como um aspecto que responde às necessidades estudantis. Nos Institutos Superiores de Formação Docente na Argentina existem considerações especiais para aqueles estudantes que têm mais de 25 anos. As e os estudantes normalistas indicam que um dos aspectos que fortalece a organização curricular é que a formação docente pode concluir-se em um período maior a quatro anos.

A flexibilidade curricular põe no centro da atenção as necessidades das e dos estudantes. Por isso, observam-se possibilidades para entrar e sair dos programas segundo os requerimentos das e dos estudantes, assim como também para fazer cursos sem uma continuidade rígida. Na Colômbia destacam-se os esforços em integrar a população com capacidades diferentes. Por exemplo, na Licenciatura de Educação Especial, o pessoal docente geralmente usa a linguagem de sinais. Em Cuba, se realiza um programa especial para as e os estudantes de mobilidade. Procura-se que os conteúdos se adequem e sejam equivalentes segundo a escola normal de origem.

A inovação é outro aspecto que caracteriza a flexibilidade curricular de algumas universidades. No caso da Universidade de Ciências Pedagógicas, em Cuba, a Licenciatura em Educação Primária é oferecida em duas modalidades: presencial e o curso por encontro.⁵

Na primeira estão inscritas duas alunas, e na segunda há 900 estudantes, a maioria trabalhadoras.

Outro aspecto que fortalece a organização curricular nas escolas recetoras de mobilidade é a oferta de cursos extracurriculares no âmbito esportivo e cultural (arte, música, pintura, entre outros), que respondem aos interesses da comunidade estudantil. Tal particularidade é enriquecedora e permite às e aos estudantes elegerem as opções de formação de acordo com seus interesses.

Segundo as e os estudantes, a flexibilidade propicia a autonomia, a reflexão e a colaboração, ao permitir-lhes fortalecer suas habilidades e seus conhecimentos sobre uma maior diversidade de possibilidades na eleição dos cursos. Apesar da maioria ter tido que cursar disciplinas obrigatórias durante o período de mobilidade, a experiência de inserir-se em uma instituição de educação superior que funciona sob esquemas de flexibilidade, significou um aprendizado relevante e lhes permitiu fazer comparações com as Escolas Normais no México.

⁵ A aula encontro é concebida como principal forma organizativa no modelo de Curso por Encontros, que se define como um momento presencial dentro da modalidade semipresencial. É um espaço para a interação entre professoras, professores e estudantes e estudantes entre si, que supõe potencializar as possibilidades do trabalho coletivo e a multidisciplinaridade (Ruiz & Valiente, 2019).



≃ **A FLEXIBILIDADE CURRICULAR, EM ALGUMAS ESCOLAS RECETORAS DE MOBILIDADE, PÕE NO CENTRO AS NECESSIDADES DAS E DOS ESTUDANTES, O QUE PERMITE A ENTRADA E A SAÍDA DE PROGRAMAS SEGUNDO AS SUAS NECESSIDADES.** ≃

Nos casos da Argentina e Uruguai, os institutos de formação docente também foram uma experiência positiva para as e os estudantes do México. A flexibilidade, segundo suas opiniões, atinge o âmbito da gestão de recursos, ao existir a possibilidade do uso da infraestrutura por diferentes níveis educativos, como ocorre na Argentina.

No Uruguai, os Institutos de Formação Docente (IFD) são as instituições responsáveis pela formação dos professores e professoras da educação básica. Este programa tem uma duração de quatro anos, no entanto, uma vez que cursam dois anos, recebem o título de assistente técnico de primeira infância, e é possível exercer a profissão em escolas que a atendam. Além disso, há possibilidade de continuar com a formação profissional, sem necessidade de apresentar um exame de admissão adicional.

O magistério é uma carreira que ainda não é reconhecida como nível superior de estudos (licenciatura), no entanto, de acordo com as opiniões das e dos estudantes normalistas a formação de professoras e de professores de nível básico é completa e inclui teoria e prática. Quanto à formação teórica, a partir da experiência das e dos estudantes do México, se reconhece sua solidez e rigor, o que resulta em profissionais preparadas e preparados para atender adequadamente qualquer tipo de avaliação teórica, independente do nível educativo.

Por outro lado, este modelo exige um melhor rendimento por parte das e dos estudantes. Um estudante normalista viajou ao Uruguai e afirmou:

EXPERIMENTEI DIFICULDADES de adaptação e cheguei a sentir-me isolado.
Honestamente possuía conhecimento das questões básicas.

Contudo, a partir da perspectiva das e dos estudantes, na educação uruguia o tempo designado para a formação teórica não corresponde à quantidade de conteúdos, o que gera tensão e desinteresse pelo aprendizado.

Chama a atenção também em ambos países, e em Cuba, segundo as experiências das e dos estudantes, a estrutura do sistema de educação superior caracterizada pelo acesso irrestrito e a gratuidade, que supõem a relevância que têm a equidade e a inclusão como preceitos básicos da educação na Argentina, Uruguai e Cuba.

No currículo convergem dois campos pedagógicos, o teórico e o prático. As habilidades e conhecimentos que as e os estudantes desenvolvem durante seu processo de formação estão orientados a formar pessoas reflexivas, críticas e com capacidade de adaptar-se ao contexto sociocultural.

Para as e os estudantes do México, Cuba é outro caso que evidencia aspectos relevantes. Quanto à organização e gestão, Cuba orienta a educação à atenção integral das e dos es-

tudantes. A organização do sistema educativo cubano é claramente dirigida à atenção da diversidade e reconhecimento de estudantes de grupos vulneráveis ou com capacidades diferentes; e promove-se o entendimento da diversidade cultural, a necessidade de respeito e tolerância entre estudantes, professoras, professores e a sociedade. Esta preocupação pela diversidade e a diferença se observa no trabalho cotidiano na universidade e nas escolas de estágio. Na opinião das e dos estudantes do México consideram-se estudantes com necessidades educativas especiais como membros da sociedade, o que vai além de se pretender conquistas acadêmicas em seus trajetos institucionais, mas promovendo a inclusão delas e deles como indivíduos em seus contextos.

A flexibilidade da organização também é um elemento chave que, na opinião das e dos estudantes do México, se reflete nas escolas onde realizaram sua formação prática. Em geral, estas atividades são distribuídas nos turnos matutino e vespertino, enquanto em um se realiza de forma teórica, no outro as e os estudantes visitam as escolas de nível básico que lhes foram designadas e se propicia o vínculo entre teoria e prática. No caso de Cuba, as e os estudantes opinam que é muito importante a atenção em relação ao tema da inclusão, ao existir escolas de educação especial para meninas e meninos com necessidades especiais, por exemplo, escolas especiais de autismo, e de pessoas surdas e cegas.

Com base nas experiências das e dos estudantes normalistas seria recomendável que as Escolas Normais tivessem em conta os modelos de organização flexíveis implementados nas instituições recetoras, que foram valorizados positivamente por eles.

Primeiro porque os modelos colegiados e flexíveis se refletem na organização escolar e acadêmica e implicam uma maior liberdade e autonomia das e dos estudantes para tomar decisões que afetam seu processo de formação. As universidades e institutos de formação docente diferem, na opinião das e dos estudantes, das Escolas Normais mexicanas, caracterizadas pela rigidez em diferentes processos acadêmicos e de gestão.

Segundo, as Escolas Normais mexicanas também poderiam avaliar implementar uma maior flexibilidade na organização das atividades acadêmicas considerando horários mais amplos que permitam um uso eficiente dos recursos das instituições e, ao mesmo tempo, promovam um ambiente estudantil autônomo e diverso.

Em terceiro lugar, particularmente a organização curricular nas instituições recetoras de mobilidade possuem características que poderiam alimentar a diversidade de instituições formadoras de docentes no México, incluídas as Escolas Normais. A possibilidade de dizer sobre diversos caminhos de formação e de ampliar os conhecimentos disciplinares e a interlocução com outras disciplinas, poderia contribuir para melhorar a formação das e dos estudantes.

Infraestrutura e recursos de apoio

Um elemento fundamental na organização e gestão das instituições recetoras é, segundo as e os estudantes, as condições da infraestrutura e os recursos para apoiar as atividades

acadêmicas nas universidades e institutos de formação, nas escolas de nível básico onde realizaram seus estágios e sua disposição para que a sociedade possa fazer uso delas.

Em geral, as e os estudantes opinam que as instituições contam com infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Valorizam a experiência de usufruir de salas equipadas com mobiliário e equipe de computador, internet, bibliotecas, aulas virtuais, laboratórios de informática, refeitórios, escritórios, cafeterias, dormitórios e estadia para os que vêm de outras regiões, e instalações esportivas.

A partir da perspectiva das e dos estudantes, os casos de Cuba e Argentina são diferentes em relação às Normais no México e deixam um aprendizado positivo. Em Cuba os recursos são valorizados e faz-se um uso eficiente deles. A criatividade das e dos estudantes é posta à prova e a escassez não é um pretexto para que a educação não seja concebida como o grande processo de transformação social. Além disso, há uma integração com a sociedade e as instalações da universidade são usufruídas por todas as pessoas. Um estudante comentou:

NOS CAMPOS DE ESPORTES ou parques de recreação era muito comum ver desde crianças a idosos praticando algum esporte ou realizando atividades recreativas de sua preferência, pois tanto a educação como o esporte sempre foram características marcantes deste país.

Finalmente, a experiência das e dos estudantes que estiveram na Argentina revela um uso eficiente da infraestrutura escolar. As instalações dos institutos são utilizadas em distintos turnos por diferentes níveis educativos, o que permite compartilhar e aproveitar melhor os recursos.

Deste modo, na opinião dele, seria recomendável melhorar a infraestrutura e os recursos das Escolas Normais.

A dimensão pedagógica: o fortalecimento do ensino e da aprendizagem

A melhora dos sistemas educativos é acompanhada por políticas que possibilitem a conquista do aprendizado para todas as meninas e os meninos. Nesta missão, a educação como direito humano propõe não só a igualdade de oportunidades no acesso universal à educação, mas também aos conhecimentos que hão de forjar no indivíduo o desenvolvimento de uma vida plena.

No âmbito da Agenda 2030, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 “Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem permanente para todos” assume uma concepção humanista da educação e do desenvolvimento, sustentada nos direitos humanos, dignidade, justiça social, inclusão, proteção à diversidade cultural, linguística e étnica e na responsabilidade e prestação de contas. Isto é, compreende-se a educação como um bem público, um direito humano fundamental que é a base para a realização de outros direitos (UNESCO, 2016).

Com este compromisso, os governos nacionais e organismos internacionais assumem o desafio de fortalecer o acesso, a equidade, a inclusão, a qualidade e os resultados dos aprendizados ao longo de toda a vida. A melhoria da qualidade dos aprendizados sugere o fortalecimento dos insumos, os processos e a avaliação dos resultados, assim como das habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo, aptidões analíticas, de solução de problemas e de outras habilidades cognitivas, interpessoais e sociais de alto nível (UNESCO, 2016).

Nas últimas três décadas, os países latino-americanos vêm implementando um conjunto de reformas centradas na qualidade da educação dirigidas à medição e melhoria da conquista educativa das e dos estudantes, assim como a aquisição de conhecimentos e habilidades básicas. Do mesmo modo, ganharam uma importância significativa as provas padronizadas. Por exemplo, o Programa para a Avaliação Internacional de Alunos (PISA, por sua sigla em inglês) (INEE, 2019).

A conquista da qualidade educativa está associada às perspectivas ou enfoques com os quais se constrói o processo de ensino-aprendizagem. Em nível internacional o debate e as ações se concentram basicamente em dois: o enfoque baseado nos direitos e os modelos de sistema de fluxo (eficiência). O primeiro sustenta que o propósito da educação se torna palpável no cumprimento dos direitos e na transmissão de valores para construir sociedades inclusivas, coesas e pacíficas. O segundo visualiza a educação como uma progressão de passos que incorporam insumos, interações entre o ensino e a aprendizagem produtos para o desenvolvimento do conhecimento e habilidades nos educandos tendo por objetivo a redução da pobreza e a conquista de um desenvolvimento sustentável (Bernard, 2009).

A experiência expressa pelas e pelos estudantes nos relatórios finais com os resultados da mobilidade acadêmica considera algumas possibilidades de melhoria no processo de ensino-aprendizagem na formação das e dos estudantes normalistas. Identificam-se duas orientações: 1) processos de formação, 2) pesquisa e formação (Figura 5); descritas à continuação.

Figura 5. Propostas para a dimensão pedagógica: ensino e aprendizagem



Processos de formação

Fortalecer a formação crítica e humanista e integrar os princípios de educação inclusiva a partir de uma visão mais ampla.



Pesquisa e formação

Impulsionar estratégias que favoreçam a realização de pesquisas educativas por parte das professoras e dos professores normalistas.
Fortalecer nas e nos estudantes o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa educativa.

Fonte: Elaboração própria baseada no Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professoras e de Professores.

≈ **No URUGUAI E NO EQUADOR, ENTRE OUTROS PAÍSES,**
O ENFOQUE HUMANISTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
ESTÁ LIGADO AO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO
CRÍTICO E REFLEXIVO NA PRÁTICA DOCENTE. ≈

Processos de formação

Um dos aspetos que se destaca nos relatórios das e dos estudantes é a valorização e o reconhecimento que manifestam sobre a perspetiva humanista que caracteriza os modelos educativos das instituições nas quais realizaram a mobilidade internacional. A necessidade de incorporar e/ou fortalecer esta visão em sua formação se visibiliza quando apontam as habilidades e conhecimentos que possuem seus pares e docentes da escola recetora em torno ao pensamento reflexivo, crítico e humanista que se constrói em relação direta à prática docente. É uma perspetiva que coloca as e os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, concebe o ser humano como indivíduo e como ser social. Do mesmo modo, integra as dimensões sócio profissional acadêmica e ética do ofício docente. É um enfoque que chama a atenção nos casos da Argentina, Cuba, Equador e Uruguai.

Esta perspetiva se encontra estreitamente vinculada à conceção de uma educação inclusiva em contextos rurais e urbanos, à interculturalidade, à diversidade, à democracia e ao cuidado do meio ambiente. Esta aproximação sugere um tratamento mais integrador da equidade e da inclusão, o qual não se limita à população que se encontra em condição de necessidades especiais, mas também que integra a população que, por sua condição sócio histórica, encontra-se em situação de vulnerabilidade.

A conceção humanista do aprendizado faz-se presente na vida estudantil que se caracteriza como diversa, quanto a seus aspetos socioeconômicos, culturais e religiosos. Segundo a opinião das e dos estudantes, esta forma de relacionar-se fortalece a convivência saudável e a capacidade de compartilhar. Do mesmo modo, destaca-se a capacidade que têm as e os educandos para expressarem-se livremente, exigir justiça social e propiciar uma cultura de respeito e reconhecimento dos direitos humanos, que refletem seu compromisso cívico e o amor a sua comunidade escolar. Esta forma de construir a vida estudantil parece contrastar com as experiências das e dos estudantes das Escolas Normais do México.

A partir da visão das e dos estudantes normalistas, a qualidade da educação cubana é valorizada em função de sua capacidade para formar a cidadania. O que se soma ao enfoque sociocultural com o qual são construídos os aprendizados, assim como as virtudes que as e os normalistas observam nas professoras e nos professores cubanos: cordialidade, sentido humano e ético; destacam o vínculo de afetividade que estabelecem com elas e eles. Nesse sentido promove-se uma formação integral que outorga a mesma importância aos conhecimentos científicos, artísticos, corporais e filosóficos. As experiências compartilhadas pelas e pelos estudantes normalistas que realizaram sua mobilidade apontam como positiva a transversalidade com a que se abordam as teorias de aprendizagem de Piaget, Vygotsky, Jerome



Bruner, Ausubel, José Antonio Marina (inteligências criadoras), Daniel Goleman (formação emocional), Fraser Mustard (experiências prematuras) e, Richard Louv (contato com a natureza). Em seu conjunto, estas perspectivas teóricas fundamentam a organização dos conteúdos e da prática educativa, com vistas a formar pessoas reflexivas e críticas, com capacidade de adaptar-se ao contexto sociocultural que enfrentam.

No caso Argentino a concepção do que no México se denomina como Educação física adquire uma conotação diferente chamada de Educação corporal, que se baseia em uma visão de desenvolvimento do corpo que reconhece a diversidade de práticas e sujeitos de acordo com as distintas etapas da vida. Esta, em si mesma, se constitui como um saber do próprio corpo com o lema de “ensinar a fazer com o corpo”. A partir disso se constitui uma tríade entre brincadeira, ginástica e esporte. Nesse sentido, chama atenção também o impulso e importância que se outorga à formação artística como um componente central na concepção integral do aprendizado.

O desenvolvimento de um modelo educativo humanista supõe estratégias de ensino e aprendizagem que favoreçam um papel ativo das e dos estudantes. No caso argentino destacam “o ateneo”, como uma estratégia de desenvolvimento profissional que gera processos de reflexão do saber sobre a prática educativa e a resolução de situações singulares, a partir de experiências compartilhadas, assim como o seminário, para estudar os problemas que são relevantes na formação profissional.

Em Cuba o vínculo social se fortalece através de visitas organizadas a museus, monumentos, centros culturais, café literários, oficinas, encontros estudantis, congressos e atividades recreativas. No Uruguai são desenvolvidas estratégias que procuram acompanhar a reflexão e construção de aprendizagens através da aula ampliada, acampamentos científico-pedagógicos, encontros estudantis, mobilidade estudantil e docente, aula invertida, debates e exposições. A técnica da aula invertida também é usada em instituições equatorianas.

Com base nas experiências das e dos estudantes, as Escolas Normais mexicanas poderiam refletir sobre as necessidades de fortalecer a formação crítica e humanista e integrar os princípios de educação inclusiva a partir de uma visão mais ampla que considere dimensões acadêmicas, éticas, artísticas, corporais e afetivas.

Investigação e formação

O pensamento crítico é uma tarefa central na formação humanista. O perfil do formado nas Escolas Normais no México procura desenvolver habilidades que se agrupam em cinco campos: habilidades intelectuais específicas, domínio dos conteúdos de ensino, habilidades didáticas, identidade profissional e ética, e capacidade de percepção e resposta às condições de seus estudantes e do contexto da escola. O pensamento crítico forma parte das habilidades intelectuais específicas que requerem os futuros docentes (SEP, 2020).

As experiências mencionadas pelas e pelos estudantes que participaram do Projeto Paulo Freire expressam o interesse que demonstram as escolas receptoras por gerar e fortalecer



esta habilidade, que se evidencia na disposição, responsabilidade e compromisso que demonstram as e os estudantes em seus processos de formação. Além disso, as e os estudantes normalistas destacam a autonomia, a reflexão crítica e a atitude colaborativa de seus pares. Considera-se que fortalecer o componente filosófico na formação docente contribui para gerar capacidades de autocrítica, reflexão e análise.

Um elemento significativo que se observa nos relatórios realizados pelas e pelos estudantes é o valor que dão à pesquisa como um componente central em sua formação e na extensão universitária. Esta qualidade se destaca em países como Argentina, Cuba, Equador e Uruguai. Os modelos educativos das instituições recetoras destes países favorecem a articulação permanente entre docência, pesquisa e prática profissional, e propiciam a reflexão contínua da realidade educativa na qual intervêm as e os estudantes. O princípio é o de que não pode haver prática sem fundamentação teórica.

As pesquisas desenvolvidas nas escolas, universidades e/ou institutos nos quais as e os estudantes normalistas realizam sua mobilidade resultam da atenção às demandas sociais e educativas dos entornos nos quais as e os estudantes intervêm. Isto possibilita que as e os estudantes se desempenhem como pesquisadoras e pesquisadores, críticas e críticos, com alto sentido de responsabilidade. O que resultou em que alguns projetos estejam associados ao estudo da inclusão como um fenômeno social amplo, ou a fomentar a pesquisa-ação por meio de projetos de educação ambiental nas zonas de tabaco e café em Cuba.

Em modelos onde a pesquisa funciona como um eixo central na formação docente, como o cubano, integram-se grupos científicos estudantis nos quais se trabalham projetos de pesquisa associados ao labor docente com base nos interesses e necessidades das e dos estudantes. Este trabalho é realizado desde o primeiro semestre da licenciatura e culmina com a apresentação de uma tese no último ano de formação. O acompanhamento que é proporcionado à pesquisa desde que se inicia o processo de formação até o seu fim, gera uma atitude motivadora e positiva pela pesquisa. Em sua estadia em Cuba, as e os estudantes normalistas do México desenvolvem projetos de pesquisa com o objetivo de implementá-los em seus contextos educativos. Esta experiência se retroalimentou com os comentários das professoras e dos professores e de outros estudantes.

O caso equatoriano também merece atenção especial. As práticas são realizadas desde o primeiro ciclo e se intensificam de modo gradual. Estas integram dois componentes: as cátedras e a aproximação e pesquisa. O acompanhamento que as professoras e os professores oferecem se realiza por meio do projeto PIENSA (Projeto Integrador de Saberes); a entrega se realiza a cada final de ciclo escolar e consiste em um relatório que integra o aprendido e pesquisado sobre contextos, sujeitos e sistemas socioeducativos. Estes projetos são produto da pesquisa realizada durante as práticas profissionais.

As experiências narradas pelas e pelos estudantes refletem o valor que outorgam à formação e a escolaridade das professoras e dos professores das instituições recetoras. Valorizam seu conhecimento e a forma na qual este se torna visível a partir do modo como ministram suas aulas. Esta consideração surge quando enfatizam que as professoras e os professores contam com mestrados, doutorados e estão envolvidos em projetos de pesquisa de diversas naturezas.



É um convite à reflexão de duas possíveis rotas de ação. Por uma parte, sugere-se impulsionar estratégias que favoreçam que as professoras e os professores normalistas realizem pesquisa educativa com o objetivo de levar esta experiência à sala de aula e compartilhá-la com seus estudantes. Isso implica integrar ações que permitam melhorar suas habilidades para o desenvolvimento da pesquisa. De modo paralelo, a segunda rota de ação apresenta a importância de fortalecer o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa educativa, assim como de um conhecimento sobre como sua prática e intervenção pedagógica pode se enriquecer ao desenvolvê-la nos diferentes contextos escolares nos quais se desenvolvem.

A dimensão pedagógica: propostas didático-pedagógicas e projetos emergentes

Na opinião das e dos estudantes normalistas, a mobilidade lhes permitiu conhecer, comparar e se aproximarem de alguns elementos relevantes dos sistemas educativos dos países visitados, as instituições receptoras e as escolas em que algumas e alguns deles tiveram a oportunidade de realizar práticas para a formação docente. Com base nas suas experiências, se distinguem elementos valiosos que poderiam ser considerados em uma análise sobre as Escolas Normais no México.

Trata-se de conhecer a diversidade de estratégias, projetos e metodologias, para orientar a educação, construir o conhecimento em distintos espaços e contextos culturais, e incorporar aquelas que, por seu caráter inovador, contribuem para a melhora dos sistemas, das instituições e dos processos educativos. Nesse sentido, a inovação educativa é o processo de introdução de uma nova estratégia e/ou prática relacionada com os diferentes níveis, instituições e atores da educação (Rivas, 2000), com o propósito de responder a problemáticas específicas e contextos diferentes com propostas estruturadas que atendam à diversidade e à diferença, baseadas no conhecimento e na pesquisa, que devem ter associados os recursos necessários para a sua implementação.

Um eixo transversal percorre as estratégias e os projetos dos países, das instituições receptoras e das escolas de prática que, aos olhos das e dos estudantes, resultaram inovadoras: a diversidade-inclusão. Trata-se de reconhecer as especificidades do contexto, seus problemas e limitações e, em consequência, criar e desenvolver alternativas que promovam a inclusão e reconheçam a heterogeneidade da população em suas determinações sociais, culturais, econômicas, ideológicas e políticas para ter um impacto de maior alcance. Na opinião das e dos estudantes normalistas, este conjunto de estratégias, projetos e programas, transcendem por seus objetivos e alcances para a educação nos respectivos países e mostram, ainda que parcialmente, as preocupações e a conceção epistemológica que está por trás do próprio Projeto Paulo Freire de Mobilidade internacional, inclusive a partir do seu próprio título.

Vale a pena mencionar que as colaborações do pensador e educador brasileiro Paulo Freire têm sido de suma importância, constituindo-se como a base teórica da pedagogia crítica ao estabelecer a importância do diálogo e da participação que na educação não se reduz à rela-

ção entre docentes e estudante, mas também na inclusão da sociedade na qual se desenvolve o trabalho educativo. Nesse sentido, observar como um eixo transversal, a diversidade-inclusão, alude ao argumento de Freire em relação à necessidade de reconhecer a importância de gerar pedagogias que estão em constante reconstrução para atender aos grupos que se caracterizam por suas diferenças e por necessidades específicas, claramente identificadas, e que não tinham sido consideradas nos projetos educativos (Freire, 2007).

A educação inclusiva e diversa não só procura chegar à maior população possível, apresenta, além disso, propostas epistemológicas e pedagógicas alternativas que implicam no reconhecimento e na intervenção de diferentes sujeitos na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem. Não se trata só de incorporar às pessoas com capacidades distintas aos planos de estudo, como fazem os modelos educativos clássicos homogeneizadores (García, Aquino, Izquierdo, & S., 2015), procura-se conhecer as diferenças dos sujeitos e criar estratégias que permitam um melhor ensino baseado em necessidades sociais diversas.

Em relação aos sistemas educativos dos países, para as e os estudantes normalistas a diversidade-inclusão é um aspeto que se traduz na obrigatoriedade do Estado para tornar acessível a educação em todos os níveis. Chamam a atenção os casos da Argentina, Uruguai e Cuba. Deste último, um dos depoimentos diz:

É UM país onde a educação é totalmente gratuita desde um uniforme até os lápis e os livros.

Contudo, este eixo transversal transcende aos sistemas educativos e se concretiza em programas e propostas específicas, tanto em relação às instituições receptoras, como dos espaços de prática docente onde as e os estudantes do México conviveram com outros níveis educativos no país que visitaram. Estas podem se organizar de acordo com as seguintes orientações: a) a relevância dos princípios éticos e o sentido humanista da educação; b) o trabalho coletivo e sua relação com as necessidades da sociedade (Figura 6). No parágrafo seguinte são descritas cada uma destas propostas.

Figura 6. Propostas didático-pedagógicas e projetos emergentes



Relevância dos princípios éticos e sentido humanista da educação

Fortalecer o caráter ético e humanista nos seguintes temas: ensino da lectoescritura e de matemática, educação especial e capacidades diferentes, primeira infância, atenção a grupos vulneráveis e uso de tecnologias.



Sentido humanista da educação

Fortalecer o vínculo das comunidades educativas, incluída a relação escola-sociedade, em contextos diversos.

Fonte: Elaboração própria baseada no Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para Estudantes de Programas Universitários de Formação de Professoras e de Professores.

A relevância dos princípios éticos e o sentido humanista da educação

Falar de ética e seus fundamentos é um tema que ultrapassa os objetivos e o sentido deste trabalho. No entanto, é importante destacar os princípios éticos que poderiam edificar e orientar o trabalho dos sistemas educativos na América Latina; a educação é o meio pelo qual se define a condição humana; se reconhece ao outro, e se busca a inclusão gerada pelas desigualdades sociais (gênero, classe social, habilidades ou limitações distintas na população, e demais) e econômicas, assim como a conservação e preservação da natureza (Dussel, 2017).

A ética na educação é a base de seu sentido humanista e se preocupa por fomentar a inclusão, a geração do sentido de pertencimento da comunidade, o ensino da história como meio que preserva a cultura local, e a criação de um sentido artístico que sensibiliza as e os docentes. Estas características se apresentam nas experiências narradas pelas e pelos estudantes e permitem compreender a importância de reconstruir os modos e técnicas empregadas na formação docente, já que ao final do caminho, são eles os que educarão as gerações futuras segundo o modo de pensamento no qual foram formados. Por outro lado, o sentido humanista da educação rompe com a relação hierárquica entre docente e estudante, e promove a autonomia na construção do conhecimento. Nesta, professoras e professores são concebidos como meio que provê os conhecimentos básicos para que as e os estudantes desenvolvam suas próprias capacidades de aprendizagem e de geração de ideias. No entanto, este exercício de racionalidade pode cair em aspectos negativos, como sentido único da educação pode criar uma ideologia individualista que se associa facilmente com a concorrência generalizada (Laval & Dardot, 2013). Portanto, o sentido humanista como o definimos, impulsiona o surgimento do pensamento crítico e moldura como um direito que vai acompanhado da relação horizontal entre professor e estudante, fomentando a ideia de aprender por conta própria e transformando-se em um exercício de *aprender a aprender*, proposta impulsionada em programas e projetos implementados nos diferentes países e escolas que as e os estudantes normalistas visitaram.

No Brasil chama a atenção a ênfase na inclusão a partir da educação especial que se complementa nas escolas; as pessoas com necessidades especiais devem assistir à escola e se designa a especialistas para seu cuidado e atenção. Além disso, nas práticas utilizam-se diversos recursos didáticos e lúdicos para desenvolver habilidades, e são incorporados os pais e as mães dos que requerem atenção especial se incorporam ao processo.

Estudantes normalistas no Brasil encontraram diferenças da educação mexicana principalmente na possibilidade de gerar alternativas à educação tradicional que incorporem uma conceção inovadora inclusiva e o reconhecimento do papel docente em seu método de trabalho, as formas de avaliação, o plano de estudos, as estratégias e atividades das professoras e dos professores frente ao grupo, a organização e o funcionamento das escolas e as práticas educativas; que envolvem a relação com o reconhecimento da diferença em contextos específicos. Três projetos apontados pelas e pelos estudantes são exemplos: "Vila Esperança", "Escola Verde" e "Circo Laheto". A primeira é uma escola com proposta pedagógica própria, pluricultural, cujo objetivo é conservar e transmitir às e aos estudantes suas histórias, raí-



zes e culturas afrodescendentes e indígenas. Sua proposta didática baseia-se na pesquisa de mitos, música, dança, artes plásticas, etnobotânica e ecologia. “Escola Verde”, está dedicada à formação integral de crianças entre 2 e 10 anos de idade, oferece horários da manhã, tarde, e tempo completo. Baseia-se na ideia de que o aprendizado produz-se nas interações com as demais pessoas, no contato com a natureza e com o meio que os rodeia. Finalmente, “Circo Laheto” é um projeto regional no qual participam duas escolas municipais da cidade de Goiânia. Nesta instituição as crianças aprendem música, percussão, teatro, dança, monociclo e reforços de atividades acadêmicas de leitura e escrita.

Em algumas das escolas onde as e os estudantes realizaram seus estágios, reconhecem a importância do vínculo com a sociedade para atender aos problemas educativos. No Equador existe a chamada “Unidade de Educação Especializada”, dedicada à atenção de crianças com necessidades educativas especiais. A origem desta unidade está relacionada com o plano de estudos que incorpora aspectos que têm a ver com habilidades adaptativas, está centrado na pessoa e é construído com a participação da comunidade escolar. Sobre isso, um estudante comentou:

REALIZAM UM PLANO CENTRADO NA PESSOA (PCP), com o apoio das mães e dos pais de família organiza-se o plano de intervenção em que se planeja um objetivo ou meta para que a aluna e o aluno alcancem ao finalizar seu processo educativo, na medida do possível, tendo em conta suas fortalezas e fragilidades com o objetivo de orientar o trabalho desde a etapa inicial até o ensino médio funcional.

O interesse pelo desenvolvimento da lectoescritura, a expressão oral e o fomento à leitura infantil e juvenil, por meio da implementação de estratégias baseadas em atividades lúdicas e relações com o entorno, como o uso de bibliotecas escolares e públicas, interação entre estudantes de diferentes níveis educativos e viagens pedagógicas, são observados em praticamente todos os países, particularmente na Argentina, Colômbia e Uruguai.

Na Colômbia, as e os estudantes normalistas reconhecem a importância de programas para a inclusão e a diversidade. Na base formativa das professoras e dos professores o curso “Pedagogia, inclusão e necessidades especiais”, tem como propósito fundamental atender à diversidade favorecendo a inclusão nos espaços educativos. Somam-se programas específicos que ilustram a implementação de estratégias para a inclusão e a equidade: “Cidade educativa”, cujo enfoque está na importância de considerar o contexto no momento de planificar a educação; “As crianças têm o direito a aprender”, cujo objetivo é buscar opções de inclusão para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade que chegaram à cidade sendo vítimas do deslocamento causado pelo conflito armado em distintas zonas do país; “Eu sou capaz”, dirigido à população com necessidades especiais que está baseado em metodologias de ensino aprendizagem específicas para atender a populações particulares. Existe também um grupo de trabalho denominado “Diversity”, em que se discutem identidades de gênero não heteronormativas por meio da construção de distintas oficinas e conversas sobre gênero e diversidade sexual.



No Equador, a educação com enfoque humanista e inclusivo é chamada “Ecológico funcional”. A atenção a crianças com necessidades educativas especiais se apoia em dois organismos: a Unidade de Diagnóstico de Atenção Inclusiva (UDAI), permite realizar avaliações pedagógicas para elaborar um diagnóstico e estabelecer as adequações curriculares que as e os estudantes necessitam para se integrarem ao sistema educativo. Também há um Departamento de Assessoria Estudantil (DECE), que conta com uma equipe interdisciplinar integrada por especialistas em psicologia clínica, integrada por um psicólogo clínico, educativa e trabalho social.

Destacam-se os seguintes aspetos: 1) programa de integração e inclusão (realiza-se desde as primeiras etapas escolares, inicial e pré-escolar, um grande número de estudantes é atendido precocemente favorecendo assim o processo de plasticidade cerebral e alguns recebem atenção preventiva quando existem antecedentes de risco por questões hereditárias ou problemas pré, peri e pós natal, sendo as primeiras etapas escolares onde se realiza um maior processo de inclusão). 2) existe a figura “Professora de Inclusão” que tem a responsabilidade de realizar o processo de integração à educação regular, apoia à e ao docente titular e verifica que as adequações curriculares, assim como as do entorno escolar, sejam adequadas; 3) “Programa ambulatorio” que incorpora aos estudantes que não assistem de maneira regular e recebem atenção durante dois dias da semana; 4) prospeta-se que a e o estudante cheguem até o nível médio superior por meio da modalidade “ensino médio fundamental (ensino médio funcional), desde um nível baixo (habilidades adaptativas) até o alto-funcional (estudantes suscetíveis à inclusão laboral).

Do mesmo modo, no Equador o projeto “Escolas do milênio” procura melhorar a educação de estudantes com base no método de “passeio pedagógico”, instrumentado a partir de diversos cenários apresentados no pátio da escola, relacionados com temas vinculados com a cultura, a música, o teatro, a televisão e a cozinha, entre outras coisas.

Do Equador as e os estudantes normalistas reconhecem a relevância do Projeto Integrador de Saberes, que consistia em realizar uma pesquisa dentro do grupo prático levando o acompanhamento de uma problemática educativa, para vincular a teoria à prática, ao que se somavam as viagens pedagógicas com o objetivo de localizar instituições que tivessem propostas inovadoras.

O problema migratório dentro e fora do país também foi considerado no Equador. As escolas recebem crianças de diversas partes do país em seus jardins de infância, além disso, chegam crianças vindas da Venezuela que passaram por diversas situações sociais e familiares que repercutem em seus estudos, pelo qual procura-se proporcionar-lhes apoio integral. Para enfrentar este fenômeno a partir da pesquisa educativa estão sendo criadas alternativas de inclusão para melhorar a prática docente com esta população vulnerável.

A partir da perspectiva das e dos estudantes do México, em Cuba a inclusão transcende a sua obrigatoriedade e está orientada à atenção integral às e aos estudantes. É uma política do país atender à diversidade a partir do conhecimento de estudantes com necessidades especiais, grupos vulneráveis ou com capacidades diferentes. Cuba conta com um sistema de educação especial de excelência, há escolas especiais em cada área que se requer. Promove-se,



além disso, a compreensão do entendimento da diversidade cultural, o respeito e a tolerância entre as e os estudantes, as professoras e os professores e a sociedade. Dos relatórios das e dos estudantes se desprendem alguns temas relevantes que são tratados em sala de aula: 1) peculiaridades psicológicas do escolar de nível básico; 2) aprendizagem desenvolvedora; 3) atenção educativa à diversidade; 4) ensino-aprendizagem da língua espanhola, ciências naturais, matemáticas, geografia e história na educação básica.

A implementação de políticas e programas para atender a diversidade tem seu fundamento na pesquisa educativa como forma de melhorar a prática docente e, portanto, em uma estreita relação entre teoria e prática. Na opinião das e dos estudantes, alguns programas chamam a atenção: os “Círculos Infantis” que fortalecem a primeira infância; a formação artística e a ênfase na lectoescritura com programas especiais para crianças e jovens. Sobre isso, uma estudante comentou:

A PESQUISA é o caminho para aperfeiçoar a prática educativa. Há um reconhecimento da diversidade. Chama a atenção também a orientação para ampliar a “cultura científica como uma forma de transformar a prática educativa em correspondência com as necessidades de desenvolvimento que as crianças apresentam e as peculiaridades de cada contexto.

A partir da perspectiva das e dos estudantes, o Uruguai também desenvolveu estratégias e programas valiosos em relação à diversidade e à inclusão. O “Plano Ceibal” tem o propósito principal de gerar um plano de igualdade e inclusão desde a educação inicial até pessoas da terceira idade em situações vulneráveis, com apoio das tecnologias digitais. São proporcionadas a todas as escolas o acesso à Internet e, no caso dos grupos vulneráveis, são oferecidos computadores de uso pessoal.

Também em relação à primeira infância é relevante o curso de formação de professoras e professores sobre prática docente/didática de 0 a 3 anos: este curso pertence ao percurso de formação de didática-prática docente, está dirigido a práticas de observação institucional (contextos socioculturais, dispositivos de inclusão integradora, atribuições profissionais específicas e reuniões de equipes interdisciplinares), assim como ao desempenho da tarefa docente em atividades de promoção de saúde e de vida diária em relação, entre outros. Procura-se que a e o estudante planejem e realizem intervenções com crianças e famílias. Incorpora-se o desenvolvimento de projetos de caráter inclusivo por parte das e dos estudantes e os acampamentos científico-pedagógicos que têm como objetivo impulsionar as habilidades científicas através de uma proposta de ensino localizada.

A formação em lectoescritura é outro âmbito de relevância no Uruguai. No projeto “Jovem leitor”, as e os estudantes dos Liceus têm a responsabilidade de se prepararem lendo um livro para, posteriormente, socializá-lo com as crianças da Educação básica. Finalmente, o programa de formação audiovisual CINEDUCA, sob responsabilidade do Conselho de Formação em Educação “Cinema e matemática”, incorpora séries de televisão para o ensino de matemática.



Na República Dominicana chama a atenção o enfoque no desenvolvimento de qualidades ética-intelectuais e afetivas na docência, denominado "Acompanhamento pedagógico".

Com base nas experiências das e dos estudantes normalistas, percorreremos diversos programas e projetos que dão conta da importância que a diversidade e a inclusão têm para os países e escolas receptoras participantes do Projeto Paulo Freire. Pela variedade daqueles, seria recomendável que os responsáveis pelo desenho e implementação das políticas para a inclusão e equidade no México, particularmente aquelas que envolvem as Escolas Normais mexicanas, refletissem sobre a pertinência de sua análise nos diversos contextos mexicanos, a fim de valorizar seus alcances e limitações no país. Nesse sentido, se recomenda fortalecer o caráter ético e humanista em temas relevantes como: a) ensino da lectoescritura e de matemática, c) educação especial e capacidades diferentes, d) primeira infância, e) atenção a grupos vulnerados; f) uso de tecnologias.

O trabalho coletivo e sua relação com as necessidades da sociedade

Por último, o conceito de trabalho em geral⁶ é um dos mais complexos que tem sido estudado a partir de diferentes pontos. Em sua relação à educação, o trabalho docente se afasta das determinações específicas do trabalho na sociedade: individualismo, eficácia e competência, que o colocariam em uma visão instrumentalista do ensino. No caso de Cuba, as e os estudantes normalistas observam que o trabalho pedagógico dentro das escolas assume uma dimensão comunitária. A formação docente se constrói a partir da relação com a totalidade, quer dizer, as e os estudantes aprendem e desenvolvem seus conhecimentos através de seu vínculo e responsabilidade com a sociedade. Promove-se uma concepção de trabalho como ponte imediata de transformação social por meio da reconstrução das subjetividades graças a realização de enfoques lúdicos no ensino, a aprendizagem por meio do entorno – isto é o que permite a criação de um pensamento crítico que atenda às necessidades da comunidade –, o compromisso de alfabetização⁷ da população em seu conjunto,⁸ a pesquisa dos métodos de ensino-aprendizagem e a necessidade de estudar a cultura e a arte, pois permitem o fortalecimento de um pensamento flexível, criativo e crítico.

O programa social "Educa o teu filho" é uma via não institucional em Cuba que resgata o papel da família nos processos de ensino e de aprendizagem. Outro exemplo disso são os cursos de "Trabalho pioneril" e "Movimento pioneril de exploradores", cujo foco é difundir as

⁶ Para resumi-lo e enfocá-lo em nossos objetivos, seguimos a Postone (2019). Este autor propõe que com a análise do conceito de trabalho pode-se identificar e diferenciar cada época histórica da humanidade em termos da estrutura na qual a sociedade se organiza, quer dizer, pode-se revelar que tipo de relações sociais dominam em cada etapa da história.

⁷ Os programas ambulatorios que transcendem fronteiras com o objetivo de alfabetizar a população da América Latina são um exemplo que poderia ser reproduzido nas instituições de educação desta região.

⁸ Segundo o último relatório do Conselho Nacional de Avaliação da Política de Desenvolvimento Social (Coneval), 5.7% da população mexicana de 15 anos, ou mais, ainda está analfabeta.



atividades para a formação integral das e dos estudantes que os realizam na Organização de Pioneiros José Martí, a qual pertencem todos os estudantes da educação básica e fundamental.

Como se observa, a ideia do trabalho coletivo não se limita na dualidade do individual e do comunitário, mas sim na correlação do espaço pedagógico, onde são formados docentes a partir da participação e responsabilidade com a sociedade; enaltecendo a justiça social, a democracia e a inclusão.

No Uruguai, o projeto “Mestres da Primeira Infância (MPI)”, procura incorporar as crianças à comunidade, para que elas estabeleçam vínculos afetivos com pares e adultos diferentes aos de sua família. Também o “Programa Aprender Sempre” (PAS), para a educação não-formal, do Ministério da Educação, considera a relação da educação com a sociedade e a formação para o trabalho. São ministrados cursos de curta duração de alguns ofícios (pastelaria, cabeleireiro, carpintaria, entre outros) e, ao mesmo tempo, são reconhecidos como estudos de nível fundamental. O projeto “Bebeteca”, é desenvolvido a partir de práticas em bibliotecas públicas, fortalecendo a relação entre estudantes e sociedade.

Como se observa, a forma na qual são concebidas estas categorias em nível ontológico na educação –ética, humanismo e trabalho coletivo– eliminam a dualidade existente e bastante difundida entre teoria e prática. A teoria pedagógica tem como ponto de partida a realidade imediata e, por outro lado, a praxis no ensino se concebe através da realização teórica. Os depoimentos das e dos estudantes valorizam a formação docente sob a concepção ética (teórica) de compreensão da condição humana, e isso se vincula com a vida cotidiana e fomenta a equidade com o objetivo de transformação individual e social.

Segundo os depoimentos das e dos estudantes, teríamos que considerar os elementos antes explicados nas políticas educativas em geral, e nas Escolas Normais, em particular; a fim de fortalecer o vínculo das comunidades educativas, incluída a relação escola-sociedade, em contextos diversos. Trata-se de criar propostas pedagógicas inclusivas construídas a partir de princípios éticos que permitam avançar em equidade e justiça educativas. Daí que a educação seja proposta a partir deste modo de pensamento, como o ponto de partida de autonomia do ser humano.

A tabela a seguir resume os projetos, programas e propostas que descrevemos.

 **AS E OS ESTUDANTES** DE MOBILIDADE VALORIZAM A
FORMAÇÃO DOCENTE SEGUNDO A CONCEÇÃO ÉTICA DE
COMPREENDER A CONDIÇÃO HUMANA, E ISTO SE VINCULA À
VIDA COTIDIANA, FOMENTANDO A EQUIDADE COM O OBJETIVO
DE TRANSFORMAÇÃO INDIVIDUAL E SOCIAL. 


Tabela 5. Projetos emergentes por país

Âmbito	País	Projeto emergente	Descrição
Fortalecimento da lectoescritura e ensino de matemática	Colômbia	Palavrório e Numerário	Melhoria no ensino de matemática, leitura e escrita para crianças de educação pré-escolar e Educação básica
	Brasil	Ensino de matemática	Enfoque lúdico da matemática em atividades de circo
	Argentina	O ateneo	Intensificação da aprendizagem através da prática e da experiência compartilhada
	Equador	Projeto Integrador de Saberes	Vincular teoria e prática, somadas às viagens pedagógicas com o objetivo de mapear instituições que tiveram propostas inovadoras.
	Cuba	Círculos infantis	Fortalecem a primeira infância; a formação artística e a ênfase na lectoescritura.
	Uruguai	Jovem Leitor	Estudantes de licenciatura se relacionam com estudantes de primária através da leitura.
		CINEDUCA	Incorpora séries televisivas para o ensino de matemática.
Brasil	Vila Esperança	Proposta pedagógica própria pluricultural.	
Inclusão e capacidades diferentes	Colômbia	Pedagogia, inclusão e necessidades especiais	Atender à diversidade, favorecendo a inclusão nos espaços educativos
		Eu sou capaz	População com necessidades especiais e atenção a populações particulares
	Cuba	Educação especial	Atenção à diferença, escolas de educação especial para atender às diversas capacidades
Inclusão, conflitos armados e migração	Colômbia	As crianças têm direito de aprender	Inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade por conflitos armados
	Equador	Alternativas de inclusão de crianças imigrantes	Atenção a crianças de outros países (Venezuela)


Tabela 5. Projetos emergentes por país (continuação)

Âmbito	País	Projeto emergente	Descrição
Inclusão e contextos diferentes	Equador	Enfoque ecológico funcional: primeira infância	Favorecer a inclusão e resolver problemas desde a primeira infância
		Enfoque ecológico funcional: “Professora de inclusão”	Realizar o processo de integração à educação regular
		Programa Ambulatório	Incorporar aos estudantes que no assistem de maneira regular
		Escolas do milênio	Melhoria da educação das e dos estudantes com base no método de “passeio pedagógico”
	Brasil	Circo Laheto	Aprendizagem de música, percussão, teatro, dança, monociclo e reforço de atividades acadêmicas de leitura e escrita
		Escola Verde	A aprendizagem se produz a partir das interações com as pessoas, no contato com a natureza e com o contexto
	Colômbia	Cidade educativa	Importância do contexto social para realização do ensino
	Uruguai	Prática docente/didática de 0 a 3 anos	Práticas de observação institucional (contextos, socioculturais, dispositivos de inclusão integradora, atribuições profissionais específicas e reuniões de equipes interdisciplinares)
República Dominicana	Acompanhamento pedagógico	Desenvolvimento de qualidades ético-intelectuais e afetivas na docência	
Inclusão e tecnologias	Uruguai	Plano Ceibal	Criar um plano de igualdade e inclusão desde a educação inicial até às pessoas da terceira idade em situações de vulnerabilidade, apoiado em tecnologias digitais.
Inclusão e diversidade de gênero	Colômbia	Diversity	Discutem-se identidades de gênero



Tabela 5. Projetos emergentes por país (continuação)

Âmbito	País	Projeto emergente	Descrição
Inclusão, interação com a sociedade e trabalho coletivo	Cuba	Educa teu filho	Organização da educação através de vários agentes participativos. São promotoras e promotores da educação dentro e fora de aula, quer dizer, em um contexto institucional e não institucional.
		Trabalho pioneril e movimento pioneril de exploradores	Difundir as atividades para a formação integral das e dos estudantes
	Uruguai	Projeto Professor da Primeira Infância	Estabelecer vínculos afetivos com pares e adultos diferentes de sua família
		Programa Aprender Sempre	Considera a relação da educação com a sociedade e a formação para o trabalho
		Bebeteca	Realização de práticas em bibliotecas públicas, o que fortalece a relação das e dos estudantes com a sociedade

Fonte: Relatórios de mobilidade das e dos estudantes participantes do Projeto Paulo Freire.

Neste capítulo analisamos as experiências de mobilidade das e dos estudantes normalizadas, nos âmbitos organizativos e pedagógicos. Também elaboramos algumas propostas que poderiam constituir-se principalmente em pontos de reflexão para distintos âmbitos de formação de profissionais da docência no México. A seguir apresentaremos alguns elementos que poderiam melhorar o Projeto Paulo Freire, dada a sua importância e significados que teve para as e os estudantes do México.

CAPÍTULO VI.

OPORTUNIDADES DE MELHORIA DO PROJETO PAULO FREIRE DE MOBILIDADE ACADÊMICA

NESTE CAPÍTULO RECUPERAREMOS A AVALIAÇÃO QUE AS E OS BOLSISTAS NORMALISTAS EXPRESSARAM EM RELAÇÃO AO PROJETO PAULO FREIRE, COM DOIS PROPÓSITOS: O PRIMEIRO É CONFIRMAR A IMPORTÂNCIA DA MOBILIDADE NA VIDA DELAS E DELES E EM SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO; O SEGUNDO É PERMITIR-NOS CRIAR UM CONJUNTO DE CONSIDERAÇÕES QUE SE APRESENTEM COMO OPORTUNIDADES DE MELHORIA AO PROJETO PAULO FREIRE.

Empregamos a informação registrada para caracterizar as e os bolsistas e suas estadias no exterior que conhecemos no Capítulo III, além dos depoimentos individuais contidos nos relatórios entregues na conclusão da mobilidade. Já mencionamos anteriormente que os relatórios foram elaborados considerando rubricas específicas outorgadas pela OEI, que serviram como guia. Nem todos os relatórios consideraram exaustivamente os pontos sugeridos, mas os que contêm apontamentos, fizeram observações em relação à operabilidade, organização, colaboração e conceção do Projeto Paulo Freire. Ainda que tenhamos sistematizado essas avaliações para gerar algumas recomendações, nos relatórios predomina uma apreciação entusiasta e positiva do Projeto Paulo Freire e de sua experiência de mobilidade. Os comentários destacam principalmente o fortalecimento e a melhoria para os futuros editais.

Avaliação de estudantes normalistas do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica

Adiantamos que nos relatórios predomina o entusiasmo próprio de quem regressa depois de ter conhecido lugares, pessoas e mundos novos. As narrativas de mobilidade costumam ser descritas como “transcendentes”, “incalculáveis”, “enriquecedoras”, “únicas”. Talvez o depoimento que melhor expressa o impacto da estadia em termos pessoais, seja este: “(foi) a experiência mais significativa da minha vida”. A oportunidade que o Projeto Paulo Freire ofereceu às suas e aos seus bolsistas é apreciada especialmente por aquelas e por aqueles estudantes que declaram que “nunca” poderiam ter custeado com recursos próprios uma experiência semelhante.

É, portanto, difícil separar o entusiasmo relatado em termos estritamente pessoais com os aprendizados e experiências de caráter acadêmico e profissional:

A MOBILIDADE me permitiu fortalecer a vocação e identidade docente, além do crescimento pessoal ao enfrentar-me a novas situações.

Estes depoimentos se afinam adequadamente aos objetivos traçados pelo programa de mobilidade: causar um impacto integralmente nas pessoas. No entanto, ainda que a avaliação individual seja marcada de forma muito positiva, é o aspecto formativo o que prevalece nas narrações com substantivos como “oportunidade” ou “possibilidade”; ou verbos como, “permitir, apreciar, contribuir e fortalecer”.

Sobretudo, há referências ao pouco apoio que recebem as e os estudantes normalistas durante sua formação profissional, e reconhecem de maneira muito veemente a contribuição que a OEI fez a respeito. A oportunidade de estar em contato com outros sistemas educativos, distintas práticas e experiências pedagógicas, formas de organização da formação de professoras e de professores para a educação básica permitiu aos bolsistas identificar novos desafios docentes. A mobilidade tornou patente a pertinência de fortalecer a formação das e dos futuros docentes em contextos globais e interculturais diante da complexidade educati-



va que provoca a sociedade contemporânea, “transformar a prática educativa em correspondência com as necessidades de cada contexto”. Coincidem na necessidade de criar projetos inclusivos e tolerantes nas escolas, novas práticas e ferramentas docentes.

Finalmente, outro aspecto do Projeto Paulo Freire que estimam a favor de sua formação, tem a ver com a construção de vínculos e formas de colaboração que vão além de sua comunidade escolar imediata. Há comentários recorrentes sobre como foi favorável a mobilidade para a criação de redes de aprendizagens, para propiciar intercâmbio de saberes e vínculos acadêmicos.

Recomendações a partir das características das e dos estudantes normalistas que participaram do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica

A) Informação de bolsistas

Até ao momento o Projeto Paulo Freire compilava das e dos bolsistas (não de candidatos) os traços que conhecemos no Capítulo III: sexo, idade, semestre cursado, entidade de residência e vinculação institucional. Um compêndio de informações mais detalhado pode contribuir para ampliar conhecimento acerca das e dos estudantes normalistas, das condições sociais e familiares das que partem, contribuir para a compreensão das dificuldades que enfrentam em outros países, suas expectativas em relação à mobilidade, as conquistas em sua formação e no âmbito pessoal; em resumo, de sua formação integral. Algumas e alguns deles declararam nunca terem saído, não só do país, mas também do seu estado de origem. Tal como se pode verificar em alguns depoimentos, o impacto pessoal e cultural para estudantes que tiveram menores oportunidades de ampliar sua experiência pessoal em espaços sociais e culturais diversos, podem contribuir de modo importante em sua formação e posterior prática profissional.

Com o mesmo entusiasmo de compilar e organizar a informação que é muito importante no processo dos editais e das distintas gerações de bolsistas, é possível criar um instrumento que de forma sucinta e eficaz recupere a experiência de regresso da estadia de mobilidade: que aspectos valorizam da instituição recetora, do sistema educativo e do país para o qual viajaram, que aprendizagens pessoais, culturais e acadêmicas conquistaram; como compartilharam sua experiência entre colegas e professores, etc..

Com maiores argumentos iniciais, em uma fase posterior do Projeto Paulo Freire pode-se explorar o impacto da mobilidade, não só em sua formação, mas também eventualmente em seu trabalho como profissional docente, em sua comunidade educativa e em sua vida pessoal. O Projeto Paulo Freire é, sem dúvida, uma oportunidade única para muitas e muitos estudantes normalistas que de outra maneira não teriam condições nem recursos para adquirirem uma experiência similar.



Limitar os critérios de elegibilidade ao estritamente acadêmico poderia excluir a estudantes cuja condição de origem social não lhes permite cumpri-lo em sua totalidade.

- Recomenda-se um compêndio de dados de contexto mais completo que permita conhecer a situação de origem social e familiar de cada pessoa candidata e bolsista, assim como o progresso escolar anterior à Educação Normal.
- Recomenda-se práticas inclusivas na distribuição de bolsas, com critérios complementares aos acadêmicos para tornarem-se bolsistas (resultantes do ponto prévio), considerando as ocasiões e que as e os estudantes provêm de contextos sociais vulneráveis.
- Recomenda-se gerar um formulário para compilar informações para as e os bolsistas ao término das estadias de mobilidade, que permita reconstruir sua experiência como complemento aos relatórios individuais. O propósito seria o de conhecer como foi o regresso a seu lugar de residência, quais mudanças experimentaram, que aprendizados obtiveram, e de que maneira compartilharam sua experiência.

B) Bolsas por sexo, tipo de Escola Normal e estado de origem

A composição por sexo das e dos estudantes normalistas é predominantemente feminina, aproximadamente três quartos. Por sua vez, a quantidade de bolsistas do sexo masculino chega apenas a 16%.

- Recomenda-se promover os editais do Projeto Paulo Freire entre estudantes do sexo masculino para intensificar sua presença, pelo menos aproximando-a da representatividade que há na Educação Normal.

Uma situação parecida ocorre com estudantes procedentes das Escolas Normais Rurais. Somente dez (4.4%) participaram do Projeto Paulo Freire. Na distribuição das bolsas por ano, revela-se a intenção de incorporar as e os estudantes de Escolas Normais Rurais em cada edital; contudo, em 2017 não tiveram participação. Na medida em que a experiência de mobilidade favorece a formação integral, sua realização na prática pode impactar especialmente naquelas pessoas que provêm de entornos mais hostis.

- Recomenda-se promover os editais do Projeto Paulo Freire nas Escolas Normais Rurais com o fim de intensificar sua participação. Ou, se for o caso, reservar um fundo especial de apoio para estas escolas que não dependa do orçamento das entidades federativas nem do das Escolas Normais Rurais, a fim de garantir a presença de seus estudantes no Projeto Paulo Freire.

Por último, há estados cujos estudantes tiveram participação mais frequente (Estado do México, Baixa Califórnia Sul, Sonora, Guanajuato, Durango, Aguascalientes). Embora isto obedeça às solicitações que resultam de cada edital e à distribuição orçamentária dos es-

tados no Programa Plano de Apoio à Qualidade Educativa e à Transformação das Escolas Normais (PACTEN), é notável a discrepância na distribuição das bolsas a partir da perspectiva do estado de origem das e dos bolsistas. Estados com maiores desvantagens na criação de oportunidades, desigual distribuição na estrutura produtiva e níveis de bem-estar que expressa, altos e muito altos índices de marginalização (CONAPO, 2015), estão entre as que foram menos representadas por seus estudantes no Projeto Paulo Freire (Chiapas, Oaxaca, Hidalgo, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán e Campeche).

- Recomenda-se a criação de um fundo especial de bolsas para a promoção do Projeto Paulo Freire nas escolas localizadas nos estados com menor participação e com menor capacidade orçamentária para apoiar estadias de mobilidade de suas e de seus estudantes. Primeiro, porque isto favorece a formação integral e a possibilidade laboral das e dos formandos; segundo, porque se esperaria que na prática profissional pudessem contribuir para a criação de habilidades, recursos humanos e, por conseguinte, para o desenvolvimento de seu estado; terceiro, porque o fundo garante frear a reprodução de situações sociais de desvantagem para os estados mais pobres do país e as e os estudantes normalistas originários deles.

Dimensões de oportunidade de melhoria a partir dos relatórios individuais de mobilidade

Da avaliação que as e os bolsistas fizeram de suas experiências de mobilidade e do Projeto Paulo Freire plasmados em seus relatórios, formamos três grupos de observações sintetizados nas seguintes dimensões: a) Colaboração e coordenação das instâncias envolvidas na mobilidade; b) Operação do Projeto Paulo Freire; c) Montante da bolsa e duração da estadia. Reunimos as observações com o objetivo de comunicar de maneira mais efetiva as opiniões das e dos bolsistas, mas nem todas as dimensões têm o mesmo alcance. A primeira talvez seja a de maior complexidade e desafio para o Projeto Paulo Freire, as demais são de caráter executivo e orçamentário.

a) Colaboração e coordenação das instâncias envolvidas na mobilidade.

A internacionalização da educação superior se transformou em um elemento estratégico para os sistemas de educação superior. Entre os diversos componentes da internacionalização se encontra a mobilidade estudantil. O propósito das estadias de mobilidade das e dos estudantes normalistas é contribuir para a formação integral das futuras e dos futuros docentes, a oportunidade de que conheçam e convivam com pessoas pertencentes a culturas diferentes e, eventualmente, que aprendam outro idioma.

A OEI suscitou a cooperação de diversas instâncias que permitem levar a bom termo os propósitos contidos no Projeto Paulo Freire, tal como foi exposto no Capítulo II. Apesar de



tudo isto, é a coordenação e colaboração entre as diversas instâncias as que representam o maior desafio para os programas de mobilidade. Certamente, o Projeto Paulo Freire não está isento destas dificuldades. As indicações mais recorrentes das e dos bolsistas têm a ver com algumas diferenças entre a informação recebida –oferta educativa disponível, as datas de estadia ou as atividades acadêmicas a realizar–, e o que efetivamente encontraram em sua chegada, por exemplo, a falta de coincidência entre os calendários escolares que afetou a realização de algumas atividades, como a participação em algumas das práticas pedagógicas. Recomenda-se:

- Fortalecer a coordenação e colaboração das instâncias envolvidas no Projeto Paulo Freire, visando assegurar que o desenvolvimento das estadias seja realizado no âmbito dos objetivos apresentados pelo Projeto.
- Fortalecer as estratégias e os canais de comunicação desenvolvidos pela OEI para apoiar as e os estudantes.
- Fortalecer a página WEB <https://paulofreire.oei.es/es> com informações sobre as instituições e os programas envolvidos, sua oferta de formação, estrutura curricular, calendários escolares e qualquer outra informação que possa ser relevante a pessoas solicitantes e alunas e alunos da bolsa de mobilidade. Este mesmo espaço pode fortalecer os vínculos entre as e os estudantes que tendo sido beneficiados com a bolsa estabeleceram redes acadêmicas com companheiras, companheiros e docentes nos países recetores para manter o desenvolvimento de projetos em parceria.

B) Operacionalidade do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica

Há uma referência reiterada nos relatórios de aprendizagem pessoal para enfrentar e solucionar problemas em novos entornos. Talvez o primeiro desafio que muitas e muitos estudantes normalistas enfrentaram tenha sido exatamente a gestão da documentação necessária para tornarem-se bolsistas. Lembremos que, em não poucos casos, foi a primeira experiência de viagem ao exterior e alguns precisavam do passaporte, condição para solicitar a bolsa.

Também, alguns relatórios descrevem dificuldades para realizar trâmites migratórios referentes às legislações dos países recetores (alguns países solicitam visto a mexicanas e mexicanos). Apresentaram-se situações onde as e os bolsistas enfrentaram situações complicadas em relação ao tipo de trâmite que precisavam realizar (por exemplo, no Brasil, o CPF é necessário para compras ou transporte) ou ainda atrasos nas gestões de recursos que provocaram incerteza, mas que ao final foram resolvidos. Também há referências às dificuldades associadas a pouca familiaridade com a língua portuguesa para estudantes que viajaram ao Brasil, situação que se apresentou como um desafio de aprendizado para as e os estudantes.

Recomenda-se:

- Promover maior, melhor e oportuna difusão do edital do Projeto Paulo Freire, assim como da comunicação de sua resolução.



- Desenhar protocolos de trâmites sugeridos dependendo do país ao qual se viaja, especialmente daqueles que requerem visto ou outro tipo de requisito indispensável como o CPF.
- Procurar que as instâncias responsáveis em cada estado, no caso do Projeto Jaime Torres Bodet, proporcionem e realizem com tempo hábil a gestão dos recursos para a viagem e o apoio.

C) Montante da bolsa e duração das estadias de mobilidade do Projeto Paulo Freire

Ambos temas estão vinculados por estarem envolvidos na dimensão orçamentária. No primeiro há uma correspondência especialmente vinculada aos bolsistas que viajaram ao Brasil. Segundo mencionam, o custo geral de comida e transporte é maior que no México. Igualmente há depoimentos sobre não terem recebido a tempo os recursos, inclusive viajaram sem ter a certeza de quando lhes chegaria o depósito. As instâncias estatais declararam não ter informação suficiente.

Recomenda-se:

- Fortalecer a comunicação entre as diversas instâncias envolvidas de maneira a tornar mais efetivo o fluxo de informação.
- Calcular os montantes da bolsa com uma margem de variabilidade de acordo com o país onde se realizem as estadias de mobilidade.

Finalmente, a última referência tem a ver com a duração da estadia. Ainda que este tema se relacione diretamente com o orçamento do qual dispõe o Projeto Paulo Freire e às instâncias educativas que contribuem com financiamento para sustentar um determinado número de solicitantes de bolsas, há um tema adicional de caráter acadêmico. De fato, as e os bolsistas estão estreitamente vinculados com este segundo aspecto: alguns cursos ou projetos poderiam ser mais proveitosos e significar maiores aprendizados, inclusive o de um segundo idioma, se fosse possível um tempo maior para a realização das atividades de mobilidade. Consideramos necessário incluir este comentário com o fim de reforçar uma vez mais a relevância da mobilidade internacional para as e os estudantes normalistas.

Recomenda-se:

- Procurar que o período de estadia considere que os ciclos escolares aos quais se incorporam as e os bolsistas fortaleçam sua formação.

Nas últimas linhas deste livro queremos registrar a importância da mobilidade na vida das pessoas. As e os estudantes normalistas compartilharam conosco relatos de suas experiências internacionais, estenderam seu entusiasmo pelo conhecimento adquirido, se deixaram surpreender frente aos novos desafios e por programas e projetos que para elas e para eles era uma novidade por seus objetivos e extensões. São conscientes que hoje se espera de-



las e deles respostas criativas e inovadoras frente à complexidade social. Os novos entornos para a aprendizagem demandam docentes comprometidas e comprometidos e flexíveis, que sejam capazes de adaptarem-se a circunstâncias e necessidades mutantes e dinâmicas. Com suas experiências, as e os estudantes mostram que as estadias de mobilidade são espaços de aprendizagem incalculáveis no âmbito pessoal, mas também poderiam constituir-se em um elemento que nutra a análise das políticas educativas que tem orientado o rumo das escolas de formação de docentes no México, seus modelos educativos, formas de organização, estratégias de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas. Nesse sentido, o livro registra a importância da construção de políticas educativas que incluam as diferentes vozes, que olhem a partir de e para a diversidade.

EPÍLOGO

MARIO CHÁVEZ CAMPOS

O conceito de internacionalização solidária –entendido como acordos bilaterais ou multilaterais entre países, com pleno respeito à soberania de cada um, em igualdade de condições e sem a intenção de impor qualquer política entre os estados participantes– é fundamental para o estímulo que surge com a proposta de mobilidade para as e os estudantes das Escolas Normais do México.

A cooperação entre a Direção Geral de Educação Superior para Profissionais da Educação (DGESPE) e a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), no âmbito do convênio assinado pelos estados membros da XXIV Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo, realizada em Veracruz, México, em 2014, tem sido bem-sucedida em muitos sentidos; apesar do pequeno universo de estudantes dos programas de mobilidade na América Latina, Europa e Canadá, que não se compara ao que, há anos, se apresenta nas universidades públicas.

Entre 2016 e 2019, um total de 120 estudantes normalistas do México usufruíram de mobilidades acadêmicas na América Latina por meio do Projeto Paulo Freire, e 105 por meio do subprojeto Jaime Torres Bodet-Paulo Freire; e sete diretores realizaram estadias no Uruguai. Somado a isso, em colaboração com a OEI, de 2018 a 2019, um total de oito autoridades estatais, 50 pessoas da direção, 35 docentes e 170 estudantes realizaram estadias acadêmicas na França, e 300 estudantes normalistas as realizaram no Canadá.

Apesar destas cifras ainda serem reduzidas, a mobilidade internacional teve êxito porque é a primeira vez que um programa deste porte se posiciona como permanente nas Escolas Normais, cujo impulso da própria comunidade normalista começa passo a passo a conquistar espaços que caracterizam a educação superior.

O projeto Paulo Freire gerou reflexões sobre a maneira como os outros países formam o seu pessoal docente. Nesse sentido, é importante destacar o esforço das e dos estudantes e das organizações em documentar e registrar este fenômeno, como mostram Cartas de Pátzcuaro, publicado em 2018 pela OEI, o Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e o Caribe (CREFAL) e a DGESPE, e Normalistas na França⁹ editado de forma independente por um grupo de jovens entusiastas que participaram da mobilidade naquele país europeu.

Quando se lê com atenção a estas publicações, é inevitável fazer uma comparação entre os sistemas educativos dos diferentes países dos programas de mobilidade e o sistema

⁹ Disponível em: <https://normalistasenfranc.wixsite.com/normalistasenfrancia>



mexicano. Estas comparações ocorrem em um ambiente de crítica construtiva, repleto de propostas, de vitalidade e de esperança com vias de serem consideradas pelos que tomam as decisões e constroem a política educativa em nosso país. Por isso, neste epílogo, expressamos a certeza de que este livro, dedicado à análise da mobilidade internacional do Projeto Paulo Freire, contribuirá para o aprofundamento sobre o tema e a necessidade de construir uma proposta de formação inicial do pessoal docente que tenha origem no conceito do “verdadeiramente político”, onde o concerto de vozes de uma comunidade normalista plena, madura e ávida por contribuir para a construção de uma verdadeira política de estado, seja o elemento fundamental da transformação.

A organização das Escolas Normais conta agora com uma relação muito próxima à comunidade educativa através do Congresso Nacional para o Fortalecimento das Escolas Normais que, em quatro reuniões de grande dimensão, com delegados e delegadas democraticamente eleitos em cada escola, considerou também a mobilidade como uma prioridade que deve continuar sendo estimulada. Infelizmente, devido às condições e às limitações que a pandemia do SARS-COV2 impôs ao mundo, os programas de mobilidade se encontram em um impasse. No entanto, temos a certeza, porque esta é a convicção da comunidade normalista, de que as autoridades do Governo do México e da OEI continuarão promovendo os programas de internacionalização solidária. Hoje, inclusive, considera-se a incursão em experiências emergentes neste contexto mundial, como a mobilidade virtual. Em qualquer caso, trata-se de que a mobilidade virtual também construa comunidade, forme redes, se aproprie do espaço cibernético e da tecnologia para romper o “enguetamento” digital.

Finalmente, além de reconhecer os esforços institucionais do Governo do México, deve-se considerar que o Conselho Nacional de Autoridades de Educação Normal (CONAEN), órgão colegiado que integra às autoridades das Escolas Normais de todo o país, decidiu em 2018: que cada estado criará um fundo especial para dar continuidade aos programas de mobilidade acadêmica, somando-os e perpetuando-os como prioritários às Escolas Normais. Por esta razão nasceu o programa Projeto Paulo Freire-Jaime Torres Bodet, por meio do qual, com recursos estatais, as e os estudantes normalistas continuam sua mobilidade acadêmica na América Latina. Além do apoio da Federação, o projeto se mantém a partir das próprias Escolas Normais.

Cidade do México, julho de 2020.

BIBLIOGRAFIA

- ANUIES. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Bernard, J. (2009). El aprendizaje cuenta: Un examen teórico de los enfoques del conocimiento, la evaluación y el mejoramiento de la calidad de la educación para todos. París, Francia.
- Brunner, J. (2011). "Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias". En *Revista de Educación*, 137-159.
- Camacho, M. (2017). "Políticas institucionales y exclusión en la movilidad estudiantil internacional. Casos". En *Universidades*, 63-73.
- Civera, C. A. (2015). "Normales rurales. Historia mínima del olvido". En *Nexos*. Disponible en: <https://www.nexos.com.mx/?p=24304>.
- Clark, B. (1984). *The Organizational Conception*. En B. (. Clark, *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative View* (págs. 106-131). Los Angeles: Universidad de California.
- CONAPO. (2015). *Consejo Nacional de Población*. Obtenido de: Índice de marginación por entidad federativa: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>
- CONEVAL. (2018). *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social*.
- De Wit, H. (2011). "Globalización e internacionalización de la educación superior". En *RUCS Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz-Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior.
- Dow, S. C. (1996). *The Methodology of Macroeconomic Thought*. Massachusetts: Edward Elgar.
- Ducoing, W. P. (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Ciudad de México: IISUE.
- Dussel, E. (2017). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. Ciudad de México: Akal.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos sobre la enseñanza. En W. Merlin, *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva: México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2007). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva: México: Siglo XXI Editores.
- Gacel, J. (2005). *The International Dimension of Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Madrid: Heriberto Daniel y Camacho Fernández.
- García, V. A., Izquierdo, J., & Ramón S., P. (2015). *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas*. Redie.
- Gogol, E. (2008). *El concepto del otro en la liberación latinoamericana*. Ciudad de México: Casa Juan Pablos.
- Guzmán, C. y. (2015). "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordaje desde las perspectivas de alumnos y estudiantes". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23-45.
- IAU (2020). *Internationalization*. Obtenido de: International Association of Universities: <https://www.iau-aiu.net/Internationalization?lang=en>
- INEE. (2019). *Reformas educativas en Latinoamérica: realidades y prospectivas*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12_ESP.pdf
- Knight, J. (2005). "An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges". En J. Gacel-Ávila, J. Jaramiilo, J. Knight, & H. de Wit, *Higher education in Latin America: The international* (págs. 1-38). Washington, D.C. : The World Bank.



- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Morales, D. H. (2018). *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la Escuela Rural Mexicana (1922-1990)*. Zacatecas: Taberna Librería Editores.
- Normalistas en Fracia (s/f). Disponible en: <https://normalistasenfrancwixsite.com/normalistasenfrancia>
- OEI. (2014). Proyecto Paulo Freire de movilidad académica para estudiantes de programas universitarios de formación del profesorado. Ciudad de México, México.
- OEI (2019). *Diagnóstico de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- OEI (2020). *Programa de Movilidad Académica de Posgrado Pablo Neruda*. Obtenido de: Espacio Iberoamericano del Conocimiento: <http://espaciodelconocimiento.org/neruda/presentacion.php>
- Pérez, A. B. (2017). Modelos de gestión en las universidades públicas mexicanas. En A. Buendía, *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas. Desafíos a la homogeneidad*. México: UAM, pp. 229-244.
- Postone, M. (2006). *Tiempo, trabajo y dominación social. Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx*. Madrid: Marcial Pons.
- Ramírez, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México: Anuiés.
- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid.
- Romero, G., Paredes, A., & Ruíz, A. (2019). "La movilidad internacional de los estudiantes normalistas: el caso del CREN de Cedral. S.L.P". En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-2019*. México: COMIE.
- Rubio, J. (2007). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, T., & Valiente, F. (2019). La clase encuentro: experiencias desde una Filial de Ciencias Técnicas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2).
- SEP. (2020). *Perfil de egreso. Los rasgos deseables del nuevo maestro*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación: https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Obtenido de Biblioteca digital de la UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2017). *Internacionalización de la Educación Superior. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). "La investigación cualitativa". En I. V. Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 23-45.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 1-19.

ANEXO I

Matriz de sistematização de categorias iniciais

DADOS DAS E DOS ESTUDANTES	EXPECTATIVAS MOTIVAÇÕES		AVALIAÇÃO POSITIVA		APRENDIZAGENS			ORIENTAÇÃO DE POLÍTICAS						
	Nome completo	Número	País destino	Expectativas acadêmicas		Aspectos que valorizam a instituição receptora.*	Aspectos educativos que valorizam do país receptor	Acadêmicas	Pessoais	Culturais	Balanço geral do Programa Paulo Freire	Nível operacional do Programa Paulo Freire	Nível institucional (Escolas Normais)	Nível do Sistema Educativo
				Aspectos que valorizam a instituição receptora.*	Aspectos educativos que valorizam do país receptor									

* Os aspectos considerados foram o modelo pedagógico, prática docente e infraestrutura.



ANEXO 2

Matriz de sistematização de categorias por país

PAÍS	EIXOS CENTRAIS	ESCOLA RECETORA	ESCOLA ONDE SE REALIZARAM PRÁTICAS DOCENTES	SISTEMA EDUCATIVO
	Organização escolar e curricular (oferta horária, cursos, oferta e conteúdo curricular, etc.)			
	Organização curricular (vínculo com a pesquisa-formação, conteúdo curricular, tutoriais)			
	Processos de formação e de ensino aprendizagem			
	Uso de infraestrutura e recursos			
	Propostas didático-pedagógicas inovadoras e projetos emergentes			
	Problemas ou outras notas não relacionadas com o programa de mobilidade			

ÍNDICE DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AECID: Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
ANMEB: Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica
CIEES: Comitês Interinstitucionais para a Avaliação da Educação Superior
COMIE: Conselho Mexicano para a Investigação Educativa
CREFAL: Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe
DECE: Departamento de Assessoria Estudantil
DGESPE: Direção Geral de Educação Superior para Profissionais da Educação
ECESELI: Espaço Comum de Educação Superior em Linha para América Latina e o Caribe
ECOES: Espaço Comum da Educação Superior na América Latina e o Caribe
EEES: Espaço Europeu de Educação Superior e de Pesquisa
EIC: Espaço Ibero-americano do Conhecimento
ENLACES: Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior
FEU: Federação de Estudantes Universitários
IES: Instituições de Educação Superior
IFD: Institutos de Formação Docente
IFP: Instituição de Formação de Professores
MPI: Projeto Mestres da Primeira Infância
OEI: Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PACTEN: Plano de Apoio à Qualidade e à Transformação das Escolas Normais
PAS: Programa Aprenda Sempre
PCP: Plano Centrado na Pessoa
PEFEN: Plano Estatal de Fortalecimento da Educação Normal
PF: Paulo Freire
PFCE: Programa de Fortalecimento da Qualidade Educativa
PIFI: Programa Integral para o Fortalecimento Institucional
PIMA: Programa de Intercâmbio de Mobilidade Acadêmica
PISA: Programa para a Avaliação Internacional de Alunos
PROFEN: Programas de Fortalecimento da Escola Normal
PROFOCIE: Programa de Fortalecimento da Qualidade em Instituições Educativas
PROGEN: Programa de Fortalecimento da Gestão Estatal da Educação Normal
PROMEP: Programa de Melhoria de Professores
PROMIN: Programa de Melhoria Institucional das Escolas Normais Públicas
PTFAEN: Programa para a Transformação e o Fortalecimento Acadêmicos das Escolas Normais
SEP: Secretaria de Educação Pública
SES: Subsecretaria de Educação Superior
TMCA: Taxa Média de Crescimento Anual
UDAI: Unidade de Diagnóstico de Atenção Inclusiva

ÍNDICE DE GRÁFICOS, TABELAS E FIGURAS

Gráfico

1. Bolsistas por sexo, **31**
2. Semestre cursado por bolsistas por anos do edital do Projeto Paulo Freire, **32**
3. Distribuição de idade das e dos bolsistas, **32**
4. Idade das e dos bolsistas por ano de edital do Projeto Paulo Freire, **33**
5. Estado de procedência dos bolsistas por ano de mobilidade, **34**
6. Tipo de Escola Normal de procedência, **35**
7. Dias de estadia de mobilidade, **35**
8. Tempo de estadia por ano de mobilidade, **36**
9. País recetor de mobilidade por ano, **36**
10. Normalistas em mobilidade por instituição recetora, **37**
11. Tipo de Instituições para a mobilidade por país, **38**

Tabela

1. Matrícula de TSU e licenciatura por tipos de IES (2000-2017), **17**
2. Países e número de instituições participantes do Projeto Paulo Freire, **26**
3. Estudantes que participaram do Projeto Paulo Freire por edital e ano, **30**
4. Tipos de instituições recetoras, **51**
5. Projetos emergentes por país, **70**

Figura

1. Antecedentes do Projeto de Mobilidade Internacional Paulo Freire, **24**
2. Componentes das experiências de mobilidade, **40**
3. Dimensões e orientações para a construção de propostas, **48**
4. Propostas para a dimensão organizacional, **50**
5. Propostas para a dimensão pedagógica: ensino e aprendizagem, **58**
6. Propostas didático-pedagógicas e projetos, **63**