

Flávio Caetano da Silva
Roberto Marcos Gomes de Onófrío
Fabiana da Silva Santos Rodrigues
Organisateurs

TERRITOIRE DES SAVOIRS ET ÉCOLE-AUTRE:

L'ÉDUCATION COMME CONCEPT
D'INTÉGRALITÉ



Territoire des Savoirs et École-Autre: l'éducation comme concept d'intégralité

Ce livre est le résultat d'un processus de formation, développé entre les années 2021 et 2022, qui a impliqué les professionnels du Secrétariat municipal de l'éducation, de la science et de la technologie de la préfecture (SMECT) de la municipalité de Hortolândia et les enseignants et les étudiants de l'enseignement post universitaire Diplômé de l'Université Fédérale de Sao Carlos (UFSCar). L'action de formation a été rendue possible par un accord de coopération signé en 2021 par le maire de la municipalité de Hortolândia, M. Zezé Gomes, par le Secrétaire Municipal de la SMECT, Prof. Fernando Moraes, et par UFSCar représenté par le Prof. Flávio Caetano da Silva du Département de l'Éducation.



**Flávio Caetano da Silva
Roberto Marcos Gomes de Onófrio
Fabiana da Silva Santos Rodrigues
(organisateurs)**

**Territoire des Savoirs et École-Autre:
l'éducation comme concept d'intégralité**

Copyright © Auteurs

Tous droits garantis. Toute partie de cette œuvre peut être reproduite, transmis ou archivés tant que les droits des auteurs.

Flávio Caetano da Silva ; Roberto Marcos Gomes de Onófrío; Fabiana da Silva Santos Rodrigues [Orgs.]

Territoire des Savoirs et École-Autre: l'éducation comme concept d'intégralité. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 283p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1181-7 [Digital]

1. Territoire des Savoirs. 2. École-Autre. 3. L'éducation. 4. Intégralité. I. Titre.

CDD – 370

Couverture: Laura Gonçalves Marques de Barros com finalização de Luidi Belga Ignacio

Fiche de catalogue: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Mise en page: Diany Akiko Lee

Éditeurs: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Comité éditorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Avant-propos

Chers(s) professeurs (as), éducateurs (as), gestionnaires (as), familles et communauté scolaire,

Comme premiers mots, je reprends la réflexion présentée dans mon livre, *La société du vide et le pouvoir transformateur des bons sentiments* : "Nous avons une tâche : récupérer en nous, dans les proches et dans les lointains le lien humain qui conditionne le processus existentiel, donnant puissance et vivacité à travers des gestes humanisants comme la gentillesse, le respect, la solidarité, le soin et tout ce qui rend digne de vivre. C'est une tâche stimulante de réorganiser les temps de suprasum du "j'ai" en "nous sommes", afin que nous puissions tous vivre le don sacré de la vie sans aucune sorte d'humiliation ou de toute autre situation qui met en danger la dignité humaine. La sensibilité affective est un acte rationnel qui rend possible dans l'action humaine une infinie capacité sentimentale, qui déclenche une véritable révolution silencieuse et pleine d'altérité (Moraes, 2022. p.451)¹

A travers cette réflexion et face au panorama éducatif contemporain complexe, la construction quotidienne d'une éducation humanisante est nécessaire et urgente, dont les gestes d'humanité peuvent l'emporter sur toutes les contradictions, les dimensions, les contraintes et les finalités qui caractérisent et impliquent l'éducation et les savoirs.

Les transformations éducatives exigent de nouveaux horizons, perspectives et exigences sociales, et requièrent donc de l'administration publique, ainsi que de chacun d'entre nous - sujets participants, historiques et transformateurs, nouveaux contextes et multiplicité de relations, imprégnées de connaissances et des savoirs qui permettent une École-Autre dont la fonction sociale est

¹ MORAES, Fernando. *Société du Vide et le pouvoir transformateur des bons sentiments*. UBK Publishing House. 2022.

la recherche permanente d'une éducation guidée dans l'intégralité, la totalité et la territorialité de la formation et du développement humain, social, affectif, cognitif, technologique et culturel. En ce sens, penser une École-Autre, c'est dialoguer avec les nouveaux paradigmes éducatifs, mais surtout ne jamais perdre l'essentialité en considérant les relations qui affectent et construisent les personnes.

Dans un monde d'incertitudes et d'imprévus, il nous revient de sauver les relations avec les connaissances et la compétence affective nécessaire pour voir l'autre dans son existence multiforme.

Immergés dans ce contexte éducatif qui se transforme à chaque époque historique, l'école, la connaissance et les relations humaines, ont besoin de développer une conscience critique des processus de formation comme éléments indispensables à l'exercice de l'enseignement, en particulier dans le rapport complexe entre l'enseignement- l'apprentissage en tant que dimensions indispensables dans la construction de l'identité autour des apprentissages de sa propre pratique et des relations éducatives dans un triple mouvement guidé par *le savoir, le lieu et l'expérience*. (CANARIO, 1998, p.122)²

Ainsi, la relation avec les savoirs qui se construisent et les savoirs qui se transmettent, sont des dimensions d'une importance vitale, comme le cite Paulo Freire en affirmant que "*la pratique éducative est quelque chose de très sérieux, car nous traitons avec les gens (...). Nous participons à leur formation. (...) Nous sommes intrinsèquement liés à eux dans leur processus de connaissance. (...) Par conséquent, connaître l'importance de notre tâche ne signifie pas penser qu'elle est la plus importante de toutes. Cela signifie reconnaître qu'elle est fondamentale et indispensable à la vie sociale*". (FREIRE, 1996, p. 473)³

² CANARIO, Rui. L'école : le lieu où les enseignants apprennent. Psic. Da Ed. São Paulo, 6, 1er semestre 1998, p. 9-27.

³ FREIRE, Paul. Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative. Saint Paul : Paix et Terre, 1996. - (Collection Lecture)

Le Bureau municipal de l'éducation, de la science et de la technologie de la ville de Hortolândia, conformément aux exigences Educational, en 2021, a construit le programme municipal d'éducation - Integra Saberes. Les prémisses de cet important document, avec une participation collective et qui doit être constamment expérimenté, revisité et réfléchi, visent à construire une éducation totalisante, guidée par des principes éthiques, esthétiques, d'équité, d'inclusion et de diversité, de contemporanéité, de la durabilité et de l'engagement affectif dans les relations avec l'humain, la connaissance et les savoirs.

Ainsi, sous l'égide "Hortolândia - Território de Saberes", et dans le but de promouvoir des avancées significatives dans la qualité de l'enseignement public, l'administration municipale a établi parmi ses principales priorités l'élaboration du "Curriculum Propre", un cadre normatif capable de guider les actions d'enseignement et d'apprentissage menées sous la responsabilité du Secrétariat municipal de l'éducation, de la science et de la technologie - SMECT. Il s'agit d'un référentiel guidé par des conceptions de sujet et de société, à partir de la demande de savoir quels sujets le système éducatif se propose de former et pour quel type de société ces sujets seront en mesure d'exercer leur pleine citoyenneté. (HORTOLÂNDIA, 2021, p. 11)⁴

Par conséquent, les actions, les partenariats et les coopérations, principalement entre les pouvoirs publics, ici représentés par la Mairie de Hortoland / Secrétariat de l'éducation, des sciences et de la technologie, et l'Institution d'enseignement supérieur, actuellement représentée par l'Université fédérale de São Carlos - UFSCar cherchent à interagir, à connaître, à expérimenter, à expérimenter, à réfléchir sur le monde, la culture, la réalité et les pratiques sociales qui comprennent l'idée d'une formation intégrale, comprise à cette occasion comme une éducation globale du sujet, et pas seulement du temps occupé ou prolongé dans

⁴ HORTOLÂNDIA. Curriculum municipal : Intègre Saberes esprit critique dans une société en processus permanent de transformation. Hortolândia, 17 août 2023

l'institution scolaire ou académique; de l'engagement collectif et social au développement de l'intelligence, de la pensée, de la conscience, de la coexistence et du esprit critique dans une société en processus permanent de transformation.

Hortolândia, 17 août 2023.

Fernando Moraes

Enseignant, philosophe, écrivain et actuel secrétaire à l'éducation, aux sciences et à la technologie de la municipalité de Hortolândia -SP

La présentation

Le présent ouvrage est le fruit d'un programme de formation continue intitulé "École-Autre", ancré dans le Rectorat d'Extension de l'Université et réalisé par le Département d'Éducation de l'UFSCar et est destiné aux serveurs - enseignants et non enseignants - des réseaux publics municipaux de l'intérieur de l'État de São Paulo et a été consolidé par un accord de coopération signé entre l'université fédérale de São Carlos et la mairie de Hortolândia, SP, par l'intermédiaire de son secrétariat municipal de l'éducation.

Quatre actions constituent l'initiative. La première concerne un cours de spécialisation *Lato Sensu*, intitulé "De l'école publique à l'école-Autre : les relations avec le savoir qui affectent les projets de vie et de travail" qui a été offert deux fois et une troisième offre est en préparation. La seconde concerne un projet d'intervention qui porte le même nom que le programme - École-Autre - et qui est actuellement dirigé vers deux écoles du réseau de Hortolândia. Le troisième est dirigé vers la réalisation d'ateliers biographiques de projet - ABP - se présentant comme un cours d'extension universitaire de trente heures et également offert au réseau municipal d'éducation. La quatrième et dernière est un projet de recherche en cours visant à analyser les résultats de l'action formative à la lumière des principaux apports théoriques, à savoir : la relation avec le savoir (CHARLOT, 2000, 2020) et la biographisation (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Dans ce livre, nous apportons les résultats obtenus par le programme de formation à ce jour. Ces résultats sont consolidés en douze chapitres, écrits de plusieurs mains, en comptant les textes produits dans le cadre du programme de formation, tant par les professeurs du réseau municipal de Hortoland que par les professeurs universitaires/chercheurs du domaine de l'éducation, liés à l'Université fédérale de São Carlos.

Le premier chapitre, intitulé "Rapport aux savoir et l'École-Autre. L'expérience de Hortoland, SP, l'auteur et coordinateur du projet École-Autre, aborde l'organisation et la conception du programme de formation continue École-Autre dans le cadre de l'UFSCar et en coopération avec la municipalité de Hortoland et qui s'est étendu à d'autres municipalités, comme indiqué ci-dessus. Le programme ne comptait au début que sur le cours de spécialisation Lato-Sensu et a été élargi pour abriter d'autres expériences de formation, toutes articulées sur un axe théorique dans lequel se trouvent deux perspectives : la relation avec le savoir - identifié seulement par l'acronyme "RcS" adoptée dans le programme École - et la biographisation ou la formation au moyen des dispositifs d'autobiographie ou d'hétérobiographie. La première perspective a un lest théorique dans les études de Bernard Charlot (2000, 2020) et la seconde dans les écrits de Christine Delory-Momberger. Le premier auteur, professeur et chercheur émérite à l'Université Paris 8 et actuellement professeur invité à l'Université fédérale de Sergipe et le second, professeur et chercheur à l'Université Paris 13. Le texte apporte des propositions d'action et de réflexion stimulantes autour de la possibilité de concevoir la genèse d'une école, sous d'autres formes, au sein de l'école publique.

Le troisième chapitre présente des réflexions autour d'être enseignant et de faire une différence dans la vie de ses élèves. Écrit sur la base des récits d'anciens élèves de la première auteur du texte et sous le titre : "Dialogue : outil pédagogique dans les relations d'enseignement et d'apprentissage", les auteurs analysent les récits de formation vécus à l'école, sous l'œil attentif et dévoué d'un enseignant-une autre - celle pour laquelle la vie des élèves, leurs exigences, leurs besoins, leurs angoisses, leurs peurs et leurs réalisations représentaient le motif principal du travail pédagogique effectué pendant de nombreuses années dans l'école publique. Le texte présente plusieurs récits commémoratifs de professionnels de différents domaines de la connaissance, mais qui ont un point commun : surmonter les défis face aux exigences

scolaires, consolidé avec le soutien inlassable de, Au moins un professeur dévoué à changer la vie de ses élèves. Certes, d'autres personnes ont participé à ce processus, mais la performance du professeur en question a été décisive pour la réussite des trajectoires de plusieurs élèves.

Le quatrième chapitre, "Repenser la coordination pédagogique pour une école autre", présente un débat autour de la fonction qui porte en elle l'interface entre la gestion scolaire et le travail pédagogique mené dans l'école publique - à savoir la coordination pédagogique. Dans la perspective de problématiser les possibilités de changement dans la façon d'être et d'agir des enseignants face aux formes actuelles de travail pédagogique qui se heurte au défi d'accentuer les anciennes pratiques scolaires ou de proposer des changements significatifs dans la direction d' école publique sur d'autres bases, comme proposé dans le programme École-Autre.

Le cinquième chapitre traite de l'administration scolaire dans une perspective démocratique à l'intérieur de la crise sanitaire qui s'est répandue dans le monde entier, la pandémie de Covid-19, apportant de nouveaux défis à relever à l'école pour surmonter les anciennes pratiques antidémocratiques, ce qui était déjà débattu dans le cadre des recherches sur la gestion scolaire et éducative dans notre pays. Sous le titre "Administration scolaire démocratique dans le contexte de la pandémie Covid-19", les auteurs actualisent le débat sur les exigences que la gestion scolaire face aux injonctions de la Nouvelle gestion publique, qui est déployée dans notre pays, affectant toutes les institutions et demandant à l'école de penser et de se transformer en un modèle de gestion de l'éducation. Une perspective théorique qui s'oppose à celle débattue et défendue dans le cadre du programme école-autre. Un débat passionnant entre deux points de vue opposés sur l'école et sa gestion, certainement.

Le sixième chapitre, "La pratique enseignante : les attentes et les défis de l'enseignant débutant", les auteurs analysent les aspects de la carrière enseignante à partir des difficultés et des défis vécus par les enseignants au début. Dans l'interface entre le savoir et le

pouvoir, le débat qui se présente dans le texte concerne les formes selon lesquelles les hiérarchies entre sujets et savoirs constituent l'être-enseignant, l'être dans la carrière, dès que l'enseignant ou l'enseignante s'y insère. Que les connaissances des enseignants vétérans à l'école et les savoirs des enseignants débutants et comment ces savoirs constituent un espace où des conflits plus ou moins voilés s'installent dans la vie quotidienne de l'école, sont envisagés dans le texte.

Le septième chapitre "La relation avec le savoir et la formation de l'enseignant pour la petite enfance" les auteurs soulignent le débat sur le besoin d'attention que nous devons avoir avec la petite enfance. En mettant en place des politiques publiques pour cette tranche d'âge, les agents publics, forts d'occuper des postes majoritaires du pouvoir public, sont invités à unir leurs efforts pour combler le déficit historique qui, dans notre pays, reste encore à investir dans l'éducation de la petite enfance.

Le huitième chapitre "Enseignement, projets de vie et mouvements jamais finis" nous invite à penser comment les projets de soi et de vie, dans la perspective biographique, jouent un rôle important dans la formation du sujet, à la fois enseignant et étudiant dans l'éducation publique. Analysant un cas emblématique, l'auteur nous invite à penser aux fortes contraintes institutionnelles et du modus operandi lui-même dans la vie scolaire, dans le sens de problématiser les difficultés de penser autrement à faire de l'éducation et à être enseignant. Une nouvelle façon de penser l'opposition école-même par rapport école-autre, proposition qui est débattue dans le cadre du programme à l'écran dans ce livre, le texte de ce chapitre nous place devant des dilemmes fondamentaux afin de nous positionner en faveur d'une autre façon de penser l'école, sa dynamique, ses principes et les actions qui s'y établissent.

Le neuvième chapitre "La gestion de l'école en tant que médiateur des relations affectives à l'école" s'organise de telle sorte que les défis vécus dans le cadre de l'école sont invités à réfléchir à partir des questions d'affectivité dans le cadre scolaire. Dans la

perspective que le sujet apprend et que le sujet est désirable, comme l'affirme la perspective de la RcS, l'affectivité occupe une place prépondérante dans l'attention de ceux qui travaillent à l'école, car l'ignorer représente agir à contre-courant des possibilités d'apprentissage de l'enfant. Basé sur des études tant dans le domaine de la psychologie de Vigotski, Piaget, Wallon et autres, le texte nous invite à réfléchir au rôle des relations affectives à l'intérieur de l'école.

Le dixième chapitre "Littérature-atelier : pratiques d'écriture créative dans la formation", l'auteur, professeur et artiste plastique, nous invite à penser l'école du point de vue de l'art. Les canons scolaires actuels sont mis en suspens pendant un moment et une vision qui extrapole la même chose, celle déjà connue, celle déjà établie sur les savoirs et sur l'apprentissage, nous met devant un vaste champ de possibilités de créer. De l'expérience de faire de l'art dans le cadre du cours de spécialisation sur toile dans ce livre, l'auteur nous indique une perspective innovante de faire et de penser les savoirs. Une occasion stimulante de se demander "peut-elle être différente?" alignait tout le texte.

Le onzième chapitre "Qualité dans l'éducation : regards sur l'éducation de la petite enfance", les auteurs nous apportent le débat autour de la qualité dans l'éducation de la petite enfance, considérant les récits des enseignantes de ce niveau d'enseignement et s'efforçant de comprendre d'un point de vue biographique comment elles agissent avec les jeunes enfants et combien leur travail est pertinent pour offrir des expériences qualitativement capables de suivre le développement de ces enfants et de leur apporter de nouvelles expériences - celles qui ne peuvent être vécues qu'à l'école. Un débat toujours nécessaire, car l'établissement de ce qui devient de la qualité est déjà en soi un effort monumental pour l'éducation scolaire dans les réseaux publics. Quand on essaie de faire passer ce débat à l'éducation des enfants, les difficultés peuvent être encore plus grandes. Le texte s'inscrit dans ce défi.

Le douzième chapitre "Éducation et réflexion : école et communauté en marchant ensemble", nous invite à penser la relation école-communauté. Également écrit par une auteure qui participe activement à des propositions éducatives relatives au programme École-Autre, le texte nous appelle à penser cette relation d'une autre manière. Des activités qui ont été menées en ces temps d'incertitudes et d'énormes défis, tels que ceux qui sont nés de la crise sanitaire du Covid-19 et de ses déploiements dans l'école publique, Ils nous invitent à réfléchir aux suites des situations problématiques vécues à la fois pendant la période de fermeture des écoles et pendant la période où elles ont été rouvertes pour le retour au travail scolaire en format présentiel.

Le treizième chapitre "Pour une pédagogie de la création : expérimenter le cinéma", l'auteur se penche sur la possibilité de penser une pédagogie-autre. Une pédagogie qui vise à apporter le cinéma et ses potentialités sous la forme d'expériences à développer avec les élèves de l'école publique. En proposant une réflexion autour du cinéma comme expérimentation, l'auteur nous invite à penser à d'autres formes d'utilisation des ressources de l'art cinématographique, en plus de placer les élèves comme des spectateurs de produits du champ.

Nous espérons que le livre apportera de nouvelles idées, de nouvelles questions et de nouveaux défis dans le domaine de l'éducation, en particulier pour les enseignants de l'éducation de base, les étudiants de premier cycle et de troisième cycle en éducation et les chercheurs de la région, En ces temps où nous nous efforçons tous de lire les temps nouveaux que nous vivons et les nouvelles demandes qui ont émergé de la catastrophe produite au Brésil et dans le monde en raison de la pandémie de Covid-19. Ce que le lecteur verra dans les pages qui suivent, c'est un effort collectif, né au cœur de la crise sanitaire qui a frappé le monde, représentant un effort de réflexion et de remodelage des actions car nous pensions déjà que les dégâts seraient énormes, surtout pour les plus pauvres, pour ceux qui voient dans l'école publique une occasion d'acquérir des outils socialement précieux pour faire face

aux difficultés, qui étaient déjà significatives avant la pandémie et sont devenues abyssales, au moment où elle se refroidit et nous permet de rêver de nos vies, même en sachant que de nombreuses familles ont été mutilées par la maladie pandémique, d'une part, et par l'irresponsabilité des pouvoirs publics, d'autre part.

Nous vous souhaitons à tous une excellente lecture.

Prof. Flávio Caetano da Silva

Organisateur

Été 2022.

Ce n'est qu'un poème...

Quand je me suis arrêté pour me rappeler
flashes de ma scolarisation,
Je n'ai pas pu m'empêcher de pleurer,
J'ai vu bien au-delà des techniques d'alphabétisation

J'ai été prise dans un temps
Il y a des années,
J'ai pensé à un endroit,
Une maison modeste,
Mes frères et mes parents;

Tous les matins sans se plaindre,
pour travailler dans l'agriculture
à la fin de la journée, les frères devaient étudier
Un peu d'éducation et de culture

Mais ma mère avait encore beaucoup à faire
vaisselle à laver, nourriture à préparer
quelques pièces à coudre
et tous les vêtements à plier

Moi, j'avais seulement six ans
Quel beau temps ! Ça me manque!
Aucune obligation ou travail à faire
(Enfant étant enfant)
Jouer, sauter et courir

Nous n'avions pas de confort ou d'intendance
Aucune ressource de technologie
Ensemble... réunis, le respect prévalait
L'un parlait, l'autre écoutait

La nuit, on écoutait la radio,
À des fins d'information
Il restait encore beaucoup de temps
Pour "causos" et contes de fantômes

Nos nuits étaient merveilleuses
À la lumière d'une lampe
Nous n'avions pas de luxe ou de grandes choses
Mais rien ne manquait à cette fille

Mais dans les descentes et les montées du tuyau
Dans les allées et venues de la portière
Voir les garçons et les filles
Aller à l'école du quartier Boiadeira

Comme je voulais y aller aussi!
Mais il restait encore un an
J'aurais quelque chose à faire ?
J'avais besoin de l'intervention de quelqu'un

Mon père est allé voir tante Maria
Crémaillère de l'école
Juste pour donner une force
Ce n'était pas encore "l'heure"

Ma tante est partie en courant
Et le professeur voulait savoir
La fille veut lire et écrire
On peut faire quelque chose ?

La réponse est venue vite
Une semaine pour voir,
Reste si tu es intéressé
Et être bonne à apprendre

C'est tout ce que je voulais,
Les mystères des lettres démêlées
J'ai pris la Voie Douce
Et j'ai commencé à étudier

J'ai appris très vite
Au premier semestre, je me suis instruit
En peu de temps je lisais
Même les compliments que j'ai gagnés

C'est ainsi que mes amis
Le début de ma scolarisation
Et la personne que je suis aujourd'hui
Passionnée par l'alphabétisation

Parfois je suis triste quand j'entends
Quelqu'un critique la silabation
Pas besoin de mépriser la méthode,
Il suffit d'ajouter le plaisir

Margarete Castro

Institutrice du EMEI Sao Sebastiao Hortolandia, SP, Brésil

Sommaire

Chapitre 1 - Rapport aux savoir et l'école autre : l'expérience de Hortolândia, SP	23
Flávio Caetano da Silva	
Chapitre 2 - Dialogue : Outil pédagogique dans les relations de l'enseignement et de l'apprentissage	53
Sonarli Aparecida Silva Gomes Antonio Carlos Lepri Junior	
Chapitre 3 - Être professeur comme projet de soi et de vie	75
Fabiana da Silva Santos Rodrigues Flávio Caetano da Silva Márcia Cristina Gonçalves Scarazzatto	
Chapitre 4 - Repenser la coordination pédagogique pour um école	93
Sandra A. Riscal	
Chapitre 5 - Administration scolaire démocratique dans le contexte de la pandémie covid 19	111
Rachel Teixeira de Carvalho Shirley Aparecida Gava Renata Maria Moschen Nascente	
Chapitre 6 - La pratique enseignante : attentes et défis du professeur débutant	153
Maria Eunice Rodrigues Lee Roberto Marcos Gomes de Onófrio	

Chapitre 7 - Le rapport aux savoir et la formation de l'enseignant pour la Première Enfanc	171
Bianca Priscilla Amaral de Moraes Antonio Carlos Lepri Junior	
Chapitre 8 - L'enseignement, les projets de vie et les mouvements jamais finis de soi	191
Nathália Suppino Ribeiro de Almeida	
Chapitre 9 - La gestion scolaire en tant que médiateur des relations Affectives dans l'école	203
Karina Queiroz Giora de Araújo Roberto Marcos Gomes de Onófrio	
Chapitre 10 - Littérature-atelier : pratiques d'écriture créative dans la formation	223
Carolina Laureto Hora	
Chapitre 11 - La qualité dans l'éducation : les regards sur l'éducation infantil	233
Lia Caroline de Oliveira Barbosa de Menezes. Roberto Marcos Gomes de Onófrio	
Chapitre 12 Éducation et réflexion : école et communauté marchant ensemble	259
Carla Magalhães de Souza Flávio Caetano da Silva	
Chapitre 13 Pour une pédagogie de la création: Expérimenter le cinema	271
Alan Victor Poivre de Almeida Pales Costa	

Chapitre 1

Rapport au savoir et l'École-Autre : l'expérience de Hortolândia, Sao Paulo, Brésil

Flávio Caetano da Silva

nihil potest homo intelligere sine phantasmate,
(Aristote, *apud* Agambem, 1993, pág. 25)

Introduction

Il n'y a pas de connaissance sans imagination, disait Aristote, cité en épigraphe de texte tiré du livre *Enfance et histoire*, publié en 1993 par Giorgio Agamben, par l'éditeur Verso. Ce que nous verrons plus loin suppose une bonne dose d'imagination pour que l'on puisse comprendre l'École-Autre dans la perspective de la théorie de la relation avec le savoir (Charlot, 2000 et 2020). Nous proposons également que, si l'imagination est une bonne piste pour parcourir les lignes de ce chapitre et du livre lui-même, nous devrions peut-être aussi envisager la possibilité de marcher sur les chemins de l'inimaginable.

L'année où le monde s'est arrêté à cause de la pandémie de Covid-19, nous avons lancé un projet de formation continue et d'intervention appelé École Autre à Hortoland, SP. Nous semblions aller à contre-courant. Mais le temps viendrait à notre secours pour nous assurer que nous avions tort. Alors que la pandémie s'étendait sur le territoire national, faisant de nombreuses victimes mortelles, nous avons instauré une expérience qui promettait des réflexions stimulantes dans le domaine de l'éducation, en particulier dans l'école publique.

Une expérience de formation

Notre expérience a commencé avec l'offre d'un cours de spécialisation *Lato Sensu*, 400h/classe, avec le soutien du Département de l'éducation de l'Université Fédérale de São Carlos et destiné aux professionnels de l'éducation - enseignants et serveurs non enseignants - d'écoles municipales de Hortolândia, SP et d'une école située dans la municipalité d'Americana, SP.

Le cours de formation continue a été conçu avec un ballast théorique dans la perspective de la relation avec le savoir, que nous identifierons désormais uniquement par RcS, avec comme principal formulateur le professeur Bernard Charlot et deux autres professeurs de l'Université Paris 8, La France étant le professeur Jean-Yves Rochex et Profa. Elisabeth Bautier. La proposition a été rendue publique à la fin des années 1990, et la première publication a été localisée au Brésil en 2000, après avoir été reprise par l'éditeur Artmed de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brésil.

Une autre perspective théorique qui a été introduite dans le cadre du cours à l'écran a été la biographisation, systématisée à partir des écrits de Gaston Pineau (2021), Pierre Dominicé (2006), Christine Delory- Momberger (2008, 2011, 2012, 2016), Peter Alheit (2019) Christophe Blanchard, Jean-Claude Bourguignon (2019), Christophe Niewiadomski (2019) parmi tant d'autres. Cette perspective théorique nous invite à considérer la formation du point de vue des récits biographiques ou autobiographiques.

Nous comprenons que les deux perspectives théoriques nous aident à mieux comprendre l'éducation et la vie des enseignants à partir de leurs perceptions et de leurs récits. Le développement a été la conception d'un cours de spécialisation qui couvre les deux modalités théoriques et aujourd'hui, au moment où nous produisons ce livre, il est déjà dans sa troisième offre, ayant été élargi pour répondre aux intéressés dans les municipalités de Hortolândia, Araraquara, Descalvado, Santa Bárbara d'Oeste et Limeira, tous de l'intérieur de l'État de São Paulo.

Ce qui nous a émus au moment où nous avons été invités à offrir le premier cours était la possibilité de réfléchir sur la réponse aux défis de l'éducation scolaire, tant au niveau de sa gestion qu'au niveau des processus pédagogiques, vécus par les élèves, les enseignants, parents, coordinateurs pédagogiques et autres acteurs de l'espace scolaire.

Commençons la réflexion que nous nous proposons ici par la notion même *d'expérience*. Dans les écrits de Larrosa (1996), s'appuyant sur des textes d'Aristote, on propose le lien entre la notion d'expérience et celle d'imagination. Nous proposons ici quelque chose de similaire. Vivons l'expérience comme une *aventure de formation* pour laquelle une bonne dose d'imagination sera la bienvenue.

Changer le pneu de la voiture en mouvement

L'idée contenue dans cet article m'a semblé être la marque du projet d'intervention École-Autre. Suggérée par Prof. Rodrigo Cambiaghi, professeur d'éducation physique à Hortolândia et participant au projet, je suis convaincue que ce que nous faisons, en termes de réflexions et d'actions dans le cadre du projet d'intervention, est un exercice impensable. Comme l'a dit Foucault, (2002, p.XI) "Mais celle-ci, en les dépliant, n'ouvre qu'un espace impensable." Ainsi, je caractérise le processus que nous vivons dans les deux établissements d'enseignement de Hortolândia: un EMEI et un EMEF. Deux écoles avec des équipes courageuses et disposées à se lancer dans l'aventure que nous traitons dans ce texte.

Entre les péripéties bureaucratiques, les craintes et les turbulences - en particulier celles causées par la pandémie de Covid-19 - nous continuons à développer une expérience inouïe. Il s'agit de penser la genèse d'une école à l'intérieur de l'autre. Une école à l'autre.

Nous sommes partis de réunions organisées via la plate-forme virtuelle Google Meet, à des rencontres avec l'équipe de chaque

école. Ce sont neuf rencontres et une visite (EMEF¹ Helena) et six rencontres et une visite (EMEI Saint-Sebastião) que nous traiterons séparément ci-dessous.

Mais avant d'entrer dans chacune de ces aventures de formation, à la mode d'une histoire de formation ou d'un roman de formation - *Bildungsroman*, comme ils aiment à nommer des chercheurs allemands (Köhn, 1969, Selbmann, 1994) et français qui sont référencés ici (Delory-Momberger, 2008, 2016), parlons un peu de la conception de l'idée originale qui a donné naissance à cette expérience.

Nous sommes partis d'une enquête menée par le premier auteur de ce chapitre entre 2018 et 2020 intitulée "Perceptions des éducateurs sur les relations des élèves avec le savoir et avec l'institution scolaire au milieu des tourbillons technologiques, bureaucratiques et de clivages sociaux" dans lequel l'intérêt était de savoir comment les enseignants géraient un malaise qui se présentait ces dernières années, flânant dans les couloirs des écoles publiques, menant parfois des débats autour du Projet Politique-Pédagogique (PPP) ou des aspects liés à la gestion scolaire et éducative, offrant des possibilités de formation continue aux éducateurs en général, sous la forme de cours d'extension universitaire ou de spécialisation (Lato-Sensu) entre autres.

À quoi faisait-il référence - et il me semble que cela s'est accentué avec la pandémie - ce malaise, aggravé par la distance physique et géographique avec les "murs de l'école" et toute la représentativité que cette institution a pour elle-même comme modèle d'apprentissage, dans ce contexte par des formes d'apprentissage à distance et virtuels, *la distance relativement grande entre ce que l'école veut enseigner aux élèves et ce qu'ils veulent apprendre en fait*. Un écart, un décalage. Le fait est que nous remarquons que l'on ne peut pas nier qu'il se passe quelque chose sur le sol de l'école primaire, comme une gêne, ou même une lamentation récurrente autour d'un prétendu désintérêt de la part des élèves

¹ EMEF : École municipale de l'enseignement primaire.

face à ce que les enseignants s'efforcent d'enseigner. Quelque chose que nous, les enseignants de l'enseignement supérieur et les chercheurs n'avons pas encore bien compris.

Un désintérêt qui s'étend également sur des propositions didactiques et pédagogiques visant à structurer des formes d'apprentissage qui correspondent aux intérêts, aux désirs et aux aspirations des jeunes étudiants, Il s'agit d'une pédagogie qui tente d'implanter la vérité sur l'enseignement et les formes d'apprentissage. Capacités, compétences et compétences deviennent l'axe directeur des relations constituées entre enseignants et élèves, pensées dans la logique de l'exercice du pouvoir et des pratiques subjectives au milieu des relations des élèves et des enseignants avec le savoir, Ainsi, une relation de chacun d'eux avec l'école est consolidée.

Avec cette idée à l'esprit et un projet de recherche en main, en vue d'effectuer un stage postdoctoral, nous avons commencé à interviewer des professeurs de lieux éloignés les uns des autres, mais avec une raison de choix très claire. Nous avons interviewé des professeurs et des enseignants de la municipalité d'Araraquara, SP et de Paris (et banlieue) en France. La raison du choix de ces lieux est due au fait qu'il y avait une ouverture pour la recherche dans la municipalité de São Paulo et, Tant les auteurs de la base théorique choisie que le superviseur de ce stage - le professeur Bernard Charlot - sont français et connaissent bien le système et l'école dans ce pays, en particulier dans la capitale, et ont fait des recherches qui m'intéressaient à l'époque. Ainsi, nous avons réalisé dix entretiens semi-structurés à Araraquara et à Paris 13ème et dans les environs entre la fin 2018 et octobre 2019. Nous avons pu compter sur la co-supervision du professeur Christine Delory-Momberger, de l'université Paris 13, qui nous a accompagnés dans la période de collecte et d'analyse de données à Paris.

EMEI² - Fragments de vie et de formation

La formation du sujet se fait sous la forme d'une *expérience*. D'une aventure. C'est comme prendre une route dont on ne sait pas où elle va. Ce qu'on sait, c'est qu'il n'y aura probablement pas de retour en arrière. L'aventure de la formation peut être comprise à partir d'une écriture biographique, une écriture de vie (Delory-Momberger, 2019, p.47) ou autobiographique (Alheit, 2019, p.32-35) pour laquelle l'écriture de soi constitue "une constante de l'expérience humaine" telle que décrite par le professeur, ensuite.

Rapport 1

Dans l'enfance, la transition entre les écoles maternelles et primaires s'est présentée comme un défi majeur pour moi. Je me souviens de pleurer, de crier, d'essayer de fuir, d'avoir peur d'être abandonnée par mes parents dans cette immense nouvelle école. Ça a été dur pour tout le monde. Mes parents passaient des après-midi à l'école avec moi, en regardant les cours ou dans la voiture, où je pouvais les voir, et je sais combien ça leur faisait mal de me voir souffrir. Je me souviens à peine de mon professeur. Je ne me souviens que des images d'adultes (enseignant et coordination) me tenant et m'empêchant de courir vers la porte, où se trouvaient mes parents. Comment cette situation et l'action des adultes sur les enfants peuvent-elles avoir un impact sur tout un parcours scolaire? Au fil du temps, je me suis sentie plus en sécurité dans cet espace, mais les marques et l'expérience vécue demeurent jusqu'à aujourd'hui. (...) Aujourd'hui, nouvellement diplômée, je me rends compte que je n'ai pas encore les réponses, les solutions prêtes et faciles, et je comprends l'importance du manque de "comment faire" car dans l'éducation il n'y a pas de recettes prescrites, des solutions simplistes, et nous devons nous méfier chaque fois qu'elles se présentent à nous (Profa. EMEI/A³).

² EMEI : École municipale d'éducation de la petite enfance.

³ EMEI/A : Pour des raisons éthiques, les noms des enseignantes ont été identifiés par des lettres.

Les pratiques de l'expérience de soi se rapportent aux façons dont le sujet interprète le monde qui l'entoure. Une interprétation porteuse de sens qui composent l'esthétique de l'existence, liée à la compréhension du monde et à l'adhésion de la *práxis* qui se reproduit sur la vie quotidienne, dans laquelle le sujet se considère comme une partie intégrante du milieu social. Cette *práxis* reflète dans une certaine mesure l'image d'une époque, traduite par les goûts, les désirs, les valeurs, les aspirations et les formes de soumission des corps et de conduite de la vie. Ainsi, en analysant des extraits de récits autobiographiques, nous rencontrons des formes et des stratégies de survie et d'adaptation à l'univers scolaire. Un univers qui peut être traduit par la gouvernance (Foucault, 2010; 2015) et les formes de conduite de soi-même, présents dans l'environnement scolaire, qui imposent des pratiques de sensibilisation et en même temps des pratiques d'adhésion volontaire des élèves, où la liberté individuelle et le dressage du corps représentent un jeu de l'exercice du pouvoir.

Ce jeu, dans lequel l'adhésion volontaire est liée à la contingence historique, en tant que réseau de dispositifs représentés par des techniques et des appareils de subjectivité, des formes spécifiques de savoirs institués et des comportements, qui conduisent les sujets aux modes possibles d'une existence virtuelle jugée possible et acceptable.

Dans le récit de la vie scolaire de l'enseignante, nous observons, d'une part, les parents qui restent en vue jusqu'à ce que l'enfant se sente confiant à l'intérieur de l'école, d'autre part, la façon dont le regard de cet enfant, Aujourd'hui professeur, vous pouvez lire les différentes réactions des enfants sous votre responsabilité. Quitter la place de l'enfant/de l'élève, quitter la maison et aller à l'école est souvent une rupture. Sa profondeur est une question à se poser pour le récit. Ce que nous pouvons en déduire, c'est que la sensibilité de cette enseignante, éprouvée par la peur de l'abandon dans son enfance, peut aujourd'hui s'attaquer à d'autres peurs que les enfants qui lui sont confiés présentent. L'expérience humaine est revisitée par le récit de soi (Dominicé,

2012) de telle manière que le récit peut aussi être compris comme une aventure anthropologique qui émane du récit, puisque l'humain qui se préfigurent dans l'enfant d'hier, aujourd'hui, se concrétise dans l'enfant d'aujourd'hui.

Rapport 2

J'ai toujours aimé étudier, et mes professeurs, toujours très patients et attentionnés, mais un jour en CE1, L'activité était un papier avec un dessin miméographique qui serait la couverture de l'ouverture de la matière, je n'avais pas un crayon de couleur verte pour peindre la feuille de fleur du dessin et j'ai fini par peindre en rouge, quelle déception! L'enseignante a attiré mon attention devant tout le monde et a dit : "Il n'y a pas de feuille de plante rouge!" J'étais très timide et elle a pris le crayon de l'autre étudiant et a peint MON dessin, je savais qu'il existait, mais je n'ai rien dit, ce fait a trop marqué son attitude à ce moment-là, je crois que c'était un jour où elle n'allait pas très bien, parce que j'étais une excellente enseignante et m'a donné beaucoup de moments heureux cette année aussi, comme la présentation de fin d'année. (inoubliable!) Elle a fait des vêtements de geishas avec du crépon et nous avons dansé une chanson japonaise. On a assuré! (Profa. EMEI/B).

Rapport 3

J'ai eu deux enseignantes à l'école primaire, une qui n'a pas laissé de bons souvenirs parce qu'elle était trop en colère et l'autre qui était un trésor, apportait des bonbons, des bonbons au lait et préparait toujours une recette différente avec la classe et faisait des activités cool. Cette enseignante a captivé mon attention et mon affection pour le simple fait d'écouter et d'accueillir ses élèves (Profa. EMEI/C).

Les trajectoires des enfants à travers l'école ne sont pas faites de fleurs et de joies. De nombreuses douleurs, embarras, difficultés accompagnent la vie des enfants à ce jour. En partie, ces difficultés peuvent être associées à l'économie présente dans la constitution

du corps productif. Une production qui a à la fois des effets positifs et négatifs, traduits en châtiments virtuels, physiques ou psychologiques, qui sont des stratégies utilisées dans les milieux scolaires pour obtenir les comportements et attitudes souhaités par l'école auprès des élèves. Les récits des enseignantes nous demandent pourquoi tant d'événements désastreux se déroulent dans les salles de classe et dans d'autres milieux scolaires.

A l'intérieur des relations qui trouvent leur place dans l'école, s'établit la relation Je-Autre. Comme on peut le dire à partir de Platon, l'autre doit être conçu à partir de la particularité et non du multiple, comme indiqué par Guy Berger et Augustin Mutuale (2019). Les auteurs soulignent encore que l'autre peut être considéré comme un objet, comme celui que nous ne pouvons comprendre qu'à partir de nous-mêmes et, finalement, celui avec qui j'établis une interaction, une connaissance, une rencontre. En ce sens, nous pouvons aussi dire que l'autre est celui qui me permet de *me trouver*.

Rapport 4

La maîtresse n'était pas gentille, accueillante comme avant, elle était fermée. Quand vous m'appeliez devant pour présenter la TABLE DE MULTIPLICATION, j'étais très tendue, et mes collègues étaient tendus quand on les appelait, parce que présenter quelque chose où vous êtes exposé est déjà difficile, et pire quand la charge est importante. J'ai appris la TABLE DE MULTIPLICATION à la marra, mais j'ai peur de la discipline de mathématiques à ce jour. À partir de la 5ème année, je me suis habitué à ce que tous les professeurs n'étaient pas aussi accueillants que le premier professeur, Dona Lurdes, que nous appelions Dona Lurdirinha. Mais j'ai beaucoup appris de tous les professeurs et de leurs manières différentes. Je crois que tout peut être transformé en apprentissage (EMEI/D).

Selon le récit de l'enseignante (EMEI/B), en revisitant des images vécues, elle voit la possibilité, peut-être, de la nécessité de

repenser sa propre forme *d'être-enseignant* devant les enfants, qui font revivre l'enfant qui était sorti et qui a vécu des expériences de souffrance et de joie immenses à l'école. Cependant, d'après les rapports que nous avons reçus tout au long de l'enquête, j'ai remarqué que les références à des situations désastreuses, frappantes de manière négative, des souffrances vécues à des âges où les défenses sont fragiles, sont les plus récurrentes. Nous pouvons indiquer que les enseignantes de l'EMEL, identifiées par les lettres A, B, C, D et E, se sont référées ainsi aux anciennes enseignantes de l'enfance.

Une autre forme courante de rapport sur l'enfance de la scolarisation est l'indication qu'il y a toujours un enseignant compréhensible, affectueux, qui prête attention à chaque enfant par rapport à un autre qui configure les troubles, les peurs, l'anxiété, les bêtises et les agressions verbales. Perception dans laquelle les enseignantes sont identifiées par rapport à leur activité professionnelle, quant à la capacité d'établir des relations socioaffectives avec les élèves. Ces liens renvoient à l'attachement émotionnel développé dans la salle de classe, comme facteur considéré comme fondamental pour le développement cognitif. Ainsi, dans le cadre scolaire, l'expérience individuelle de l'élève par rapport à la connaissance traduite sous les formes de l'apprentissage constitue une expérience personnelle et non transférable construite à travers la relation professeur/élève et ses interactions affectives-cognitives. Le savoir est identifié (Charlot, 2000) dans la relation entre **l'Autre-Soi** comme une expérience positive ou négative de cette interaction.

Et ainsi j'ai parcouru plusieurs écoles primaires dans la municipalité de Hortolândia jusqu'à ce que j'aie un siège, toutes m'ont laissé de bons souvenirs. Enfin, mon tour est venu de choisir un siège, sans trop vouloir revenir à l'éducation de la petite enfance. (...) J'ai recommencé à regarder l'éducation des enfants avec d'autres yeux, 10 ans à travailler avec des enfants plus grands, j'avais oublié combien il est gratifiant de travailler et

de jouer avec les petits. (...) Enfin, j'ai toujours peur du nouveau à l'âge de 43 ans (Prof.a. EMEI/C)

Les situations de joie vécues à l'intérieur de l'école par des enfants qui sont aujourd'hui enseignants appellent à une réflexion. Il s'agit d'expériences de compréhension, ou, autrement dit, d'expériences dans lesquelles la relation Moi-Autre est une relation dans laquelle chacun prend en considération l'autre, car il le *comprend*, le voit à l'intérieur d'une relation que l'autre est désiré et requis est attendu. Voyons comment l'auteur aborde cette question:

Comprendre, c'est aussi avoir accès à l'expérience, à soi-même et à l'autre. Je sais que c'est ressentir de la joie ou de la douleur, de la frustration ou de l'envie, et je sais à quel point cela colore mon expérience et motive ma conduite. Cela caractérise la vie de l'autre, donc je peux vous donner la même expérience intime avec peut-être le même genre de conséquences pratiques (Paillé, 2019, p.53).

La peur a accompagné de nombreux enfants. L'enseignante (EMEI/E) apporte dans son récit le bon souvenir d'un enseignant accueillant, mais laisse expirer le sentiment qu'elle avait déjà vécu de mauvaises situations en énonçant "repoussait toute peur" ou encore "n'avait plus peur de l'école, du professeur, ne pleurait plus". On peut même dire que l'école comme lieu de souffrance est une sorte de lieu commun dans les récits obtenus des enseignantes présentées dans leurs extraits autobiographiques de formation. C'est ce que nous trouvons aussi chez l'enseignante (EMEI/F) lorsqu'elle dit : "Je ne me souviens d'avoir eu à aucun moment de ma vie scolaire, de vouloir être enseignante", ce qui nous amène à penser que peu d'enseignants l'ont poussée à vouloir être comme eux. D'autre part, ceux qui ont fait une certaine différence dans sa formation, l'ont probablement amenée à se décider pour l'éducation comme espace de travail et d'épanouissement personnel.

Rapport 5

Mon premier jour dans la nouvelle école était magnifique, mon professeur s'appelait Ademar, il était très charismatique et il m'a accueilli avec beaucoup d'affection, avec un sourire sur le visage qui a surpris toute peur qui était dans mon cœur. À partir de ce jour, ma vie a changé, je n'avais plus peur de l'école, de l'enseignant, je ne pleurais plus, j'étais l'assistante de mon professeur, drôle que les élèves disaient que le professeur était mon "lèche-bottes", C'était vrai, il appréciait mes activités, tout ce que je faisais, ou parlais, il faisait des compliments. Je peux dire qu'il était un ENSEIGNANT Note 10, qui apporte beaucoup de souvenirs merveilleux et beaucoup de nostalgie de lui, car il m'a appris à suivre sans insécurité, sans crainte de me tromper, il m'a appris que l'enfant a besoin d'amour, d'attention et d'affection. (...) Aujourd'hui, en tant qu'enseignante depuis vingt-trois ans, je n'oublie jamais que l'essence pour être un bon enseignant est l'humilité d'enseigner et de partager, l'accueil que nous devons avoir avec chaque enfant, l'environnement harmonieux que nous devons fournir. Je suis dans l'éducation parce que je crois au pouvoir de transformation que seule elle est capable de changer la vie des enfants et des jeunes, c'est par elle que nous aurons de grands professionnels de nombreux domaines, donc j'ai un plus grand respect pour ma profession, par mes collègues, par mes supérieurs, parce que je sais que le changement commence au sein d'une école (Profa. EMEI/E).

S'identifier avec un enseignant dans l'enfance, l'adolescence ou la jeunesse peut être l'un des moyens de définir la relation entre le sujet et l'école. Dans le récit ci-dessus, nous remarquons qu'il y a des marques qui durent longtemps dans la vie des gens en ce qui concerne la formation scolaire. La première est que l'école est un endroit étrange, qui engendre la peur. Certes, les expériences douloureuses marquent ce lieu car les récits d'enfants qui vivent des situations angoissantes à l'école sont récurrents jusqu'à aujourd'hui. D'autre part, l'école, considérée comme un lieu d'accueil, un lieu sûr, par le fait d'avoir quelqu'un qui prend

l'enfant par la main et qui la guide dans de meilleures voies dans la vie quotidienne des relations qui coexistent dans cet espace et au cours de quelques années, est aussi un récit courant de rencontre, comme c'est le cas pour ce qui précède. Ainsi, la définition de la relation de l'enfant et du jeune avec l'école peut varier de deux pôles en permanence : les situations de souffrance et les situations de joie et de confort. De nouveaux savoirs rejoindront ceux liés à chacun de ces deux pôles. En ce sens, le moment où la décision d'être enseignante, même si elle n'a pas été clairement énoncée, peut être considéré comme résultant, entre autres, des bonnes et des mauvaises expériences vécues dans sa propre scolarisation. Cependant, un savoir découle du récit de manière instructive : le respect de la profession, de l'autre et de l'école.

Comme s'il y avait une sorte de synthèse des relations vécues dans la trajectoire scolaire, conduisant le sujet à se définir comme un professionnel de l'éducation, un enseignant.

Rapport 6

J'ai la mémoire d'un excellent professeur, M. Valdemar, professeur de mathématiques, qui nous encourageait beaucoup et n'enseignait pas seulement la matière, mais disait "Vous vous lavez le visage le matin", j'avoue qu'aujourd'hui quand je me souviens, je ressens quelque chose qui réconforte mon cœur car cette question faisait référence à l'hygiène. Et il se souciait vraiment de ses élèves. (...) Je ne me souviens pas avoir eu à aucun moment de ma vie scolaire envie d'être professeur. Le travail que j'ai aujourd'hui qui est éducatrice pour enfants par profession qui m'a fait aimer l'éducation, mes nombreux enfants que j'ai eu le plaisir de faire partie de leur éducation. J'ai eu l'occasion d'aller à la fac à 40 ans. Et je me souviens du professeur Sandra qui nous a beaucoup aidés parce que le cours faisait partie de la personne et de la distance. Mais une grande partie de ce que je sais, j'ai appris d'excellents professeurs qui ont suivi cette longue trajectoire dans l'éducation (Profa. EMEI/F).

En cherchant à se remémorer les événements vécus, l'enseignante (EMEI/F) nous a apporté un récit qui a été marqué par trois savoirs dans son parcours scolaire. Le premier concerne la préoccupation de son professeur de l'ancienne 4^{ème}. année quant à l'hygiène de ses élèves. Cette connaissance s'inscrit dans un discours qui donne du sens à l'enseignant. Il s'agit d'un énoncé qui indique un *être-enseignant* comme celui qui se soucie de ses élèves au-delà de mettre des choses dans leur tête, juste. Le second est relatif au fait qu'il ne se souvient pas avoir voulu être professeur à aucun moment de sa vie scolaire, se référant probablement aux années de scolarisation au primaire ou au lycée. Apparemment, rien ne l'intéressait autant à l'éducation qu'une possibilité de devenir. En ce sens, nous pouvons dire qu'elle savait que l'école et la vie ne se rejoignent pas exactement, avec des possibilités de définir son avenir. Le troisième savoir concerne le fait de chercher un diplôme supérieur à l'âge de quarante ans. Cela représente qu'une partie de leurs choix et décisions sur ce qu'il faut faire dans la vie, comment fonder une famille ou non, entre autres sujets, ont été, d'une certaine manière, prioritaires face au désir d'étudier et de définir une profession à l'aide d'un cours professionnel, comme un diplôme, par exemple. Ces connaissances semblent plus cristallisées maintenant, quand, dans son récit, elle les organise mentalement pour écrire comment elle a vécu sa vie et comment l'éducation scolaire a croisé son chemin.

Rapport 7

Voilà, ma vie était déjà toute tracée et planifiée. Je pense que peut-être, mais seulement peut-être, si j'avais manqué ce jour-là ou si ce professeur n'avait pas dit pourquoi j'avais choisi d'être professeur, aujourd'hui je serais un officier mince et très bien payé... Mais la vie ne voulait pas ça... et je me souviens de chaque mot jusqu'à aujourd'hui. Il a pris sa craie et a écrit très gros au milieu du tableau : "L'éducation ne transforme pas le monde, l'éducation transforme les gens, les gens transforment le monde" (...). Comme je l'ai dit, il n'y a pas toujours eu

que des fleurs sur mon chemin, et je sais qu'il me reste un long chemin à parcourir, mais à chaque fois que je faiblis, Sur mon chemin, il y avait toujours quelqu'un pour me soutenir et je remercie chaque enseignant qui s'est arrêté un peu de son temps pour répondre à cette même question : Qu'est-ce qui vous a fait devenir professeur? Pourquoi restez-vous ici ?" (Prof. EMEI/G).

La vie scolaire est pleine de défis et de surprises. En rapportant que l'idée de transformer le monde a profondément affecté sa façon de voir l'école, de se voir elle-même et de voir l'autre nous indique qu'un savoir et une manière d'être ont été substantiellement établis pour cette jeune fille qui a rencontré un enseignant qui a également été transformé par l'école et l'éducation. Il s'agit de la production d'un savoir, d'une relation avec le monde (Charlot, 2000), d'un savoir que l'on peut être - dans ce cas, être professeur - au-delà des options et savoir qu'elles étaient déjà disponibles dans la famille. Ce qui nous amène à penser que dans la relation avec le savoir, nous modifions la vie et les savoirs, dans la mesure où de nouveaux sens apparaissent et établissent de nouveaux horizons et des choix à réaliser.

Rapport 8

L'école a toujours été mon refuge, c'est là que je me sentais accueillie et respectée. Le meilleur moment de la journée était le moment d'aller à l'école. (...) J'ai commencé dans l'éducation en 2009, lorsque j'ai passé un processus de sélection de la Mairie de Hortoland pour les loisirs. Bien qu'il soit resté peu de temps, j'ai été certain que ma place était dans une école (Prof. EMEI/H).

L'enseignante nous indique que l'école était un refuge, ce qui nous amène à penser que son désir pour l'environnement scolaire, pour être à l'école, pour se sentir une partie de l'école était trop grand. Cela ne signifie pas que nous pouvons dire qu'elle n'aimait pas rester à la maison, encore moins qu'elle n'aimait pas être avec

sa famille. Cela signifie qu'elle voyait à l'école un espoir de changer de vie dans la direction qui l'intéressait.

Le lieu commun de l'école comme environnement de peur cède place à l'école perçue comme un lieu accueillant, où il est possible de se tromper, et le non savoir, un lieu de possibilités de transformation individuelle et collective. Ces expériences rapportées par les enseignantes, dans la rencontre de leur propre enfance et de l'interaction qu'elles développent aujourd'hui avec les enfants, trouvent leur appui dans les propositions d'éducation pour l'actualité, comme celles menées par divers chercheurs dans le domaine de la recherche biographique et autobiographique (Delory-Momberger, 2006, 2008, 2011, 2012, 2016; Galvão, 2015; Zaffran, 2015; Bouchetal et Lantheaume, 2015; Landoeuer et Pèsce, 2015; Breton, 2018; Robin et Mouillour, 2018; Kondratiuk, 2018, entre autres).

Rapport 9

Ma première expérience à l'école a été à l'âge de cinq ans quand ma mère m'a mis dans une école près de la maison, je me souviens que mon premier jour un petit garçon au moment d'une blague m'a donné un coussin, J'ai pleuré et j'ai été très contrariée et je suis allée dire à l'enseignante de prendre des mesures, elle m'a dit que ce n'était rien et que je jouais à nouveau sans faire attention à ce qui s'est passé à mes yeux, Je ne savais pas que ce moment allait me marquer à jamais. Bien sûr, après ce premier jour qui a été terrible pour moi, je ne voulais plus retourner dans cette école où personne ne se souciait de moi. (...) Lorsque je travaille avec des enfants et des adolescents, je me souviens de tout ce que j'ai vécu dans les écoles où je suis passé et de tous les obstacles auxquels j'ai été confronté sans abandonner mes objectifs. J'essaie alors de comprendre chaque situation qui vient à moi avec affection pour essayer de résoudre au mieux. Cette expérience que j'apporte encore aujourd'hui me donne envie d'être une professionnelle qui se soucie des difficultés des élèves, qui écoute et essaie de faire en sorte que cet élève ait l'impression qu'il peut

compter sur quelqu'un. (...) Je crois qu'à notre retour, nous allons essayer de révolutionner l'école (Profa. EMEI/I).

Les récits des enseignantes de l'EMEI nous ont appris quelques leçons. Nous soulignons au moins une leçon par récit, considérant que nous pouvons faire une lecture plus compréhensive de l'ensemble que nous récoltons. Dans la plupart des idées que nous avons tirées, nous avons noté un poids négatif par rapport à l'image que les enseignantes et éducatrices de l'EMEI ont de l'école qui leur a été offerte quand elles étaient enfants. Parmi les neuf idées tirées des récits présentés ci-dessous, sept d'entre elles indiquent des expériences négatives vécues dans l'enfance, ou du moins des expériences négatives mélangées à des expériences positives. Dans les deux autres idées, des expériences positives sont mises en évidence. Les idées apparaissent dans l'ordre dans lequel les rapports ont été présentés ci-dessus.

Dans la première idée, nous voyons que l'école faisait peur à l'enfant, au début de sa scolarisation, puis il s'est habitué et est aujourd'hui professeur nouvellement formé et cherche à présenter une école différente de celle qu'il a fréquentée. Dans la seconde, l'enseignante rapporte avoir vécu une expérience d'humiliation, lorsque son professeur détermine sur son dessin sur papier qu'il n'y a pas de feuille de plante rouge", humiliant l'étudiante devant la classe, mais le récit porte l'image d'un enseignant sur un "mauvais jour" et qu'elle était vraiment attentionnée. Cependant, l'ordre du récit nous dit que la marque de l'humiliation persiste encore aujourd'hui, avant même la bonne image que le même professeur lui a laissée. Toujours en considérant l'idée de l'humiliation, le mépris d'une enseignante de l'enfance, qui apparaît dans le dernier récit, le dixième, s'est produit en raison du manque de sensibilité envers un enfant qui s'est senti agressé par un autre, mais ignoré.

Dans la troisième idée, la division que les premières années de scolarisation ont laissée à l'enseignante nous indique qu'il y a deux enseignantes : l'une n'a pas laissé de souvenirs et l'autre était très

attentionnée et affectueuse, car elle apportait des bonbons aux enfants et rendait l'expérience scolaire savoureuse. Pourtant, le reflet de l'image d'un enseignant docile et gentil se fait à l'image de l'enseignant qui n'a pas laissé de bons souvenirs. Il en va de même pour la quatrième idée présente dans les récits, dans la mesure où l'enseignante affirme qu'elle s'est habituée à ce que tous les enseignants n'étaient pas comme la première, gentille.

Ensuite, la cinquième idée révèle le moment où l'enseignante entre dans le domaine de la profession d'enseignant, ici compris comme un domaine marqué, en raison des propres dispositions du réseau municipal, qui divise les postes en "enseignant" et "éducateur de garderie" des lignes de démarcation qui subdivisent le champ, car elles sont établies, *instituées* sous forme de rites d'institution (Bourdieu, 1998), qui divisent les personnes, les idées, les charges, les fonctions, consacrant des hiérarchies entre elles. Pour en revenir à l'idée d'un enseignant ou d'un éducateur, nous avons trouvé dans son récit qu'elle "ne voulait pas travailler dans l'éducation de la petite enfance, mais qu'elle trouvait gratifiant, après dix ans de travail, ce niveau d'enseignement".

Dans la sixième idée clé pour comprendre les récits autobiographiques des enseignantes et éducatrices d'EMEI, nous rencontrons l'image du bon enseignant, ou celui qui a accueilli les élèves avec un sourire captivant l'enfant qui, par ces expériences, aux côtés d'autres vécues à l'école, Il s'est éveillé à être un enseignant/un enseignant, changeant sa relation avec l'école, établissant un savoir sur l'école et le monde qu'elle représente (Charlot, 2000, 2009). Cette image de l'enseignant établit une relation entre l'enseignant et l'élève, qui, selon le récit de l'enseignante, indique un savoir. Cela fait référence à une façon d'être enseignant quand elle énonce "Il se souciait vraiment de ses élèves".

En ce sens, être enseignant et se soucier des élèves peut être considéré comme une congruence, de sorte que l'être est complété par une forme de relation avec l'autre qui nous permet de demander "Que faisons-nous ensemble? Quelle société voulons-

nous construire?" (Mustapha Amokrane, chanteur du groupe ZEBDA de Paris, cité par Mabilon-Bonfils, 2015, p. 135).

Une autre idée qui suit le même chemin se trouve dans le huitième récit, dans lequel l'enseignante nous informe sur la forme qu'elle a choisie pour être enseignante. Ayant été présentée à l'énoncé de Paulo Freire que "l'éducation ne transforme pas le monde, mais transforme les personnes et celles-ci transforment le monde", elle s'est sentie intimement affectée par la possibilité de transformation de la vie des personnes.

La neuvième idée contenue dans les récits présentés ci-dessus concerne l'environnement scolaire. L'environnement est compris ici comme lieu physique et social. Celui dans lequel on vit d'une certaine manière (Suárez, 2015). L'idée est maintenant que l'école était considérée par l'enseignant comme un lieu de protection et d'accueil dans l'enfance.

Dans les dix récits, les leçons qui ont marqué la vie des enseignantes qui, de nos jours, regardent les enfants qu'elles ont devant elles dans l'éducation de la petite enfance et se sentent liées d'une manière ou d'une autre. Quand ils racontent leurs expériences à l'école il y a quelques années, une ou deux décennies environ, ils sont à nouveau dépeints dans les vies qui sont devant eux comme si l'école résistait dans un tourbillon qui circule et fait ressortir des expériences déjà vécues. Le récit les libère, comme un cri collé à la gorge, en le déverrouillant et en gagnant le monde. Résonnant dans les couloirs de l'EMEI (Orofiamia, cité Par Bouchetal & Lantheaume, 2015, p.-90).

EMEF - Fragments de vie et de formation

Rapport 1

À mon retour à la mairie de Hortolândia, je suis allé travailler dans une école, comme secrétaire et le mois suivant, on m'a offert un cours de formation pour la progression de l'éducation des enfants. Je ne m'intéressais pas beaucoup à l'éducation des enfants,

mais le salaire était meilleur et la charge de travail était moindre, alors je me suis inscrit. En janvier 2013, j'ai commencé comme éducatrice pour enfants et j'ai adoré l'expérience, l'affectivité est le point fort de l'éducation de la petite enfance et le suivi du développement des petits est beau. Bien que je me sente bien dans mon travail, je souhaitais toujours être professeur. (...) En février 2020, j'ai été convoquée à Hortolândia et depuis, je suis enseignante de première année à l'EMEF (Profa. EMEF/J).

La circulation entre les différentes écoles, les différentes fonctions et les différents concours publics indique le désir et le rêve de l'enseignante présente dans le récit ci-dessus. Une trajectoire de vie et de formation dans laquelle son lien avec l'école, initialement comme un lieu d'espoir, car sa vie au foyer exigeait qu'elle travaille très tôt pour compléter le budget familial. Entre les abandons, les allées et venues, dans un cercle qui s'obstinait à la faire sortir de l'école, il a été surmonté avec beaucoup d'effort et en empruntant des chemins pleins d'obstacles, mais rien ne la faisait abandonner son rêve : être professeur. Quand il a gagné une place dans un concours public, il n'était pas exactement là où il voulait être. Bien qu'elle se soit retrouvée au milieu de l'éducation des enfants, travaillant avec de jeunes enfants, elle s'est sentie peu à peu accueillie et le plaisir d'être à l'EMEI, en jouant avec de jeunes enfants, a compensé en partie son projet initial. Pourtant, être enseignante, pour elle, représentait agir dans l'école primaire, ce qu'elle va accomplir en 2020, après plusieurs péripéties dans sa formation en contemplant une *éthos* d'enseignante.

Rapport 2

Je suis né dans la zone rurale de la ville de [nom de la ville], dans le sertão de [nom de l'État]. J'ai toujours aimé étudier, mes yeux brillaient quand je voyais des livres avec des images et des lettres, même si je ne savais pas lire, j'aimais beaucoup voir des livres quand j'en avais disponible, mais j'avais beaucoup de mal à l'école. Comme il s'agissait d'une école rurale où il n'y avait pas toujours d'enseignants, je ne pouvais

pas toujours être à l'école pour des raisons de santé et de travail rural et aussi comme l'école était loin quand il pleuvait il n'y avait aucun moyen d'aller à l'école. (...) Quand j'avais environ quatorze ans, j'ai commencé à étudier dans une école d'une autre région, avec beaucoup de difficultés à voyager, parce que c'était trop loin. Nous sortions à 10h00 du matin pour arriver à 12h30, parcourions environ treize kilomètres face au soleil et à la pluie. Parfois, au retour, nous avions un moyen de transport appelé le bois d'aras, qui nous conduisait à mi-chemin. J'ai été approuvé et j'ai commencé à travailler pour la mairie en 2021. Aujourd'hui, je me sens réalisée parce que je peux faire une différence dans la vie de mes élèves, je comprends les besoins individuels et je cherche à adapter les contenus à leur réalité. Je sais que j'ai beaucoup à améliorer, mais j'ai comme principe le développement intégral de mes élèves (Profa. EMEF/K).

Les histoires des enseignantes qui commencent leur parcours de vie dans les zones rurales, est récurrente parmi les récits que nous avons recueillis dans le projet École-Autre. Dans les expériences vécues dans ce milieu, de nombreuses difficultés se présentaient, obstruant parfois le chemin des enfants vers le savoir scolarisé. Nous soulignons le portrait de l'école des zones rurales qui, peut-être, se répète encore en partie de nos jours. D'abord le manque d'enseignants. Qui veut travailler et rester longtemps dans les écoles rurales, alors que les écoles de la ville ont tendance à attirer plus l'attention? Deuxièmement, des raisons de santé propres à l'étudiant qui s'interposaient sur le chemin et détournaient les enfants de la fréquentation scolaire. Le troisième et peut-être le plus récurrent, le travail sur le terrain pour aider les revenus de la famille. En cela, l'apprentissage et le savoir représentent le fait de se voir comme un sujet rural - réside dans la zone rurale, est d'origine familiale des travailleurs ruraux, leurs perspectives et leurs demandes à court, moyen et long terme sont liées à la vie rurale. enfin, quatrièmement et non des moindres, la distance entre la résidence et l'école et les difficultés qui en découlent - transport non toujours assuré par les pouvoirs publics, routes de terre, souvent accidentées et dangereuses en raison du

manque de conservation et des pluies, Elle était très attendue par les agriculteurs et si pénible pour les enfants et les enseignants, car elle rendait difficile et, à plusieurs reprises, empêchait l'accès à l'école. Une équation difficile à résoudre : Zone rurale = école fréquente des élèves et des enseignants. En affirmant qu'aujourd'hui elle comprend les besoins de ses élèves, même s'ils sont de zone urbaine, l'âme brisée par tant de difficultés surmontées conduit l'enseignante (EMEF/K) à se consacrer d'une manière particulière à sa vie quotidienne de vie et de travail.

Rapport 3

Au cours de ce voyage, j'ai eu le plaisir de rencontrer ma tante Cidinha, la sœur aînée des 16 frères de ma mère, une femme sourde qui possédait un commerce appelé "venda da Cidinha" qui communiquait avec les clients en vendant de l'alcool et du pain, mais elle n'était pas alphabétisée et n'avait pas de langue maternelle. Au début, j'avais peur de faire des gestes, de bouger le corps, d'être mal interprétée, mais je pouvais voir qu'elle "parlait" à ses clients et à sa famille avec les yeux, les oreilles et les sons du cœur. Et aujourd'hui, je suis professeur d'élèves sourds... (Profa. EMEF/L).

La trajectoire de vie et de formation des enseignants passe par les expériences vécues dans le milieu familial, établissant les jalons de l'apprentissage et du savoir que la plupart d'entre eux prendront pour toute la vie. C'est le cas de cette enseignante dans le récit ci-dessus. Dans sa quête de ses racines familiales, elle a fait une expérience qui a défini ce qu'elle voulait être - professeur - comment elle voulait développer son travail - en suivant les voies de l'inclusion des personnes handicapées à l'école - et pourquoi faire de sa profession une sorte de retour de ce que la vie avait nié à sa tante, et qui continue à nier à tant d'autres enfants jusqu'à aujourd'hui, que c'était le droit d'apprendre à l'école et les transformations qui en découlent.

Rapport 4

Dans ma profession, je me sens accomplie parce que j'ai poursuivi cet objectif. J'ai encore beaucoup à apprendre. Je m'efforce toujours de rechercher de nouvelles connaissances et d'exercer ma profession avec excellence. Aujourd'hui, je vois que ce qui limite le plus les professionnels, ce sont deux choses, la peur et le logement. Ce qui se passe, c'est que tout ce qui est nouveau fait peur, génère de l'insécurité, nous avons besoin de temps pour l'assimilation. La peur de ne pas réussir, l'insécurité, fait que de nombreux professionnels du domaine éprouvent de la résistance à apprendre et à appliquer de nouveaux concepts d'apprentissage et d'enseignement. C'est un problème de l'éducation aujourd'hui, il y a beaucoup de professionnels qui se sont installés, qui ont peur du nouveau, surtout au milieu de la pandémie. Je crois que le plus grand défi de l'éducation est d'apprendre et de continuer à apprendre, même si c'est un processus inhérent à l'être humain. La routine, la fatigue, le manque de reconnaissance, les difficultés de la vie quotidienne sont dans certains cas des facteurs déterminants pour l'hébergement et le désintérêt à continuer à apprendre (Profa. EMEF/M).

L'apprentissage est une injonction de l'homme (Charlot, 2000). Cependant, le non-apprentissage et le non savoir semblent être une injonction de l'école d'aujourd'hui et d'autres institutions aussi. On peut se demander pourquoi. Question qui n'est pas facile à répondre à un moment de notre histoire où l'idée que ce qui importe est l'information. Le plus, le mieux. Cependant, les informations n'apportent pas le sens de ce que cela signifie, certainement une grande préoccupation si nous nous livrons à une recherche frénétique pour consommer des informations. Le sens, que chaque information peut nous suggérer, ne peut être gagné que lorsque notre relation avec le monde, à l'école, dans la famille et même dans des environnements virtuels, nous invitent à penser à ce que nous vivons, ce qu'il représente pour nous telle ou telle information. Cela dit, la gêne que nous voyons est le fait que beaucoup d'enseignants semblent s'être arrêtés dans le temps.

Peut-être beaucoup de directeurs d'école, voire de coordinateurs pédagogiques et de superviseurs d'enseignement, enfin, toute la chaîne hiérarchique qui configure et rend possible en quelque sorte le travail dans les écoles. Nous nous référons aux réactions des personnes qui travaillent dans les écoles, qu'il s'agisse d'enseignants ou de serviteurs non enseignants, face au nouveau. Comme indiqué dans le récit ci-dessus, "tout ce qui est nouveau fait peur" et la tendance est de dire que le nouveau est modisme, chose d'occasion, va passer, puis tombe dans l'oubli, il suffit d'espérer que cette nouvelle vague osera et, si nous restons fermes, elle disparaîtra et bientôt une autre. Ce genre de pensée fige le réel dans ce format que nous saisissons à deux mains et rien ne nous ébranle. C'est peut-être pour cela que les enfants, surtout les plus jeunes, nous dérangent. Ils ont l'habitude de nous apporter, chaque jour, de nouveaux défis.

Rapport 5

L'enseignement était traditionnel, je me souviens que mes enseignantes appelaient oralement la table de multiplication et la conjugaison des verbes. Des listes et plus de listes de comptes mathématiques et de problématiques. Il n'y avait pas d'interdisciplinarité. La table de multiplication que j'ai mémorisée, la conjugaison des verbes, non. À partir de la 7ème année, deux professeurs m'ont surpris : le professeur Euza de mathématiques et le professeur Aquino de géographie. Ils ont révolutionné l'école. Le professeur Euza était sur le point de prendre sa retraite, ce qui a attiré mon attention. Elle a transformé les maths dans ma vie, a montré que tout faisait partie de la vie quotidienne, a fait des jeux, des défis. Le professeur de géographie était "l'ami de la classe" ne se montrait pas supérieur, il ne possédait pas le savoir. En même temps qu'il enseignait, il semblait apprendre de nous. Il parlait "notre langue" et la géographie est devenue l'une de mes disciplines préférées et aujourd'hui je suis passionnée par l'exactitude grâce au professeur Euza (Profa. EMEF/N).

Nous ne recueillons pas presque de rapports qui parlent d'enseignants qui révolutionnent l'école. Ce qui est ci-dessus est une exception. Cependant, pratiquement tous les récits énoncent un discours révolutionnaire à l'intérieur des écoles fréquentées par les enseignantes dans cet exercice autobiographique. Nous pouvons trouver des indices de ce discours dans presque tous les récits, car en racontant des expériences de souffrances, de barrières, de grands défis, en règle générale, quelqu'un tournait autour des énoncés en faisant ressortir des personnages, en général des enseignants et des enseignantes qui ont agi pour venir en aide aux enfants victimes de circonstances et aux personnes qui ont donné de mauvaises expériences au sein de l'école. Habituellement, il se présentait plus ou moins clairement à quelqu'un qui ramenait l'enfant au goût d'aller à l'école, au goût d'apprendre à l'école. Cela dit, nous pouvons conclure que des révolutions silencieuses ont eu lieu et, peut-être, se produisent encore aujourd'hui chaque jour dans les écoles, dans la vie des élèves.

Rapport 6

Bien que je n'aie jamais rêvé d'être enseignante, je me suis finalement intéressé aux matières pédagogiques, et l'année où ils ont commencé les stages dans les écoles, j'ai regardé les enseignantes donner leurs cours et j'ai décidé d'essayer d'être enseignante pour voir comment je m'en sortirais.

Aujourd'hui, cela fait presque 11 ans que je travaille dans le réseau public municipal de Hortolândia, j'ai beaucoup appris et je continue d'apprendre, je garde les bonnes et les mauvaises expériences, les erreurs et les réussites. Mais quelque chose me dérange encore : le fait que je ne parviens pas à apprendre à mes élèves à communiquer en anglais. J'aimerais avoir la même satisfaction qu'une enseignante alphabétisation quand elle voit ses élèves lire et écrire, mais dans le cas de l'anglais, parce qu'il s'agit d'une langue, je crois que cela ne serait possible que si le nombre d'élèves par classe était plus petit, si le temps d'exposition en langue si la cible était plus grande et si les ressources étaient suffisantes.

Appelez-moi idéaliste, mais je rêve toujours de participer à un projet qui peut fournir cette expérience aux étudiants (Profa. EMEF/O).

L'expérience au sein des écoles peut être initiée par des stages supervisés dans des cours de licence. De cette expérience découlent des conceptions de l'école, de l'éducation elle-même, de la classe, de la formation des enfants et des jeunes dans le cadre de l'école publique. Ce phénomène indique un mouvement qui se produit dans la vie quotidienne du travail que les enseignants vivent. Nous faisons référence à une vieille plainte d'enseignants de différents domaines : qu'est-ce que les élèves apprennent réellement avec nous? Après tous les efforts que nous faisons, qu'est-ce qui est vraiment pour les étudiants? Ce sont des questions qui importent au moment où nous écrivons ce livre et que les écoles en veulent aux élèves - et même aux enseignants - Ils font face au drame de la reprise des cours en personne après une longue période de fermeture des écoles pendant la pandémie de Covid-19.

Considérations finales et invitation à la réflexion

En conclusion de ce texte, nous pouvons indiquer quelques connaissances que nous avons produites à partir des récits de vie et de formation des enseignants et des enseignantes de l'EMEF et des enseignantes et éducatrices de l'IMEI.

Peur, humiliation, mépris, tension des tables de multiplication parlées devant toute la classe, professeurs qui n'ont pas laissé de bons souvenirs, hiérarchies entre les postes et les fonctions, d'un côté, et, l'image d'un bon enseignant ou d'une bonne enseignante, L'accueil et le dépassement des autres ont marqué les récits et nous ont permis d'établir le sens de l'école que les enseignantes actuelles de l'IMEI ont fréquentée dans leur enfance et leur jeunesse et deux images nous sautent aux yeux. Premièrement, celle d'une école comme lieu de frustration, de peur et d'angoisse. Selon l'école de l'accueil, du sentiment de sécurité et d'appartenance. Cependant, un seul savoir nous indique à partir de ces images : l'école de la

norme et de la discipline. Elle façonne les enfants et produit des êtres humains fracturés, même quand ils vivent des événements positifs, générateurs d'images qui ont représenté des expériences d'élévation de l'estime de soi et de la camaraderie, ils savent que d'autres scènes humiliantes, dépréciatives et de dégoût suivront. Une école oscillant entre la production d'êtres humains qui se sentent reconnus et capables, mais clivés par des situations de manque de respect qui marqueront leurs subjectivités pendant de longues années de leur vie.

À ce stade, nous devons nous demander : quelle école les enseignantes de l'EMEI offrent-elles aujourd'hui, compte tenu de l'école qu'elles ont eue? En considérant toutes les difficultés et les obstacles que vous avez rencontrés? Peut-être sont-elles aussi le produit de cette contradiction entre les deux écoles, celle de la norme et celle du désir (CHARLOT, 2000), constituant un travailleur de la contradiction (Charlot, 2008).

Mais malgré cette contradiction entre ce que l'institution attend de l'enseignant et ce que l'enseignant fait dans l'institution, à l'école, il y a l'apprentissage et le savoir à partir de ses propres récits et de la constitution de ses histoires de vie, expérimentés dans le cadre du projet École-Autre. Nous pensons que de nouveaux sens sont en cours de production, générant de nouveaux savoirs. Ces connaissances pourraient changer la forme de l'enseignant et de l'éducateur dans l'EMEI. Le projet suit et, plus tard, nous pourrions mieux analyser ce qui s'est réellement produit dans les pratiques et les esprits de ces enseignantes et éducatrices.

Il en va de même pour les récits de l'EMEF. Des histoires qui se ressemblent dans une certaine mesure. Au point que, déjà adultes, les enseignants de l'une et de l'autre école, se distancient en raison des expériences et des exigences institutionnelles entre les deux.

Ce que nous pouvons signaler jusqu'à présent, en tant que nouveaux savoirs que nous produisons grâce à ces récits de vie et de formation, c'est que ni dans l'EMEI ni dans l'EMEF, les enseignants ne sont indemnes. Quelque chose est en train de

changer. Chez EMEI, de nouveaux regards sur les jeunes enfants semblent se consolider et finalement produire de nouveaux sens et de nouvelles connaissances sur l'être des enfants à l'école. Au sein de l'EMEF, il semble que les enseignants et les enseignants aient été plus tentés de mener d'autres activités dans le cadre du projet École-Autre. Il semble qu'ils aient pris goût à différentes façons d'enseigner et d'apprendre, et nous pouvons également indiquer que les enfants se comportent différemment, qu'ils s'identifient progressivement à la possibilité de changer d'école. Déjà circule librement entre eux l'idée de la possibilité de changer d'école pour quelque chose de plus attrayant, avec des horizons plus larges ou plus accueillants. Les changements profonds sont plus lents. Nous aurons besoin de plus de temps de coexistence et de pratique dans le projet École-Autre pour acquérir de nouveaux savoirs. On est encore au milieu du pont.

Références

- AGAMBEN, G. **Infancy and History**. The destruction of Experience. Trad. Liz Heron. London / New York: Verso, 1993.
- BOUCHETAL, T. & LANTHEAUME, F. Approche biographique et située de parcours professionnels d'enseignants du premier degré: entre permanence et reconfiguration identitaires. In: **Le sujet dans la cité**. Revue Internationale de Recherche Biographique, Paris: Université Paris 13 : Lille: Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq., N° 6, nov./2015 (p.81-91).
- BOURDIEU, P. **Economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer**. Prefácio de Sérgio Miceli. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Clássicos ; 4).
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Trad. de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. **A Relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Trad. e Revisão Científica de Catarina Matos. CIEE/Livpsic, Porto: 2009.

- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, mai/ago, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set/dez 2012.
- DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.
- DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981/1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Editora WNF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª edição, 3ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção tópicos).
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**. Estratégia, poder e saber. Trad. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- KÖHN, L. **Entwicklungs- und Bildungsroman**. Ein Forschungsbericht. Stuttgart, J.B.METZLERSCHE VERLAGSBUCHANDLUNG, 1969.
- MABILON-BONFIS, B. Il faudrait aussi que l'école aille à la rencontre des gens. In: **Le sujet dans la cité**. Revue Internationale

de Recherche Biographique, Paris: Université Paris 13 : Lille: Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq., N° 6, nov./2015 (p.132-139).

PAILLÉ, P. Compréhension/Comprendre. In: DELORY-MOMBERGER, C. (dir.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019. (p.53).

SILVA, D. de C. I. Enfim chegando ao ponto de partida: Caminhos que me levaram ao ProfEPT. **Revista Metodologia e Aprendizagem**, vol.4, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2225/1732> Acesso em 06-07-2022.

SUÁREZ, D. H. Des enseignants écrivent pour faire de la recherche et se former. Le réseau de la *documentation narrative* en Argentine. In: **Le sujet dans la cité**. Revue Internationale de Recherche Biographique, Université Paris 13 Nord, n° 6, novembre, 2015. (p.196-205).

Chapitre 2

Dialogue: Outil pédagogique dans les relations de l'enseignement et de l'apprentissage

Sonarli Aparecida Silva Gomes
Antonio Carlos Lepri Junior

Le dialogue est la rencontre entre les hommes, médiatisés dans le monde, pour le désigner. Si en disant ses paroles, en appelant le monde, les hommes le transforment, Le dialogue s'impose comme le chemin par lequel les hommes trouvent leur signification en tant qu'hommes; le dialogue est, une nécessité existentielle (Freire, 1980, p.42).

Introduction

Le discours actuel sur l'éducation attache une grande importance au langage, à la communication à l'école, dans ou hors de la salle de classe. L'étudiant, considéré comme source de connaissances au lieu de un réceptacle vide à remplir, comme tout ce qui vient du milieu, il a ouvert de nouvelles possibilités avec lesquelles il découvre, crée des outils de leur connaissance et les utilise pour de nouveaux contenu. Dans ce contexte, la discussion et le dialogue à l'école sont deviennent des outils pour la construction de la pensée et de la socialisation.

Or, si le dialogue permet la discussion étant un élément important de la pédagogie qui entend développer la pensée des élèves, il convient de connaître cette pratique, c'est-à-dire la pratique démocratique qui accorde le droit d'exprimer des idées dans un espace joyeux, collectif et public, où le pluralisme est admis dans la relation entre les savoirs. C'est-à-dire poursuivre l'éducation comme action transitive réciproque des êtres humains

qui par le langage construisent des savoirs qui fortifient leurs personnalités.

Ainsi, réfléchir à l'éducation nous renvoie à repenser les histoires de vie dans le contexte scolaire à l'intérieur ou au-delà des murs scolaires. Sur cette trajectoire, il est important de se rappeler du développement de l'élève et de son existence, et ainsi de rappeler la chanson d'Oswaldo Montenegro, *La moitié*, où il est dit

Méthodologie

L'enseignant est un expert des relations humaines en contribuant à la formation de l'élève à travers l'expérience d'expériences significatives qui lui permettent de développer des caractéristiques inhérentes à sa nature et en assurant le climat de relations personnelles et authentiques. Pour cela, il est d'une importance primordiale de la recherche ciblée sur l'intérêt de l'étudiant, ce qui signifie souvent l'opportunité de prendre des décisions sur ce qu'il a l'intention d'apprendre plus tard, ensemble, de découvrir quoi faire avec l'appris, une forme de respect et d'acceptation du savoir de l'élève sans inhiber son apprentissage.

La collecte des données primaires a eu lieu au cours de l'année 2015, initialement, et ont été ajoutés à partir d'études concernant le cours de spécialisation "Relation avec le savoir affectent les projets de vie et de travail", offert par le ministère Éducation de l'UFSCar, et soulignent le dialogue dans les rapports ici référencés comme possibilité d'apprentissage. Seront messages produits entre les années 1970, 1980 et 1990 par anciens élèves de l'auteur de ce texte et professeurs d'écoles publiques des États de São Paulo et du Minas Gerais. Nous apporterons pour chaque brève description des notes bibliographiques selon l'approche faite pour les différentes situations de conflit et pour l'identification du savoir dans chaque situation d'apprentissage. Comment fondements théoriques nous utilisons le texte de Bourdieu (2014), Charlot (2000) Fernandez (2001), Freire (1980, 1987) et Foucault (1999) les pratiques pédagogiques qui ont contribué à l'apprentissage nous

permettant d'indiquer que les relations avec le savoir se donnent dans le désir de communiquer.

Dialogue historique rapide – Signification

L'exercice du mot apporte une amélioration dans la direction de intégrer la cognition dialectiquement et la raison, les émotions et l'apprentissage. Communiquer est l'un des premiers besoins des êtres, essentiel à la survie. Selon Paulo Freire, le dialogue est inhérent à la condition humaine, est le point central de l'activité de enseigner, rend l'enseignant et l'élève actifs et avec l'égalité de importance dans le processus d'apprentissage. Il est à travers le dialogue qui donne la conscience des élèves, de cette façon l'enseignant respecte le savoir que l'éduquant apporte à l'école, et sans le qu'il n'y aurait pas d'apprentissage. Ainsi,

(...) l'éducateur n'est plus ce qu'il éduque, mais ce qui, en tant qu'éduqué, est éduqué, en dialogue avec l'éducateur qui, en étant éduqué, éduque aussi. Les deux deviennent ainsi des sujets du processus dans lequel ils grandissent ensemble et dans lequel les "arguments d'autorité" ne valent plus. (Freire, 1987, p. 39).

Pour Freire l'éducation doit avoir lieu à travers le dialogue entre enseignant et élève, en proposant l'égalité des sujets d'apprentissage, afin que les informations et les connaissances dont dispose l'élève puissent être aussi importantes que celles dont dispose l'éducateur, cela permet un échange de connaissances. Mais l'humilité est essentielle dans cet échange de connaissances. Les enseignants qui se trouvent autonomes, sans humilité, sont incompatibles avec le dialogue, ce qui les éloigne les uns d'autres et donc des élèves, cessent d'être leurs compagnons de prononciation dans l'espace éducatif. Il démontre son incapacité à se mettre en relation en rendant difficile le parcours d'apprentissage par le savoir ainsi qu'en inhibant le 'lieu' de rencontre' les uns avec les autres, car les savoirs ne sont pas absolus. (Freire, 1987, p.46).

Dialogue, conversation interactive entre deux ou plusieurs personnes ; conversation ; échange d'idées ; discussion qui cherche

un accord entre les parties, œuvre écrite sous forme de conversation, généralement à des fins didactiques.

Dans l'étymologie, l'origine du mot dialogue se voit : Du latin *dialogus*. i; du grec *dialogues*. 'Conversation, dialogue'. Défendre le dialogue dans la relation professeur-élève pour le succès dans le développement du sujet exige d'étudier sa définition et sa signification. En cherchant dans l'Aurélien, nous devons toujours avoir un échange d'idées pour parvenir à une bonne compréhension, considérant l'alternance de deux facteurs qui se complètent. Nous devons pour une relation saine avec nos élèves, le dialogue semble être un instrument tout à fait, car il contribue à la clarté dans leurs expressions, expose les désirs et les sentiments des deux parties établissent des relations plus saines. Une bonne communication permet aux élèves, de se libérer plus rapidement de la position de commandement à celle de l'auto-conception concrète et ensuite à l'auto-conception abstraite, ce qui les qualifierait de plus heureux et déterminés à apprendre et à enseigner.

Justification

Compte tenu du haut degré de refroidissement de la relation professeur-élève, peu de communication, insatisfaction dès les éducateurs et les éducatrices, ce qui a contribué au désintérêt par l'apprentissage et même le mécontentement des professionnels par carrière éducative, a donné de l'importance à la recherche sur le dialogue dans la relation professeur-élève en le présentant comme outil pédagogique dans l'apprentissage. Il est urgent que nous réjouissons le l'environnement scolaire, que nous communiquions davantage, que nous nous humanisons plus, rappelant CHAPLIN, (Film "Le grand dictateur", 1940) quand il dit : "Plus que les machines, nous avons besoin d'humanité, nous avons besoin d'affection et de douceur, sans ces deux vertus la vie sera de violence et tout sera perdu [...] vous n'êtes pas machine ! Vous êtes des hommes !" [...]

L'apprentissage est une pratique innée de l'être humain l'apprentissage est un crime au-delà de la pédagogie, car il vise à dominer et dominer ; qui n'apprend pas à penser apprend à obéir (Bourdieu ; Passeron, 2014, p. 130).

Apprendre à devenir humain. Or, cela signifie que dans cette relation, tout d'abord, il faut le vouloir des deux parties. C'est-à-dire, si j'enseigne à me demander : qui est le sujet apprenant, ce qu'il sait déjà, ce qu'il doit savoir, ce que je sais déjà, ce que je ne sais pas encore et, en ce qui concerne l'étudiant, comment agir pour qu'il apprenne ? Cette réflexion doit précéder toute procédure, stratégies d'enseignement, méthodologies et théorisation. Il est primordial de se connaître non pas comme récepteur et émetteur, mais comme êtres en plein développement humain, car celui-ci est concomitant à l'éducation et à l'enseignement. Rappelant encore Paulo Freire : "Celui qui enseigne apprend en enseignant et celui qui apprend en apprenant". Je n'enseignerai qu'à celui que je connais, alors que seul celui qui se laisse connaître, la voie semble être celle-là - le double désir de savoir. Quand Charlot (2000) affirme qu'il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir et que le savoir ne se fait que par l'accès à d'autres savoirs, je crois que pour se développer en tant qu'être humain, il faut travailler la communication, les différents langages pour articuler, expérimenter et amener ce qui est à l'extérieur à l'intérieur, c'est accepter le nouveau qui permettra, par un processus sémiotique, de promouvoir une synthèse entre ce que l'on sait avant et ce qu'on peut savoir maintenant. Par conséquent, l'individu ne pourra articuler ces représentations que s'il se détache de ce qu'il possède pour rejoindre ce savoir que possède l'autre, il est donc nécessaire de rencontrer d'autres connaissances que le milieu social lui apporte. Or, si l'information est une donnée extérieure au sujet, cela signifie qu'il n'est possible que de produire l'apprentissage les uns des autres et, pour cela, il y a le besoin des individus de se rapporter entre eux. Ainsi, nous pourrions dire que l'apprentissage est un phénomène qui implique la vie de chacun par l'action d'au moins deux autres personnes, en supposant que celles-ci se détachent de leurs langages et de leurs manifestations pour ce sujet

apprenant ait la possibilité de savoir ce qu'elles ignoraient jusque-là, et, parallèlement, les autres "enseignants" ont ajouté de nouveaux savoirs. Cela semble répondre à l'importance en termes de convivialité sociale orientée vers l'évolution des savoirs, car il faut apprendre à faire avec ce savoir qui se produit tout au long de sa vie.

Hypothèses de l'apprentissage

Il est bien connu que dans la relation d'apprentissage, nous rencontrerons différentes difficultés, mais toutes seront réalisables d'analyse sur la façon dont elles se donnent, il faudra regarder l'élève sous différents angles. Il faut qu'il y ait entre les pairs le dialogue, car on y constitue les sujets apprenants et "enseignants", dans une éducation plus qualifiée, avec interprétation du contexte scolaire. À l'école, pendant le processus éducatif, il est important d'observer le comportement des élèves en matière de communication, car il existe des cas spécifiques d'élèves qui ont besoin d'un accompagnement plus direct de la part de l'enseignant et souvent d'un psychopédagogue. La présence de celui-ci contribuera beaucoup à l'examen des plaintes relatives à l'apprentissage des étudiants, avec les autres parties prenantes permettant plus de confiance, à réfléchir sur la mise en œuvre d'activités telles, où l'apprenant le plus limité peut se reconnaître comme l'auteur de ce qu'il a à donner. Ainsi, le professeur serait le médiateur, qui 'écouterait' l'élève, même quand dans son 'silence' il criait dans les différentes formes d'émotions et d'expressions, ses désirs. Fernandez confirme que l'"écoute" de la psychopédagogie ne se situe pas dans l'élève, dans l'enseignant, dans la société ou dans la famille, mais dans les multiples relations entre eux. Selon Fernandez (2001, pag.38) : "Notre écoute ne s'adresse ni aux contenus non appris, ni aux acquis, ni aux opérations cognitives non réussies ou manquées, ni aux conditionnant organiques, ni aux inconscients, mais aux articulations entre elles". De cette façon, ce "Sujet auteur" se constitue lorsque le sujet qui enseigne et apprend, dans chaque personne, peut entrer dans un dialogue. La langue de

l'apprenant nous parle de multiplicité, de différentes instances, de voix - tantôt de discours, tantôt de cris, tantôt de confusion, tantôt de dialogue, tantôt de chuchotements, tantôt de conversations. Des voix jamais plus solitaires, une fois qu'elles rencontrent un autre qui parle, une autre voix qui les fait se rencontrer, qui confronte, qui crée de l'agitation, mais qui accueille aussi.

La mobilisation résulte du désir d'adéquation personnelle dans la poursuite de la réalisation de soi (Charlot, 2000) et est donc un acte de l'intérieur vers l'extérieur, puis elle augmente, lorsque le sujet développe le sentiment qu'il est capable d'agir en termes d'atteindre ses objectifs personnels, C'est-à-dire qu'il développe la communication, la valorisation du "je". Apprendre, par conséquent, c'est modifier vos propres perceptions, de sorte que vous apprenez seulement ce qui est significativement lié à ces perceptions. Si l'on apprend par la pertinence de ce que l'on a appris par rapport au "moi", c'est-à-dire que ce qui n'est pas impliqué dans le "moi" n'est ni retenu ni transféré, il est donc nécessaire d'impliquer ce soi avec l'autre porteur d'autres savoirs. Donc, ne peut apprendre qui développe une activité intellectuelle pour cela, donc personne ne peut apprendre à la place de l'autre (Charlot, 2000). Impossible, aussi semblables que soient les êtres humains, ils sont aussi uniques et donc différents, donc les élèves et les enseignants sont interdépendants. Pour Foucault, ce n'est pas l'activité du sujet de connaissance qui produit un savoir utile ou non au pouvoir, mais les luttes et les processus qui le traversent et qui le constituent qui déterminent les formes et les champs possibles de la connaissance, le pouvoir savoir. Pour l'auteur, ils sont directement amplifiés, pouvoir et savoir, donc il n'y a pas de rapport de pouvoir quand il n'y a pas de constitution corrélatrice d'un champ de savoir, ni de savoir qu'il ne suppose pas et ne constitue pas en même temps des rapports de pouvoir. (Foucault, 1999). Ainsi, concomitant à la présentation du contenu, l'enseignant doit dialoguer avec l'élève, négocier, rechercher de nouvelles approches des contenus enseignés, sans pour autant renoncer à l'échange d'informations permettant, dès l'émergence

du sens, de produire le savoir. Si le but de l'enseignant est que l'élève apprenne et si elle détient déjà certains savoirs évidemment il accepte cette dynamique, négocie, même face à la contradiction, n'abandonne pas l'enseignement, Car il sait avant tout qu'éduquer, c'est s'éduquer et permettre à l'autre de se former dans une relation dialectique avec nous. Malheureusement, même aujourd'hui, nous avons la compréhension innocente de parents qui envoient leurs enfants à l'école non seulement dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais qui s'habituent à rester assis et à accomplir ce qui leur est demandé, comme l'affirme Charlot (2000).

Les rapports suivants sont des fragments de textes et de messages produits spontanément en 2015 par d'anciens élèves et professeurs d'écoles publiques de la région du sud-est du Brésil dans les années 70, 80 et 90. Pour chaque témoignage, nous apporterons une brève référence de la professeure quant à la recherche bibliographique dans laquelle il a traité l'approche faite aux différentes situations de conflit pour la production du savoir.

Comptes rendus et tournées sur les dialogues des élèves

Étudiant A - Procureur Juridique Municipal

Comprend que l'élève stimulé dans un environnement communicatif si rend plus habile à comprendre ce qui lui est enseigné.

Merci d'avoir fait de l'apprentissage non pas un travail, mais une satisfaction. Pour m'avoir donné l'impression d'être une personne de valeur. Merci de nous aider à découvrir ce qu'il faut faire de mieux et, ainsi, faire de mieux en mieux. ... pour avoir résolu ce que je pensais compliquer... d'être une personne digne de confiance j'ai pu revenir quand la vie était dure à *l'époque d'enfant me refusait de parler*. Merci d'avoir convaincu c'était mieux que prévu.

De plus, je vous remercie infiniment d'avoir été mon professeur et de m'avoir aidé dans la trajectoire de la vie. Avec l'affection et l'admiration de votre élève.

Avis de l'enseignant

Observer la valeur des individus et des groupes avec lesquels nous nous connectons à l'école, à ses comportements et même à ses fonctions au travail. "Qui sait, jusqu'à suggérer qu'il y ait de la part de ceux qui méritent considérablement plus d'attention, une réflexion sur la façon dont cet agent voit sa" personnalité sociale.

Étudiant B - Professeur, administratrice

L'art d'éduquer avec joie, en plus de la réalisation de soi, permet de découvrir les rêves d'autres.

"Mon nom est [omis pour des raisons éthiques] et à l'apogée de mes 30 ans, je me considère professionnellement en tant qu'enseignante administratrice et éducatrice, en accomplissant mon travail comme un transformateur de vie, Comme quelqu'un qui a participé à la transformation de la mienne. Les meilleurs souvenirs de mon enfance remontent à l'époque où j'étais élève du professeur Sonarli, là-bas, dans mes 9, 10 ans. La joie avec laquelle il nous enseignait et participait à nos vies était contagieuse, toujours très professionnelle, mais aussi très amicale. Cela éveillait en nous la volonté d'être quelqu'un et de faire une différence dans le monde. Nous avons toujours participé à des projets qui ont fait de nous des citoyens responsables et engagés, en particulier, a suscité en moi un rêve, d'apporter la connaissance aux autres. Depuis toute petite, je disais toujours que je voulais être comme cette enseignante aujourd'hui, je vois que cette mission est impossible, car tu es unique ! Merci pour le privilège de participer à votre histoire et pour votre participation c'est une question fondamentale. Je suis fière d'avoir été son élève et je fais ce que je peux pour enseigner comme j'ai appris... en dialoguant, en mettant de l'amour et du dévouement dans tout, je garde avec affection les enseignements du grand maître que j'ai eu. Je viens de me souvenir d'une chanson que je t'ai chantée, "O professeur chérie. ta voix est si belle, en plus d'être mon professeur, tu es mon amie aussi" moment de nostalgie. Je t'aime !"

S'il n'y a pas de savoir qui n'est pas inscrit dans les relations de savoir, alors il est construit dans une histoire collective qui est

celle de l'esprit humain et des activités que l'homme et est soumis, comme les processus collectifs de validation, capitalisation et transmission, ainsi les relations de savoir sont, plus largement, les relations sociales.

Étudiant C - Architecte et urbaniste

Dans une analyse autocritique, pensez-vous contribuer à un apprentissage significatif ?

“Certaines choses sont expliquées uniquement par le temps.”

Mon nom est [omis pour des raisons éthiques] j'ai 36 ans, je suis architecte et urbaniste, mariée, mère de deux enfants. J'ai été élève pendant deux ans de la professeure Sonarli, ce furent des années précieuses dans ma vie, j'en ai porté des amis, que je vis encore aujourd'hui et qui ont aussi fait leur vie comme moi. Quand les enfants vivent inconsciemment, nous allons à l'école, nous jouons, nous rencontrons des amis dont nous nous souviendrons pour toujours, ou non, et des enseignants qui passent dans nos vies pour nous enseigner quelque chose de protocolaire, mais il y a ceux qui restent dans nos souvenirs pour toute une vie, parce qu'ils n'enseignent pas seulement, ils nous éduquent de manière affectueuse, créative, et avec responsabilité, et donc, même sans contact direct avec eux à l'avenir, ce sont leurs enseignements, Des mots, des conseils et surtout leurs attitudes qui nous rappellent de bons souvenirs de la vie scolaire et nous rendent compte que tout ce qui s'est passé dans le passé était pertinent pour notre développement, nos choix, nos attitudes d'adultes. Je me souviens de mes difficultés en maths en quatrième année primaire, ma mère et son père, semi alphabétisés mais intelligents, disaient déjà combien. Ils étaient importants pour moi, et ils avaient des inquiétudes parce que je ne passerais pas l'année, et donc ils m'ont fait prendre des cours de renforcement avec cette enseignante, j'allais chez eux quelques fois par semaine, et je ne comprenais pas pourquoi j'étudiais tant de mathématiques. Un jour, je lui ai posé une question : Où pourrais-je utiliser autant de mathématiques ? Et elle m'a répondu : Vous aurez toujours besoin de mathématiques.

Et je ne l'ai toujours pas compris, mais je m'en suis souvenu et je m'en souviens presque tous les jours de ma vie, et aujourd'hui je comprends ce que je disais, car la profession d'architecte que j'ai choisie de mon plein gré, j'utilise les mathématiques pour tout, en tout, je fais des calculs structurels, de matériaux, d'environnements, de luminosité, de ventilation et entre autres besoins mathématiques qu'elle exige. En fait, je dirais qu'elle ne m'a pas seulement enseigné les mathématiques, mais plutôt comment voir la vie sans les mathématiques, ce serait impossible, même si ce n'était pas le cas architecte. C'est juste un exemple de tant d'autres choses qu'elle m'a enseignées avec dévouement, persévérance et délicatesse, parce que ce qui fait qu'un enseignant est bon ou non, ce n'est pas son souci d'enseigner, mais la pré - profession d'enseignement. Il faut avoir du travail pour s'occuper d'activités complémentaires en plus des activités scolaires, de la communication, de la sociabilisation des élèves et des enseignants pour rendre humaine la tâche d'enseigner, d'éduquer et c'est ce que le professeur Sonarli a fait avec beaucoup de maîtrise, pour moi et l'école où vous avez enseigné pendant des années."

Acquérir le savoir permet d'assurer une certaine maîtrise du monde dans lequel on vit, de communiquer avec d'autres êtres et de partager le monde avec eux, de vivre certaines expériences et de devenir ainsi plus grand, plus sûr de soi, plus indépendant. Cependant, pour atteindre les mêmes objectifs, il faut chercher le savoir, c'est-à-dire s'installer dans un certain type de relation avec le monde. Ainsi, la définition de l'homme comme sujet de savoir est confrontée à la pluralité des relations qu'il entretient avec le monde.

Étudiant D - Professeur d'éducation physique

L'élève stimulé dans un environnement chaleureux et communicatif devient plus habile à comprendre ce qui lui est enseigné

Pouvoir parler du professeur Sonarli, c'est un grand plaisir et un privilège, dont j'ai reçu le soutien et l'encouragement pour être ce que je suis aujourd'hui, un professeur d'éducation physique et

en étudiant la pédagogie. En 1994, quand ma famille est venue d'Argentine au Brésil, ma mère a eu beaucoup de mal à nous inscrire, mes frères et moi, à l'école. Puis, avec beaucoup de lutte, nous avons été inscrits à l'école où travaillait cette enseignante. Dans cette nouvelle aventure, vivant dans un autre pays avec une autre culture, et une autre langue, il y avait beaucoup de difficultés d'adaptation dans la nouvelle école. Avec beaucoup de patience et de calme, l'enseignante qui était également coordinatrice pédagogique a parlé à ma mère, lui a expliqué comment faire mon inscription, a inscrit mon nom dans sa classe et a créé un lien d'amitié et de confiance avec moi, C'est avec joie et passion qu'il m'enseigna ce que je faisais. J'ai appris à respecter les différences en classe, à traiter chaque élève individuellement avec ses différences, ses défauts et ses qualités. Je me suis libérée, j'ai eu le courage de parler à mon professeur, puis à mes collègues. Sans aucun doute, j'ai beaucoup appris de cette enseignante, si aujourd'hui j'ai décidé d'être professeur, c'est parce que j'ai un grand enseignant qui va prendre ses enseignements pour la vie. Merci, Professeur Sonarli, merci.

Charlot affirme qu'il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir-poste que le savoir ne se fait que par l'accès à d'autres savoirs. Autrement dit, pour se développer en tant qu'être humain, doté de raison que nous sommes, nous devons travailler la communication, les différents langages pour articuler, expérimenter et apporter ce qui est à l'extérieur à l'intérieur de soi, c'est accepter le nouveau qui s'ajoute au savoir déjà saisi.

Étudiant E - Actif dans le domaine de la publicité et du marketing

La méthodologie d'enseignement a pu promouvoir l'étudiant dans son formation professionnelle

Diplômée en journalisme, j'ai 26 ans. J'étais étudiante l'enseignante à l'école [omise pour des raisons éthiques], qui, en discipline de portugais, je peux affirmer sans hésitation qu'elle a eu un rôle clé dans le choix de ma profession. J'ai toujours j'ai eu une

identité plus intense avec les disciplines humaines et l'enseignant a pu stimuler mon apprentissage au point de prendre cette identité. Une des preuves que son rôle en tant qu'éducatrice à l'époque du primaire, je suis encore aujourd'hui je repasse encore aux gens qui ont des doutes une règle de la ponctuation qu'elle nous a enseignée durant cette période conversations. Je me souviens comme si c'était aujourd'hui qu'elle disait : « Quand vous voulez savoir quelle est la syllabe tonique, appelez par le mot, comme si vous aviez appelé quelqu'un, Donc, la syllabe qui s'étend le plus est la syllabe la plus forte'. Elle l'a utilisée de manière tellement ludique et contemporaine pour expliquer une telle règle que jusqu'à aujourd'hui je la repasse aux gens. Je me souviens aussi de son encouragement à écrire, poésie et présentation sur des sujets qui faisaient partie du programme pédagogique de l'époque. À cette époque, les écoles s'étaient engagées à développer des projets pour sensibiliser les élèves à la période du moustique 'Aedes Aegypti', alors l'enseignante nous a enseigné une chanson chorégraphiée dont je me souviens encore aujourd'hui : « Dans l'eau stagnante, les pneus et le latinha, Même dans le bouchon, attention. Bien que je me considère comme un enfant introverti à cette époque, j'ai toujours été très attaché à l'art, à la musique et à la poésie, et les activités proposées par le professeur ont stimulé cette appréciation, car il savait nous impliquer dans son discours encourageant. Aujourd'hui, l'un des domaines que j'exerce est la communication d'entreprise, qui implique, entre autres, le domaine de la création. Je me souviens d'une activité que l'enseignante a proposée pour choisir le nom d'un groupe, alors notre groupe a fait trois suggestions de noms et, en toute autonomie, elle nous a décrit la signification de chaque nom proposé. Aujourd'hui, en me souvenant de ce moment pédagogique, je peux dire que cette orientation était une introduction aux principes de la propagande et du marketing, dont je fais partie. Enfin, je confesse que, comme peu d'enseignantes, elle a réussi à perpétuer certains principes fondamentaux qui m'aident aujourd'hui académiquement, y compris ceux qui me stimulent inconsciemment. Je suis donc très

fière de vous avoir comme éducatrice. Nous nous approprions les coutumes, les goûts, selon ce que

Nous vivons souvent que dans l'espace social, les gens ont tendance à agir même inconsciemment, suivant les règles, pour le changement ou non, souvent dû à l'habitude (BOURDIEU, 1983), les aspects perçus dans notre quotidien scolaire, D'où l'importance de veiller à ce qu'il n'y ait pas de dialogue, ce qui amènerait les élèves et même leurs enseignants à suivre ce qui leur est imposé.

Étudiant F - Pédagogue

L'aptitude de l'élève par l'enseignement peut avoir une influence sur les enseignants dans les premières années de scolarisation.

"En février 1989, je suis sorti heureux de la vie pour commencer mes études de troisième année, je me souviens qu'en arrivant à l'école a rencontré une situation qui m'a fait pleurer de désespoir : mon nom n'était pas sur la liste des inscrits d'aucune classe. Ma mère m'avait dit que j'allais étudier dans la salle du professeur [omis pour des raisons éthiques], c'était une femme très en colère et tout le monde avait peur d'elle, même sans avoir son nom sur sa liste, je suis entré dans la salle et j'ai commencé à étudier. Elle remarqua ma présence et me regarda et dit : Quel est votre nom ? Je lui ai répondu et elle m'a dit que je n'étais pas dans son bureau pour me retirer. J'ai baissé la tête et je suis sorti soulager. Je suis allée voir la directrice pour savoir où j'allais étudier, quand j'y suis arrivée, je lui ai expliqué et j'ai commencé à pleurer parce que je n'étais dans aucune pièce. Le professeur Sonarli était là à ce moment et **m'a embrassé en disant** : ne vous inquiétez pas vous allez avec moi étudier la troisième année, je mets votre nom sur ma liste. Que puis-je dire de cela ? Quoi c'est un élève presque exemplaire, mais j'ai certainement appris que l'inclusion est possible et lorsque l'enseignant discute avec étudiant dans un dialogue sincère. J'ai appris à aimer l'éducation. Il était période qui a beaucoup marqué mon enfance dont je me souviens à la perfection jusqu'à aujourd'hui en tant que pédagogue".

Les gens ont tendance à agir même inconsciemment, suivant les règles, pour les changements, souvent issus des *habitus*, aspects perçus dans la vie quotidienne de l'école.

Étudiant G - artiste, actrice, clown, jongleur, jambe de bois, psychologue, patineuse, photographe, chanteuse.

Les enseignants favorisent le dialogue et l'estime de soi

L'être humain est un être social. Il a donc besoin de conditions spécifiques pour son développement. Le poussin de la girafe, à la naissance, a quelques secondes pour raffermir ses petites jambes et marcher derrière la maman girafe, d'innombrables sont les exemples de la nature dans laquelle le petit doit se retourner pour survivre. L'insecte humain différent de tous les autres, domine le raisonnement logique, mais surtout a besoin d'amour, d'acceptation, de camaraderie et d'enseignements. Autant que l'oxygène que nous respirons, aussi nécessaire au maintien de la vie est l'art. Celle qui bat et nous nourrit au-delà de notre enfance regrettée, au-delà de notre existence même. Cependant, social que nous sommes regroupés, imbriqués : êtres humains. Nous avons besoin d'affection, d'affection, d'acceptation. Quand nous sommes petits, nous avons besoin de quelqu'un qui croit en cette petite fille gracieuse et naïve. *Enseigner est un acte d'amour, de don de soi, d'interlocution, enseigner, c'est croire.* Aujourd'hui, je suis artiste, actrice, clown, jongleur, jambe de bois, psychologue, patineuse, photographe, chanteuse. Je fais du crochet, je joue de quelques instruments et pour toujours je serai une étudiante. Parmi les nombreux privilèges que j'ai eus, le meilleur d'entre eux est d'être une étudiante. La condition d'apprentissage est continue et met l'être humain dans le lieu social dont il a tant besoin, ce lieu d'étudiante est celui qui me plaît le plus d'avoir toujours quelqu'un qui m'enseigne, qui m'écoute, me guide, guide, aide et croit en mon potentiel, me faisant croire moi-même. De tous les maîtres que j'ai eus, certains étaient excellents, d'autres raisonnables, certains même misérables, certains perfectionnistes, d'autres exigeants, me poussant au-delà de mes limites, tous sans exception étaient

importants, mais il y a celui qui est allé au-delà, sera toujours spécial et inoubliable, *celle qui croyait que je ne savais pas qu'il était possible de croire, celle qui a mon affection et mes remerciements éternels, celle qui me faisait devenir une fiancée de gangster, qui m'impliquait dans les productions les plus pures et les plus sincères, celle qui a fait briller mes yeux en me faisant réaliser que je pouvais être artiste.* Celle qui, avec ma mère, m'a encouragé de manière imparfaite à me développer, que ce soit dans l'apprentissage de la classe, dans les répétitions, les défilés, les théâtres, les gymnases, les foires scientifiques, les événements culturels, Miss Spring, à elle mon éternelle gratitude.

Étudiant H - Ingénieur

L'apprentissage est plus large que le savoir et pour cela, les étudiants et les enseignants utilisent les sens.

Témoignage d'un ancien élève à l'enseignante Sonarli, professionnelle dévouée et avec beaucoup d'amour pour la profession d'enseignante, sentiment manquant ces jours-ci. Elle était mon professeur quand j'étais petit, je me souviens des gymnases et des événements organisés à l'école comme les défilés et les fêtes et qui étaient toujours organisés par l'enseignante qui faisait l'interaction avec la communauté et les étudiants eux-mêmes. Je me souviens de cette enseignante, qui avait une façon particulière de traiter avec tous les élèves, savait comment répondre aux besoins de chacun en tant qu'individu et qui a gagné le respect de tous autour d'elle grâce à beaucoup de dévouement. L'école était l'endroit où je me sentais bien, où j'aimais aller, où je savais que je pouvais trouver tout ce dont j'avais besoin. Une enseignante qui nous disait toujours que la bonne façon de réussir était de bien aller à l'école, de bien faire chaque exercice, de ne pas apprendre, c'était et sera toujours la clé du succès et que je vais prendre pour toujours dans ma vie. Enfin, le goût d'étudier et la nécessité de toujours grandir m'ont fait faire des études à Senai, puis au collège technique, à l'ingénierie et enfin aux études supérieures, en plus des cours d'anglais. Rien n'est impossible même avec les difficultés et la pénurie des ressources des écoles

publiques, mais qui peuvent être contournées par des initiatives simples de professionnels dévoués qui, s'ils sont bien réalisés, apporteront des résultats fantastiques pour le reste de la vie non seulement aux élèves, mais aussi à la communauté. Merci beaucoup d'avoir participé à ma vie, professeur. Les relations avec le savoir ne sont pas seulement nécessaires pour constituer le savoir, mais aussi le soutenir après sa construction : un savoir ne reste valable que tant que la communauté scientifique le reconnaît comme tel, tant qu'une société continue de considérer qu'il s'agit d'un savoir qui a de la valeur et mérite d'être transmis.

Étudiant I - Professeur

Ressent la réciprocité de l'affection entre l'élève et son enseignant quand il y a un dialogue dans les relations de savoir

Les nombreux journaux à corriger, les critiques, les nuits sans sommeil... Tout cela n'était pas suffisant pour vous faire abandonner votre plus grand rêve : rendre possibles les rêves du monde. C'est une bonne chose que votre vocation ait éveillé la vocation de beaucoup (surtout la mienne). Il semble injuste de vous souhaiter de simples félicitations, alors que dans votre vie quotidienne tant de difficultés c'est arrivé. Je vous remercie, professeur Sonarli, ma maîtresse, qui m'a fait douter, m'a montré le chemin et a pleuré quand je me suis trompé. Il se peut même que, dans un certain temps, vous lisiez vos livres, que vous ayez oublié le monde quand vous n'enseignerez plus. Mais vous savez fièrement qu'un jour, vous avez eu mon sourire sincère d'étudiante qui a appris la leçon. Vous m'avez appris à vivre, et aujourd'hui je ne peux plus me passer de vos enseignements, sans entendre votre voix me dire quoi faire quand il ne semble plus avoir de solution, me donner des conseils sur quelque chose que vous seul saviez dire quand j'en avais le plus besoin. Je sais que j'ai beaucoup appris, mais peu. Je sais que la vie n'est pas facile, mais maintenant, ça n'a pas l'air si difficile quand quelqu'un était prêt à enseigner de son côté et que c'est vous. Par conséquent, du fond du cœur, je voudrais, en tant qu'enfant enlevé qui a reçu un cadeau, dire : merci

beaucoup à mon professeur, je t'aime. Je vous remercie pour tous les moments que nous avons passés ensemble, aujourd'hui je suis une personne accomplie, car c'est grâce à vous que je suis devenue enseignante, et je suis très heureux que tout ait commencé à l'école où aujourd'hui je peux enseigner à d'autres élèves comme vous l'avez fait avec moi un jour. Je remercie Dieu de vous avoir permis de faire partie de ma vie, et aujourd'hui avec beaucoup d'affection à travers tout ce que j'ai enseigné, je viens faire partie de ce groupe si spécial dans sa vie de mes élèves. Que Jésus vous bénisse toujours et continue à être cette personne est spéciale pour nous tous. Il existe une relation très importante entre l'activité éducative, la joie et l'espérance d'être enseignant en tant qu'élèves et les enseignants peuvent apprendre, enseigner, s'agiter et résister aux difficultés.

Étudiant J - Philosophe et professeur

Expérience pédagogique.

J'ai commencé mon expérience d'enseignant en 2003, à l'École d'État [omis pour des raisons éthiques], en tant que professeur de philosophie. Les années d'études en tant qu'étudiant en philosophie n'ont pas contribué directement à ma formation d'enseignant, c'est-à-dire à ma pratique d'enseignant. En ce sens, les moments de formation obtenus lors des rencontres "Pédagogiques de Formation des Enseignants" ont été d'une grande importance ; destinés principalement à la préparation de cours, révision de contenus, évaluation de matériels pédagogiques, la correction des évaluations et surtout l'échange d'expériences entre les enseignants sous la direction et la supervision de la coordination pédagogique. En 2003, l'école susmentionnée était sous la coordination du Professeur Coordinatrice Sonarli. Son travail à la tête de la coordination était destiné à l'accompagnement direct des enseignants. Son travail consistait à créer un espace didactique et pédagogique facilitant la pratique enseignante, créant ainsi un environnement facilitant le processus d'enseignement et d'apprentissage entre enseignants et élèves. En tant que

coordinatrice, elle savait clairement favoriser un tel environnement, en organisant et en facilitant l'accès des enseignants aux ressources et moyens facilitateurs pour la pratique pédagogique. Il guidait et suivait notre pratique de manière démocratique, montrant la sécurité dans son travail et la confiance dans la pratique enseignante de l'enseignant. Il motivait des moments divers pour l'environnement scolaire en proposant de nouveaux défis et de nouvelles possibilités de travail. Ce qui me frappait le plus dans son travail, c'était l'engagement avec lequel il le réalisait et la posture de sécurité totale et de respect de l'éducation. Une autre caractéristique marquante était sa capacité de dialogue. Il donnait la priorité au dialogue comme ressource principale pour la pratique enseignante. Dialogue qui se complétait par une écoute attentive et patiente. Signes de respect envers les enseignants qui étaient sous leur coordination. J'avoue que j'ai beaucoup appris de son travail. Cette année où je faisais partie de l'équipe des enseignants de l'école c'était décisif pour ma compréhension de ce que cela signifiait vraiment être un éducateur. Je pense que l'enseignant se sent plus en sécurité et capable d'effectuer son travail de meilleure qualité lorsqu'il trouve des coordinateurs qui l'aident directement dans sa pratique. Proposer des voies, discuter de celles qui sont déjà connues, défier de nouvelles pratiques et encourager et soutenir l'enseignant. C'est, à mon avis, le rôle fondamental d'un coordinateur, rôle que vous avez développé de manière exemplaire. J'appelle ces mots au-dessus de l'expérience pédagogique, précisément parce que je crois que ma pratique, en tant qu'enseignant, vient directement de ces expériences et de ces expériences que nous avons acquises dans le processus constant de devenir éternellement des enseignants. Être éducateur, c'est se mettre constamment dans ce processus de communication et d'échange d'expériences qui représentent en soi l'acte même d'enseigner et d'apprendre"

Éduquer est un acte politique, donc, à la fois dans la pratique administrative et dans la pédagogie elle-même, il est impossible d'agir sans la présence de l'habitus et de la campagne comme

l'avait décrit Bourdieu (1983). Alors ma propre action refléterait déjà des éléments d'habitus et de champs, car elle est chargée de mes impressions, de ma position sociale et de mes façons de voir le monde, ainsi que tout le cadre, la base et les moyens de voir le savoir venant de ma formation. Tout comme je l'identifie chez moi, il est possible de l'identifier chez les managers, les autres enseignants, les agents, et chez les élèves eux-mêmes.

Les différents discours des élèves nous apportent leurs voix, leurs chants, leurs cris, quand ils confondent, ils ont des chuchotements ou des conversations. Des récits jamais solitaires, mais qui se joignent aux souvenirs, ou plutôt à d'autres dialogues quand nous nous unissons dans la rencontre, dans l'accueil, dans l'échange de connaissances.

Conclusion

Apporter la communication dans le travail pédagogique à la fois à l'enseignant et à l'élève a pu confirmer que le dialogue contribue de manière significative à la façon dont les êtres humains résolvent les conflits qu'ils établissent dans leurs relations. Bachelard (2006) souligne que, dans l'histoire de la science, le savoir naît du questionnement et se construit par des rectifications successives, de sorte que le dialogue configure aussi la façon de penser. En ce sens, la communication au moyen d'expressions linguistiques traverse le fonctionnement psychique, assumant un rôle organisationnel dans les actions et les réactions. Relève l'article descriptif sur la théorie du dialogue sur une approche pédagogique, à partir des écrits de Paulo Freire, cité ici, qui souligne l'importance du dialogue dans le développement humain, ainsi que l'importance de l'acte en tant qu'instrument significatif dans l'échange des savoirs pour l'applicabilité de l'apprentissage. Les indications bibliographiques, les expériences didactiques et les récits d'élèves devraient servir de motivation à l'éducation libératrice. L'éducation n'est pas seulement formatrice de connaissances, mais surtout où l'éducation implique de favoriser l'apprentissage réciproque dans les rapports avec le

savoir qui affectent les projets de vie et de travail. En outre, il est attendu des enseignants qu'ils puissent déduire de leur rôle, non seulement en tant qu'enseignants de contenu, c'est-à-dire de réponses prêtes, mais en premier lieu, le professeur de questionnement. Comprendre que, parfois, les élèves marcheront seuls, avec un accompagnement discret de l'enseignant et, d'autres fois, marcheront main dans la main avec l'enseignant, mais qu'ils devront toujours dialoguer sur le parcours effectué, en arguant du plus important c'est, savoir d'où ils viennent, pourquoi ils sont là et aussi qu'ils arrivent à un endroit qui vaut la peine d'avoir fait le voyage.

Références

- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Trad. Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70 LDA, 2006.
- BOURDIEU, P. *Habitus*. ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu – Sociologia**. Trad. de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Baião; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta, 7ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FERNANDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/OS-IDIOMAS-DO-APRENDIZADO.pdf> Acesso em 13/12/2022.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes *et al.* Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MONTENEGRO, O. **Metade**. Warner Music Brasil. Disco, 2004.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JZ3g5WgT0Qw> Accès le 12/12/2022.

Film

Le grand dictateur. Charles Chaplin, 1940. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=pHZ46sQkzqU> Accès le 11/12/2022.

Chapitre 3

Être professeur comme projet de soi et de vie

Fabiana da Silva Santos Rodrigues
Flávio Caetano da Silva
Márcia Cristina Gonçalves Scarazzatto

Introduction

La réflexion que nous nous proposons de développer dans cette étude est guidée par l'approche autobiographique axée sur les processus inscrits dans le récit et sur la façon dont elle caractérise les expériences vécues et la constitution et la formation de l'individu. Pour cela, nous nous sommes guidés dans le récit autobiographique produit par une enseignante qui travaille dans une unité scolaire d'éducation de la petite enfance (E.I) du réseau public municipal d'enseignement de Hortolândia/SP. Le récit a été produit comme une proposition d'activité développée dans le cadre du projet d'extension universitaire École-Autre (E-O) dont font partie l'unité scolaire et l'auteur du récit.

Le projet E-O a été "conçu dans le format de projet d'intervention" (Silva, 2022, p.100), est développé dans deux unités scolaires (UE) pilote à Hortolândia, municipalité à l'intérieur de l'État de São Paulo, par le biais d'un Accord de coopération entre l'Université Fédérale de São Carlos (UFSCar), par l'intermédiaire du Département de l'Éducation/UFSCar et la Mairie de la municipalité par l'intermédiaire du Bureau Municipal de l'Éducation, de la Science et de la Technologie (SMECT).

Guidé par l'hypothèse que nous sommes tous des apprenants (Silva, 2022), le projet a été structuré sur la base des fondements de la théorie de la relation avec le savoir (Charlot, 2000) et de la

perspective de la biographisation à partir de la recherche par l'histoire de la vie, selon les études de Delory-Momberger (2011; 2012; 2014; 2016,) Dominicé, (2006); Pineau, (2006); de Biografia (Alheit, 2019), entre autres auteurs.

Cet article, centré sur l'approche autobiographique, a pour objectif de présenter des réflexions à partir de l'autonarration d'une enseignante travaillant dans l'éducation de la petite enfance (E.I.) Visant à caractériser les processus inscrits dans le récit sur la constitution de l'être et de l'être enseignant dans l'E.I. Les réflexions seront conduites sur la base du questionnement que vous cherchez à comprendre - ce qui conduit une personne à décider d'être enseignant et pas autre chose?

Quant à la méthodologie, nous nous appuyons sur les fondements du courant de recherche qui traite de l'histoire de la vie comme processus de formation (Dominicé,1985), plus précisément dans la recherche biographique en éducation. (Delory-Momberger, 2014). L'analyse qualitative des données s'est faite par la lecture et l'interprétation du récit autobiographique à partir des catégories d'analyse décrites par Delory-Momberger (2012).

Considérant que dans cette étude, en plus de la construction narrative, nous traiterons du sujet lui-même - professeur, auteur du récit - nous utiliserons les études de Bernard Charlot (2000, 2020) comme lumière dans la construction des réflexions sur le sujet dans son processus de constitution - socialisation, singularisation et hominisation (Charlot, 2000). Pour l'auteur, l'homme doit apprendre à s'appropriier le monde, à être, à en faire partie. C'est par l'éducation qu'il se fait l'hominiza, s'éduquer, se construire et est constitué par l'autre. En ce sens, la théorie de la relation avec le savoir et la perspective de la biographisation convergent et collaborent mutuellement dans la recherche de la compréhension de la constitution de l'individu dans sa trajectoire de vie, car "Naître, c'est pénétrer cette condition humaine. Entrer dans une histoire, l'histoire singulière d'un sujet inscrit dans l'histoire majeure de l'espèce humaine.

Entrer dans un ensemble de relations et d'interactions avec d'autres hommes" (Charlot, 2000, p. 53). Pour Delory-Momberger (2014, p. 59) "L'homme est dans le monde. Il le transforme et se transforme à mesure que les changements qu'il provoque produisent des effets sur lui-même. La relation entre l'homme et le monde est de formation mutuelle". En ce sens, selon l'auteur, l'individu se constitue, en

Entrer dans un ensemble de relations et d'interactions avec d'autres hommes" (Charlot, 2000, p. 53).

Pour Delory-Momberger (2014, p. 59) "L'homme est dans le monde. Il le transforme et se transforme à mesure que les changements qu'il provoque produisent des effets sur lui-même. La relation entre l'homme et le monde est de formation mutuelle".

En ce sens, selon l'auteur, l'individu se constitue, en long de la vie, dans ses expériences et significations pour lui-même, pour l'autre et pour le monde. Par le récit, l'individu s'approprie son existence avant que tout autre ait accès. Il reste au chercheur qui veut apprendre et, par le sens, produire le savoir, considéré comme une expérience singulière d'un individu qui a pour base le désir d'être (Charlot, 2000).

Ensuite, compte tenu de l'espace, du temps et de la situation dans laquelle l'autonarration a été demandée et produite, il est nécessaire que nous présentions, dans le sujet suivant, le projet E.O. Sans intention d'épuiser l'étendue et la portée du projet, nous chercherons seulement à clarifier son importance dans ce travail.

Une école-autre : recherche, formation et intervention

Dans ces temps que nous pouvons appeler nouveau et semi-numérique, dans le cadre du projet appelé École Autre (E-O) se développe quelques questions : est-il possible de penser et de faire surgir une école à l'intérieur de l'autre? Penser l'école autrement, en vue d'autres façons de vivre l'école? Dans une école où les temps scolaires sont suspects, pouvons-nous faire des temps-autres? L'évaluation et sa logique métrique permanente -selon laquelle il

est évalué pour approuver ou échouer - pouvons-nous évaluer sans conduire à une approbation ou à un échec au sein de l'école? La division étanche par élèves en classes, quelles sont les hypothèses de cette division? Que se passe-t-il lorsque nous réunissons des étudiants d'âges différents pour apprendre? Que se passe-t-il lorsque l'on pense à l'école de tous ceux qui vivent et racontent leur vie intérieure? Et si tout le monde se voyait comme des apprenants, tous ceux qui travaillent à l'école ?

Nous n'avons pas encore de réponse à toutes ces questions. Ce que nous avons pour le moment, c'est un fort désir de partager avec tout le monde cet ensemble de réflexions et de questionnements en vue du déplacement d'un lieu commun qui a marqué la vie de l'école jusqu'à sa fermeture en mars 2020 en raison de la crise sanitaire du Covid-19. D'après ce qui est dit dans le cadre du projet E-O, il semble que cette école n'a plus de sens, en particulier pour les élèves.

Qu'est-ce que ce projet, conduit à l'intérieur de l'école, nous a appris jusqu'à aujourd'hui, car ce processus est lié à la pratique de raconter ce que nous vivons et ce qui a été vécu dans une expérience de formation et d'apprentissage avec les enfants? La transformation de l'école elle-même - l'école dans sa forme actuelle - dans l'E-O, implique tous ceux qui travaillent et agissent dans l'école. Les enfants doivent-ils être impliqués en se demandant quelle école est leur rêve et comment ils ont appris ce qu'ils savent?

Dans le cadre du projet E-O, les enseignants et autres professionnels actifs dans l'UE sont invités à réfléchir à de nouvelles possibilités pédagogiques, de nouvelles façons d'être et d'être enseignant. Le projet a pour but de fournir aux enseignants des inquiétudes capables de faire en sorte que la mobilisation, l'activité et le sens (Charlot, 2000) dans l'exercice de l'enseignement, ne cessent jamais et trouvent toujours de l'espace pour que l'on puisse penser de nouvelles possibilités pédagogiques avec et pour les enfants en considérant l'apprentissage comme l'accent sur ce processus. Penser une E-O avec et pour l'enfant, c'est leur donner une voix et une appartenance dans un processus

continu de réflexion et de dépassement des modèles standardisés, mais c'est aussi se mettre, en tant qu'enseignant, en tant qu'apprenant dans ce processus.

En résumé, le projet ne cherche pas, En aucun cas, une nouvelle forme de normalisation pour l'éducation et si peu de nier son caractère officiel. Au contraire, ce qui est recherché est la rupture d'un certain degré de conservatisme, de sorte que - les enseignants, les étudiants, les gestionnaires et les professionnels ne les enseignants s'identifient comme des êtres apprenants et peuvent se laisser défier en permanence dans de nouvelles formes et possibilités d'être et d'être avec l'autre dans les espaces scolaires dans une relation d'apprentissage continue.

Dans le sujet suivant dans la perspective du Rapport au savoir, nous chercherons à partir des études de Charlot (2000, 2020) apporter des aspects de la théorie de la "Rapport au savoir" qui corroborent les réflexions sur la formation et la constitution de l'individu en tant qu'apprenant.

Histoire de la vie et le processus de biographisation

L'histoire de la vie est définie par Pineau et Grand (2012, p. 15) comme une "recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels". Pour Delory-Momberger (2014), c'est à travers les histoires de vie que l'individu s'approprie lui-même et sa vie. Pour l'auteur, en même temps que les histoires de vie remplissent leur rôle de donner à la vie de l'individu une organisation temporelle et un sens, elles aussi et en grande partie elles racontent leurs apprentissages ou "[...] leur relation biographique avec le savoir et l'apprentissage". (Delory-Momberger, 2014, p. 30).

C'est donc à travers le récit de la vie que l'individu devient l'auteur et le personnage d'une histoire. Cette même histoire l'inscrit dans un contexte socio-historique d'une époque et d'une culture. En ce sens, le sujet apportera à son récit ses représentations, ses valeurs, ses projets, ses apprentissages, ses relations. Son récit

sera unique comme une empreinte digitale, car, produite par l'individu à partir d'une interprétation du vécu, dans un temps et dans un espace, en relation avec l'autre et avec lui-même, elle devient singulière.

Constitués dans une dimension temporelle, les récits s'inscrivent dans la culture et l'époque à laquelle nous appartenons, devenant ainsi, comme l'affirme Delory-Momberger (2014. p. 36), "[...] matériel privilégié pour accéder à la forme que les hommes d'une époque, d'une culture, d'un groupe social, biographient leur vie".

Selon Delory-Momberger (2021, p.3), lorsque nous nous sommes lancés dans la recherche biographique, nous sommes fondés sur la "capacité anthropologique de l'individu à biographiser sa singulière expérience du monde historique et social". Dans ce contexte, le chercheur s'intéresse au processus de biographisation, que Delory-Momberger (2021) décrit comme un ensemble d'opérations et de comportements à travers lesquels les individus façonnent leurs expériences, se reconnaissent et sont reconnus par l'autre.

En considérant le processus de biographisation (Delory-Momberger, 2014) et la théorie de la relation avec le savoir, il est possible de comprendre que, en synthèse, les histoires de vie sont comme une partie inséparable de l'individu liée à l'expérience et le sens qui peut naître sur elles, de sorte que l'acte de vivre une vie l'inscrit en chacun. Cette inscription singulière et subjective porte les marques du temps, de la société, de la culture et d'autres individus qui composent le même champ d'expérience.

Tout ce contexte rend le récit matériel privilégié pour la recherche biographique dans l'éducation et non pour comprendre le monde, mais pour comprendre l'individu dans le monde.

Dans la prochaine section, nous aborderons le parcours méthodologique, en présentant les catégories d'analyse et le récit qui en tant que source de collecte de données.

Les étapes du parcours méthodologique et les compétences acquises

En tant que méthodologie de cette étude, nous sommes guidés par la recherche biographique sur l'éducation et la narration autobiographique comme source et collecte de données. L'analyse qualitative des données a été effectuée sur la base des fondements épistémologiques des études de Delory-Momberger (2014) à partir des catégories d'analyse décrites par l'auteur (2012, p. 533-535), qui sont :

- Formes du discours - Comment la narratrice se place dans la narration? Présente-t-elle des aspirations, des projets? De quelles ressources dispose-t-elle?

- Plan d'action - Quelles sont les attitudes adoptées? Comment agit-il et réagit? Y a-t-il des modèles dans vos actions?

- Motifs récurrents ou *topoi* - Quels sentiments se rend compte des situations et des actions? Quelle est votre place de parole ?

- Gestion biographique du *topoi* - Comment s'est ajustée sa réalité socio individuelle ?

L'objectif de la recherche biographique selon Delory-Momberger (2012, p. 524) est "explorer les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social, de montrer comment ils façonnent leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence". Dans cette étude, notre objectif est de présenter des réflexions à partir de l'autonarration d'un professeur qui travaille dans l'éducation de la petite enfance (E.I) visant à caractériser les processus inscrits dans le récit sur la constitution de l'être et de la présence d'un enseignant dans l'E.I guidée par le questionnement Qu'est-ce qui pousse une personne à décider d'être enseignant et pas autre chose ?

L'autonarration utilisée dans cette étude a été produite comme une proposition d'activité au moment de la formation continue dans le cadre du projet E-O et visait à l'occasion à identifier les savoirs de chaque participant sur certains thèmes proposés - école, formation, apprentissage, savoir, information, connaissance,

trajectoires de vie, qui nous sommes, comment nous nous constituons en ce que nous sommes, entre autres. (Silva, 2022).

Dans le cadre du groupe de recherche qui accompagne le développement du projet E-O dans l'unité scolaire (U.E.) nous avons choisi au hasard l'un des récits produits par les enseignants et nous l'avons amené pour composer ces réflexions dans la perspective d'élargir les savoirs dans l'analyse des données collectées dans le cadre du projet OEA.

Le domaine de la recherche est composé d'un enseignant qui travaille à l'E.I, première étape de l'éducation de base. U.E accueille environ 370 enfants entre la garderie (enfants de 0 à 3 ans) et l'école maternelle (enfants de 4 à 5 ans). Plus précisément à Hortoland, les enseignants qui travaillent à E.I. s'occupent des enfants à partir de l'âge de deux ans, inscrits à la crèche dans les salles nommées - mini-groupe et maternelle. À la garderie, selon la disponibilité de l'espace physique et la demande, certaines salles sont organisées pour répondre enfants à temps plein ou à temps partiel, mais même en cas de prise en charge complète, les enseignants travaillant dans le mini-groupe et la maternelle (enfants de deux et trois ans) ne restent dans les salles de classe que pendant une période de quatre heures.

En optant pour l'analyse de l'autonarration de l'enseignante, nous revenons à une recherche qui privilégie la subjectivité et le caractère unique de ce professionnel. Nous valorisons le savoir vécu et raconté à travers l'histoire de la vie.

Comme le dit Delory-Momberger (2012), dans l'analyse du récit est également en jeu la subjectivité du lecteur, car nous ne nous présentons jamais passifs devant le récit de l'autre. Selon l'auteur, nous recevons toujours le texte pris d'une attente, de nos propres expériences, par notre bioteca, c'est-à-dire notre base de données sur les aspects vécus. Pour Delory- Momberger (2014), la figure de l'autre possède une réalité que le lecteur du récit construit et trouve sa vérité dans la relation avec lui-même et dans la relation avec l'écrivain.

L'entretien de recherche biographique instaure ainsi un double entreprise de recherche, un double espace heuristique qui agit sur chacun des intervenants : l'espace de l'interviewé dans la position de l'intervieweur lui-même; l'espace de l'intervieweur, dont l'objet propre est de créer les conditions et de comprendre le travail de l'interviewé sur lui-même. (Delory-Momberger, 2012, p. 527).

Dans cette étude, les liens théoriques sont consolidés dans la biographisation et la relation avec le savoir. Le récit biographique qui sera analysé dans la section suivante a été élaboré en contemplant trois moments - d'abord lorsque l'adulte était encore un enfant à l'école, Deuxièmement, quand ils étaient plus âgés, ils pensaient déjà à l'université et au troisième moment en tant qu'enseignant ou professionnel travaillant à l'école. Dans ce contexte, qu'est-ce que les expériences narratives de l'enseignante nous disent sur la constitution de l'être et du fait d'être un enseignant à E.I.?

Dialogue avec le récit

La prise en compte de l'objectif de développement proposé de l'analyse que nous proposons ici, nous commencerons cette section par la présentation du récit de l'histoire de vie de la Prof Lúcia¹. Les réflexions qui seront proposées dans la suite sont basées sur des extraits du récit original.

Présentation : récit de l'histoire de la vie

Lucia est une enseignante qui travaille dans l'éducation des enfants dans une municipalité de l'État de São Paulo. Son rêve de devenir professeur a commencé à l'âge de 8 ans. À l'époque, elle vivait dans un village du Minas Gerais /MG, qui offrait des études à ceux qui y résidaient, seulement jusqu'en CM1. La continuité des études, pour ceux qui pouvaient continuer, était à 45 km. Fille

¹ Nous avons donné un nom fictif pour préserver l'identité de l'auteur.

d'une famille de sept enfants, elle raconte qu'elle ne souhaitait pas avoir la même vie que leurs parents et leurs frères. Il n'avait pas l'intention de terminer ses études en CM1 et de se marier à 16 ans comme la plupart des filles du village.

À l'âge de 12 ans, Lucia est allée travailler comme femme de ménage chez une personne qui lui avait offert un emploi. Elle a vu dans cette offre une occasion de poursuivre ses études, car elle vivrait dans la ville. Travaillant tous les jours de la semaine et avec la responsabilité de s'occuper de tout le service domestique, il est resté plus d'un an sans aller à l'école. Il lui a fallu 10 ans pour terminer le lycée. Pour elle, l'école était le refuge, elle se sentait accueillie et respectée. Lucia nous dit que même face aux difficultés, elle n'a jamais renoncé à trouver un moyen d'aller à l'université, elle a toujours voulu continuer ses études. Il cherchait un meilleur emploi, avec un salaire qui lui permettrait de payer ses études. En 2008, elle a déménagé dans une ville de l'État de SP et a trouvé un emploi dans une école de loisirs dans une crèche. Cette expérience à l'école, maintenant en tant que fonctionnaire, a renforcé son désir et lui a apporté la certitude qu'elle serait enseignante. En 2011, il a commencé sa Licence en pédagogie. Neuf ans plus tard, elle parvient à accéder à son poste de professeur grâce à un concours public. Pour conclure, elle raconte que : *À chaque instant de ma vie, j'ai rencontré des obstacles, mais je n'ai jamais abandonné. Je savais que je sortirais victorieuse.* (Lúcia, 2021).

Après la présentation du récit, nous présenterons ci-dessous les réflexions qui seront proposées à partir de passages du récit original.

Je suis enseignant : premières réflexions et contextualisation

Lúcia commence son récit avec son projet de vie élaboré par elle à l'âge de 8 ans. Il est possible d'observer dans le récit un soin dans la reconstruction du passé en mettant l'accent sur la prise de décision et le dépassement des obstacles, comme énoncé par elle. Elle souligne les difficultés et les carences de sa réalité.

Conservant une dimension temporelle, la narratrice maintient dans le récit une chronologie qui la met à l'endroit où elle avait souhaité être quand elle n'avait que 8 ans. Elle présente le récit comme un témoignage du parcours, attestant sa force et sa persévérance pour réaliser son projet de vie - *Mon rêve d'être enseignante a commencé à l'âge de 8 ans* (Prof^a. Lúcia, 2021).

À partir du rêve de Lucie d'enseigner et de quelques dates qu'elle présente dans son récit, il a été possible de tracer une chronologie qui dépeint la dimension temporelle élaborée et présentée dans le récit.

Tableau 1 : Trajectoire chronologique du récit de Lúcia

1986	Année de la naissance de Lúcia
1994	8 ans - Projet de vie - Je veux être enseignante;
1998	12 ans - Décide de déménager à la ville pour travailler comme femme de ménage dans l'attente de poursuivre ses études et de terminer ses études secondaires;
2008	22 ans - Il termine ses études secondaires et se déplace à l'intérieur de l'État de São Paulo en l'attente de poursuivre ses études et de poursuivre ses études;
2009	23 ans - 1er concours public comme récréationniste à l'école et réaffirme son projet de vie;
2011	25 ans - lance la Faculté de pédagogie dans l'attente d'un diplôme d'enseignante;
2013	27 ans - passe le deuxième appel d'offres dans le domaine administratif;
2014	28 ans - termine la faculté de pédagogie et souhaite travailler comme professeur;
2020	34 ans - Passé dans le concours public d'enseignant.

Source : produit par les auteurs.

En retraçant la trajectoire chronologique de Lucie, nous sommes confrontés à la constitution d'un individu dans un ensemble d'interactions avec les autres et avec le monde à travers l'expérience de soi (Delory-Momberger, 2016).

Selon cette logique, l'individu humain vit chaque instant de sa vie comme le moment d'une histoire : histoire d'un instant, histoire d'une heure, d'un jour, histoire d'une vie. Quelque chose commence, se déroule, se termine, dans une succession, une accumulation, un chevauchement indéfini d'épisodes et de péripéties, d'épreuves et d'expériences. (Delory- Momberger, 2016, p. 136).

La trajectoire tirée du récit apporte une réflexion qui va au-delà du temps chronologique, elle atteint le temps qui l'a rendue enseignante - l'être / devenir. Le temps chronologique, en plus de marquer le processus vécu par l'auteur du récit, fait place à l'herméneutique où nous rencontrons un autre temps qui est pérenne, de la complétude, qui est éloignée de la chronologie - le temps de la recherche, de la persistance et de la formation, elle inscrit sa recherche d'une temporalité (Pineau, 2019).

En ce qui concerne l'action, Lúcia démontre dans son récit une manière d'agir stratégique et concentrée sur la portée de son rêve en s'organisant selon son intérêt professionnel. En plus d'un acte stratégique, elle présente également un acte progressif, dans lequel elle démontre qu'elle doit franchir des étapes pour atteindre son objectif. Elle a demandé à travailler comme femme de ménage afin que, vivant dans la ville, elle puisse poursuivre ses études.

[...] l'enseignante qui travaillait dans le village avait une sœur qui vivait dans la ville qui avait besoin de quelqu'un pour s'occuper de son enfant à naître et des obligations de la maison, alors elle a parlé à ma mère et comme je le voulais beaucoup, ma mère m'a laissé partir (Profa. Lúcia, 2021).

Quand Lúcia termine ses études secondaires et se retrouve à nouveau dans l'impossibilité de poursuivre ses études, elle agit stratégiquement et déménage à l'intérieur de l'État de São Paulo dans l'intention de réussir ses études - *Comme elle avait un petit ami qui vivait ici [...], il a suggéré de venir vivre avec lui. Ne trouvant pas d'autre solution, j'ai accepté [...]* en 2011, j'ai commencé mon baccalauréat en pédagogie (Profa. Lúcia, 2021).

Dans les situations qui impliquent la prise de décision, Lúcia ne perd pas de vue et se laisse aller aux circonstances pour voir ce qui va se passer. Tout le récit de Lúcia s'organise autour de son

projet de vie - devenir professeur. Le désir d'être et de devenir professeur énoncé dans le discours de Lúcia révèle son topoï - le lieu-commun, marqué par le désir d'être professeur.

La gestion biographique des topoï (Delory-Momberger, 2012), est soutenue par elle tout au long du récit, d'abord quand elle croit en elle-même et détermine qu'elle peut être, devenir aller au-delà de ce que votre réalité socio-structurelle vous offre en quittant le lieu de naissance et votre famille alors que vous n'étiez qu'un enfant. Deuxièmement, quand elle retrace le cours de sa vie, s'éloignant à nouveau des gens avec qui elle vivait, elle s'adapte à une nouvelle réalité pour devenir, aller au-delà. Elle se pose intégralement comme un être désirable projetant dans ce désir son parcours de vie et de formation. Elle sait que pour être il faut apprendre, apprendre à être (Charlot, 2000). Dans ce sens, nous observons dans le récit de Lucie, une réflexion significative soulevée par Delory-Momberger (2014) qui cherche à explorer le rapport existant entre la biographie/vie et la formation/école. Le récit de Lucie nous montre cette relation et réaffirme que "Biographie et éducation se réfèrent l'une à l'autre comme les deux faces d'une même initiative : celle qui fait de l'acteur biographique un apprenant et éducateur permanent de lui-même". (Delory-Momberger, 2014, p. 139).

Quand elle travaille dans une école, même si ce n'est pas encore en tant qu'enseignante, elle a réaffirmé son projet - j'ai passé un processus sélectif pour les loisirs. Bien qu'il soit resté peu de temps, j'ai eu la certitude que ma place était dans une école (Profa. Lúcia, 2021).

Nous nous racontons constamment les situations dans lesquelles nous sommes impliqués et faisons de ces situations notre expérience; chaque moment, chaque espace dans lequel nous vivons, nous les transformons dans le moment et le lieu d'une histoire unique qui est notre histoire : en réalité, nous sommes constamment dans les biographies [...]. (Delory-Momberger, 2016, p. 139).

Lúcia démontre dans son récit qu'elle devait se déplacer, quitter le village, car cet endroit n'avait pas les ressources nécessaires pour réaliser son rêve. Elle se déplace en ajustant ses actions/décisions à sa réalité socio-structurelle et socio-économique, en analysant sa vie, en la reliant à ce qu'elle voulait et à la situation vécue par les habitants du village - À 12 ans, je suis allé vivre dans la ville Juillet 2008 je suis arrivé à Hortolândia. (Profa. Lúcia, 2021).

En racontant Lúcia reconstruit sa trajectoire, recrée et énonce ses prises de décision comme qui vérifie s'il y avait ou non une autre forme, une autre voie à suivre et dans ce processus, elle accomplit une action biographique sur elle-même À chaque instant de ma vie, j'ai rencontré des obstacles, mais je n'ai jamais abandonné. Je savais que je sortirais victorieuse (Profa. Lucia, 2021). Elle vit sa biographie, recrée son parcours dans une perspective herméneutique, configurant, interprétant et évaluant sa propre action. (Delory-Momberger, 2012).

Ensuite, nous répétons, même brièvement, une couture dans la prétention à unir, récit, analyse et théorie avant la présentation des conclusions finales.

Formation tout au long de la vie : Qu'est-ce qui pousse une personne à décider d'être enseignant et pas autre chose?

Delory-Momberger (2016) dans son article "La recherche biographique ou la construction partagée d'un savoir du singulier" clarifie l'utilisation du terme - recherche biographique dans l'éducation. Pour l'auteur, le souci de l'éducation invite la recherche biographique à une responsabilité qui atteint les questions scientifiques, éthiques et politiques puisque le désir d'apprendre est inhérent à l'être humain. Dans cette perspective, lorsque la recherche biographique en éducation cherche à appréhender et à comprendre les processus de constitution de l'individu et qu'elle englobe inséparablement ses processus d'apprentissage et de formation.

Pour Delory-Momberger (2016, p. 145), il existe un lien entre "l'éducation et l'individuation, et l'éducation et la socialisation, et qui conduisent à redéfinir la notion d'éducation, conçue comme un vaste processus englobant toutes les formes de l'expérience vécue et acquise". Dans cette dimension globale, selon l'auteur, nous nous formons dans les établissements d'enseignement, dans l'activité professionnelle, dans la vie sociale et dans tous les autres espaces de coexistence. Ce former est l'apprentissage formel et informel est la globalité de la personne. En apprenant/ne pas apprendre et en formant/ne pas former, nous devenons qui nous sommes - professeurs, médecins, avocats, cuisinière, couturière, entre autres possibilités d'être.

Nietzsche (*apud* Larrosa, 2009, p.39), nous fait réfléchir que dans la formation du sujet, nous faisons face à "un devenir soi-même, jusqu'à sa meilleure chance." Devenir quelqu'un ne se résume pas seulement à la formation en pédagogie. Être professeur, c'est plus que faire des études. C'est développer quotidiennement sa propre expérience, en construisant son propre temps de formation.

Dans cette étude, nous avons proposé de présenter quelques réflexions sur la constitution de l'être et de la présence de l'enseignant en E.I à partir de l'exposition d'une autonarration. En plus d'explorer la biographie à travers l'histoire de la vie, nous avons exposé un processus d'auto-formation conduit par une conscience de soi, de ce qu'il voulait devenir liée au parcours d'une éducation formelle, offerte dans les établissements d'enseignement. En ce sens, nous nous approchons des réflexions soulevées par l'auteur en apportant la recherche biographique sur l'éducation comme un instrument pour appréhender le processus de constitution de l'individu - le devenir.

Considérations finales

Dans cet article, à travers l'auto narration présentée, nous suivons le développement professionnel et la vie d'un professeur. Dans le récit, elle énonce sa trajectoire, ses désirs, ses choix, ses décisions et ses relations avec le monde qui l'entoure et avec elle-même. Le parcours tracé et énoncé par le narrateur révèle ses actions et un agir dans le monde qui s'est constitué tout au long de sa vie, lié au contexte de scolarisation et à la vie en dehors de l'école. En ce sens, nous pouvons dire qu'elle a vécu et mené une vie pour réussir à être ce qu'elle a prévu d'être / devenir.

Le projet E-O concerne le fait d'être enseignant car il permet de reprendre, de faire revivre le processus de singularisation et de création de l'enseignant, car l'école peut être différente, différente de ce qu'elle est, à partir des questions qui incitent à repenser ce qu'il faut faire dans la journée a-jour, l'enseignant peut être un autre - devenir un autre dans le parcours.

La biographisation nous permet ce partage d'informations, de savoirs, d'expériences, auxquels nous attribuons un sens en comprenant nos propres pratiques et choix.

Le récit de l'enseignant était un point de départ, mais pas sans point d'arrivée alors qu'elle reste dans le cours de la vie. Le récit devient une marque, l'identité de chaque individu qui se fait et se transforme tout au long de la vie et devient ce qu'il est.

Être enseignante, c'est penser à sa propre condition, se plonger dans sa trajectoire de vie, émerger d'un long processus de formation qui avait pour but de vivre une vie à être. En ce sens, il a fallu du dévouement et de l'appropriation de savoir qui lui permettrait d'être / de devenir professeur.

Références

- ALHEIT, P. Biographie. In: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019. (p.44).
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Brasil, Cortez, 2020.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi, 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.
- DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista brasileira de pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, abr./2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526> Acéss le 16 Octobre 2021.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf. Acéss le 23 Janvier 2021.
- DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educar em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr./ 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=html&lang> Acéss le 10 Décembre 2021.
- DELORY-MOMBERGER, C. Da condição à sociedade biográfica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-16, ago./out. 2021. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100217 Acéss le 15 de Juillet de 2022.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation.** Paris: L'Harmattan, 1985.

DELORY-MOMBERGER, C. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32 n. 02, p. 345-357, ago./2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yr cQgybKvZ3bwHyXWtGbnVr/abstract/?lang=pt> Acess le 10 Décembre. 2021.

LARROSA, J. **Nietzsche e a educação.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LUIZ, M. C. (Org). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PINEAU, G. Temps e temporalité. In: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Toulouse: Érès, 2019. (p.175).

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago./2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHL FnfrS48HYbhxw/abstract/?lang=pt> Accès le 10 Avril de 2022.

PINEAU, G. e LE GRAND, J-L. **As histórias de vida.** Natal: EDUFRN, 2012.

SILVA, F. C.; GILAVERTE, A. P.; ALMEIDA, N. S. R. Relação com o saber na escola. O olhar do não docente sobre a formação de si e do outro - Um olhar estrangeiro. **Leitura:Teoria & Prática.** Campinas/SP, v. 39, n. 82, p. 55-71, 2021. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/879> Accès le 08 de Janvier de 2022.

Chapitre 4

Repenser la coordination pédagogique pour une école autre

Sandra A. Riscal

La possibilité de délier le savoir du pouvoir plan scolaire, réside dans la création de structures de organisation horizontale où les enseignants, les étudiants et les employés forment une véritable communauté. C'est un résultat qui ne peut provenir que de nombreuses luttes, de les victoires et les défaites. Mais sans aucun doute, l'autogestion de l'école par les travailleurs de l'éducation - y compris les étudiants - est la condition de démocratisation scolaire. Pas d'école démocratique régime démocratique, donc la démocratisation de la l'école est fondamentale et urgente, car elle forme l'homme, le futur citoyen. (Tragtenberg, 1985, 72)

Le présent article a pour but de présenter quelques questions sur le rôle du coordinateur pédagogique, en étudiant ses tâches habituelles et l'historique de création de la fonction. Il vise également à présenter une conception différente de la coordination pédagogique, en se concentrant sur un aspect crucial qui, en fin de compte, détermine le rôle de toutes les activités scolaires : l'évaluation.

Mais après tout, quelles sont les activités actuelles d'un coordinateur pédagogique?

Dans un cours offert par l'Université Fédérale de São Carlos - UFSCar, réalisé en partenariat avec le Ministère de l'Éducation, dans le cadre du programme "School of Management of Basic

Education", qui a initialement impliqué plus de 1200 étudiants, Tous les coordinateurs pédagogiques dans l'exercice de la fonction d'écoles du réseau de l'Etat et environ 300 réseaux municipaux de tout l'Etat de São Paulo, nous avons pu entrer en contact avec les activités quotidiennes des coordinateurs pédagogiques. L'une des tâches créées pour le cours était l'élaboration d'un journal où les coordinateurs noteraient toutes les tâches effectuées pendant la journée de travail dans les écoles. Dans leurs rapports, de nombreux coordinateurs ont été surpris par le nombre de tâches qu'ils effectuent pendant leur service scolaire et, ce qui leur a semblé encore plus surprenant, c'était à la fin de la journée le sentiment de ne pas avoir pu terminer tout ce qu'ils devaient faire. Parmi les principales activités rapportées par les coordinateurs figurent : rester aux portes de l'école pendant les périodes d'entrée et de sortie des étudiants; contrôle de la tenue des journaux et autres rapports demandés aux enseignants; assister la direction de l'école dans l'organisation des rapports et des données statistiques sur la fréquentation, les résultats scolaires et les infrastructures, demandés par les secrétariats d'enseignement; superviser la progression des cours; assurer la discipline dans l'école; porter des messages de la direction aux enseignants, aux élèves et aux parents; remplacer les enseignants en leur absence; agir en tant qu'infirmier, concierge, inspecteur des élèves, psychologue et conseiller pédagogique en leur absence; recevoir et chercher à résoudre les plaintes des enseignants concernant d'autres enseignants, des élèves ou la direction de l'école; gérer les conflits; recevoir et chercher à résoudre les plaintes des élèves concernant des enseignants, d'autres élèves ou la direction de l'école; recevoir et chercher à résoudre les plaintes des parents concernant les enseignants, les élèves ou la direction de l'école; combler les lacunes en matière d'enseignement et de contenu des enseignants de toutes les disciplines et domaines; superviser les pauses et les loisirs, organiser les activités festives prescrites dans le calendrier scolaire et les activités de collecte de fonds ou les changements de nettoyage ou de réforme de l'école. résoudre les problèmes de santé

ou dentaires des élèves ou les accompagner à des médecins ou des dentistes, prendre soin de l'hygiène des élèves, prendre soin ou organiser les horaires d'utilisation de la bibliothèque, aider le secrétariat pendant la période d'inscription.

En tant que membre de l'équipe de gestion de l'école, le coordonnateur assume souvent des fonctions de gestion qui se confondent avec les fonctions du directeur, comme en témoigne le fait que de nombreuses municipalités attribuent également au coordinateur pédagogique la fonction de directeur adjoint ou de vice-directeur directeur de l'école.

Cependant, de la lecture des rapports des coordinateurs, un aspect saute aux yeux : tous les coordinateurs sont unanimes à dire qu'ils considèrent leur activité essentielle au fonctionnement de l'école et malgré les désagréments quotidiens, persistent dans leurs tâches, considérant que le processus éducatif est un facteur essentiel pour le développement humain.

Toutefois, les coordinateurs en exercice de la fonction rencontrent des difficultés à exercer des activités qui soient effectivement pédagogiques. Ils considèrent que, compte tenu de la quantité d'autres tâches, le travail pédagogique est relégué au second plan et qu'ils sont rarement en mesure de le faire réellement. Tout indique qu'il semble très difficile de déterminer quelle serait la tâche réelle du coordinateur pédagogique, ce qui laisse place à de nombreuses interprétations. Nous croyons que, face à ce flou, nous devrions recourir au processus de création de la fonction de coordination pédagogique et tracer ses antécédents, au moins dans l'État de São Paulo.

La trajectoire de la coordination pédagogique dans l'État de São Paulo

L'introduction dans la structure scolaire d'un agent chargé de la coordination du travail pédagogique est récente et l'existence de professionnels de l'éducation ayant la responsabilité d'organiser le

travail pédagogique de l'école n'a pas toujours été conçue comme nécessaire.

Traditionnellement, la politique éducative brésilienne a été constituée par la division du travail entre les acteurs qui établissent la politique éducative à mettre en œuvre et ses exécutants, les agents scolaires. Il n'y avait donc pas de place pour un acteur qui, dans la sphère scolaire, permettrait la réflexion, la discussion et l'autonomie du processus politico-éducatif.

La division du travail entre les acteurs qui formulent les politiques éducatives et les agents exécutants de cette politique dans les écoles exigeait la formation d'agents techniques chargés de la supervision, de l'inspection ou de l'orientation éducative, qui avaient pour tâche d'assurer la réalisation, par les écoles, des politiques éducatives élaborées par les secrétariats et le ministère de l'éducation. Les tâches des superviseurs, des inspecteurs et des conseillers pédagogiques étaient à l'origine conçues comme des fonctions techniques, consistant principalement en la formation, le contrôle, la supervision et l'évaluation des agents scolaires.

La division du travail pédagogique entre acteurs établissant la politique à mettre en œuvre et acteurs exécutants a été une constante dans la formation des pédagogues et peut être constatée dans le processus même de création des cours de pédagogie. Déjà dans le premier cours de pédagogie, créé par le décret-loi no 1.190 du 4 avril 1939 pour former des bacheliers en éducation, la distinction entre le pédagogue formé pour agir dans les sphères décisionnelles de l'administration de l'éducation et la formation des enseignants du primaire, réalisée dans les écoles secondaires normales, était évidente. Le baccalauréat en pédagogie est devenu une exigence pour le remplissage des postes techniques des secrétariats d'enseignement et le ministère de l'éducation. La séparation entre les activités de conception politique, de planification, d'administration et d'orientation de l'enseignement et les activités d'enseignement était ainsi instituée.

La loi 4.024 de 1961, la première loi sur les lignes directrices et les bases de l'éducation a maintenu la formation du baccalauréat

en pédagogie en tant que spécialiste dans les domaines techniques de la gestion, de la supervision et de l'orientation éducative et en tant qu'enseignant uniquement pour le baccalauréat dans les écoles normales. Les activités techniques des spécialistes pourraient être définies en fonction de chaque cours de pédagogie et pourraient admettre d'autres possibilités de formation, comme celle d'assistant pédagogique. Cependant, il n'existait pas de définition claire de ce que seraient les activités de chacune des spécialités et dans les réseaux d'enseignement il n'y avait pas de standardisation des activités soustraites par les termes supervision de l'éducation, administration de l'éducation, Orientation éducative et inspection scolaire, (Gatti, Bernardes et Mello, 1974). Plusieurs de ces spécialisations comprenaient des aspects de ce que seraient aujourd'hui les tâches du coordinateur pédagogique. En particulier, la possibilité de formation d'assistant pédagogique, dont l'un des cours spécifiques de pédagogie pourrait dispenser, avait une grande affinité avec les tâches actuelles du coordinateur pédagogique.

La loi no 540 de 1968, connue sous le nom de réforme universitaire, a maintenu comme objectif de la licence en pédagogie "la préparation d'experts destinés à la planification, la supervision, l'administration, l'inspection et l'orientation dans les écoles et les systèmes scolaires" (BRÉSIL, 1968). Cette directive, qui transformait les spécialités techniques en qualifications, a été concrétisée par l'avis 252/69 de Valmir Chagas, qui a donné lieu à la résolution CFE 02/69, en établissant le programme minimal du cours de pédagogie qui comprenait une partie commune à toutes les modalités d'habilitation et une autre diversifiée, qui devrait être constituée selon les modalités d'habilitations spécifiques. L'avis indiquait les qualifications suivantes, à offrir au niveau du premier cycle : Magistère des disciplines pédagogiques du deuxième degré (pour l'enseignement dans les écoles normales), orientation éducative, administration scolaire, supervision scolaire et inspection scolaire. Il a été établi que l'habilitation de supervision avait pour but de former le superviseur pédagogique et l'assistant

pédagogique. La loi 5692 de 1971 a maintenu les lignes directrices instituées par la loi 5540/68 et la résolution CFE 02/69. Bien que sa durée soit prévue pour 10 ans, après quoi il devrait être réévalué, l'avis CFE 02/69 a discipliné la structure et les programmes des cours de pédagogie jusqu'aux années 1990.

Jusqu'aux années 1990, la formation pour le magistère, dans les cours de pédagogie, est restée uniquement pour la formation des enseignants qui agiraient dans l'enseignement normal, responsable de la formation des enseignants du primaire. Comme l'action à l'école primaire ne faisait pas partie de la formation du pédagogue, on finissait aussi par exclure la formation pour des tâches spécifiquement scolaires, de coordination, de coopération et d'articulation des activités strictement pédagogiques.

Gatti, Bernardes et Mello, dans un article paru en 1974, soulignaient déjà, dans les années 1970, la nécessité d'un agent dont les fonctions à l'école ne seraient ni de caractère enseignant ni administratif :

- a) le souci d'intégrer le travail scolaire, d'adapter l'école-élève-communauté, et d'essayer de rendre opérationnels les fins ultimes du processus éducatif;
- b) influence directe ou indirecte sur la planification, le programme d'études, l'intégration des programmes et les procédures de mise en œuvre et d'évaluation des plans d'enseignement.
- c) l'interaction avec tous les éléments impliqués dans l'école : administrateurs, enseignants et élèves; activités techniques qui, de par leur nature, se sont réservées un rôle clé en ce qui concerne l'introduction de reformulations et le maintien d'une dynamique de renouvellement et d'actualisation (Gatti, Bernardes et Mello, 1974, 05).

Beaucoup de ces tâches, décrites par Gatti, Bernardes et Mello (1974), étaient réparties entre les tâches de supervision et d'orientation de l'enseignement. De manière générale, cependant, Gatti, Bernardes et Mello (1974) concluent qu'il n'y aurait pas d'explication précise du rôle des assistants pédagogiques et que les tâches des superviseurs, des directeurs et des assistants pédagogiques, en pratique, se confondent et se superposent. Un tel

problème serait aggravé par l'adoption, dans chaque système d'enseignement, voire dans les écoles, de la nomenclature qu'elle juge la plus appropriée, ce qui rendrait encore plus difficile la détermination des compétences des guides, des superviseurs et des assistants pédagogiques.

À São Paulo, les fonctions d'Assistant Pédagogique et de son successeur la fonction de Coordination Pédagogique ont eu, dans la sphère étatique et municipale, un développement irrégulier. Cela peut être constaté avec la loi 201/78 du 09/11/78 qui a créé le Statut du Magistère Public de l'Etat de São Paulo et a établi, parmi les postes de spécialistes de l'éducation, le poste de coordinateur pédagogique 3 qui a commencé à accumuler les fonctions précédemment développées par les Directeurs éducatifs et les Assistants pédagogiques. Bien que prévu dans la loi, dans la pratique, aucun coordinateur n'a été affecté à toutes les écoles du réseau scolaire de l'État pauliste.

L'instauration définitive de la Coordination Pédagogique dans le réseau étatique d'enseignement pauliste a eu lieu avec l'institution de la Journée Unique et du Temps de Travail Pédagogique (HTP) par le Décret no 28.170 du 21/10/1988, qui a établi que le Coordinateur pédagogique serait l'agent responsable de la dynamisation des discussions collectives de l'école. Le poste de coordinateur pédagogique a été remplacé par celui de Professeur Coordinateur (PC) qui devait exister dans toutes les unités scolaires de plus de dix classes opérationnelles. La transformation de la coordination pédagogique en fonction a permis à tout enseignant de l'école d'occuper s'il avait suivi une qualification spécifique, l'exercice d'enseignement n'étant requis que pour trois ans.

Chaque école aurait un professeur coordinateur, élu parmi les enseignants de l'école par les enseignants du CB, parmi les acteurs de l'unité scolaire et référencé par le conseil des écoles. En 1996, une ordonnance de la CENP 01/96, Coordinatrice des études et normes du Secrétariat d'État à l'éducation de São Paulo, a rebaptisé HTP en HTPC (Heures de Travail Pédagogique Collectif). La loi

complémentaire 836 / 97 a étendu l'obligation de HTPC pour les enseignants du cycle de base et facultatif pour les autres. En 1998, le HTPC est devenu obligatoire pour couvrir le réseau éducatif de l'État.

Dans la loi de 2006, il a été établi que le HTPC doit être coordonné par l'enseignant coordinateur (en son absence par le directeur). Selon la législation, les objectifs du HTPC seraient de : construire et mettre en œuvre le projet pédagogique de l'école; articuler les actions éducatives menées par les différents segments de l'école en vue d'améliorer le processus d'apprentissage; identifier les alternatives pédagogiques qui contribuent à réduire les taux d'évasion et de répétition; permettre la réflexion sur la pratique enseignante; favoriser l'échange d'expériences; promouvoir le perfectionnement individuel et collectif des éducateurs; suivre et évaluer systématiquement le processus d'apprentissage. (Paris, France, 2000)

En 2000, la résolution no 35 a modifié la désignation de coordinateur pédagogique (CP) en professeur coordinateur en supprimant l'élection comme moyen de pourvoir la fonction, qui est devenue de la responsabilité du conseil scolaire. La résolution définit les tâches suivantes pour l'enseignant coordinateur :

- I - conseiller la direction de l'école dans l'articulation des actions pédagogiques développées par l'unité, y compris celles de toutes les télé classes et des classes liées;
- II - aider la direction de l'école à coordonner les différents projets, y compris ceux visant à renforcer l'apprentissage;
- III - conseiller la direction de l'école dans la relation école/communauté;
- IV - subventionner les enseignants dans le développement de leurs activités d'enseignement;
- V - renforcer et garantir le travail collectif à l'école en organisant et en participant aux HTPC;
- VI - mettre en œuvre, suivre et évaluer les actions prévues dans le projet pédagogique de l'école. (Sao Paulo, 2000).

Dans le Réseau Municipal d'Enseignement de São Paulo, le poste de Coordinateur Pédagogique, dont l'existence était prévue depuis 1985, le Règlement Commun des Écoles Municipales est

devenu effectif avec l'institution du Décret n° 32892 de décembre 1992, qui a réorganisé les écoles municipales, a institué l'horaire collectif de travail pédagogique et par la création du statut des professionnels de l'éducation, loi no 11.229 en 1992, qui prévoyait l'organisation de la Journée à temps plein (JTI) en établissant, parmi les fonctions du coordinateur pédagogique, l'articulation du processus d'élaboration du plan scolaire, le suivi pédagogique et l'élaboration collective de projets soient développés dans l'horaire collectif de travail fourni par le Statut du Magistère municipal. Actuellement, la Coordination Pédagogique est fonction et sa prestation a lieu par voie de concours public. En 2013, le DÉCRET N° 54.453 a établi la définition et les fonctions et le coordinateur pédagogique établissant que:

Art. 10. Le coordinateur pédagogique est responsable de la coordination, de l'articulation et du suivi des programmes, projets et pratiques pédagogiques développés au sein de l'unité éducative, conformément aux lignes directrices de la politique éducative du Secrétariat municipal à l'éducation, respectant la législation en vigueur.

Parmi les tâches du coordinateur figurent:

I - coordonner l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du projet politique et pédagogique de l'unité éducative, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement, conformément aux directives éducatives de la municipalité;

II - élaborer le plan de travail de la coordination pédagogique, articulé avec le plan de la direction de l'école, en indiquant les objectifs, les stratégies de formation, les programmes de formation continue et les rencontres pour la planification du suivi et de l'évaluation avec les autres membres de l'équipe de gestion; III - coordonner l'élaboration, la mise en œuvre et l'intégration des plans de travail des enseignants et autres professionnels dans les activités d'enseignement, conformément au projet de politique pédagogique et aux lignes directrices du programme du Secrétariat municipal à l'éducation;

V - promouvoir l'analyse des résultats des évaluations internes et externes en établissant des liens avec l'élaboration des plans de travail des

enseignants, de la coordination pédagogique et des autres plans constitutifs du projet politico-pédagogique;

VI - analyser les données relatives aux difficultés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, exprimées dans tous les instruments internes et externes à l'unité éducative, en garantissant la mise en œuvre d'actions visant à les surmonter;

VIII - planifier des actions qui favorisent l'engagement de l'équipe scolaire dans la mise en œuvre du travail collectif, en assurant l'intégration des professionnels qui composent l'unité éducative;

XI - participer, avec la communauté éducative, à la définition, à l'implantation et à la mise en œuvre des normes de convivialité de l'unité éducative;

XIV - participer à l'élaboration, à l'articulation et à la mise en œuvre d'actions, en intégrant l'unité éducative à la communauté et aux équipements locaux de soutien social;

XV - promouvoir et assurer la mise en œuvre des programmes et projets du Secrétariat municipal à l'éducation par la formation des enseignants, ainsi que l'évaluation et le suivi de l'apprentissage des élèves en ce qui concerne les progrès, les difficultés et les besoins d'adéquation; (Sao Paulo, 2013)

À partir de 1996, un aspect devient partie intégrante des fonctions du Coordinateur pédagogique à São Paulo, tant dans la sphère étatique que municipale : la responsabilité de l'analyse des résultats de l'unité scolaire dans les évaluations à grande échelle et l'articulation des actions à mettre en œuvre dans la sphère scolaire pour l'amélioration des indicateurs de l'école. Le coordinateur est désormais responsable du suivi des indicateurs tels que IDEB (Indice de développement de l'éducation de base), les résultats de Provinha Brasil, Preuve Brésil et dans le cas des écoles d'État SARESP Système d'évaluation de la performance scolaire de l'État de São Paulo , ainsi que l'acheminement des feuilles de calcul, qui doivent être remplies par les différents agents scolaires, pour l'établissement des indicateurs de l'unité scolaire et l'évaluation des résultats obtenus.

Il s'avère donc que le suivi des indicateurs de l'IDEB devient la tâche de base de la coordination pédagogique, dénotant la fonction d'un rôle qui devrait être le travail éminemment

pédagogique, indépendamment des résultats obtenus dans les évaluations.

considérant la diversité des écoles, prétendants à des réseaux présentant des conditions de fréquentation et des disparités économiques, sociales et culturelles différentes, ainsi que des écoles appartenant aux périphéries de la ville, et qui présentent une réalité scolaire et des problèmes pédagogiques distincts de ceux d'écoles appartenant à des régions de pouvoir d'achat plus élevé, il est pour le moins inquiétant d'espérer que la réalité de l'éducation brésilienne puisse changer en fonction d'un IDEB, ayant une caractéristique notamment homogénéisante.

Repenser la coordination pédagogique

Le discours de l'école en tant que locus de formation de l'enseignant réfléchissant a entériné l'idée de l'enseignant comme sujet de son travail, chercheur de sa pratique, non pas simplement exécuteur de politiques publiques, mais comme professionnel capable d'élaborer, de définir et de réinterpréter son en le rapportant aux contextes sociaux et économiques et aux connaissances produites, donc capable de penser sa propre formation. Mais ce même discours, lorsqu'il est incorporé par les organes publics, peut les exempter de tout investissement dans la formation continue de leurs enseignants, surtout lorsque la formation continue, proposée par les équipes des Secrétariats de l'Éducation, ne résout pas les problèmes quotidiens, ce qui engendre des conflits et des résistances de part et d'autre. Selon cette conception, il appartiendrait au coordinateur pédagogique d'articuler et de former les enseignants à la réflexion sur la réalité de l'école.

Les coordinateurs pédagogiques seraient donc chargés des tâches d'articulation des enseignants en ce qui concerne la production et la mise en œuvre du Projet Politique Pédagogique, et de soutien dans sa mise en œuvre. Surtout, le rôle du coordinateur pédagogique viserait à renforcer le travail collectif et la réflexion sur les pratiques pédagogiques. Cependant, au quotidien, la

fonction se perd dans l'enchevêtrement des demandes présentées par les écoles. Le travail quotidien est plein d'activités, elles sont diffuses et d'urgence (Fernandes 805). L'introduction du rôle de "surveillant de l'IDEB" a conduit les coordinateurs à agir en tant que responsables de la culture et de la vie quotidienne de l'école, de l'implication personnelle et du souci de l'efficacité des écoles dans les évaluations externes (Fernandes, 2008, 806).

Plongés entre les fonctions de "contrôleurs de l'IDEB" et les exigences contingentes de la vie quotidienne, les coordinateurs pédagogiques ne parviennent plus à donner sens et signification à leur travail.

La question qui se pose ici est de savoir s'il serait possible de reconstruire le rôle du coordinateur pédagogique de manière à ce qu'il soit réellement tourné vers les questions pédagogiques?

Cette question impose une autre réflexion : ce que l'on entend par travail pédagogique. L'école, on le sait, est une organisation complexe, avec de multiples dimensions culturelles, sociales, politiques au-delà des proprement pédagogiques. Chacune de ces dimensions est distincte d'une école à l'autre et des images distinctes d'élèves et de professeurs sont construites.

Selon l'image traditionnelle répandue parmi les enseignants, les gestionnaires et les coordinateurs pédagogiques, l'élève est un être sans défense et faible, sans connaissances pertinentes, nécessitant une protection et une vigilance constantes, car il ne sait pas prendre soin d lui-même. La représentation qui guide le travail des agents scolaires est celle d'un être caractérisé par l'immaturation, le définissant par la négativité, l'imperfection. Les enfants et les jeunes devraient aller à l'école, car ils ne sont pas encore adultes; c'est là qu'ils apprendront à être des sujets complets, socialement acceptés. L'école se constitue alors comme le lieu qui comble cette absence, qui complète l'élève comme sujet, en le rendant apte à vivre en société. L'école est ainsi établie socialement comme le lieu privilégié pour la constitution du sujet social. Cette tâche se réalise à travers un processus de subjectivité qui correspond à l'internalisation de pratiques de vie dans lesquelles on apprend

comment être et être dans le monde. Tout se passe comme si l'élève entrait à l'école sans aucune expérience de vie ou comme si ces expériences ne valaient rien face à la valeur sociale de celles qu'il apprenait. L'élève doit ainsi être inséré dans un monde prêt, un monde adulte, constitué de normes explicites ou non explicites, de lois, mais surtout de comportements composés des pratiques sociales qui établissent quoi et comment faire, quoi et comment penser, quoi et comment agir. Ce processus de subjectivité est la tâche principale de l'école, qui, plutôt que de transmettre du contenu, forme des structures de comportement mental et social. La subjectivité est un processus - cela ne signifie pas qu'elle n'est jamais terminée, mais qu'elle se réalise continuellement non seulement dans les leçons scolaires, mais aussi dans l'internalisation des modes d'être et d'agir. Dans notre société, l'institution scolaire est un espace fondamental pour la production de la subjectivité qui définit le sujet, soit à travers les rapports de pouvoir entre les enseignants et les élèves, soit dans la façon dont elle conçoit l'apprentissage et transmet le savoir (Riscal; Oliveira; Baldin, 2016).

Dans cette école, le rôle de la coordination pédagogique se réalise par l'organisation de l'espace et des temps scolaires, à la recherche de la formation non seulement de sujets efficaces, mais aussi de sujets qui croient que l'efficacité est la meilleure façon d'organiser les temps de leur vie. L'internalisation du sens de l'efficacité est l'un des aspects présents dans le processus de subjectivité scolaire en incorporant une stratification et une fragmentation du temps. Le temps doit être administré, et l'élève doit incorporer (c'est-à-dire discipliner, internalisé dans son corps) la division du temps, afin de mieux en profiter (Riscal; Oliveira; Baldin, 2016).

L'enfant est soumis à un exercice continu de pouvoir sur son corps et sa volonté, redéfinissant ses propres désirs. C'est une sorte de pouvoir qui s'exerce continuellement par vigilance et punition. Tests, examens et évaluations constants combinent les techniques de hiérarchisation, qui surveillent, avec celles de sanction, qui

disciplinent. C'est un contrôle normalisant, vigilant, permettant de qualifier, de classer et de punir. L'école produit des classifications selon lesquelles chacun trouve sa place, non pas parce que c'est sa place naturelle, mais parce qu'il a été produit comme un sujet qui doit occuper cette place. L'école produit des différences, des distinctions, des inégalités. Cependant, non seulement l'élève est hiérarchisé, classé, ordonné; aussi d'autres membres de l'école subissent un processus de hiérarchisation, de contrôle, de surveillance, exercé à la fois à l'extérieur, par les organes normatifs, les ministères et les secrétariats de l'éducation, en interne, par les agents de surveillance institutionnalisés (Riscal; Oliveira; Baldin,2016). Serait-il possible d'inverser ces conceptions? Transformer ces pratiques? Penser à une autre école et une autre coordination pédagogique?

Pour une coordination pédagogique autre

Partons d'un point fondamental. À quoi sert l'école ? C'est une question à laquelle il est d'usage de présenter une seule réponse, considérée comme évidente : l'école sert à enseigner. Et pourquoi l'enfant devrait-il aller à l'école? La réponse semble également évidente : Pour apprendre. Bien sûr, en prenant comme base ces réponses d'innombrables conceptions pédagogiques ont été développées, avec des approches et des perspectives les plus variées. Toutefois, dans le monde de la vie et dans l'expérience quotidienne, la réponse à ces deux questions est une autre : aller à l'école sert à passer l'année. Dans ce sens, l'évaluation devient le point central de l'école et détermine l'avenir des élèves et le travail des enseignants. La vie de l'enseignant se résume à appliquer des contenus et à évaluer les élèves. La vie d'auno est de recevoir des contenus et de faire des essais. En fin de compte, c'est la note qui définit le rôle de l'école.

Changer la perception de l'évaluation est le point fondamental sur lequel le coordinateur qui a l'intention de construire une autre école doit se pencher. L'évaluation traditionnelle est encore la

forme la plus fréquente et soumet les étudiants à des travaux et des épreuves qui réussissent au mieux à obtenir le résultat d'une connaissance est juste un moment donné. C'est une évaluation ponctuelle qui méprise le savoir et la culture des élèves. Le changement dans la conception du processus d'évaluation, transforme la compréhension que l'on a de l'école elle-même. En particulier, la distinction entre enseignement et apprentissage, qui considère l'enseignant comme responsable de l'enseignement et l'élève pour l'apprentissage, doit être revue et la construction de savoirs doit être comprise comme un processus unique auquel les enseignants et les apprenants participent ensemble. Enseignement-apprentissage ne peut pas être conçu comme un couple dichotomique, mais comme un processus, dans lequel les enseignants et les étudiants sont insérés.

Cependant, l'évaluation traditionnelle persiste et est enracinée comme une habitude qui inculque une perception négative à l'enseignement et à l'école. L'évaluation est, selon Zabala (1998), l'une des habitudes qui a corroboré les problèmes de l'éducation scolaire auxquels nous sommes confrontés jusqu'à nos jours.

beaucoup de problèmes de compréhension de ce qui se passe dans les écoles ne sont pas tellement dus aux difficultés réelles. Elles sont davantage dues aux habitudes accumulées d'une tradition scolaire dont la fonction de base a été sélective et propédeutique (Zabala 1998, p. 196).

Caractéristique du modèle éducatif traditionnel et conservateur, cette forme d'évaluation est toujours prépondérante dans la plupart des classes. Il s'agit d'une évaluation réalisée ponctuellement, au moyen d'examens ou d'examens visant à vérifier si les contenus enseignés par les enseignants, à un moment donné, ont été appréhendés par les élèves. Comme le remarque Gatti,

Pas sans raison, car c'est la modalité d'évaluation la plus présente dans la vie quotidienne des gens. Comme nos écoles ont émergé sous l'égide de la préparation des élites, l'évaluation sélective dans la vie quotidienne de l'école s'est imposée pendant des centaines d'années comme une culture prépondérante. Même à des moments où apparaissent des intentions de

démocratisation des écoles et les premiers débats sur l'expansion du système éducatif, la culture qui façonne les processus d'évaluation à l'école est celle qui se réfère à des critères très sélectifs, liés à des normes dites strictes, mais toujours peu claires (Gatti, 2002, p. 17).

Selon Luckesi (2002), les évaluations ont été internalisées socialement comme des processus négatifs et ont eu une grande utilité pour le processus de sélectivité sociale. Cette caractéristique historique a déterminé que l'enseignant serait responsable de l'approbation ou de la réprobation des élèves et que, dès le début de l'évaluation, il pouvait disposer des critères qu'il voulait.

La conception traditionnelle, associée au système d'épreuves et d'examens, est une technique de mesure de plus en plus spécialisée, l'échec de l'élève est devenu attribué à des problèmes cognitifs-comportementaux.

En pensant à une autre école, le coordinateur pédagogique ne peut pas laisser à l'enseignant, exclusivement, l'après-midi de penser les contenus d'apprentissage et le processus d'évaluation, comme si c'était une décision personnelle. La construction des savoirs est directement liée aux stratégies adoptées par les écoles, qui doivent être pensées collectivement, non seulement par les enseignants, mais par la collectivité de l'école, nécessitant l'intervention constante du coordinateur pédagogique.

Pour qu'une école puisse réellement se constituer dans une autre école, l'évaluation doit perdre son caractère négatif, axé sur l'évaluation ponctuelle des connaissances. La conception de l'enseignement-apprentissage doit dépasser la dimension dichotomique et doit être transformée en un processus qui doit être compris à travers une relation dans laquelle les deux termes sont dépendants les uns des autres et se déterminent mutuellement. L'enseignement et l'apprentissage ne doivent donc pas être perçus comme des moments distincts, dans lesquels l'enseignant se consacre à la planification des contenus, à la méthodologie des cours et aux évaluations, à la charge de l'étudiant d'étudier.

Conçu comme un véritable processus, l'enseignement et l'apprentissage se déroulent en même temps, et les étudiants et les

enseignants interagissent dans une dynamique propre. Dans cette perspective, l'évaluation est un processus dans lequel les enseignants et les élèves évaluent en permanence leurs résultats par rapport au processus d'enseignement-apprentissage. L'évaluation ne porterait donc pas sur le contenu appris, mais serait effectuée dans un processus continu, réalisé à tout moment, cumulatif, car il intègre la croissance individuelle des élèves à chaque étape du processus, et systématique, parce qu'il structure et ordonne méthodiquement chaque moment d'apprentissage. En suivant quotidiennement chaque étape du processus d'apprentissage, l'évaluation peut constituer un diagnostic des difficultés et des problèmes des élèves, qui doivent être travaillés par l'enseignant, et peut être pronostique, parce qu'il permet la planification des actions nécessaires pour surmonter les problèmes rencontrés. En outre, le processus d'évaluation ne devrait pas se limiter à l'évaluation spécifique de l'apprentissage, mais devrait se concentrer sur toutes les activités et tous les aspects de la vie à l'école.

Références

- FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador Pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, out./dez. 2012 pp. 799-814,.
- GATTI, B.A. & BERNARDES, N.M.G. & MELLO, G.N. (1974). Estudo sobre a função do Assistente Pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, no. 9. Pp 4-40.
- GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**: Universidade Nove de Julho, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

RISCAL, S.A.; BALBAN, M.; OLIVEIRA, Beatriz Alves. **A coordenação pedagógica e a gestão democrática**. São Carlos: Pixel, 2015.

SAO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Estatuto do Magistério. São Paulo, 1974.

SAO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar 201/78. São Paulo, 1979. SAO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Estatuto do Magistério. São Paulo, 1985.

SAO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. A escola de cara nova. São Paulo, 1996a.

SAO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 28/1996. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 1996b.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola, **Lua Nova** vol.1 no.4 São Paulo Mar. 1985

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

Chapitre 5

Administration démocratique de l'école dans le contexte de la pandémie covid 19

Rachel Teixeira de Carvalho
Shirley Aparecida Gava
Renata Maria Moschen Nascente

Introduction

Ce chapitre se réfère à la discipline Formation des gestionnaires(s) scolaires dans et pour la démocratie, du cours de spécialisation Lato Sensu : École publique - Relations avec le savoir qui affectent les projets de vie et de travail, offert par le Département de l'éducation de l'Université fédérale de São Carlos, au cours de l'année 2020. On y a exploré l'administration de l'éducation et de l'école comme des champs de connaissance; la formation des gestionnaires éducatifs et scolaires; le concept de démocratie; et la démocratisation de l'éducation de base dans le contexte de la nouvelle gestion publique.

J'ai essayé d'être offert dans l'année initiale de la pandémie de Covid 19, au cours de laquelle la plupart des écoles ont été fermées par le besoin d'isolement social, la discipline et son contenu ne pouvaient pas être problématisés sans prendre en compte cette situation.

Il convient également de préciser que tant le référentiel théorique que les exemples de pratiques d'administration scolaire analysés dans ce texte ont été discutés dans le cadre du Groupe d'études et de recherches en organisation scolaire : démocratie, droits de l'homme et formation des gestionnaires - DEFORGES. La

réflexion proposée est donc le fruit de l'effort intense et fructueux du groupe pour théoriser l'école publique comme temps et espace de transformation sociale.

C'est ainsi qu'a été élaboré ce texte, qui vise à discuter du concept polysémique de démocratie dans la première section; analyser la gestion démocratique de l'école dans la seconde; et réfléchir à la façon dont les écoles ont été gérées au cours des deux dernières années face aux défis posés par la pandémie de Covid 19 dans la troisième. Enfin, nous présentons quelques considérations finales et nos références.

Sur le concept de démocratie

Fondée sur les idéaux d'égalité, de liberté et de participation, la démocratie est devenue une forme d'organisation politique et sociale pour certaines sociétés occidentales modernes à partir du XVIII^e siècle. Bien que le terme démocratie soit une traduction du mot français démocratie, ses racines proviennent de *demos* (peuple) et *kratos* (gouvernement), ce qui indique l'origine grecque, la démocratie. Par conséquent, De Jesus Grigoli (2014, p. 02) la définit comme "une forme de gouvernement dans laquelle le peuple gouverne et implique la création d'un État qui traite le peuple de manière égalitaire".

Selon Miguel (2005), la démocratie se consolide dans la prise de décisions publiques qui accordent au peuple le contrôle social par la participation. Les controverses autour de ce concept sont "un effet de leur valeur sur les différends politiques contemporains" (p. 02). Ainsi, la signification du mot démocratie est polysémique et, par conséquent, polémique, avec des divergences significatives dans le traitement du sujet par les politiciens, les journalistes, les politologues et autres spécialistes du sujet.

Compte tenu de la pluralité des définitions et des interprétations du concept de démocratie, étant donné que la plupart des sociétés occidentales, même en adoptant des visions du monde différentes, se considèrent comme démocratiques, nous adhérons à

la définition de Toro (2005, p. 09), pour son étendue et sa profondeur, "la démocratie comme vision du monde : comme une façon de voir la vie et d'être dans le monde", qui, en étant partagée, ne se fonde pas et/ou n'est garantie que par des appareils juridiques, mais devient un sens de la société qui soutient les mouvements, les revendications et les actions. La démocratie, dans cette optique, est une façon de découvrir et de comprendre le monde, fondée sur six principes essentiels (Toro, 2005) : 1) la sécularité : tout ordre social est construit, y compris l'ordre démocratique, ce qui rend possible les transformations de la société; 2) l'autonomie : les lois et les normes sont produites et/ou modifiées par les mêmes personnes qui les vivent, les respectent, les préservent et/ou les modifient; 3) l'incertitude : rejette un modèle démocratique idéal et propose que chaque société construit son propre ordre social; 4) l'éthique : l'ordre démocratique consiste à concrétiser les droits de l'homme, en garantissant la vie digne et la liberté pour tous; 5) la complexité : conflit, diversité et différence font partie de la coexistence démocratique, il n'y a pas d'uniformisation des pensées, des idées et des attitudes; 6) public : construit sur la base de la société civile et avec des propositions et des délibérations qui conviennent et sont au service de tous les citoyens.

En résumé, la démocratie est un régime qui nous permet de construire la liberté et l'autonomie d'une société sur le fondement de la diversité et de la différence, qui a comme condition fondamentale intransigeante les droits de l'homme et le bien commun (Toro, 2005).

Cette perspective de démocratie correspond à celle d'Habermas (2014), pour qui les décisions politiques doivent être prises par ceux qui y sont soumis, par le biais de débats publics entre citoyens libres et égaux. L'auteur affirme que tout sujet est capable de langage et d'action, c'est-à-dire de s'émanciper, mais pour cela il faut créer et maintenir des espaces de débat public, dans lesquels les pratiques délibératives sont permanentes.

Dans cette ligne de pensée, on propose une démocratie qui puisse construire et reconstruire des priorités à travers des débats

dans la sphère publique. Les décisions doivent être prises par la voie de la communication et du discours dans le cadre collectif. Les valeurs fondamentales pour la construction d'un projet politique démocratique se concentrent sur la participation et l'autonomie, c'est-à-dire la présence directe du citoyen dans les espaces décisionnels, "car c'est là, après tout, la raison de la réflexion théorique sur la démocratie : non seulement comprendre le monde, mais contribuer à le transformer en dialogue permanent avec les forces sociales en mouvement" (Miguel, 2005, p. 33).

Au Brésil, ce mouvement social s'est matérialisé dans la Constitution fédérale - CF (BRÉSIL, 1988), créant une attente substantielle que la citoyenneté serait élargie et approfondie, ainsi que les demandes de la population seraient considérées dans l'élaboration des politiques publiques par l'État. Ce souhait a été partiellement atteint, car certains progrès dans le domaine des droits humains fondamentaux, tels que le logement, l'alimentation, l'éducation et la santé, sont évidents, malgré les régressions mises en évidence par les récentes actions du gouvernement brésilien face à la pandémie de Covid-19. Plus récemment, même le système de vote, qui garantit des élections fiables depuis 30 ans, est menacé.

Les élections libres elles-mêmes ont permis l'ascension de dirigeants qui rejettent, par exemple, l'équilibre entre les pouvoirs législatif, judiciaire, pilier de la République et de la démocratie dans le pays. Ainsi, on peut affirmer que, souvent, les intérêts populaires n'ont pas été pris en compte dans les agendas de la classe politique, démontrant une crise dans la démocratie représentative, avalisée par la CF (Brésil, 1988). Dans notre jeune démocratie, la participation a été limitée, car à mesure que l'électeur a le droit de vote mais ne participe pas aux décisions gouvernementales, pendant les mandats, les représentants élus se déchaînent, des accords, des négociations et aussi le renforcement des intérêts privés, en alignant les intérêts de l'élite dominante sur ceux de l'élite dirigeante (Toro, 2005).

Ainsi, cette union de forces entre le capital financier, national et international, et les gouvernements élus, a régi les directions de

la démocratie dans le pays, par le biais de la nouvelle gestion publique, qui a dirigé les politiques publiques depuis 30 ans (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017). En ce sens, Michel (2005) souligne qu'il est indispensable d'analyser systématiquement "les formes par lesquelles les asymétries de pouvoir et de ressources s'imposent sur le sens de la liberté et de l'égalité dans les relations de tous les jours" (p. 28). Pour l'auteur, une partie substantielle de la population est exclue de la vie publique parce qu'elle est privée de ressources matérielles et d'opportunités, ce qui renforce l'isolement qui subsiste entre l'État et la société civile ainsi que l'accord entre l'État et le marché. Ces pondérations ne rendent pas illégitimes les revendications des secteurs économiques privés dans le domaine politique national, mais indiquent la priorité de l'accomplissement des droits humains fondamentaux de toute la population brésilienne constants dans le CF (BRÉSIL, 1988) qui a la démocratie représentative comme régime de l'État brésilien.

Par conséquent, les diktats de la Nouvelle Gestion Publique (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017) ont orienté, entre autres, les politiques publiques éducatives, visant la formation d'un citoyen, travailleur et consommateur présumé. En revanche, la formation du citoyen émancipé (Habermas, 2014), libre de faire des choix visant son bien-être individuel et le bien commun de la société, exige nécessairement des actions efficaces pour atténuer les inégalités et l'exclusion sociale. Parmi celles-ci, il convient de souligner la consolidation de politiques d'éducation de base cohérentes et prolongées, pour la réalisation et le développement de la citoyenneté fondée sur la démocratie participative et la diffusion d'une nouvelle culture organisée soutenue par la responsabilité et les droits et obligations de tous (Kierecz, 2016).

Pour cette raison, l'administration scolaire, en tant que processus de médiation entre les gouvernements, les politiques publiques et la population assistée, joue un rôle clé dans la construction de l'école et de la société démocratique (Paro, 2010). L'administration scolaire dans et pour la démocratie est justement le sujet développé dans la section suivante.

Administration scolaire démocratique

Comme l'affirme Lahuerta (2020), la construction du XXe siècle a été marquée par un niveau croissant de production et de technologie, par l'existence de systèmes partisans de masse qui ont conduit aux conflits par le biais de négociations et par l'idéal d'une éducation qui permettrait l'élévation à des niveaux de vie plus élevés. Cependant, à la fin, on a observé l'aboutissement d'un reflux démocratique, lié à l'individualisme exacerbé et à la disqualification de la vie publique, fondés sur l'indispensable rationalité technique qui se superpose aux exigences quotidiennes de la population, en fonction de l'ordre capitaliste globalisé. Ce contexte s'est matérialisé dans les écoles dans les aspects bureaucratiques et de gestion de l'administration de l'éducation et de l'école (Paro, 2010; Nascente; Conti; Lima, 2018).

Au cours de cette période, un changement significatif a été observé dans la division du travail, la réduction des droits du travail, l'accès et le développement des technologies numériques, ce qui a aggravé l'équilibre social et radicalement modifié le rythme de vie des individus (Lahuerta, 2020). Le sens collectif de la liberté, "a été largement remplacé par les notions individualistes de démocratie comme une simple question de choix du consommateur" (Apple, 2006, p. 234).

Dans ce contexte, l'économie s'est émancipée sans limite des contrôles politiques, devenant une force hégémonique dans la société, façonnant la culture et l'éducation. Ainsi, sous l'égide de la réponse aux demandes de marché de plus en plus imprévisibles et rapides, les engagements politiques de longue durée ont été déstabilisés, en particulier ceux pris pour l'éducation de base et les universités. Cette logique marchande pervertit les institutions de conservation et de distribution culturelles, comme les écoles, crée et recrée des formes de conscience qui permettent le maintien du contrôle social (Apple 2006, p. 37) et prouve que ni la culture, ni l'éducation ne sont libres du contrôle économique.

Conformément à ce cadre, les idéologies néolibérales et néo-conservatrices circulent non seulement librement, mais avec beaucoup de force dans le contexte actuel de la pandémie de Covid 19 au Brésil, ce qui a été rendu impossible, surtout au cours des deux dernières années, une éducation de base et publique avec le minimum de qualité sociale (Silva, 2009)¹, en plus de l'aggravation des inégalités sociales et de l'augmentation préoccupante de l'insécurité alimentaire d'une bonne partie de notre population. Il convient également de noter qu'avant la période de pandémie, l'administration administrative et bureaucratique des systèmes éducatifs contrôlait le travail scolaire au moyen de mécanismes d'évaluation, de curriculum, de formation, de financement et de gestion des écoles pour contribuer à la composition de la main-d'œuvre, à la formation des consommateurs et à la préservation de l'ordre social en vigueur (Nascente; Conti; Lima, 2018).

Face à cette situation, une éducation démocratique ne nécessite pas seulement la diffusion de biens culturels et objectifs, elle manque d'une culture démocratique, de personnes qui interagissent et qui produisent des consensus par le dialogue et la participation. L'école doit être comprise par elle-même, récupérer son identité, générer le bien commun et l'enrichissement culturel, en dépassant la vision marchande qui déplace l'administration scolaire vers la gestion des affaires à la recherche de l'efficacité et de l'efficacité et Pour cela, les pratiques de gestion doivent rechercher des possibilités de dépassement du *statu quo*, en diffusant et en vivant la démocratie. Tout en visant des pratiques

¹ Selon Silva (2009, p. 224), la qualité sociale de l'éducation de base et publique dépend de certains facteurs externes à l'école : socio-économiques, socioculturels, financement public approprié et engagement des gestionnaires centraux. en interne à l'école, "d'autres éléments signalent la qualité sociale de l'éducation, parmi lesquels l'organisation du travail pédagogique et la gestion de l'école; les projets scolaires; les formes d'interlocution de l'école avec les familles; l'environnement sain; la politique d'inclusion effective; le respect des différences et le dialogue comme prémisses de base; le travail collaboratif et les pratiques effectives de fonctionnement des collégiaux et/ou des conseils d'administration".

démocratiques de gestion scolaire, les équipes doivent également être conscientes qu'au Brésil, les droits constitutionnels, en particulier les droits éducatifs, sont sur le papier, mais pas encore dans la vie quotidienne de notre population. La plupart des brésiliens vivent dans des conditions précaires d'existence et ne disposent pas des droits élémentaires, ce qui révèle l'héritage autoritaire de la société, dénature l'idée de bien commun et révèle une citoyenneté incomplète.

De plus en plus, l'État ne garantit pas la légitimation des normes et, par conséquent, il provoque dans la société un dégoût du public, de l'État et du politique. Il en résulte un sens commun sans responsabilité civique, dans lequel la société civile se voit incapable de s'organiser pour parvenir à des débouchés partagés et collaboratifs. En ce sens, on perçoit la nécessité d'un nouvel engagement éthique de l'éducation à la citoyenneté, en comprenant l'éthique comme "[...] l'art d'élire ce qui convient à la vie digne de tous" (TORO, 2005, p. 03). En ce sens, la pratique de l'administration scolaire démocratique implique des aspects organisationnels, pédagogiques et relationnels, sous la direction de l'équipe de gestion, agissant collectivement et de manière collaborative avec tous les acteurs scolaires, par le dialogue et la participation.

Compte tenu de cela, l'administration scolaire démocratique a été mis en place à partir des années 1990, après une longue période de prédominance des théories de l'administration classique (Paro, 2010). Deux mouvements distincts et concomitants ont contribué à ce changement : la Nouvelle Gestion Publique (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017) et le renforcement de la participation démocratique (Nogueira, 2011). Tant dans la CF (Brésil, 1988) que dans la LDB (Brésil, 1996) a été mis en évidence l'imbrication de ces deux mouvements dans le concept de gestion démocratique des systèmes éducatifs et des écoles publiques. Ainsi, il ne suffisait plus d'importer et d'appliquer des modèles d'administration aux écoles, il fallait construire cette administration en comptant sur les divers segments impliqués dans l'éducation de base publique, les

étudiants, les parents, les enseignants, le personnel, la direction et les équipes des secrétariats de l'éducation, principalement par le biais de collèges, tels que les conseils d'administration et les guildes étudiantes. Selon Silva Jr. (2015) l'adjectif démocratique, qui correspondait aux changements politiques intervenus au Brésil après la fin de la dictature militaire, a été ajouté à la notion de gestion, plus pragmatique pour obtenir des résultats que le terme d'administration plus large.

Ce changement terminologique reflète certaines modifications conceptuelles et attitudeles, conduisant les équipes scolaires à exercer des administrations un peu plus participatives, ce mouvement étant dynamique, marqué par des avancées et des reculs. En ce qui concerne les buts de ce texte, l'administration et la gestion scolaire sont considérés comme synonymes, dans leur sens de médiation, c'est-à-dire l'utilisation rationnelle des ressources pour la réalisation de buts déterminés, une activité essentiellement humaine, réalisée de la meilleure façon possible, sans exclure et/ou segmenter mutuellement les activités pédagogiques et administratives (Paro, 2010). Ainsi, tant la dimension scolaire administrative que la dimension pédagogique visant l'éducation des étudiants, et donc plus la pertinence des objectifs est grande, plus l'importance des médiations pour leurs réalisations est grande.

Cette conception de l'administration scolaire articule les dimensions individuelle et sociale. La dimension individuelle vise à offrir les connaissances nécessaires au développement de l'autonomie de l'étudiant, visant à la fois son bien-être personnel et ses possibilités de faire des choix conscients, informés et intentionnels tout au long de sa vie. La dimension sociale se réfère au développement du citoyen participatif et collaboratif, actif dans la construction d'une société plus juste, inclusive et démocratique (Paro, 2000).

Ainsi, il est entendu que la démocratisation de l'école passe par la connaissance critique de la réalité, de sa fonction sociale et de la valorisation de la participation. En franchissant et en encourageant la participation collective, la gestion scolaire crée de

plus grandes conditions pour faire pression sur les instances supérieures pour plus d'autonomie et de ressources (Paro, 1997) et pour l'édification d'une éducation plus juste et équipée pour faire face aux grands défis de notre époque, en particulier la pandémie de Covid 19. C'est dans cette situation d'adversité que se situe l'engagement des équipes de gestion scolaire pour une éducation démocratique et émancipatrice (Habermas, 2014). C'est le sujet de la prochaine partie de ce chapitre.

Administration scolaire démocratique dans le contexte de la pandémie covid 19

Au début de 2020, la société brésilienne a été frappée par la peur, justifiée par la maladie inconnue, par les informations médiatiques déconcertées et par la position du gouvernement fédéral qui s'opposait aux orientations scientifiques. La diminution des flux sur le marché du travail a entraîné le chômage, une partie du pays a fait face à la nouvelle maladie et au manque de structure de base pour une survie digne. L'école a immédiatement ressenti cet impact, car elle a cessé de s'occuper de ses étudiants en personne et a été invitée à jouer un rôle de représentation de l'État dans la prise en charge des besoins de la population, tels que la distribution de nourriture, car beaucoup(s) Les étudiants dépendent des repas proposés par les écoles pour satisfaire leurs besoins nutritionnels.

La crise sanitaire et économique résultant de la pandémie COVID-19 a mis en évidence les faiblesses des institutions publiques destinées à la prise en charge de la population brésilienne, en particulier dans les domaines de la santé et de l'éducation, en fonction de l'absence de planification centrale et de flux de ressources et d'intrants. En ce qui concerne spécifiquement les systèmes éducatifs publics, malgré les progrès notables des technologies de l'information/communication au cours des dernières années, les écoles ont été prises au dépourvu en étant

invitées à proposer des activités à distance, et fournir à vos étudiants des éléments essentiels à leur survie immédiate.

Tandis que les systèmes d'enseignement des municipalités et des États n'avaient, avant le déclenchement de la pandémie, pratiquement aucune planification pour l'offre d'activités en ligne, mais avaient de l'expérience dans la fourniture de services publics tels que la distribution de nourriture et de vêtements, des campagnes de vaccination et des changements ayant des objectifs divers ont d'abord été mis au service de la population en urgence, les services que les équipes de gestion scolaire savaient déjà faire, tels que : distribution de paniers de base, articles de nettoyage et d'hygiène personnelle, Des bons alimentaires, des vêtements et des puces pour que les étudiants puissent accéder à Internet et ainsi poursuivre leurs études. C'est-à-dire que, tandis que les enseignants et les étudiants sont restés isolés, les équipes de gestion des écoles se sont rendues présentes pour servir la population.

Ce rôle des équipes de gestion scolaires, en particulier les(s) directeurs(s), a été possible, entre autres, en fonction d'actions formatives visant à la démocratisation de l'éducation que ces(s) Comme l'a montré Nascente (2014), en référence au Secrétariat d'Etat de l'Education de São Paulo et Nascente e Silva (2020), ils reçoivent de leurs propres systèmes éducatifs et universitaires. Il est également possible d'attribuer le leadership social exercé par les (les) directeurs(s) aux pratiques démocratiques qu'ils ont développées dans les écoles à partir de LDB (Brésil, 1996), comme l'expliquent Luiz, Nascente et Lima (2015) qui concernent principalement la formation et le renforcement des collègues scolaires garantis par la législation.

Le devoir, par exemple, de former des conseils scolaires paritaires, composés d'enseignants, de parents et d'étudiants, a conduit les équipes de gestion à se familiariser avec les parents des (des) élèves et, d'une manière ou d'une autre, à les amener à l'école, Bien que ce mouvement ne se produise pas facilement, c'est-à-dire que l'effort de rassembler les parents et/ou les responsables à la direction des écoles a nécessité un engagement significatif de

mobilisation de la part des(des) directeurs(s). Cet engagement de mobilisation a également été nécessaire pour avoir des parents dans la composition de l'Association des Parents et Maîtres - APM, qui dans l'État de São Paulo fonctionne comme un mécanisme de collecte de fonds et de responsabilité et qui, par la loi, doit avoir un parent avec le(a) Directeur(a) en tant que responsable de ces transactions, ce qui nécessite non seulement d'inviter et d'insister pour que les parents participent, mais aussi, fondamentalement, d'établir avec eux une relation stable et de confiance. En outre, en plus de participer au conseil scolaire, les étudiants ont leur propre collège, la guilde étudiante, dont l'existence et la survie dans les écoles sont dues à un travail incessant des équipes dans le sens de la clarification, de la suggestion et de la sensibilisation des(es) étudiants sur le développement de l'autonomie et de la nécessité de la participation démocratique.

Une autre pratique inclusive et donc démocratique, déjà développée par les équipes de gestion des écoles avant la pandémie, est la recherche dite active, imposée principalement par le respect du Statut de l'enfant et de l'adolescent - ECA (Brésil, 1990) en ce qui concerne l'obligation des parents et de l'école de garantir l'accès et le séjour des enfants et des jeunes dans les écoles. Le programme Bolsa Família² a également joué un rôle essentiel dans cette garantie, car les familles ne reçoivent le bénéfice que si elles continuent à fréquenter régulièrement leurs fils et leurs filles dans les écoles. Ainsi, les équipes scolaires savaient déjà comment trouver les élèves(s) qui ne fréquentaient pas l'école, par le biais des

² Le Bolsa Família est un programme du Secrétariat national du revenu civique (Senarc) qui contribue à la lutte contre la pauvreté et l'inégalité au Brésil. Il a été créé en octobre 2003 et a trois axes principaux : le complément du revenu; l'accès aux droits; et l'articulation avec d'autres actions afin de stimuler le développement des familles. La gestion de la Bolsa Família est décentralisée, c'est-à-dire que l'Union, les États, le District fédéral et les municipalités ont des missions dans son exécution. Au niveau fédéral, le ministère de la citoyenneté est responsable du programme, et la Caisse d'épargne fédérale est l'agent qui exécute les paiements. Disponible à l'adresse suivante: <https://www.gov.br/citoyenneté/pt-br/acoese-programmes/bourse-familiale>. Accès le : 21 Jun., 2021.

médias, des réseaux sociaux et des incursions dans les quartiers à la recherche de leurs résidences pour connaître les raisons des absences et des abandons et les ramener(as) à l'école.

Cette connaissance a été utilisée pour permettre l'enseignement à distance par le biais d'activités en ligne et sera absolument essentielle pour assurer le retour aux cours en personne, puisque, surtout au lycée, les dossiers indiquent un nombre élevé d'adolescents et de jeunes qui ont abandonné leurs études.

Forts(s) de la formation, des cadres juridiques relatifs à la gestion démocratique de l'école publique (Brésil, 1988, 1996) et de ces pratiques, les(s) directeurs(s) ont été en mesure, même précairement, d'offrir un soutien aux(aux) les étudiants de l'enseignement primaire en cette période d'isolement social. L'efficacité et l'efficacité de ce soutien dépendent à la fois des ressources mises à la disposition de chaque système scolaire et de la capacité de chaque équipe scolaire à se réinventer pour continuer à remplir sa fonction précaire : les apprentissages des nouvelles générations. Dans cette bataille, le dialogue entre les équipes scolaires, les étudiants, les familles et la communauté, pilier de l'administration démocratique de l' cole publique, appris et réappris au cours des 30 dernières années, a été indispensable pour que de nouvelles formes de communication et d'apprentissage se produisent.

Face à la tragédie éducative caus e par la fragilité historique des politiques publiques d'éducation et la pandémie de Covid 19, les équipes scolaires devront plus que jamais développer des pratiques de gestion axées sur l'inclusion sociale des élèves(es) pauvres, qui se sont transformés en misérables au cours des deux dernières années, d'étudiants Public Cible de l' ducation Spéciale - PAEE, de garçons et surtout de filles noires, brunes et indigènes, et de personnes ayant des orientations de genre et religieuses différentes. Cet engagement social ne signifie pas la perte de l'identité pédagogique de l' cole, mais dénature l'inégalité et la négation des droits primordiaux à notre population. Par conséquent, en répondant, dans la mesure de ses possibilités, à ces

exigences, l'école remplit plutôt son rôle social dans le développement physique, mental, émotionnel et social de ses étudiants. C'est ce qui est exigé de l'école comme institution tournée vers la transformation sociale, à travers la participation et l'expérience démocratique. Après tout, comme l'affirme Toro (2005), l'école est le lieu social par excellence pour l'apprentissage et la pratique de la démocratie.

Le travail volontaire dans les écoles, fondé sur les deux principes fondamentaux de la démocratie, l'autonomie et la participation, est donc essentiel et prometteur dans le contexte actuel de pandémie. Essentiel parce que, comme cela se produisait déjà avant ce désastre, la domination économique et culturelle pénétrait dans la vie des opprimés, leur enlevait le droit de choix, leur inculquait des modes, des besoins subjectifs, ainsi que la dépendance et le maintien de l'exclusion. Par la division sociale, l'aliénation et l'hégémonie se maintiennent, empêchant le peuple de penser, de s'articuler, de s'organiser et de se percevoir dans cette condition de contexte local et dans la totalité de ses relations. À une époque où de nombreuses familles sont prises en otage et dépendantes du système d'assistance, administré et maintenu pour la plupart par la société civile elle-même, rien de plus nécessaire que d'accueillir, de répondre aux besoins matériels, d'enseigner et d'apprendre à l'école. Prometteur parce que toutes les pratiques démocratiques de gestion scolaire encore naissantes avant la pandémie ont dû être adaptées et mises en œuvre pour relever les immenses défis créés par l'isolement social. On peut affirmer que ces pratiques ont été améliorées et seront bientôt indispensables. L'école qui a la responsabilité d'agir contre cette manipulation et les propositions superficielles de dialogue qui trompent

Une partie de la population s'est organisée pour résister aux pressions qui menacent la santé et le bien-être de ses professionnels, étudiants et familles, telles que les pressions pour le retour à l'enseignement présentiel avant une vaccination sinon complète, raisonnable. Ces contraintes semblent provenir des intérêts du marché du travail et des institutions privées, dont la plus grande

ambition est le maintien et le renforcement de leurs entreprises, ce qui n'est pas sans importance, à condition qu'elles n'impliquent pas de violation des droits de l'homme, en particulier à la vie.

La manipulation apparaît comme une nécessité impérieuse des élites dominatrices, dans le but d'obtenir à travers elle un type inauthentique de "l'organisation", avec laquelle elle évite son contraire, qui est la véritable organisation des masses populaires émergentes (Freire, 1987, p. 145).

Il appartient donc aux équipes scolaires d'assumer leur rôle dans la réorganisation des écoles pour accueillir des élèves ayant des niveaux d'apprentissage et de revenus très différents; fragilisés émotionnellement par l'isolement social et la violence domestique, qui a augmenté de manière significative pendant la pandémie; affaibli physiquement par le manque de nourriture et d'activités physiques; et, en outre, effrayé, anxieux, dangereux et très triste. En ce sens, une grande mobilisation, articulée par des réunions virtuelles fréquentes et des conversations dans divers groupes WhatsApp, alliées à de nouvelles stratégies et à une communication en ligne, permet aux écoles de garder espoir en élaborant des plans, en cherchant chaque individu et en leur tendant la main.

Pour amener les étudiants(es) et offrir une éducation de qualité sociale minimale (Silva, 2009), les directeurs(es) scolaires ont établi des liens intersectoriels, principalement avec les institutions de santé et de protection sociale, formant des réseaux de soutien de tous(as) pour tous(s). Le moment exige un travail collectif, inédit et viable, par le dialogue, qui, selon Freire (2015), vise à :

[...] dans toute hypothèse (que ce soit autour d'une connaissance scientifique et technique ou d'une connaissance "expérientielle"), est la problématisation de sa propre connaissance dans sa réponse indiscutable à la réalité concrète dans laquelle elle est générée et sur laquelle elle porte, pour mieux la comprendre la transformer (Freire, 2015, p. 65).

C'est la défense de l'apprentissage interrogateur, sans répétition des informations, des données et des techniques, qui vise

à réfléchir sur ces paradigmes et à les inclure dans votre contexte mondial pour les utiliser comme base précise de transformations. Telle est la voie indiquée, comme le vrai sens de l'éducation, n'étant plus une transmission de concepts, mais une problématisation efficace pour nos relations avec le monde. La pandémie ne peut donc pas se limiter au domaine des techniques, mais elle doit élargir notre regard critique, pour que nous nous mobilisions pour la transformation sociale.

Cependant, même en réinventant le programme en action, les temps institutionnalisés ont été perdus, il est possible d'affirmer que l'école publique, depuis plus d'un an, n'a pas réussi à mettre en pratique ce qu'elle prévoit habituellement. Nous soulignons que même le programme officiel, qui a pour objectif le contrôle social (Apple, 2006), n'a pas été mis en œuvre dans la pandémie. Si la non-exécution des programmes était liée à la construction d'un nouveau modèle critique, ce serait un motif de commémoration et de rupture, mais la réalité montre des actions scolaires visant à réduire les dommages, atteignant précairement un nombre insignifiant d'élèves, intensifiant et renforçant la logique hégémonique. Le manque de ressources et la distanciation sociale créent "un gouffre" entre (les) élèves(s) et les écoles.

De cette façon, les droits des couches populaires à la connaissance ont été niés, de même que les ressources structurelles nécessaires, requises par le moment de la crise, ne sont plus offertes. D'autre part, nous croyons que, même dans des conditions défavorables et éloignées de celles idéalisées, il est possible de proposer et d'organiser des actions sur la base de la mobilisation entre pairs et de la médiation des équipes de gestion des écoles. En ce sens, les écoles ont optimisé les assemblées à distance, en garantissant non seulement le droit à la participation, mais aussi l'encouragement à l'interférence, à la proposition de suggestions, de modifications, de modifications permettant de réinventer le programme, en fonction de la réalité, Basé sur la pratique réflexive et critique de ceux qui font partie du processus éducatif au quotidien.

La construction de l'enseignement et de l'apprentissage, fondée sur le trépied connaissance-conscience-dialogue, aide la pratique et la réflexion sur les méthodologies et les stratégies, permettant des actions créatives telles que : la livraison de matériaux avec des feuilles de route d'étude, l'organisation de rencontres en ligne, de liens, d'activités de formation, entre autres formes de contact et de développement d'un programme adapté au contexte post-pandémique.

Si nous étions déjà confrontés au défi de construire des projets politiques pédagogiques dialectiques, avec des principes pour la construction des connaissances et la libération des êtres humains, dans la lutte contre toutes les formes de discrimination et pour leur humanisation, avec la pandémie, ce processus s'est intensifié, étant donné que le projet politique présenté par les pouvoirs publics et introduit dans les propositions de programme officiel vise à maintenir l'hégémonie, en imposant une force inverse à la construction d'un projet pédagogique axé sur la transformation sociale et la garantie de l'éducation de qualité sociale (Silva, 2019). Selon Lahuerta (2020):

[...] il ne suffit pas de lutter pour la préservation des institutions avec lesquelles s'est organisé le monde moderne; il faut rechercher ces profondes transformations pour comprendre ce qui se passe dans la société contemporaine et avoir un Nord pour l'action (Lahuerta, 2020, p. 375).

Ainsi, nous considérons que la pandémie a apporté de nombreuses limitations, mais nous a également montré des possibilités, car les écoles résistent, accueillent et encouragent les actions collectives. Les pratiques de participation délibérative doivent être élargies, reliées au mouvement pour la démocratisation, le rêve et l'espoir sont les principes de la transformation, ce sont les motivations que nous utilisons pour faire face aux circonstances, proposer des changements et surmonter les difficultés.

Considérations finales

Ce chapitre visait à discuter du concept polysémique de démocratie, à analyser la gestion démocratique de l'école et à réfléchir sur la façon dont les écoles ont été gérées ces deux dernières années face aux défis posés par la pandémie de Covid 19.

Dans ce contexte, les espaces publics destinés aux soins de santé et à l'éducation ont été mis en évidence, ainsi que les contraintes imposées, principalement par le manque de transferts financiers et d'investissements. Les écoles ont soudainement adopté des pratiques d'enseignement en ligne sans disposer de capacités techniques et d'instruments pour le faire. Aux (aux) élèves(s) auparavant munis du cahier et du papier, ses principales ressources, il restait l'imposition (subliminale) de l'adoption d'équipements technologiques et d'accès à Internet, ce qui a contraint et segmenté et A cet égard, l'équité n'est plus un principe fondamental de l'école publique de base.

Face à la pandémie et à la précarisation de l'éducation, le rôle de médiation du(e) directeur(e) s'est intensifié. La nécessité d'une plus grande professionnalisation des personnes impliquées dans l'administration scolaire comme condition d'amélioration de la qualité de l'éducation a également été mise en évidence. Face à ces obstacles, l'administration scolaire suit intuitivement ces deux dernières années l'indication de Freire (1992), c'est-à-dire en transformant des difficultés en possibilités. Il n'a jamais été aussi vrai de dire qu'il est nécessaire et urgent de "changer le visage de l'école" (Freire, 2001), en construisant des ponts entre les dimensions politique, administrative, pédagogique et relationnelle. La pandémie a imposé l'attente, mais comme l'auteur le demande, l'école a résisté et persisté dans l'espoir.

Compte tenu de la taille continentale de notre pays, avec toutes les blessures et les précarités existantes, nous pouvons affirmer que le format de l'enseignement à distance imposé par la pandémie, peu soutenu et investi par le public, ne garantit pas ce que prévoit la loi, une éducation de base visant à développer

l'éducation, à lui assurer la formation commune et indispensable à l'exercice de la citoyenneté et à lui offrir les moyens de progresser dans le travail et les études ultérieures (Brésil, 1996).

Un autre aspect marquant de cette période pandémique est la communication arbitraire entre les représentants politiques et gouvernementaux, rendant impossible une meilleure organisation des systèmes publics et favorisant un mouvement de disqualification de l'argumentation scientifique tant dans la société civile que dans les espaces éducatifs. La pandémie met en évidence la fragilité du système dans la garantie des droits fondamentaux institués par l'article 5 du CF (Brésil, 1988), en particulier le droit à la vie.

Le grand défi posé aux(x) directeurs(s) est de gérer démocratiquement une institution publique avec peu de ressources financières et peu de propositions pédagogiques, de sorte que la communauté, représentée par les familles, puisse être satisfaite dans ses besoins et, en même temps, offrir une éducation de qualité sociale (Silva, 2009). En outre, la communauté scolaire, affligée et désespérée, a trouvé, pendant la période pandémique, un soutien en personne à plusieurs reprises, dans le(e) directeur(e), l'un des rares professionnels de l'éducation qui a travaillé en personne dans les écoles depuis le début. Par conséquent, il a mesuré les activités administratives et pédagogiques, directement, avec peu de possibilités de partage immédiat avec son équipe de travail qui était éloignée en raison de la distanciation sociale.

Il convient de rappeler que le concept de démocratie que nous adoptons dans ce texte fait référence à la cosmovision de Toro (2005), qui peut être comprise comme une garantie de droits, fondée sur les principes d'égalité, de fraternité et de solidarité, dans la recherche du bien commun et dans cette perspective, les obstacles imposés par la pandémie ont montré qu'il faut s'approprier les processus démocratiques de telle sorte que ces mécanismes deviennent des instruments de résistance face à un gouvernement qui prône l'hégémonie et cherche la marchandisation, au mépris constant des droits de l'homme.

Références

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 3. ed., 2006.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 Jun., 2021.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- BRASIL. Lei Federal n. 9394/96 - **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Editora Paz e Terra, 2015.
- HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo, UNESP, 2014.
- JESUS GRIGOLI, J. de. Quatro modelos normativos de democracia representativa: as versões elitista, liberal, pluralista, participativa e deliberativa. **Pensamento Plural**, n. 14, p. 113-126, 2014.
- KIERECZ, M. S. A crise da democracia representativa no Brasil. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito - PPGDir./UFRGS**, v. 11, n. 2, 2016.
- LAHUERTA, M. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola. In: BOTO, C.; SANTOS, V. de M.; SILVA, V. B. da; OLIVEIRA, Z. V. (Orgs). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020, p. 336-380.
- LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M.; LIMA, A. Gestão Democrática e conselhos escolares: a constituição da participação na e para a escola. In: SILVEIRA, A. D. (Org.). **Gestão democrática, participação popular e controle social: livro 5: CONAE**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2015. v. 1. p. 75-94.

MIGUEL, L. F. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **BIB**, São Paulo, v. 59, 2005, p. 5-42.

NASCENTE, R. M. M. O papel dos Grupos de Referência na formação de gestores (as) escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.09, p.14 - 26, 2014.

NASCENTE, R. M. M.; CONTI, Celso L. A.; LIMA, E. F. de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-estado e escola-comunidade. **Revista FAEEBA**, v.27, p.157 - 169, 2018.

NASCENTE, R. M. M.; SILVA, V. D. da. Formação democrática de diretores(as) de escola no município de São Paulo (2013-2016). **Revista educação em questão** (online), volume 58, p. 01-25, 2020.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H.. **Gestão democrática da escola pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H.. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista portuguesa de educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PARO, V. H.. Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que os pais tem a ver com isso. **Rio de Janeiro: DP&A**, 1997.

SILVA JR., C. A. da. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n.78, p. 216-226, maio/ago., 2009.

TORO, J. B. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

Chapitre 6

La pratique enseignante : attentes et défis du professeur débutant

Maria Eunice Rodrigues Lee
Roberto Marcos Gomes de Onófrio

Introduction

Écrire a toujours été et sera un défi, d'autant plus quand il s'agit de se tourner vers vous et votre trajectoire comme point de départ.

La proposition, auto-narrative, de la production de cours de troisième cycle lato sensu : *École publique: rapport au savoir qui affectent le projet de vie et de travail*. Il opère une interconnexion entre l'expérience enseignante vécue et fait percevoir la construction du sujet enseignant, en utilisant les rapports avec le savoir et les rapports de pouvoir, ceux-ci étant indissociables.

Dans cet article, nous analysons la pratique enseignante, en tenant compte des attentes et des défis de l'enseignant débutant, dans le but de comprendre et d'analyser les contrepoints entre la théorie et la pratique dans les situations quotidiennes de l'école. Nous reflétons le rôle de l'enseignant dans son interaction avec l'élève, en tant que formateur et diffuseur de discours qui composent la production de sujets et de leurs subjectivités, rappelant toujours les relations de pouvoir et de savoir. L'école en tant qu'institution véhicule des discours, des règles et des normes visant à la normalisation des élèves, en définissant des pratiques qui déterminent ce qu'est la discipline et l'enfance. Pour développer cette recherche, nous utiliserons le fondement théorique guidé par les concepts de régime de vérité, relations de

pouvoir, discipline de Michel Foucault (2008), relations avec le savoir de Bernard Charlot (2000) et Campo et *Habitus* de Pierre Bourdieu (1989).

L'histoire de cette chercheuse, dans le domaine familial, est pleine de stéréotypes, de difficultés et de dépassement, guidés précisément par la projection que, grâce aux études, elle pourrait obtenir une forme d'ascension sociale. Ainsi, étant la première de sept enfants, elle a formé une enseignante et a entrepris un concours public. Mais en arrivant dans la classe, motivée et pleine d'attentes, ce qui a prédominé, c'est le sentiment de frustration qui a écrasé les perspectives qui ont été créées en rejoignant la carrière.

Dans cette dynamique de l'école, des normes, de la bureaucratisation, de l'apprentissage, de la discipline, de la routine et des relations entre élèves / enseignants / parents / gestion, tout semblait insoutenable. Le sentiment d'incompétence en ne pouvant pas faire face à la discipline, l'échec à établir une routine, ainsi que la difficulté à organiser la salle de classe et à effectuer l'apprentissage de la façon dont la direction s'attendait étaient ce qui a marqué l'expérience enseignante. Par conséquent, en voulant comprendre ce qui s'est passé pendant cette période, il a été possible de trouver la motivation pour l'écriture de cet article.

La pratique enseignante, dans l'optique de l'exercice de la fonction, pour le professeur débutant, transparait une action mécanique et tranquille, dans la position de celui qui a déjà des années d'exercice. Cependant, cet idéal ne correspond pas aux attentes du professeur débutant lui-même, qui, au début de sa carrière, rencontre de nombreux défis, ce qui peut l'amener à remettre en question sa formation académique / professionnelle.

Les attentes créées par l'enseignant débutant sont souvent générées au cours de sa formation académique, à partir des expériences acquises lors de ses stages qui, même réalisés en peu de temps d'observation, peut conduire à une auto-idéalisation du type de professionnel considéré comme prototype. Un tel professionnel serait celui qui peut faire face à la discipline et à l'apprentissage, impliquer les parents dans la vie scolaire de

l'enfant, en établissant une relation d'harmonie et de partenariat avec la famille, les collègues et les gestionnaires, Équilibrer le temps pour planifier toutes vos classes de manière dynamique et intéressante, élaborer la planification collective en fonction des exigences scolaires et qui permet également à tous les élèves de participer efficacement.

Bien que le professeur débutant soit en contact avec des lectures qui apportent des réflexions sur les situations et les faits de l'environnement scolaire, tout se situe dans le domaine hypothétique de l'imagination et de l'idéalisation de la manière dont les actions possibles de l'enseignement seraient prises pour certaines situations défavorables. Même lorsqu'il n'y a pas de romantisation de la performance de l'enseignant, même en sachant que l'on peut éprouver des difficultés, il n'est pas possible de visualiser la proportion des défis quotidiens de la salle de classe. Cette expérience ne s'acquiert que lorsque l'on est en train de vivre et d'exercer la pratique du quotidien scolaire.

Faire face aux frais externes, à la discipline, à l'apprentissage, aux relations professeur/élève/parents/cadres et collègues, ainsi qu'à vos propres attentes envers vous-même, comme celle d'exercer un rôle d'excellence, peut faire que certains enseignants se sentent perdus, Générer des sentiments qui peuvent marquer négativement votre expérience en classe. Au milieu de tout cela, peut-être, l'enseignant remettra en question sa propre formation académique et l'application de la théorie dans sa pratique.

Il s'avère donc que la compréhension des attentes de l'enseignant débutant en classe, qui est confronté à diverses situations, peut l'amener à se sentir mal préparé au cours de sa performance et à analyser si les difficultés ne sont que liées à sa formation. Par conséquent, il est important de réfléchir à la formation des enseignants, d'analyser les points qui ont laissé des lacunes possibles, mais aussi de comprendre que, même en ayant une bonne formation, cela ne nous dispensera pas de passer par un sentiment d'insécurité, La peur et la frustration dans cette période précoce où tout est un nouveau défi.

Un autre facteur pertinent est la façon dont l'école elle-même accueillera cet enseignant, quelle vision de la gestion et sa contribution dans cette période, dans la conduite des relations de son personnel et dans le partage des savoirs. "L'expérience scolaire est indissociable de la relation avec vous, avec l'autre (professeur/collègue) et la relation avec le savoir" (Charlot, 2000, p.47). Cette relation permet au sujet de rencontrer le besoin d'apprendre, en trouvant un sens qui rend l'activité agréable. Cependant, lorsque cette relation est marquée par l'isolement, on vit le manque d'échange de connaissances, l'incapacité de se sentir partie d'un groupe, l'absence d'empathie et de camaraderie, ainsi que le déni de ses opinions à prendre en considération, ce qui, par conséquent, serait agrégé dans les discussions. Cet impact est ressenti principalement par ceux qui commencent.

Dans ce scénario, le rôle de la gestion est fondamental dans l'accueil du professeur débutant, afin qu'il y ait interaction et socialisation des savoirs avec les autres professionnels. Il est important de présenter la connaissance du profil et de la réalité des élèves et les objectifs de l'unité scolaire afin que le professionnel se sente comme un membre du personnel scolaire. De telles mesures pourraient faire en sorte que, même avec tous les défis, l'enseignant débutant voit son expérience comme un apprentissage significatif.

Ainsi, dans cet article, nous réfléchissons sur l'enseignant, l'école et les exigences de la formation des enseignants, cherchant à comprendre les attentes et les défis de l'enseignant débutant face à la réalité de la vie quotidienne de l'école. L'école, à travers les concepts de Campo et Habitus (BOURDIEU, 1989), est analysée comme structure façonnée pour une certaine production de sujet, en particulier l'enseignant, en utilisant l'adoption de discours naturalisés qui circulent à l'école et agissent comme régime de vérités, ainsi que la théorie du pouvoir et de la discipline de Foucault (2008), visant à analyser la relation de l'enseignant avec sa formation académique et les éventuelles lacunes et difficultés qui existent pour l'exercice de la fonction d'enseignant en classe.

Pour comprendre les attentes des enseignants débutants, qui ont généralement leur première expérience en classe dans l'éducation de la petite enfance ou fondamentale, ainsi que l'interaction avec les enseignants qui agissent déjà et l'expérience vécue lors de leur premier contact en classe, Leurs similitudes et leurs contrepoints, un questionnaire a été réalisé avec des questions semi-structurées avec quatre professeurs débutants; quatre professeurs expérimentés et trois gestionnaires, dont deux coordonnatrices et une directrice adjointe du réseau municipal d'Hortolândia. Dans cette analyse, on a utilisé la méthodologie qualitative, à partir de l'analyse et de la réflexion sur les apports discursifs recueillis, en comprenant les attentes des enseignants débutants et ceux qui agissent depuis quelques années et la façon dont ils perçoivent ce moment de leur vie professionnelle.

En conséquence, on espère souligner l'importance que le personnel scolaire joue au début de la carrière du professeur débutant, en le faisant se sentir intégré et accueilli, afin qu'il puisse faire de ce moment, plein de défis, un apprentissage significatif, puisque c'est le début de sa construction d'identité professionnelle qui "définira positivement ou négativement une grande partie de sa carrière" (Nóvoa, 2001, p.1).

Enseignant, école et exigences en matière de formation

Le professeur débutant apporte avec lui ses subjectivités, ses expériences antérieures qui, indépendamment de sa formation théorique, vous aidera à faire face aux défis de la prise de la classe pour la première fois. Il porte donc avec lui sa vision de l'école, de l'élève et de lui-même en tant qu'enseignant. Lorsque vous serez inscrit à l'école, vous aurez recours à vos expériences au début de votre performance scolaire, en reproduisant des modèles que vous avez rencontrés tout au long de votre vie et qui peuvent vous avoir impacté de manière positive, comme les enseignants qui ont marqué votre expérience avec l'école. Cela fonctionne comme une

source d'inspiration et d'idéalisation que vous aimeriez suivre dans l'exercice de la fonction d'enseignant.

Il y a souvent un discours déjà enraciné que l'école est un espace de construction d'identité, de formation des citoyens, d'ascension sociale de l'élève et de l'enseignant comme celui qui conduira l'apprentissage de l'élève à la connaissance, en éveillant l'intérêt et la participation. Motivé et croyant en la possibilité de contribuer à cet idéal de l'école, l'enseignant débutant se heurte à des discours déjà normalisés de ses pairs, des discours souvent décourageants et négatifs, que ce n'est qu'avec l'expérience qu'il sera possible d'être crédible dans son travail. C'est seulement à partir de la position d'expérience que vos idées ou suggestions seront entendues, car habituellement les enseignants expérimentés sont ceux qui ont déjà des années de travail, qui ont la visibilité et le respect dans leurs discours, C'est au professeur qui arrive à l'école de l'accepter sans poser de question sur sa position d'inexpérimenté et de débutant dans ce nouveau domaine.

De cette façon, on comprend que l'institution en tant que domaine est un espace de relations qui ont une logique propre, des intérêts spécifiques et agit avec une certaine autonomie pour propager et construire ses règles et ordonner ses membres. Il s'agit de l'espace où l'enseignant (agent) doit s'adapter à cette structure déjà moulée, assimilant l'Habitus, de manière à comprendre les règles et comment elles doivent diriger leur façon de sentir et d'agir.

En arrivant à l'école, le professeur débutant apporte sa propre construction et des références guidées dans ses idées sur les rôles déterminés à chaque sujet dans l'école : l'enseignant, l'étudiant, les collègues de travail et une idée préalable des comportements attendus dans l'environnement scolaire. Ajouté à cette construction, vous trouverez une institution créée pour produire des sujets dans les rapports de pouvoir et de savoir, dans les régimes de vérités mêmes de l'institution. À titre d'explication, le concept de régimes de vérités de Foucault (2008) est compris comme un moyen d'organiser ce qu'il appelle des vérités absolues dans un champ de forces qui prévaut sur celles qui ont une

visibilité et sont énoncées, les rendant incontestables et naturalisées.

C'est dans ce régime de vérité que nous devenons sujet, dans cette relation de savoir et de pouvoir qui agit de manière interconnectée. Ainsi, le pouvoir produit la vérité et influence les formes de constitution du savoir. Il est à noter qu'à l'école, les relations de savoir sont liées à l'exercice du pouvoir. Il y a ainsi la transformation de l'enseignant en celui qui exerce maintenant le pouvoir dans la relation avec l'élève, tantôt il se soumet à la hiérarchie et à l'obéissance aux normes.

L'ordre des savoirs est directement lié au mécanisme du pouvoir non centralisateur, répressif ou négatif, mais plutôt à un pouvoir positif qui existe dans toutes les relations. Un tel pouvoir, dissipé dans les relations sociales, est le fruit de l'action et n'est donc pas extérieur au sujet, encore moins perdu ou conquis, mais c'est un pouvoir que tous exercent et souffrent. Bien que les rapports de pouvoir soient intentionnels, ils créent aussi des résistances qui ne sont pas non plus extérieures au sujet, mais font partie de sa propre existence. Ainsi, savoir et pouvoir sont interconnectés, savoir dans la production de vérités et pouvoir en instituant le savoir comme un exercice politique et de pouvoir. "Le pouvoir ne s'épuise pas dans la formule 'vous ne devez pas...' en étant concentré sur la personne qui émet l'impératif 'vous ne devez pas...' et absent dans la personne qui écoute, vous devez le respecter immédiatement" (Gallo, 2004, p.85).

L'école utilise la discipline pour qu'il n'y ait pas de résistance à ses règles et normes, l'enseignant étant un dispositif de contrôle, qui a le pouvoir de transmettre les connaissances, de quantifier et de qualifier l'apprentissage de l'élève. Selon Foucault, les appareils sont des "techniques, des stratégies et des formes de gestion utilisées par le pouvoir" (apud Revel 2005, p.39).

Comme le pouvoir est dans les relations, l'élève n'est pas seulement un sujet sujet sujet, mais actif et capable de créer une résistance à cette structure, étant souvent considéré comme hors de la normale lorsqu'il brise les limites imposées par l'école. De cette

façon, vous serez facturé à l'enseignant qui est efficace dans le contrôle des élèves, considérant la discipline comme une exigence primordiale pour que l'apprentissage ait lieu.

En trouvant l'articulation des discours de vérité concernant l'enseignement et l'apprentissage, on normalise les sujets à travers la discipline. Au-delà du contrôle des corps et des esprits, les rendant dociles et utiles, l'école utilise des stratégies et des dispositifs pour pouvoir qualifier son processus d'apprentissage comme la tactique des tests et des examens, classant et mesurant ainsi les sujets, ayant non seulement une connotation punitive, mais aussi la connotation positive et productive, en les insérant souvent dans une routine standardisée, avec un temps déterminé pour tout et une vigilance constante des élèves.

Ces rapports hiérarchisés de surveillance produisent les effets de la relation du pouvoir et de la connaissance de formes discursives qui se reproduisent également sur les enseignants. Les discours qui circulent à l'école peuvent se donner à la fois comme instrument et comme effet du pouvoir, et sous la forme de résistance, référencée dans la vision de certains enseignants expérimentés. Cette résistance peut être perçue chez l'enseignant débutant lorsqu'il apporte des propositions différentes à sa classe ou lorsqu'il suggère quelque chose d'innovant, en mettant dans ses discours que l'expérience montrera que l'école n'aura pas de changement.

La vision que l'école ne change pas, le discours aussi normalisé, est compréhensible d'un point de vue structurel où l'on voit peu de changements. Cependant, l'école devrait être considérée comme une place fondamentale dans la constitution de la subjectivité du sujet. Ce processus étant inachevé dans la construction du sujet, on peut dire que "aujourd'hui se produit différemment de ce qui s'est produit, par exemple au début du XXe siècle" (Prata 2005, p.108). En d'autres termes, même si la structure de l'institution se perpétue tout au long de l'histoire, on ne peut pas dire qu'un enfant, par exemple, qui a actuellement accès aux technologies et à Internet, sera constitué de la même manière que par le passé.

Pour comprendre la production du sujet et ses subjectivités, l'école étant une institution importante dans sa construction, il faut regarder cette école et la comprendre comme un domaine social, comme tant d'autres qui sont présents dans le milieu scolaire, comme l'économique, le culturel et le politique. Selon Bourdieu (1989), chaque domaine est déterminé par ses individus, intérêts spécifiques et constitués par leurs rapports de force, produisant son objet de pouvoir, dans le cas de l'éducation, le capital culturel.

L'école est un lieu social de relations entre agents (sujet) appelé le Champ, qui se définit par ses valeurs, ses intérêts, ses forces de pouvoir et les interactions entre ses agents. Il est compréhensible que les établissements scolaires ne soient pas égaux, chacun ayant ses normes, sa culture et ses conceptions spécifiques qui peuvent influencer la construction de différents sujets qui, sous l'angle des dispositifs, déterminent la construction de sujets dociles et productifs, selon les besoins imposés par la société.

En tant qu'institution, l'école serait conçue pour comparer, classer, mesurer, différencier, hiérarchiser et reproduire des sujets. Il agirait avec la fonction de façonner et de produire des étudiants ainsi que de produire des enseignants qui répondent à leurs objectifs, "obéissance, utilité, respect des distributions et des hiérarchies sociales, escansion des compétences, jeu méritoire d'exclusion et d'inclusion" (CARVALHO, 2014, p.107).

Ce sont dans les interactions sociales que l'on acquiert l'Habitus, celle-ci étant l'appropriation du mode de vie chargé de règles majoritaires qui ont été internalisées sans se rendre compte, parce qu'elles existent déjà, constituant la façon d'agir, percevoir, juger et valoriser le monde. Le Champ se définit comme un espace de relations objectives, avec les intérêts propres et les actions des individus ou des groupes constitués et constitutifs des rapports de force (BOURDIEU, 1989). Habitus et Campo dans leurs définitions se distinguent, mais sont intrinsèques dans les relations sociales. Son fonctionnement se fait à travers le jeu symbolique qui présente les pouvoirs contestés dans la relation entre les agents (sujets), qui apportent les habitus et peut être caractérisé dans la hiérarchie,

Celle-ci étant définie comme une répartition des pouvoirs à l'échelle de ceux qui commandent et la subordination de ceux qui obéissent. "Ainsi, par exemple, le culte de la hiérarchie, purement scolaire en apparence, contribue toujours à la défense et à la légitimation des hiérarchies sociales" (Bourdieu; Passeron, 2014, p.186).

L'école, en tant que reproductrice des inégalités sociales, a le mécanisme de la violence symbolique exercée par elle et par ses agents (sujets). La violence entendue comme toute chose qui s'impose à l'autre comme certaine, ces désirs et ces idées qui suivent souvent la culture dominante, faisant un *habitus* de "classe", validant ainsi les actions, étant toute une violence symbolique, dans le but d'inculquer des valeurs, Pensées et actions socialement valorisées.

Dans cette relation, non seulement l'élève subit la violence symbolique, mais aussi l'enseignant, principalement débutant, qui, en arrivant dans une école, avec un domaine et des *habitus* déjà déterminés, peut éprouver des difficultés à se poser, remettre en question ou considérer ses idées, avoir seulement à intérioriser les règles, savoir exercer sa fonction, en recevant des impositions dans la hiérarchie. Il finit par devenir un enseignant soumis et discipliné qui ne fuit pas les normes imposées par tous les niveaux hiérarchiques.

Comme dit, l'enseignant débutant, en arrivant à l'école, apporte avec lui ses désirs, ses croyances et ses attentes, mais il doit s'aligner sur l'institution, suivre tous les protocoles, règles et valeurs disséminés dans l'institution, en s'adaptant de la même manière que les autres qui sont là et qui, Parfois, il y a longtemps que les *habitus* scolaires sont naturalisés.

La complexité de l'environnement scolaire peut générer de nombreuses inquiétudes, des angoisses possibles et un sentiment de solitude au professeur débutant à ce moment de sa carrière. Ajouté à son insertion dans un environnement qui possède déjà un champ de rapports de force et de pouvoir établis avant son arrivée, le professeur débutant trouve également des normes spécifiques qui déterminent sa performance professionnelle. Pour ne pas

encore maîtriser les nomenclatures et leurs définitions, qui sont nommées selon chaque municipalité - HTPC, HTPE, HTPI, HTPA, PPP, APM¹, école, attribution, score, livre point, abonné, journal, portefeuille (éducation de l'enfance,) évaluation diagnostique et évaluation de la période probatoire - l'enseignant débutant, qui doit rester pendant trois ans dans l'unité scolaire, a ses sentiments d'angoisse et d'agitation amplifiés.

L'évaluation elle-même impose déjà son caractère classificatoire et punitif à celui qui ne correspond pas à sa structure. L'institution ne facturera pas seulement ce domaine, mais aussi que l'enseignant exerce sa fonction dans le cadre de la loi régissant la fonction d'enseignant, la loi directrice et la base de l'éducation nationale:

Art. 13. Les enseignants sont chargés : I - de participer à l'élaboration de la proposition pédagogique de l'établissement d'enseignement; II - d'élaborer et d'accomplir le plan de travail, selon la proposition pédagogique de l'établissement d'enseignement; III - de veiller à l'apprentissage des élèves; IV - établir des stratégies de récupération pour les élèves les moins performants; V - organiser les journées scolaires et les heures de cours établies, en plus de participer pleinement aux périodes consacrées à la planification, à l'évaluation et au développement professionnel; VI - collaborer aux activités d'articulation de l'école avec les familles et la communauté (Loi no 9.394, du 20 décembre 1996).

Le professeur débutant a certainement été en contact et a étudié les lois qui définissent l'exercice de la fonction d'enseignant pendant sa période de formation, mais pour chaque élément de la loi, dans la pratique scolaire quotidienne, cela cesse d'être complet et se configure en normes plus complexes, Surtout pour celui qui commence sa carrière. C'est parce que chaque municipalité établit son règlement intérieur afin que tout le monde respecte la

¹ Les acronymes suivants se rapportent : HTPC - Horaire de travail pédagogique collectif, HTPE - Horaire de travail pédagogique scolaire, HTPI - Horaire de travail pédagogique individuel, HTPA - Horaire de travail pédagogique en classe, PPP - Projet politique pédagogique, APM - Association des Parents et des Maîtres

détermination de la loi, et que cette conformité est également facturée aux institutions. Les compétences de l'enseignant seront évaluées à tout moment, de sa tenue vestimentaire à sa relation avec les parents, sans distinction entre les enseignants expérimentés et les débutants. La loi ne décrit pas beaucoup de comportements que l'enseignant doit suivre pour atteindre le paramètre de classification d'un bon enseignant, mais ceux-ci sont sous-entendus dans les expériences et les discours imprégnés d'intentionnalité au sein de l'institution. Comme le reflète Foucault (Foucault *apud* Revel 2005 : 37), le discours a "une fonction normative et réglementaire et met en marche le mécanisme d'organisation du réel par la production de savoirs, de stratégies et de pratiques".

Par conséquent, l'institution cherche à naturaliser ce modèle et ses modèles afin de mettre en évidence sa position et la position du sujet, et pour le professeur débutant une contrainte à suivre, afin que, de cette façon, il puisse être valorisé, respecté et légitimer sa capacité professionnelle.

Relations du savoir : entre la théorie et la pratique

La formation des enseignants est un sujet très étudié dans le domaine académique. Cette grande demande définit l'importance de considérer le travail d'enseignement comme une profession et non comme une simple vocation ou une sorte de don, en soulignant la nécessité d'être reconnue et valorisée comme un métier. Pour Nóvoa (1992), la formation des enseignants devrait être liée au développement personnel, professionnel et organisationnel, non seulement pour la formation des composantes scientifiques par rapport aux composantes pédagogiques, des disciplines théoriques par rapport aux disciplines méthodologiques. Mais ce n'est pas le cas, car "il faut reconnaître les lacunes scientifiques et la pauvreté conceptuelle des programmes actuels de formation des enseignants" (Nóvoa, 1992, p.23).

La trajectoire de l'enseignant se caractérise par deux aspects de la formation, la formation initiale et la formation continue. La première provient de la graduation et la seconde de l'exercice de la fonction. Selon Nóvoa (1992), celle-ci doit avoir lieu dans l'espace scolaire, avec des savoirs partagés autour de problèmes pédagogiques, des réflexions sur la pratique, produisant ainsi des savoirs de manière collective.

Chaque formation et ses spécificités sont d'une importance capitale dans la construction de l'identité professionnelle, mais la formation initiale à l'obtention du diplôme a à ce moment-là, une plus grande visibilité ici parce qu'il s'agit du parcours du professeur débutant dans lequel il apparaît fortement dans les rapports des enseignants interviewés pour cet article. On remarque à quel point la formation académique n'a pas répondu aux besoins de la profession au cours de sa première année d'enseignement. Les critiques de son organisation bureaucratisée, le divorce entre la théorie et la pratique, la fragmentation excessive des connaissances enseignées, le faible lien avec l'école (Feiman-Nemser, 2001 *apud* Garcia 2010) sont des points à souligner.

Chaque enseignant a suivi une formation académique ou n'exercerait pas cette fonction. De cette façon, votre formation, personnelle et professionnelle, est un processus continu qui peut et doit être évalué ou réévalué par vous. Cependant, lorsque l'enseignant rencontre la structure de l'école et les discours qui affirment que la théorie est dissociable de la pratique, validant la vision que l'expérience est surévaluée et que le savoir-faire l'emporte sur la formulation théorique (Nóvoa, 1992), il peut croire que seule la pratique validera son travail.

Au cours du processus d'apprentissage étudiant, le futur enseignant peut construire l'imaginaire de la profession idéalisée dans la figure du bon enseignant sans avoir souvent réfléchi aux complexités de la vie quotidienne scolaire qui, au-delà des défis de l'enseignement-apprentissage de salles surpeuplées et

hétérogènes², doit faire face au manque de structure et de matériel didactique. Ces points, en commençant dans la profession, peuvent amener les enseignants à se sentir mal préparés à se positionner face à des discours qui imprègnent l'école et ses pairs et professent la conviction qu'avec le temps et la pratique, on surmonte les difficultés possibles :

Qui n'a pas encore entendu cette expression? On postule que la pratique fait l'enseignant beaucoup plus que la théorie acquise dans la formation initiale. Dans cette perspective, une valeur était attribuée" mythique "l'expérience comme source de connaissances sur l'enseignement et sur l'apprentissage à enseigner" (Garcia, 2010, p.14).

On ne met pas en doute l'efficacité d'un enseignant expérimenté, mais il faut réfléchir que pour l'enseignant débutant il doit y avoir un fort sentiment d'angoisse, Associé à l'idée que les années académiques peuvent laisser à désirer ou même ne pas avoir de sens lors de la rencontre avec la salle de classe. Il peut se sentir encore plus seul dans cette transition d'étudiant à enseignant, croyant qu'il ne sera reconnu que lorsqu'il maîtrisera la pratique. La conséquence est qu'il abandonne les connaissances acquises dans sa formation, ce qui peut, au fil du temps, l'influencer à ne pas avoir un profil réfléchissant, mais seulement un profil d'exécution automatique. Le professionnel finit par croire que seule la pratique détermine l'excellence d'un travail et finit par se limiter à l'exécution, faisant de la pratique courante, une sorte de manuel à suivre, sans être en mesure de réfléchir à cette pratique et encore moins d'aller à la recherche d'un fondement théorique qui puisse intervenir en elle.

Face à un tourbillon de nouveautés et d'exigences, l'enseignant novice peut ressentir le besoin d'évaluer son parcours et de remarquer dans les lacunes un autre facteur pour générer l'insécurité. Cela rend

² Le terme *Heterogenias* se réfère à la diversité des savoirs, des difficultés et des apprentissages que chaque élève présente, la présence étant nécessaire dans ses spécificités (Zaballa, 1998).

sa première année instable, étant pointé par Garcia (2010, p.13) avec l'expression : "atterrissez comme vous le pouvez".

Il est indéniable que la formation initiale a une importance extrême dans la construction de l'identité de l'enseignant, en soulignant que ce processus est indissociable de la personne et du professionnel. Votre formation fera une différence dans votre performance et même si vous ne parvenez pas à résoudre toutes les difficultés que vous pourriez rencontrer dans cette phase professionnelle, votre relation avec votre propre formation pourrait vous inciter à aller à la recherche de ce qui manque.

En appréciant, en s'engageant et en évaluant que son cours initial était valide, l'enseignant débutant ne sera pas exempt de craintes et d'insécurité, car il est une caractéristique acceptable face au défi, mais pourra se positionner, donner des opinions et prendre des décisions face aux situations. Il commence à comprendre que la relation avec la pratique lui apportera plus de sécurité au cours de ses premières années et que la théorie et les connaissances acquises contribueront à ses réflexions sur la pratique elle-même en quête de perfectionnement.

Ainsi, la formation construite sur les relations de savoir peut produire des significations dans l'expérience en tant qu'étudiant et plus tard en tant qu'enseignant, aidant l'individu à comprendre que le savoir est "dans les relations avec le monde, avec l'autre, avec lui-même, confronté à la nécessité d'apprendre" (Charlot, 2000, p.81). On comprend que l'interaction avec d'autres enseignants, surtout en début de carrière, est une possibilité d'échange d'expériences, d'ouverture au dialogue, de recherche d'interaction avec leurs pairs, même face aux difficultés et aux insécurités. L'ensemble du processus de formation est donc lié à la disposition du professionnel à en faire une forme d'apprentissage.

On connaît l'importance du rôle des agents de l'école et la façon dont ils traitent les relations de savoir, mais cela ne sert à rien si l'enseignant n'est pas disposé à apprendre du collectif. Bien que même chargé d'humeur, si le contraire se produit, c'est-à-dire si l'école est un environnement dans lequel la direction et la

coordination ne stimulent pas l'échange de connaissances et n'ont pas un regard différencié sur le débutant, ni même l'accompagnement et le soutien de cet enseignant, Celui-ci s'isolera, abandonnera ses idéalizations face aux frustrations, suivant les modèles de ce qui serait considéré comme le professeur idéal construit par l'institution.

Les sentiments de frustration, de stress, d'isolement, d'incompétence et d'insatisfaction à l'égard de la profession, qui influencent négativement la construction de l'identité professionnelle, peuvent contribuer à l'abandon de carrière. Ce sujet a été abordé dans les rapports de l'OCDE (Organisation de coopération au développement économique) sur les effets de l'impuissance du professionnel, étant entendu que cela pourrait le conduire à l'abandon de l'enseignement. Il convient également de souligner que "les conséquences de ne pas prêter attention aux problèmes spécifiques auxquels les enseignants débutants sont confrontés deviennent très coûteuses dans un grand nombre de pays : [...] un grand nombre de professeurs débutants quittent la profession dans les premières années d'enseignement" (OCDE, 2005a, p.8 apud Gargia, 2010).

Les impacts négatifs sont générés exactement en ne regardant pas cette période de transition étudiant-enseignant, appelé l'insertion professionnelle, dans ses spécificités et de manière différenciée, avec soin et importance, parce que l'enseignant peut présenter une insécurité et avoir besoin de soutien. Face à ce diagnostic, certains pays ont effectivement adopté des politiques visant à cette période de transition des enseignants, dans le but de créer les conditions qui favorisent le soutien nécessaire aux débutants, en les faisant rester dans la profession. Sur les 25 pays où l'enquête sur les programmes d'insertion des enseignants débutants a été réalisée, seuls 10 ont indiqué qu'ils avaient des programmes obligatoires d'initiation des enseignants et que :

Australie (certains États), Corée du Sud, France, Grèce, Angleterre, Pays de Galles, Irlande du Nord, Japon et Suisse. En Écosse, la participation est à la

discrétion de l'enseignant et une grande majorité y participe. Dans six pays l'initiation est à la discrétion de l'école, dans huit pays il n'y a pas de programmes formels (OCDE, 2006, apud André, 2012, p.116).

L'insertion se caractérise par la transition de l'étudiant-enseignant, moment qui "se distingue de la formation initiale et continue par ses particularités, de phase transitoire, d'intégration dans la culture enseignante, d'insertion dans la culture scolaire, d'apprentissage des codes et des normes de la profession" (André, 2012, p.115). Cependant, après cette période, des actions de formation pédagogique doivent être poursuivies, car les rapports de savoirs et d'apprentissages sont en constante évolution, exigeant de l'enseignant de repenser ses pratiques didactiques et pédagogiques appliquées dans la vie quotidienne de l'école.

Les programmes d'insertion ont des caractéristiques et un contenu qui varient d'un pays à l'autre. Certains font office de bureaucrate et organisent une réunion au début du cours ou utilisent des évaluations pour ajuster les corrections, ou peuvent également proposer un conseiller (ou mentor) pour accompagner l'enseignant débutant, expérimenté et de la même discipline, ainsi que des séminaires avec d'autres débutants, du temps pour la planification par les pairs et la réduction du parcours. Dans des pays comme l'Australie, les États-Unis et l'Angleterre, où ces programmes ont été bien mis en œuvre, il y a eu des succès en ce qui concerne la diminution de l'abandon de l'enseignement, la satisfaction et l'amélioration de la qualité de l'enseignement des enseignants débutants.

Il est important de définir que l'insertion est un "programme planifié qui vise à fournir une sorte de soutien systémique et soutenu spécifiquement pour les enseignants débutants, pendant au moins une année scolaire" (Zeichner, 1979, apud Garcia 2010, p.). Bien qu'il y ait de plus en plus de diffusion de programmes d'insertion, ici au Brésil, les programmes sont encore peu diffusés et avec peu d'expériences développées. Cependant, une telle proposition n'en reste pas moins une attente positive face à la

transition de l'élève enseignant, ayant l'attention et la valorisation professionnelle appropriées.

La fonction enseignante : les perspectives des enseignants débutants, les enseignants expérimentés et la coordination pédagogique

À partir de la proposition de cours Public School : relations avec le savoir qui affectent les projets de vie et de travail, menée dans le programme de troisième cycle, une activité autoréférentielle a été proposée, à travers l'auto narration qui a également généré les questions pour l'entretien, pour analyser et refléter la construction ou la reconstruction du professionnel qui se perçoit indissociable de la personne, en valorisant et en réalisant que les savoirs deviennent plus significatifs lorsqu'ils sont liés à la vie elle-même :

Ce qui donne forme au vécu et à l'expérience des hommes, ce sont les récits qu'ils font d'eux-mêmes. La narration n'est pas seulement l'instrument de la formation, le langage dans lequel elle s'exprimerait : le récit est le lieu dans lequel l'individu prend forme, dans lequel il élabore et expérimente l'histoire de sa vie (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56).

Ainsi, il a été décidé de partir de l'histoire de la vie, non seulement d'une personne, mais de toutes les personnes impliquées dans la recherche, qui ont partagé les connaissances, les attentes, les désirs, les sentiments et les expériences des enseignants, qui ont fait le choix d'exercer cette profession et de faire face aux complexités de l'institution scolaire.

Dans le but d'analyser les attentes et les défis des enseignants débutants, dans leur période d'insertion professionnelle, ainsi que ceux expérimentés, un entretien avec trois questions semi-structurées, adressées à chaque groupe, Celui des enseignants débutants et celui des enseignants expérimentés, étant répondu par quatre enseignants de chaque groupe. Les entretiens, en raison du moment vécu avec des restrictions touchées par la pandémie, ont été effectués par e-mail.

Les questions posées par le groupe des enseignants expérimentés se sont différenciées du groupe des débutants, dans le sens de couvrir l'expérience enseignante, afin que ceux-ci exposent les changements survenus au cours des années de profession. Afin de comprendre la vision et les attitudes de la direction vis-à-vis des enseignants classés comme étudiants, un entretien semi-structuré a également été organisé avec trois questions pour trois managers, deux dans la fonction de coordination et une qui a déjà exercé la fonction, Mais elle est maintenant directrice adjointe.

Il est important de souligner qu'ils sont considérés comme des enseignants débutants qui, dans le régiment de la municipalité de Hortolândia, doivent respecter la période de trois ans, considérée comme probatoire. Bien que la recherche soit menée auprès des enseignants débutants de cette ville, le critère a été plus incisif pour être la première expérience en classe, avec l'éducation de la petite enfance ou fondamentale, que d'être entré dans la municipalité. De plus, les coordinateurs qui ont également contribué font partie de cette ville. Le groupe de professeurs expérimentés se compose de l'une des interviewées encore actives dans le réseau et de deux qui étaient autrefois employées à Hortolândia, mais sont actuellement dans la municipalité de Paulínia et Santa Catarina; une en réseau privé et l'autre opère dans le réseau municipal de Campinas. Compte tenu de l'importance de préserver l'identité de chaque répondant, seuls des noms fictifs seront utilisés.

La recherche a eu une approche qualitative, car celle-ci "occupe une place reconnue parmi les diverses possibilités d'étudier les phénomènes impliquant les êtres humains et leurs relations sociales complexes établies dans divers milieux" (Godoy, 1995, p. 21). Les données recueillies serviront d'apport pour l'analyse et la réflexion discursive, afin de contribuer à une meilleure compréhension du sujet.

Comprendre que lorsque le professionnel commence en classe apporte avec lui ses attentes et ses désirs, il est important de réfléchir à ce que seraient ces aspirations. Chacun développant une

seule façon de ressentir, la première question visait à décrire cette expérience :

Question 1 - Quelles étaient vos attentes vis-à-vis de la classe? Comment s'est passée ou se passe cette expérience?

Prof. a Amanda : Les attentes étaient de penser que la salle de classe était un endroit enchanté, que les étudiants étaient toujours intéressés et qu'il n'y avait pas tant de problèmes d'apprentissage et de comportement [...] Je crois que chaque enseignant qui commence a le même sentiment, d'insécurité et de peur.

Prof.a Beatriz : J'étais enthousiaste, je ne savais pas trop ce qui allait se passer, mais j'avais en tête que je ferais de mon mieux. Chaque jour est un nouvel apprentissage.

Prof.a Camila : Mon attente était d'appliquer toutes les connaissances acquises à l'école de pédagogie dans la salle de classe. Mon expérience en salle est difficile et m'encourage à rechercher et à étudier davantage pour acquérir de nouvelles connaissances.

Prof.º Danilo : [...] n'avait pas beaucoup d'attente, tout semblait calme, mais une semaine avant de commencer à travailler, j'ai commencé à paniquer. Je n'ai pas dormi pendant deux semaines. Je n'avais aucune idée de ce que ça ferait d'entrer dans la classe, de ce que je devais faire et comment faire. Je pensais que toute ma formation ne contribuerait guère à ce moment. Le premier jour dans la salle était étrange, surtout quand l'éducatrice m'a dit : "Maintenant, c'est votre classe", je suis resté environ 2 minutes, j'avais envie de courir. Mais j'ai respiré et j'ai commencé.

En analysant les réponses de la première question, il est remarquable que les attentes des enseignants se soient assimilées à projeter l'image positive de ce qu'ils voudraient trouver dans la salle de classe. Ainsi, face à la situation, certains se sont sentis stimulés, défiés, mais aussi effrayés, non préparés et peu sûrs.

L'imagination est chargée de stéréotypes, qui peuvent même projeter l'endroit désiré, "enchanté" comme le dit le professeur Amanda, mais elle change lorsqu'elle entre en contact avec la réalité, car la personne interrogée rencontre des situations de désintéressement, problèmes d'apprentissage et de comportement. Dans cette perception de la personne interrogée, on observe un

choc entre ce qui serait idéalisé sur l'activité enseignante et la pratique de la vie quotidienne scolaire. Huberman (1993) se réfère au concept de "choc de la réalité"³ en le plaçant comme l'une des caractéristiques de la première phase de la carrière d'enseignant, défendue par l'auteur, comme une période de survie découverte :

[...] la survie [...] le choc initial avec la complexité et l'imprévisibilité qui caractérisent la salle de classe [...]. L'élément de découverte est lié à l'enthousiasme des débutants, fiers de faire enfin partie d'un groupe professionnel. La survie et la découverte vont de pair dans la période d'entrée en carrière. Pour certains enseignants, l'enthousiasme initial rend facile le début de l'enseignement; pour d'autres, les difficultés rendent une période très difficile (Huberman, 1993 apud Nono, 2011, p.17).

L'enseignant débutant ne crée pas seulement de l'attente pour la salle de classe, l'étudiant et lui-même en tant que professionnel, mais aussi pour les modèles idéalisés d'école et de personnel enseignant dont il fera partie. Il est prévu d'apporter la théorie saisie dans le cours de pédagogie dans la salle de classe et d'appliquer comme s'il s'agissait d'une procédure, un guide à suivre. Cependant, face à la salle de classe, il sera nécessaire d'ajuster cette distance entre ce que l'on a appris théoriquement et la réalité existante. Croire à l'applicabilité de la théorie, sans qu'elle soit liée à la réflexion de sa propre pratique, peut conduire l'enseignant débutant à négliger l'importance du fondement théorique, en abandonnant toute connaissance acquise dans sa formation académique, ce qui, par conséquent, fait croire que seule l'expérience conduira le travail de manière à devenir efficace.

La panique peut prendre le dessus sur l'enseignant débutant, qui peut se sentir abandonné lorsqu'il prend la salle de classe sans trop de conseils sur les procédures pratiques pour diriger la classe. Cela pourrait être atténué, voire guéri, si un programme d'insertion professionnelle était mis en place pour assurer le soutien de cet

³ Concept de l'auteur Simon Veenman (1984:143) indique "l'effondrement des idées missionnaires conçues pendant la formation des enseignants en raison de la dure et dure réalité de la vie quotidienne en classe" (Nono, 2011:21).

enseignant afin qu'il se sente en sécurité dans sa transition. De cette façon, les événements, les situations et les éventualités seraient accueillis et traités par toute l'équipe scolaire comme une responsabilité collective, et non pas quelque chose d'individualiser et de compétence de l'enseignant seul.

La deuxième question proposée aux enseignants visait à comprendre quelles étaient leurs attentes en ce qui concerne l'école et l'accueil de la direction et du personnel scolaire :

Question 2 - Qu'attendez-vous de l'école en ce qui concerne le fait d'être débutant?

Prof. a Amanda : [...]qu'il y ait toujours de l'accueil et de la compréhension, ainsi que des conseils et de la patience beaucooooooup (parfois c'est nécessaire, car nous ne sommes pas encore habitués et nous ne comprenons pas très bien le fonctionnement d'une école) de chaque équipe.

Prof.a Beatriz : Le soutien pédagogique nécessaire pour garantir une éducation de qualité.

Prof.a Camila : Au début, j'espérais, faute d'expérience en classe, trouver une équipe accueillante, encourageante et qui m'aiderait et c'est ce que j'ai, l'équipe de gestion (direction et coordination) Et les enseignants me guident et m'aident dans l'élaboration des classes et dans les questions du processus d'enseignement- apprentissage des élèves.

Prof.º Danilo : En fait, je ne m'attendais pas à beaucoup de choses, après tout, j'ai toujours entendu des gens dire que chacun fait ce qu'il veut. Mais ce que j'ai réalisé, c'est que les choses ne sont pas comme ça. Il y avait une équipe de coordination qui donnait tout le soutien, l'organisation et l'instruction. Des éducateurs bien formés et bien formés à la tâche, des collègues, des enseignants avec la disponibilité et la patience d'enseigner et d'aider. Bien que je "pense" que je serais seul, j'ai été surpris par l'organisation et le personnel de l'école, cela a sans aucun doute aidé et aide toujours beaucoup.

Il est intéressant de noter que les rapports sur les attentes étaient positifs en ce qui concerne la position de l'école, dans la vision des enseignants interviewés, le soutien dont ils avaient besoin, Je soutiens ce point de vue dans les rapports de l'OCDE qui dit qu'avoir le soutien nécessaire au début de votre enseignement "peut améliorer les pourcentages de rétention des enseignants en

améliorant l'efficacité et la satisfaction des enseignants débutants en matière d'enseignement" (OCDE, 2005a, p. 117 apud Garcia, 2010, p.32). Le fait de trouver une équipe accueillante fait que les expériences vécues à ce stade précoce génèrent plus de sécurité, permettant à l'enseignant d'avoir une attitude plus ouverte au dialogue, avec la volonté de chercher à partager des savoirs, en faisant de cette phase de défis un apprentissage significatif.

La formation initiale, même si elle est de qualité, ne fera pas en sorte qu'il n'y ait pas d'insécurité lorsqu'il est en salle. Elle peut même diminuer, mais il sera naturel de ressentir une telle émotion d'être face à une nouvelle phase de votre vie. Cependant, il faut aussi se rappeler que c'est dans cet environnement que se consolidera ou non la connaissance, ainsi que ce sera là que se construiront les relations. La formation ne cessera jamais d'être importante, mais la relation avec les membres de l'école et la façon dont ils sont accueillis reflétera dans la projection de l'avenir de cet enseignant, dans la construction de son identité professionnelle.

En considérant la formation initiale comme une exigence obligatoire, la troisième question visait à analyser quelle évaluation les enseignants font de leur formation académique et si elle a contribué ou laissé des lacunes en rencontrant la salle de classe:

Question 3 - Pensez-vous que votre formation a laissé des lacunes qui ont en quelque sorte nui au début de votre carrière?

Prof.a Amanda: Je cherche toujours à étudier, à me donner les moyens de surmonter les difficultés qui se présentent. Je me spécialise toujours dans les cours, la formation continue, les études supérieures, la lecture de livres, j'écoute des podcasts... La difficulté la plus fréquente de la classe est par rapport à l'apprentissage et à l'indiscipline, mais cette dernière, dans la plupart des cas, est liée à la DIFFICULTÉ d'apprentissage de l'élève, qu'il cache avec des actes d'indiscipline

Prof.a Beatriz : Ma plus grande difficulté concerne l'apprentissage de l'élève. Tout le monde est capable d'apprendre, mais pas au même rythme. Dans ma formation, on a beaucoup parlé du sujet, mais seulement de la pratique qui met en évidence les problèmes qui se posent dans une salle de classe.

Prof.a Camila : La plus grande difficulté est que l'université nous enseigne à enseigner dans le collectif, mais la salle de classe n'est pas homogène au niveau social, psychologique, dans la formation et les valeurs familiales, ce qui rend l'acte d'enseigner quelque chose à toujours penser à l'individualité et à la réalité de l'élève. [...] La formation acquise à l'université aide beaucoup en classe, mais j'ai l'impression qu'il y a eu une lacune, car il n'y avait pas de formation destinée à une salle de classe avec différents étudiants présentant des contextes différents.

Prof.º Danilo : Bien que je n'ai jamais travaillé dans l'éducation des enfants, mes lectures sur le sujet m'ont aidé à comprendre ce nouvel univers. En ce qui concerne ma formation, je pense que la musique fait partie du contexte social et culturel de l'enfant et que la BNCC stimule ce domaine de connaissance en pénétrant les autres disciplines. De cette façon, je cherche à intégrer la musique dans toutes les activités que je planifie, que ce soit à travers des chansons qui présentent du contenu, pour travailler avec le mouvement, ou même pour travailler avec l'affectivité dans la relation d'apprentissage.

En observant les réponses, on se rend compte qu'il n'y a pas de dévaluation, ni de vision négative par rapport à la formation académique, bien que des lacunes soient mises en évidence en ce qui concerne la formation didactique des enseignants, étant donné que les spécificités et les difficultés d'apprentissage que les élèves peuvent présenter ne sont pas identifiées. Les difficultés rencontrées concernent la relation avec l'apprentissage, l'indiscipline et l'hétérogénéité des élèves. Il convient de noter que seule l'enseignante Camila a qualifié cela de lacune. Pour Charlot (2000), l'apprentissage fait partie de la condition humaine, tout le monde apprend, mais la façon dont cela se passe est unique.

Évidemment, même si tout le monde est capable, l'expérience à l'école n'est pas facile, le désintérêt et l'indiscipline étant des tensions auxquelles les enseignants sont confrontés au quotidien, pouvant conduire à des situations d'échec scolaire. L'apprentissage doit être lié au désir et doit être confronté à la nécessité d'apprendre, de trouver du sens et du plaisir dans ce processus, de construire des savoirs à travers les relations avec le monde.

Bien que les difficultés apparaissent, la posture du professeur est tournée vers la recherche de la connaissance de ces situations de la pratique quotidienne. Car il rappelle bien Paulo Freire (1991, p.58):

“Personne ne commence à être éducateur un mardi à 4 heures de l’après-midi. Personne ne naît éducateur ou n’est désigné comme éducateur. On se fait éducateur, on se forme en permanence comme éducateur, dans la pratique et dans la réflexion sur la pratique”.

La formation est un autre point, en plus de la façon dont ils se sentent accueillis par l’école, concernant les enseignants expérimentés qui divergent, comprenant que pour chaque groupe, la formation académique a eu lieu à des moments différents. On a donc une nouvelle analyse qui respecte l’évaluation de l’établissement et la contribution à ses apprentissages.

Les questions suivantes ont été adressées à un groupe d’enseignants expérimentés, dont le but n’est pas de classer leurs connaissances comme meilleures ou pires par rapport au groupe de débutants, Mais plutôt, analyser les rapports pour comprendre les changements que les enseignants ont observés tout au long de leur carrière d’enseignant. La proposition était de penser à son insertion et à son sentiment face à la salle de classe :

Question 1 - Comment était votre expérience dans votre première classe? Quelles étaient vos attentes? Elles se sont réalisées? Qu’attendez-vous de l’école?

Prof.a Eliete : « Ma première expérience a été effrayante. La coordinatrice m’a présentée aux étudiants et m’a laissée seule pour que je puisse me retourner. J’étais perdue, je ne savais pas par où commencer [...] mes attentes étaient que l’école allait me guider et me suivre au début et que les élèves resteraient assis à m’écouter enseigner. (Rêve?).

Prof.a Fabiana : [...] sans expérience et sans aide, je suivais ce que la coordinatrice/directrice/propriétaire me disait... j’ai réalisé que cela dépendait plus de moi que de tout autre chose, que ce soit du cours d’enseignement ou de l’école.

Prof.a Gabriela : Catastrophique. Elle avait un rêve, alimenté par le cours de formation, que dans la salle de classe tout serait parfait. Quand j’ai rencontré à l’époque une salle d’enseignement avec 28 adolescents, j’ai abandonné. Je suis retournée en classe, pour essayer de me surprendre, à l’école maternelle, où je suis tombée amoureuse.

Prof.a Hilda : Ma première expérience a été assez frustrante [...]. C’était ma première classe, j’avais beaucoup d’attentes pour construire un environnement alphabétisation, stimulant [...]. Je m’attendais à plus de soutien de l’école pour l’accès aux matériaux, le

temps de travail pédagogique pour la réalisation, pour la planification [...] plus d'autonomie.

Les sentiments rapportés mettent en évidence les points les plus négatifs de l'initiation de la carrière d'enseignant en classe en ce qui concerne les nuances analysées par le groupe des enseignants débutants. Les sentiments qui se sont manifestés dans ces deuxièmes rapports ont été d'être un moment frustrant, catastrophique et effrayant, et l'inexpérience a été soulignée comme un point central qui se démarquera au début de la carrière. On remarque que même en concevant ce qui serait idéal, les attentes des enseignants à l'égard de l'école mettent en évidence le manque de soutien et de soutien du personnel scolaire envers les enseignants, qui se sont sentis seuls. Dans ces réflexions, les enseignants seraient plus pour les survivants que pour les découvertes:

[...] s'est d'abord heurté à la complexité et à l'imprévisibilité qui caractérisent la salle de classe, à l'écart entre les idéaux éducatifs et la vie quotidienne dans les classes d'élèves et les écoles, avec une fragmentation du travail, avec la difficulté de lutter contre l'enseignement et la gestion de classe, le manque de matériel didactique, etc. [...] (Huberman, 1993 apud Nono, 2011, p.17).

Un autre point important qui mérite une attention particulière a été le rapport du professeur Gabriela qui, face à ce "choc de la réalité", a finalement abandonné sa carrière d'enseignant. Cette possibilité a été mise en évidence par l'OCDE (2005a, p.8 apud Gargia 2010) en diagnostiquant dans ses rapports que les plus grands nombres de désengagement et d'abandon des enseignants seraient liés à la phase d'insertion professionnelle, moment considéré comme le pilier de l'entrée et du séjour des enseignants.

La deuxième question visait à analyser et à comprendre les changements survenus après les premières années d'enseignement et dans le processus de construction de l'identité professionnelle :

Question 2 - De tout ce que vous avez vécu cette première année, qu'est-ce qui a changé aujourd'hui?

Prof.a Eliete : Ce qui a changé, c'est qu'aujourd'hui, j'ai appris un peu plus de la réalité de l'école. Comment traiter avec les gens et surtout avec les étudiants.

Prof.a Fabiana : Beaucoup de choses ont changé, principalement à cause des connaissances et de l'expérience, de nouvelles méthodes et de la sécurité de l'enseignement ont fait de moi le professionnel que je suis.

Prof.a Gabriela : Je pense que dans toutes les professions, nous grandissons et mûrissant avec la pratique et avec elle, nous apprenons à mieux nous connaître, à [...] Heureusement, j'ai eu l'occasion d'enseigner dans différentes conditions et je pense que cela m'a fait voir la beauté des différences.

Prof.a Hilda : [...] me permettent une plus grande liberté et autonomie dans ma pratique, à la différence du réseau privé. Les conceptions de pratiques lettrines du réseau de Campinas partagent ma conception [...] Je crois en outre que j'ai également construit au cours de ces années [...] des partenariats et des échanges avec des collègues et aussi des études continues, une pratique plus proche de ce que je crois pour vivre dans l'éducation de la petite enfance.

La pratique quotidienne en classe et au fil des ans démontre, à travers les rapports, une plus grande sécurité de l'enseignant devant l'institution. Ce parcours fait sentir à l'enseignant une plus grande liberté et autonomie dans l'exercice de sa fonction. Les partenariats, les échanges d'expériences et la formation continue ont été mis en évidence comme processus nécessaires à la construction de l'identité professionnelle. Ce serait une autre phase que Huberman (1993) indique, comme celle de la "stabilisation" lorsque le professeur

[...] s'engage délibérément dans la profession. Décrite comme la phase la plus positive de la carrière, elle se caractérise par une plus grande facilité dans le traitement des classes, la maîtrise d'un répertoire de techniques d'enseignement, la capacité de sélectionner des méthodes et des matériaux appropriés en fonction des intérêts des élèves, pour une plus grande indépendance dans la profession (Huberman,1993 apud Nono, 2011, p.17).

Il est intéressant de noter que dans ces fragments, les enseignants expriment une vision plus positive du début de carrière. Pour comprendre si leur formation académique était liée à d'éventuelles difficultés dans la transition d'élève à enseignant, les lacunes possibles de la formation d'enseignant ont été abordées :

Question 3 - Pensez-vous que votre formation a laissé des lacunes qui ont en quelque sorte nui au début de votre carrière?

Prof.a Eliete : Ma formation était théorique. On nous enseigne le conte de fées. Le plus grand préjudice a été, au début, de rester si loin de la vraie réalité.

Prof.a Fabiana : Oui, absolument, et je crois qu'il n'y a aucune formation qui sera en mesure de fournir toutes les réponses dont un enseignant a besoin[...].

Prof.a Gabriela : Oui. La formation d'il y a 20 ans ne privilégie pas l'expérience de l'enseignement, ce qui continue actuellement. Le programme en pédagogie est très en deçà des besoins que les professionnels ont besoin dans ce domaine. Ce manque de vie en classe, dans la formation, apporte l'insécurité, l'incertitude de la série à enseigner, de connaître les particularités des écoles publiques et privées[...]. La charge de temps pour l'enseignement dans le baccalauréat est faible et insatisfaisante face aux points mentionnés précédemment.

Prof.a Hilda : Je crois que ma formation au Magistère a permis d'introduire des principes importants qui ont été fondamentaux pour tisser ma pratique et approfondir mes études ultérieures. La base de la formation était de grande qualité, ils nous ont incités à poursuivre l'étude et la recherche de l'éducation, en nous avertissant que la formation était la formation initiale, mais qu'un investissement continu serait nécessaire. [...] Les lacunes n'ont pas nui à ma pratique, elles m'ont simplement indiqué ce qui devait être approfondi dans des études ultérieures.

Les enseignants de ce groupe ont souligné le lien avec leur formation académique en énumérant, dans leur vision, des questions qu'ils considèrent comme des lacunes qui ont nui, au début de leur carrière, à une formation théorique éloignée de la réalité vécue en classe. Le professeur Hilda évalue sa formation positivement, en considérant les lacunes comme des défis à surmonter dans la pratique, ce qui ressemble à la relation que les enseignants débutants expriment également. Les difficultés présentées dans les deux groupes en ce qui concerne les situations

d'indiscipline, de théorie contre pratique et d'enseignement et d'apprentissage démontrent les faiblesses de la formation académique. Cependant, il est important de souligner que chacun peut ressentir ou non cet impact en classe.

La formation apparaît comme un facteur qui a engendré l'insécurité et la peur dans l'initiation. Cependant, il apparaît également à ceux qui ont joui que la formation était excellente, comme dans le cas de l'enseignante Hilda qui rapporte dans la première question qu'elle s'est sentie "frustrée et attendait un meilleur soutien de l'école". La relation que l'enseignante a faite est plus axée sur la façon dont elle a été reçue dans l'institution, à savoir, avec attention à ses besoins, que sur sa formation académique.

Ainsi, que la formation académique a une influence positive ou négative sur la transition de l'élève-enseignant, il est indéniable. Cependant, ce n'est pas le seul facteur, car l'insertion de ce professionnel dépendra également de la façon dont le personnel scolaire le recevra.

Au Brésil, nous ne disposons pas, par la loi, de programmes visant à cette période spécifique du parcours de l'enseignant, l'intégration de celui-ci dans l'équipe scolaire étant à la charge de l'école. De cette façon, le débutant peut entrer dans une institution qui peut l'accueillir de manière à promouvoir le soutien et le soutien, l'ouverture au dialogue, la socialisation des savoirs entre pairs et la présentation des caractéristiques de l'école, des élèves, de la communauté, Cela lui permet de se sentir en sécurité face aux problèmes de la vie quotidienne.

L'inverse peut également se produire si l'école ne regarde pas différemment pour ce moment, croyant que la formation est déjà suffisante, en essayant de vous encadrer dans un modèle d'enseignant idéal pour votre établissement. Sans le soutien de ses pairs et sans socialisation, ce scénario conduira cet enseignant à s'isoler, pouvant générer "l'anxiété, l'échec, le manque de confiance en soi, l'insécurité, l'insatisfaction et la persistance. L'image idéale de la profession se transforme en sacrifice" (Nono, 2011, p.78).

Afin de comprendre la façon dont l'école voit et accueille ce professionnel, un entretien avec les coordinatrices a été réalisé, et il convient de souligner que, parce qu'il s'agissait de questions pédagogiques, la question a été adressée à ce poste, l'une des interviewées, en tant que vice-président, il a déjà occupé le poste de coordination. La question suivante a été posée :

Question 1 - En tant que coordinatrice, quelles sont vos préoccupations lorsque l'école reçoit un enseignant sans expérience de démarrage?

Coord. Isadora : Ma préoccupation est d'accueillir ce professionnel de la meilleure façon possible, en offrant les orientations nécessaires qui répondent aux aspects suivants : concernant les actions concernant la livraison de documents (plannings, documents administratifs, entre autres) Et des actions de la pratique elle-même, que je cherche à guider sur la routine, l'organisation et la structure, à clarifier les doutes et à observer les attitudes pour réaliser des interventions ponctuelles [...].

Coord. Juliana : [...] vous accueillir de manière à vous familiariser avec l'environnement scolaire et le reste de l'équipe, à vous sentir plus accueilli et en sécurité, et à pouvoir compter non seulement sur moi en tant que coordinateur, mais sur l'équipe en général. Je vous présenterai les objectifs de l'unité, le PPP, les objectifs et ce que j'espère en fonction du profil et de la réalité des étudiants sur lesquels vous travaillerez. Aider dans les premiers plans [...].

Directrice adjointe Kelly : La première préoccupation est de bien accueillir ce professeur, de l'aider à s'adapter et de se sentir progressivement membre du groupe de travail.

Il est évident, selon les rapports des coordinatrices, qu'il est important de recevoir ce professionnel afin de présenter l'institution, ses structures, ses normes, son sens de l'appartenance et son dialogue, et de commencer à connaître la culture scolaire (Kennedy, 1999 apud Garcia, 2010, p.29). L'accueil et la familiarisation de l'enseignant débutant dans l'environnement scolaire seraient considérés comme des points clés de l'intégration de l'enseignant non seulement dans l'environnement scolaire, mais aussi dans son intégration à l'équipe de travail.

Pour comprendre si les besoins de l'enseignant sont réellement perçus et respectés dans la relation qu'il construit au cours de sa

pratique, on a étudié le regard que l'institution a sur ces difficultés qui peuvent apparaître à ce stade :

Question 2 - Pouvez-vous comprendre les difficultés de cet enseignant?

Coord. Isadora : [...] Je suis très sensible aux difficultés rencontrées dans le développement du travail par mon équipe. En outre, chaque fois que des collègues eux-mêmes signalent un besoin, je m'efforce de réaliser des interventions, que ce soit par dialogue, par des formations et des orientations. Mais je suis sûr que je ne peux pas tout voir. J'ai vraiment besoin de mon propre personnel.

Coord. Juliana : Quand on permet le dialogue et les actions en commun, on perçoit les difficultés oui et la plus grande préoccupation envers les enseignants débutants est de vous aider à adapter votre théorie à la pratique en classe, comment établir la maîtrise et la sécurité pour exercer la profession.

Directrice adjointe Kelly : Oui. Le plus souvent, l'enseignant n'est pas sûr d'être sur la bonne voie par rapport au travail qu'il développe.

Le professeur débutant dans sa profession peut rencontrer des difficultés et, comme chacun a son profil et son histoire, ces difficultés ne seront pas les mêmes. L'école reconnaît également qu'elles existent, mais ce n'est que lorsque l'on attache de l'importance au bien-être de ce professionnel, en reconnaissant la nécessité de maintenir l'équilibre, que l'on voit les difficultés comme une forme d'apprentissage et non de recouvrement. Dans les rapports il est noté que non seulement la gestion, mais aussi que l'équipe est impliquée dans ce processus. La coordinatrice Juliana se positionne dans son discours, montrant que cela se produit quand on permet le dialogue et les actions conjointes. Ce placement met en évidence que si les enseignants ne sont pas ouverts au dialogue, ne font pas de demandes d'aide, ne font pas de moments de réflexion et de socialisation, ils n'auront pas le soutien souhaité.

Afin de déterminer si l'école reconnaît une partie du processus de formation de l'enseignant débutant, la question suivante a été posée:

Question 3 - Quelles sont les stratégies que l'école adopte pour cet enseignant?

Coord. Isadora : Les stratégies adoptées proviennent toujours d'un travail collectif qui implique : orientations, observation, intervention ponctuelle, formation et surtout aide entre les professionnels eux-mêmes.

Coord. Juliana : Je cherche toujours à réfléchir avec ce professeur sur le développement de son travail et les progrès des élèves, je cherche à écouter leurs attentes et les angoisses de la profession et ensemble je cherche des stratégies pour faire les ajustements nécessaires. Accompagner et être présent si nécessaire, car l'élève doit recevoir le meilleur de l'enseignant et de l'école.

Directrice adjointe Kelly : Rapprochez-vous de la collègue ou collègue qui va enseigner la même année, début d'année, nous avons déjà comme stratégie de toujours raconter l'histoire de l'école, lire le PPP montrant principalement la proposition pédagogique de l'école, [...] Un autre point très important est de montrer à cet enseignant quelles sont les attentes d'apprentissage de la classe, il sait exactement ce que les élèves doivent apprendre à la fin de l'année le rend plus sûr. D'autres actions telles que les conversations individuelles, la planification conjointe, et même participer à la réunion des parents si l'enseignant demande et surtout être toujours disponible pour écouter et clarifier les doutes.

Les stratégies adoptées par chaque école démontrent l'implication qu'elles croient avoir dans les relations collectives pour la construction de la connaissance, tout en respectant également les individualités. Ainsi, l'enseignant se sentira en sécurité pour regarder ces difficultés initiales sans se déstabiliser, les considérant comme des défis à surmonter.

Même si ce n'est pas prévu, les écoles qui ont accepté de réaliser les entretiens sont les mêmes que celles des enseignants débutants. De cette façon, il est possible de conclure, dans l'analyse de ces enseignants débutants, à quel point ils diffèrent par rapport au groupe d'enseignants expérimentés. Ce qu'ils pensent de l'accueil, de la socialisation des savoirs entre les professionnels et de leur formation académique est évident, en ponctuant les lacunes possibles et la transformation en faisant, des difficultés, des défis en quête de connaissances.

Considérations finales

L'article est né d'interrogations personnelles et de la recherche de la réflexion sur les récits de formation du parcours professionnel, car cette période se caractérise par une phase qui a une marque individuelle, un moment de découverte, qui pose des défis qui touchent de nombreux enseignants dans leurs premières années de travail.

La transition de l'élève-enseignant est une phase qui génère de l'anxiété, des attentes et porte l'enthousiasme de prendre enfin une salle. Cette transition de l'individu apporte avec elle les expériences antérieures et les idéalizations d'un bon enseignant, sa conception du soutien du personnel scolaire et son désir d'exercer sa fonction avec excellence. C'était l'un des sentiments identifiés dans la parole dans les groupes d'enseignants débutants et expérimentés démontrant ce besoin, mais qu'en ayant expérimenté et en ayant l'expérience dans différentes institutions, ils finissent par changer.

Les sentiments générés à ce stade, soulignant que chacun ressent d'une manière, peuvent provoquer chez l'enseignant débutant une certaine insécurité et la peur face à la vie quotidienne de l'école. De plus, le fait d'avoir à gérer les relations personnelles (professeur/élève/parents/collègues/gestion) lui fait faire face à une demande bureaucratique, des règles et des normes qu'il doit suivre. Sans soutien, l'enseignant peut se sentir de plus en plus isolé, lui faisant chercher, dans sa formation académique, les lacunes de ces difficultés.

C'est une période d'apprentissage, mais la façon dont l'enseignant va faire face à ces défis sera un facteur déterminant pour votre séjour ou non dans la carrière. Cela influencera également la construction de l'identité du professionnel, ce qui peut lui faire adopter des positions auxquelles il ne croit pas, tout cela pour se conformer aux exigences de l'école. Le groupe d'enseignants expérimentés et la façon dont ils ont été accueillis dans leurs écoles, relie leur apprentissage, à quelques exceptions

près, à leur temps d'expérience au cours de leur carrière plutôt qu'à leur formation académique, dans une vision négative de celle-ci.

Lorsque l'enseignant se sent accueilli par le personnel scolaire, il parvient à socialiser ses angoisses, ses peurs et ses insécurités, en lui présentant la culture scolaire afin de l'aider à comprendre comment fonctionne la structure existante. Un tel accueil peut également amener le professionnel à voir les problèmes comme des défis à surmonter, lui faisant croire à l'importance de la recherche de connaissances pour sa formation personnelle et professionnelle. Le groupe d'enseignants débutants, tout en notant les échecs possibles de leur formation, parviennent à considérer le moment d'insertion comme un moment d'apprentissage.

Il est extrêmement important que la formation continue se déroule à l'intérieur de l'école, brisant ainsi la culture de l'isolement des enseignants, afin d'avoir une construction collective par le dialogue et le partage des savoirs, ce qui constitue l'identité enseignante. Cependant, la période d'insertion professionnelle est une autre phase qui est à la charge de l'école, sans appui de politiques publiques ou de programmes qui servent d'aide tant pour l'institution que pour l'enseignant. Bien que le groupe de coordinateurs interrogés s'inquiète de l'accueil des enseignants débutants, il est important de souligner que chaque établissement aura une attitude, moins la gestion est démocratique, moins il aura d'ouverture à partager les connaissances, Puisque l'enseignement idéal est de suivre la hiérarchie.

Tant qu'il n'y a pas de changement, de respect et de soutien pour les enseignants débutants, ceux qui ne renoncent pas à la profession peuvent finir par rester isolés de la culture scolaire, insatisfaits et découragés. Ce scénario peut les conduire à des situations de stress et d'éloignement temporaire de l'enseignement.

La transition de cette phase, appelée insertion professionnelle, et qui fait partie de la formation de l'enseignant, se distingue par être caractérisée comme une période nécessitant une attention et un soutien au professionnel débutant. Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants ne sont pas un sujet de large

diffusion et n'apparaissent pas souvent dans les études et la recherche dans le domaine académique. Bien que sa répercussion ait augmenté au fil des ans, elle reste bien en deçà des besoins d'attention que l'on doit accorder à l'accueil du professionnel de l'éducation à l'école, en l'intégrant dans un réseau de soutien et de valorisation.

Il est remarquable, au vu des données obtenues lors des entretiens, que les enseignants aient créé l'espoir de trouver un soutien dans les institutions et que les résultats obtenus diffèrent d'un établissement à l'autre, Créer une vision positive du moment pour les débutants tandis que pour les expérimentés sont des expériences rappelées avec des sentiments de frustration.

Non seulement les recherches mettent en évidence le peu d'attention à cette période, mais aussi, au Brésil, il n'existe pas de loi ni de programmes d'insertion professionnelle de portée nationale, l'école étant chargée de l'accueil de cet enseignant. Il est donc urgent d'attirer l'attention sur la scène internationale, avec des exemples d'insertion professionnelle efficaces, qui peuvent servir d'inspiration pour la valorisation du professionnel de l'éducation.

Références

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de pesquisa**, v. 42, n. 145, São Paulo:[sl] 2012. pg.112-129. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=pt&tlng=pt. Acessado em: 28 de novembro de 2020.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ªed. Trad. Reynaldo Bairão, Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P. La noblesse d'Etat. In: BOURDIEU, P. **Grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Éd. De Minuit, 1989a.

BOURDIEU, P.. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989b. (Coleção Memória e Sociedade).

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, Brasília,DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf .
Acessado em: 28 de novembro de 2020.

CARVALHO, A. F. de. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, 2014. p.103-120.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

GALLO, S. Repensar a educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2004. p.79-97. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>. Acessado em: 24 de setembro de 2020.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 2, n. 03, Belo Horizonte, ago./dez. 2010. pg. 11- 49. Disponível em: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31834/O%20professor%20iniciante,%20a%20pr%E1tica%20pedag%F3gica%20e%20o%20sentido%20da%20experi%EAncia%20\(1\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31834/O%20professor%20iniciante,%20a%20pr%E1tica%20pedag%F3gica%20e%20o%20sentido%20da%20experi%EAncia%20(1).pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acessado em: 08 de maio de 2020.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração**, v. 35, n. 2, São Paulo, 1995. p. 57-63.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acessado em 04 de agosto de 2020.

- NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> . Acessado em 01 de fevereiro de 2021.
- NÓVOA, A.. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, edição 142, maio, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-nova>. Acessado em 20 de maio de 2020.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- PRATA, M. R. dos S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, 2005. p. 108-116. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>. Acessado em 16 de setembro de 2020.
- REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovenasi. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 96.
- ZABALLA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Chapitre 7

Le Rapport au savoir et la Formation des Enseignants pour la Première Enfance¹

Bianca Priscilla Amaral de Moraes
Antonio Carlos Lepri Junior

Introduction

La petite enfance a été à l'ordre du jour dans les discussions actuelles, principalement après la publication du cadre juridique pour la petite enfance, adopté en mars 2016, qui garantit une priorité absolue pour les enfants jusqu'à l'âge de six ans dans l'élaboration des politiques publiques.

De nombreuses recherches menées au Brésil et à l'étranger démontrent l'importance de l'attention portée à l'enfant dans la petite enfance, stade où son développement se produit plus fortement et les liens entre les neurones se produisent de manière surprenante, environ sept cent à mille nouvelles connexions par seconde, une vitesse unique dans la vie. Cette phase singulière dans la vie des enfants demande, outre un environnement approprié, des adultes capables de fournir toute l'expérience nécessaire à l'intégralité de leur formation. Le manque d'investissement dans la petite enfance peut compromettre son plein développement et avoir des conséquences pour toute la vie. James Heckman², a

¹ Ce texte fait référence au résultat de la recherche menée dans le cadre du cours de spécialisation Lato Sensu : "École publique : Relations avec le savoir qui affectent les projets de vie et de travail", offert par le département. De l'éducation de l'UFSCar en partenariat avec le Secrétariat de l'éducation, des sciences et de la technologie de la municipalité de Hortolandia, SP.

² Prix Nobel en sciences économiques en 2000, avec Daniel MacFadden.

prouvé que l'investissement dans la petite enfance est le plus rentable et apporte de nombreux avantages à la société, dont la réduction de la criminalité, l'augmentation de la productivité et la réduction des inégalités sociales.

Le problème est que l'on parle peu de la formation de l'adulte pour la petite enfance, causant méconnaissance et préjudice non seulement à l'enfant, mais à toute société qui souffre de la perpétuation de l'inégalité sociale, de la pauvreté et de la violence. À cette fin, il est urgent de prendre soin des personnes qui s'occupent des enfants et de les habiliter à jouer leur rôle de médiateur face aux enfants de la petite enfance.

On propose ici d'identifier les particularités et les besoins de cette étape si singulière, la vérification des législations en vigueur sur la petite enfance, et la reconnaissance de l'importance de la formation de l'enseignant pour une action efficace axée sur le développement intégral de l'enfant dans la petite enfance. La recherche a eu un caractère exploratoire qui a pour objectif principal d'apporter plus de connaissances et d'élucidation au problème abordé. Comme il s'agit d'un processus de recherche non structuré, il offre une plus grande flexibilité et de cette façon les données primordiales sont modérément délimitées, selon Malhotra et al (2005).

La base théorique de cet article a été réalisée par la recherche bibliographique. Pour Lakatos et Marconi (2001, p.66), le cœur de la recherche bibliographique est "l'étude, la sélection et la documentation" du matériel diffusé sur le sujet, ayant comme source de recherche des livres, articles, thèses, dissertations et législations en vigueur. Selon les auteurs, la recherche bibliographique vise à répondre aux questions soulevées et à familiariser le chercheur avec le contenu déjà écrit sur le sujet.

Ils affirment en outre que : "La recherche bibliographique, ou sources secondaires, couvre toute la bibliographie déjà rendue publique par rapport au sujet d'étude" (Marconi et Lakatos, 2011, p.57).

Pour Gil (2002), la recherche bibliographique réalisée avec les références théoriques existantes permet au chercheur d'avoir une analyse plus assertive des méthodes et des résultats.

Il s'est fait nécessaire à ce regard plus exploratoire, donc un contexte sur la petite enfance, ainsi que ses particularités et le développement de l'âge, ce qui nous amène à entrevoir les législations sur l'importance de la formation de l'adulte. Cet enchaînement d'informations nous renvoie à la vérification des actions entreprises concernant la formation de l'adulte au développement des

Les enfants dans la petite enfance, mote de cet extrait.

Les spécificités de l'enfance

L'enfance a commencé à être remarquée au milieu du XXe siècle et, selon Foucault (1977), l'enfance est une invention de l'ère moderne qui a signifié une prise de conscience des particularités des enfants, qui n'étaient pas connues auparavant. Cette approche foucaultienne met en évidence comment cette invention a modifié la façon dont on perçoit l'enfant, en passant par quelques phases contradictoires, allant de la "paparication", de la manipulation à l'amusement et à la distraction de l'adulte jusqu'au souci de l'intérêt psychologique et moral de l'enfant. L'enfant, selon Ariès (1986), a été vu, apprécié, choyé, jusqu'à ce qu'il ait été éduqué et gagné de la place au centre de la famille. Avant cette étape, l'enfant était considéré comme la miniature de l'adulte et participait à toutes les tâches que les parents faisaient, n'ayant jusqu'alors aucun souci pour les enfants, devant "L'art médiéval ne connaissait pas l'enfance ou ne tentait pas de la représenter. Il est difficile de croire que cette absence est due à l'incompétence ou au manque de compétence. Il est plus probable qu'il n'y ait pas de place pour l'enfance dans ce monde" (ARIÈS, 1986, p. 50).

Dessarte, on remarque qu'il n'y avait pas de préoccupation pour les besoins spécifiques de l'enfant et que l'on ne voyait pas qu'elle était un être en développement et qu'elle devait respecter

ses particularités, ce qui signifie qu'au Brésil l'histoire de l'enfant est encore controversée, selon Priore (1999) :

Pour commencer, l'histoire de l'enfant au Brésil, comme dans le reste du monde, a montré qu'il y a un fossé énorme entre le monde des enfants décrit par les organisations internationales, les non-gouvernements ou les autorités, et celui dans lequel l'enfant rencontre si immergée quotidiennement. Le monde dont "l'enfant devrait être" ou "avoir" est différent de celui dans lequel il vit, ou le plus souvent survit. Le premier est fait d'expressions telles que "l'enfant a besoin", "il doit", "il serait opportun que", "engageons-nous dans", etc. Même l'ironique "encourageons". Dans le second, les enfants sont fortement orientés vers le travail, l'enseignement, la formation physique et morale, leur laissant peu de temps pour l'image qui leur est normalement associée : celle du rire et du jeu. (Priore, 1999, p. 08).

Les expériences et les expériences que les enfants ont dans cette période influencent les relations qu'ils établiront plus tard et la façon de voir le monde. Cette phase nécessite un regard spécial et ciblé en raison des particularités et de la pertinence des premières années de la vie pour le développement intégral de l'être humain, selon le Portugal (2009).

La vision que l'enfant est un "devenir" et doit être façonnée par l'adulte qui sait ce qui est le mieux pour lui est déjà dépassée et la formation peut favoriser le changement de paradigme et donner la place de premier plan dans l'éducation de l'enfant, en diminuant l'inégalité existant dans la relation professeur-élève, car comme le dit Lait (2008), ce qui est posé "c'est le constat que nous vivons dans une société nettement adultocentrique, donc construite et pensée par et pour les adultes". Ainsi, affirme Sarmento

en effet, pendant des siècles, les enfants ont été représentés en priorité comme des 'homuncules', des êtres humains miniaturisés qui ne valaient la peine que d'étudier et de prendre soin de leur incomplétude et imperfection. Ces êtres sociaux 'en transit' vers l'âge adulte ont été, ainsi analysés prioritairement comme l'objet du soin des adultes. Cette image dominante de l'enfance renvoie les enfants à un statut présocial : les enfants sont "invisibles" parce qu'ils ne sont pas considérés comme des êtres sociaux à part entière. (Sarmento, 2008, p. 19).

Corsino (2003) apporte la perception qu'ils ont de la contrariété existante dans la visibilité que l'enfant dans le monde

La visibilité de l'enfant est encore contradictoire; or elle est vue par l'optique du manque, du devenir, soit par celle de ses compétences et possibilités. L'image de l'enfant en tant que sujet actif dans le monde socio-historique et culturel, qui interagit dans le milieu se formant et se transformant, n'est pas encore totalement répandue (Corsino, 2003, p. 9).

On a beaucoup discuté de l'importance de la petite enfance, et de sa pertinence par rapport "aux bases du développement dans ses divers aspects physiques, moteurs, sociaux, émotionnels, cognitifs, linguistiques, communicationnels, etc" (Portugal, 2009, p.7). Ainsi, la responsabilité de l'enseignant de l'éducation de la petite enfance devient fondamentale pour stimuler le développement intégral de l'enfant, l'aidant à réaliser tout son potentiel dans cette phase si particulière. Pour que ce travail soit réussi, il est extrêmement important que l'enseignant s'approprie les connaissances sur les caractéristiques et les particularités du développement des enfants de zéro à six ans.

Selon Didonet (2001), la garderie est l'espace qui doit être organisé pour soutenir le développement de l'enfant et conduire les enfants à atteindre leur plein potentiel, intentionnellement, les enseignants doivent reconnaître les spécificités de l'éducation de la petite enfance pour qu'ils soutiennent "la connaissance du développement dans les premières années de la vie et des finalités éducatives de tout travail en crèche" (Portugal, 2012, p. 13). Le rôle de l'enseignant face à la petite enfance est essentiel pour la réussite de la construction de base pour une formation efficace.

James Heckman, cité précédemment, a mené une enquête analysant des données sur l'expérience sociale Perry Preschool Project³, menée avec 123 élèves d'une même école qui ont été divisés au hasard en deux groupes

³ Recherche disponible sur <https://heckmanequation.org/resource/perry-preschool-midlife-toolkit/>

L'idée était d'offrir une éducation de qualité aux enfants très pauvres, en temps opportun des expériences auxquelles ils n'auraient pas accès. Les adultes emmenaient les enfants au parc et au zoo, jouaient avec eux et mesuraient les interactions entre eux. Les enfants participants recevaient une attention, des conseils et des encouragements, ainsi qu'une visite hebdomadaire des familles. Ici, l'importance de l'adulte pour le développement intégral de l'enfant est déjà mise en évidence.

Cette expérience a eu lieu en 1962 dans la ville d'Ypslanti, dans l'État du Michigan, aux États-Unis. La conclusion de la recherche indique que l'investissement fait dans la petite enfance est le plus rentable qui existe, le rendement est de sept à dix pour cent par an, reflétant à la fois les enfants soignés et l'avenir de leurs enfants qui ont connu une éducation et des performances professionnelles accrues. Ces résultats montrent que ces investissements rendent la personne plus productive et plus participative de la vie en société en agissant pour réduire les inégalités sociales et la violence. Pour Heckman, le manque d'investissement dans la petite enfance entraîne un coût "très élevé" pour la société, car, selon Wienberg, la criminalité a augmenté dans les pays qui n'ont pas réalisé d'investissement significatif dans cette étape de l'enseignement (2017).

Toujours selon Heckman (Franco, 2019) "les jeunes enfants sont très malléables et modifiables. Il y a une flexibilité à cette étape que l'on ne voit pas dans les autres." Cette plasticité facilite l'évolution des capacités cognitives, émotionnelles et de maîtrise de soi, essentielles à la vie scolaire, professionnelle et personnelle. La petite enfance est une étape très particulière et importante, car dans les six premières années de la vie se produit le développement cognitif, physique, moteur et affectif des enfants, qui guideront toute leur trajectoire. Dans le documentaire "LE DÉBUT DE LA VIE" (2016) est abordé avec brio comment se déroule la formation des enfants pendant la petite enfance en soulignant que "les premières années de la vie sont comme la fondation d'une maison'. Vous construisez la structure sur laquelle tout le reste se développe". Et la phrase du film qui doit avoir un impact sur toutes

les personnes impliquées dans la formation des enfants est "Si nous changeons le début de l'histoire, nous changeons toute l'histoire". C'est l'ampleur de la petite enfance.

En réfléchissant à cela, il est inévitable de se demander pourquoi la réalité enfantine est si éloignée de celle décrite dans la Constitution et comment faire pour que cette distance soit de moins en moins grande. Afin de combler le fossé entre le discours et la pratique, la compréhension de la petite enfance et de ses particularités est fondamentale et le Brésil est en tête de la reconnaissance de l'importance de la petite enfance pour le développement intégral des enfants.

Approche des documents officiels

Avec la Constitution de 1988, plus précisément avec l'article 227, qui porte la responsabilité et l'effectivité des droits des enfants et des adolescents, la vision de l'enfant et de l'enfance change et, avec la création du Statut de l'enfant et de l'adolescent, Loi no 8.069 du 13 juillet 1990, dans son article 4:

Il est du devoir de la famille, de la communauté, de la société en général et des pouvoirs publics d'assurer avec une priorité absolue l'exercice des droits relatifs à la vie, à la santé, à l'alimentation, à l'éducation, au sport, aux loisirs, à la professionnalisation, à la culture, à la dignité, au respect, à la liberté et à la coexistence familiale et communautaire. (Brésil, 1990)

La loi no 13.257/2016, appelé Cadre juridique de la petite enfance, établit les politiques publiques pour la petite enfance et considère, aux fins de la loi, la période allant de zéro à six ans de vie de l'enfant et cherche à garantir les droits de l'enfant énoncés à l'article 227 de la Constitution fédérale et à l'article 4 de la loi 8.069/1990, Statut de l'enfant et de l'adolescent, qui oblige l'État à instituer des politiques publiques qui tiennent compte des particularités de cette étape afin d'assurer son plein développement. Cette loi a pour principe de considérer le meilleur intérêt de l'enfant et sa condition comme sujet de droits, en

garantissant sa participation à ce qui le concerne, en tenant compte de leur groupe d'âge et de leur développement dans le but de réduire les inégalités dans l'accès aux droits dans la petite enfance.

Le cadre juridique de la petite enfance établit des principes et des lignes directrices pour l'élaboration de politiques publiques visant à l'application des droits de l'enfant dans la petite enfance, reconnaissant le caractère unique et l'importance de cette étape dans la formation de l'être humain. Selon cette loi, la petite enfance est la phase qui comprend les six premières années de la vie de l'enfant et doit avoir la priorité dans la formulation des politiques publiques, telles que traite l'article 3 de la loi précitée:

Art. 3 La priorité absolue en assurant les droits de l'enfant, de l'adolescent et du jeune, conformément à l'art. 227 de la Constitution fédérale et de l'art. 4ème de la loi no 8.069 du 13 juillet 1990 implique le devoir de l'État d'établir des politiques, des plans, des programmes et des services pour la petite enfance qui répondent aux spécificités de cette tranche d'âge, visant à assurer son développement intégral. (Brésil, 2016)

Avec cette primauté garantie, la loi cherche à servir l'intérêt de l'enfant et à le reconnaître comme sujet de droits. Il apporte également la garantie de sa participation en ce qui la concerne, en tenant compte de sa tranche d'âge et de sa particularité en utilisant pour cela des professionnels qualifiés pour une écoute spécialisée. Les professionnels qui travaillent dans des organismes de mise en œuvre des politiques et des programmes pour la petite enfance auront une qualification prioritaire et garantie afin de favoriser une formation spécifique pour la formation et le perfectionnement. Il vise également à réduire les inégalités sociales existantes en garantissant l'accès aux services qui répondent aux droits des enfants, et considère que la petite enfance est la phase d'apprentissage et de développement intensifs, Elle est une étape qui comprend de la naissance à six ans ou soixante-douze premiers mois de la vie.

Selon Mary Young, dans le document *Avancements du cadre juridique de la petite enfance* (Congrès National, 2020), "le

développement humain est un puissant générateur d'équité"Car par l'éducation et le plein développement, l'enfant devient un adulte capable de rechercher une meilleure formation et donc un travail plus rentable. Elles ont une meilleure santé, un meilleur développement de l'éducation, sont moins sujettes à la criminalité et aux grossesses précoces. Ces notes seraient déjà une raison suffisante pour que l'investissement dans la petite enfance soit prioritaire dans n'importe quel gouvernement.

Dans le message d'ouverture du Pacte national pour la petite enfance (Brésil, 2020), la représentante de l'Unicef Brésil, Florence Bauer, affirme que les premières années de l'enfant "représentent une opportunité unique et décisive pour leur croissance et leur développement en bonne santé", et une alimentation, une protection et des stimuli adéquats sont nécessaires pour que leur développement soit complet. Selon Bauer, l'inégalité et la pauvreté entravent l'évolution du potentiel des enfants en raison du manque d'accès de base, comme la nutrition et la protection, de cette façon "le manque d'attention intégrale à ces enfants peut empêcher le développement de leurs structures cérébrales et nuire à leur vie de manière profonde et durable".

Pour augmenter la liste des motivations à investir dans cette phase si particulière dans la vie de l'être humain, il y a quelque chose qui est au sommet de toutes les raisons, la Constitution fédérale. L'article 227 porte en son sein la garantie de la priorité absolue de l'enfant, de l'adolescent et du jeune et de la responsabilité de la famille, de la société et de l'État de favoriser de telles conditions

le droit à la vie, à la santé, à l'alimentation, à l'éducation, aux loisirs, à la professionnalisation, à la culture, à la dignité, au respect, à la liberté et à la coexistence familiale et communautaire, et les mettre à l'abri de toute forme de négligence, de discrimination, d'exploitation, Violence, cruauté et oppression (Brésil, 1988)

Pour que la petite enfance soit une priorité dans une municipalité, il est nécessaire d'élaborer un plan municipal pour la

petite enfance, tel qu'une politique d'État, intersectorielle, visant à garantir les droits des enfants dans la petite enfance. Ce plan municipal doit être élaboré en suivant les références du Plan national pour la petite enfance (Brésil, 2020), approuvé en 2010 par le Conseil national des droits de l'enfant et de l'adolescent, et du cadre juridique de la petite enfance, loi 13.257/2016 (Brésil, 2020) qui ont pour objectif principal de systématiser les différents segments de l'administration municipale afin de fixer des objectifs pour que les droits et la priorité absolue soient garantis.

Le Plan national pour la petite enfance est une lettre d'engagement du Brésil envers ses enfants, visant à promouvoir les droits et le respect des particularités de cette phase de développement abondant. Ce plan comprenait divers points de vue scientifiques et humains, la participation de la société civile et de l'administration publique. Il a été élaboré par le Réseau National pour la Petite Enfance et approuvé par le CONANDA⁴. Conanda est le plus important organisme de garantie des droits et fait partie du ministère des droits de l'homme. Sa gestion est paritaire et partagée entre le gouvernement et la société civile. Il agit en tant qu'organe délibératif et de contrôle des actions axées sur les politiques de l'enfance et de l'adolescence.

Le professeur et la rapport au savoir

Tout être humain, à la naissance, est inséré dans un monde où il est soumis à la tâche d'apprendre et, selon Bernard Charlot, "personne n'échappe à cette obligation, car le sujet ne peut devenir qu'en s'appropriant le monde" (Charlot, 2000, p. 59). Et cet apprentissage au-delà de l'obligation est présent dans le processus de l'humanisation, c'est-à-dire de l'action de devenir membre de l'espèce humaine, au-delà de la reconnaissance de son caractère unique et de sa sociabilité. Et cette relation avec le savoir est la

⁴ Conseil National des droits de l'enfant et de l'adolescent, créé en 1991 par la loi no 8.242.

somme des relations que le sujet établit avec le monde, face à la nécessité d'apprendre et se produit "avec le monde, avec l'autre, et avec lui-même" (Charlot, 2000, p. 80). Si c'est comme ça : ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un 'contenu de pensée', une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés d'une certaine manière à l'apprentissage et au savoir (Charlot, 2000, p. 81).

C'est par cet apprentissage que le sujet se constitue, dans cette relation avec lui, avec l'autre et avec le monde qui l'entoure, étant indispensable

Apprendre à vivre avec les autres hommes avec qui le monde est partagé'. Apprendre à s'approprier le monde, une partie de ce monde, et de participer à la construction d'un monde préexistant. Apprendre dans une histoire qui est à la fois la mienne, dans ce qui est unique, mais qui m'échappe partout. Naître, apprendre, c'est entrer dans un ensemble de relations et de processus qui constituent un système de sens, où l'on dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres. (Charlot, 2000, p. 53)

Le savoir est lié à la pluralité des relations que l'on entretient avec le monde et le sujet apprend en étant confronté à ces relations. Il n'y a pas de savoir en soi. Le savoir est produit par le sujet confronté à d'autres sujets, par le monde et par une confrontation interne. Les rapports de savoir, sont d'abord, les relations sociales et ce savoir épistémique apporte la maîtrise nécessaire pour une pratique efficace.

Formation de l'enseignant

Quand il s'agit du rôle de l'enseignant de l'enseignement primaire, nous rencontrons généralement la déclaration suivante sur son affectation : veiller à l'apprentissage de ses élèves. C'est un grand défi pour l'éducateur qui a un éventail de possibilités lors de l'attribution de la classe, ayant la possibilité, le plus souvent, de choisir de l'enfant à la cinquième année.

Comment connaître la spécificité de chaque étape, ses besoins et ses singularités lorsque l'exigence d'entrée ne permet pas de combler le vide de la formation. Selon LDB:

Art. 62. La formation des enseignants à l'enseignement de base se fait au niveau supérieur, en cours de licence, à diplôme complet, dans les universités et les instituts d'enseignement supérieur, admis, comme formation minimale pour l'exercice de l'enseignement dans l'éducation de la petite enfance et dans les quatre premières classes de l'enseignement primaire, celle offerte au niveau moyen dans la modalité normale. (Brésil 1996)

Selon le Référentiel National des Programmes d'études pour l'éducation de la Petite Enfance (Brésil,1998), "les enfants ont une nature singulière, qui les caractérise comme des êtres qui ressentent et pensent le monde d'une manière très personnelle" (v.1 p.21) Il est donc essentiel que l'éducateur comprenne ses besoins et favorise le développement de ses potentialités, en la reconnaissant, conformément à la Définition des Lignes Directrices Nationales des Programmes d'études, telles que:

Sujet historique et de droits qui, dans les interactions, les relations et les pratiques quotidiennes qu'il expérimente, construit son identité personnelle et collective, joue, imagine, fantaisie, veut, apprend, observe, expérimente, raconte, interroge et construit des sens sur la nature et la société, Produire de la culture. (Brésil, 2010)

Dans la loi sur les lignes directrices et les bases de l'éducation nationale (Brésil, 1996), loi no 9.394, du 20 décembre 1996, communément appelée LDB, dans son article 61, inciso III, considère comme des professionnels de l'éducation de base "travailleurs en éducation, titulaires d'un diplôme d'études techniques ou supérieures dans le domaine pédagogique ou assimilé" et la loi no 12.796 (Brésil 2013), du 4 avril 2013 a modifié la LDB et l'article 6 dispose que la formation des professionnels de l'éducation devrait avoir lieu "au moyen de cours de contenu technico-pédagogique, de niveau moyen ou supérieur, y compris de qualification technologique." et a ajouté dans le paragraphe unique

La garantie pour les titulaires d'un diplôme d'études techniques ou supérieures dans le domaine de l'éducation, de la formation continue pour les professionnels concernés, sur le lieu de travail ou dans les établissements d'enseignement de base et supérieur, y compris des cours de formation professionnelle, des cours de premier cycle complets ou technologiques et des cycles supérieurs. (Brésil, 2013)

Dans le document Politique Nationale de l'éducation de La Petite Enfance : pour le droit des enfants de zéro à six ans à l'éducation (2006), il couvre "les lignes directrices, les objectifs, les objectifs et les stratégies dans le domaine" et affirme que l'éducation de la petite enfance a obtenu "de plus en plus d'affirmation sociale, de prestige politique et de présence permanente dans le cadre éducatif brésilien" (p.5) au-delà de la reconnaissance de l'enfant comme sujet historique et de droits, qui produit la culture et y est inséré. Cette conception de l'importance de la petite enfance doit être suivie de la valorisation de l'enseignant de l'éducation de la petite enfance, qui doit être habilité à répondre aux exigences éducatives et sociales qui sont attendues de lui. Conformément aux lignes directrices de ce même document, les enseignants travaillant avec des enfants en bas âge doivent avoir reçu une formation spécifique à ce niveau et: Les enseignantes et les enseignants et les autres professionnels de l'éducation des enfants jouent un rôle socio-éducatif et doivent être spécialement qualifiés pour l'exercice de leurs fonctions avec les enfants de 0 à 6 ans (Brésil, 2006).

En ce qui concerne les objectifs, la politique nationale de l'éducation de la petite enfance assure la formation de l'enseignant actif dans la petite enfance sous la forme de "Assurer la valorisation des enseignants et des enseignants de l'éducation de la petite enfance par la formation initiale et continue et leur inclusion dans les plans de carrière de l'enseignement." (Brésil, 2006, p.20).

La formation des professionnels de l'éducation des enfants est un facteur déterminant pour atteindre la qualité dans la petite enfance. Cette responsabilisation sur les singularités des enfants de zéro à six ans permettra une action plus efficace, efficace et efficace,

en assurant le plein développement dans les aspects cognitifs, physiques, affectifs et socio-émotionnels. En plus d'aider à surmonter la vision adultocentrique qui considère l'enfant comme un "devenir" et doit donc être "préparée à".

Formation pour la Petite Enfance

Il existe une lacune dans la formation initiale de l'enseignant et celle-ci est insuffisante pour apporter le soutien nécessaire aux particularités des enfants de zéro à six ans. Pour une pratique enseignante efficace, il est nécessaire d'investir dans la formation continue, afin que les particularités de la petite enfance soient abordées, connues et transforment l'action en intentionnalité. "Apprendre peut aussi être de maîtriser une activité, ou de se permettre d'utiliser un objet de manière pertinente. Il ne s'agit plus de passer de la non-possession à la possession d'un objet (le "savoir"), mais de la non-maîtrise au domaine d'une activité." (Charlot, 2000 p. 69).

C'est l'apprentissage auquel ce texte fait référence, la formation pour la petite enfance, avec les connaissances nécessaires pour une performance intentionnelle du professionnel qui agit avec de jeunes enfants. Professionnel qui ne pourra aider les petits à développer tout leur potentiel que s'ils ont accès à (in) En effet, bien que les ressources financières et les environnements appropriés soient d'une importance primordiale, il ne suffit pas encore que l'enfant en bas âge atteigne le sommet de son développement. Selon Jack Shonkoff dans le documentaire "Le début de la vie", le directeur du Center on the Developing Child de l'Université Harvard aux États-Unis, "La science dit qu'on ne peut pas aider les enfants sans aider les adultes qui s'en occupent. Les enfants ne reçoivent pas l'aide de programmes, mais de personnes" et complète : "l'ingrédient le plus important est celui des personnes qui interagissent régulièrement avec les enfants". Les adultes ont besoin d'écouter les enfants, de les stimuler, de jouer, mais avant tout, il doit acquérir les connaissances sur les particularités de

l'enfant dans la petite enfance, être capable d'identifier ses besoins et de les satisfaire C'était le moment de lui donner l'affection dont elle a besoin pour développer son estime de soi, et enfin de préparer l'adulte à la spécificité de la petite enfance.

Selon le cadre juridique pour la petite enfance, les professionnels qui traitent avec les enfants dans la petite enfance "auront un accès garanti et prioritaire à la qualification, sous la forme d'une spécialisation et d'une actualisation, à des programmes couvrant, entre autres, la spécificité de la petite enfance" (Brésil, 2016), et lieront les politiques de la petite enfance aux universités, comment l'article 9 de ladite loi traite :

Art. 9o Les politiques pour la petite enfance seront articulées avec les institutions de formation professionnelle, en vue d'adapter les cours aux caractéristiques et aux besoins des enfants et à la formation de professionnels qualifiés, pour permettre l'expansion avec la qualité des différents services. Par conséquent, il devrait y avoir une articulation avec les institutions professionnelles pour la formation du personnel qualifié pour traiter les enfants dans la petite enfance. (BRÉSIL, 2016)

C'est exactement ce qui doit se produire avec l'enseignant de l'éducation des enfants grâce aux découvertes sur la petite enfance. Une éducation d'assistance n'est plus acceptable face à tant de découvertes sur cette phase si particulière, comme le dit le documentaire "LE COMMENCEMENT DE LA VIE" du Dr. Alison Gopnik, chercheuse à l'Université de Californie, "les bébés sont les meilleures machines à apprendre de l'univers".

La formation pour la petite enfance est nécessaire pour une intervention plus consciente des enseignants, en vue :

Avec la formation, on espère obtenir de meilleurs résultats dans la réalisation des interventions axées sur la petite enfance, avec des professionnels conscients de leurs responsabilités et habilités à fournir un soin humanisé, avec qualité et rigueur technique, en cherchant à favoriser un accueil personnalisé, en mettant l'accent sur la solidification des bases de formation de l'enfant et sa constitution en tant qu'individu doté de spécificités, en considérant son contexte familial et communautaire. Il est également prévu d'identifier des professionnels ayant une aptitude

pédagogique pour agir en tant que multiplicateurs des connaissances disponibles dans le cours, en aidant à atteindre et à former un nombre encore plus important de professionnels et de collaborateurs. (BRÉSIL, 2020)

Le Pacte National pour la Petite Enfance est une initiative du Conseil National de la Justice (CNJ) et un engagement des membres des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire, en collaboration avec la société civile dans le but de partager les connaissances et les engagements en faveur du développement et de la protection des enfants brésiliens.

De nombreuses institutions officielles et de la société civile offrent une formation pour la petite enfance, mais elles sont en grande partie destinées aux opérateurs de droit et au personnel technique ou aux agents qui rendent visite aux familles avec des enfants en bas âge ou des femmes enceintes, pour l'orientation et le suivi. Il y a un décalage entre les connaissances actuelles sur la petite enfance et la formation de l'enseignant de l'éducation de la petite enfance, principal facilitateur pour l'intégralité du développement de l'enfant.

Grâce à des actions de formation, encore timides, la connaissance de la particularité de l'enfant dans la petite enfance sera de plus en plus répandue, modifiant la façon dont les adultes voient l'enfant, en changeant les actions et les réactions et en favorisant un plein développement dans cette étape si singulière dans la vie de nos petits.

Considérations finales

La petite enfance est une phase où le développement du cerveau est à une vitesse vertigineuse et a un grand pouvoir d'appréhension, absorbant tout autour d'elle, et ce sont les premières expériences qui établissent les bases sur lesquelles toute connaissance se développera. Par conséquent, le petit enfant a besoin de stimuli de qualité et intentionnellement dès son plus jeune âge.

Il y a encore une ignorance considérable sur l'importance de la petite enfance pour le développement complet des enfants, pour leur succès dans les étapes ultérieures de la scolarisation, leur avenir professionnel et pour la construction d'une société plus équitable. Là où il y a peu d'investissements dans la petite enfance, il y a un besoin d'investissement dans l'éducation compensatoire, ainsi que des taux plus élevés de criminalité et de grossesse précoce et une productivité inférieure sur le marché du travail.

Aujourd'hui encore, on considère que l'enseignement primaire est très important et ainsi on ne profite pas de la phase où le cerveau de l'enfant est plus malléable, on perd les "fenêtres d'opportunités" qui sont ouvertes chez les jeunes enfants (zéro à six ans). L'investissement dans une éducation de qualité apporte des rendements significatifs à toute la société et à l'enfant qui sera en mesure de briser le cycle de la pauvreté et des inégalités sociales, et pour que cela se produise efficacement, l'adulte doit être formé pour développer tout le potentiel de cet enfant, offrir des expériences plus significatives et promouvoir un environnement encourageant.

Les premières années d'un enfant sont décisives pour son développement et l'ignorance des opportunités uniques de cette étape peut avoir des impacts négatifs sur la vie de l'enfant et sur la société dans son ensemble. Il est urgent que la petite enfance soit au centre des politiques éducatives, mais il est surtout indispensable que l'adulte qui travaille dans l'éducation de la petite enfance reçoive une formation adéquate.

En résumé, la recherche a mis en évidence qu'il existe une lacune dans la formation de l'enseignant intervenant dans l'éducation de l'enfant de 0 à 6 ans, car en abandonnant le caractère d'assistance et de compensation, il n'y a pas eu de formation adéquate pour les éducateurs afin qu'ils soient conscients des particularités de la petite enfance et puissent agir efficacement pour le plein développement de l'enfant

Enfin, on conclut que la petite enfance n'est pas un thème de formation, même face aux résultats bénéfiques des études sur

l'investissement dans cette étape si particulière et fondamentale dans la vie des petits. En ce sens, il y a un défi à relever, il faut d'abord assurer le droit à une éducation de qualité à l'enfant dans la petite enfance et en outre le plus précis-s'assurer d'une formation adéquate pour l'enseignant qui s'occupera de cet enfant afin de favoriser le développement de ses potentialités.

Références

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Brasil. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em 10 fev 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. Lei 8069, 13 de julho de 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- BRASIL. **Lei Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em 17 dez 2020.
- BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113257.htm>. Acesso em: 30 ago 2020.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Vol.1. Brasília, 1998.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Primeira Infância**. Agosto de 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/09/Pacto-Nacional-pela-Primeira-Infancia_2020-09-01_WEB.pdf> Acesso em 12 dez 2020.

BRASIL. **Plano Nacional para a Primeira Infância**. 2020. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>>. Acesso em 14 dez 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf> Acesso em 15 dez 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

CONGRESSO NACIONAL. Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>>. Acesso em 20 nov 2020.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento: Educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro** / Patrícia Corsino. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

DIDONET, V. **Creche: a que veio... para onde vai. Educação Infantil: a creche, um bom começo**, v. 18, Brasília: 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977. v. 1.

FRANCO, L. **Investir em educação para a primeira infância é melhor 'estratégia anticrime', diz Nobel de Economia**. BBC News Brasil em São Paulo. 21 maio 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-48302274>>. Acesso em 09 dez 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C.. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos Metodologia Científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, M. I. **Espaços de narrativas: onde o eu e o outro marcam encontro**. In.: Cruz, S. H. V. (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

MALHOTRA et al. **Introdução a Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MARCONI, M. A; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PORTUGAL, G. **Desenvolvimento e aprendizagem na infância**. In: Conselho Nacional de Educação (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

PORTUGAL, G.. **Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche**. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, 2012.

PRIORE, M. D. Apresentação. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 07-17.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.), 2008. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes.

WEINBERG, M. **James Heckman e a importância da educação infantil**. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/revista-veja/james-heckman-nobel-desafios-primeira-infancia>>. Acesso em 10 dez 2020.

Filme:

O COMEÇO da vida. Direção: Estela Renner. Produção: Marcos Nisti, Luana Lobo. Netflix. 5 de maio de 2016. Duração 2 horas. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/80106927?source=35>>. Accès le 18 Décembre, 2020.

Chapitre 8

Enseignement, projets de vie et les mouvements jamais finis de soi

Nathália Suppino Ribeiro de Almeida

L'enseignement n'est pas apparu dans ma vie comme une imposition ou comme le résultat d'un manque de choix, comme j'entends beaucoup de gens. Au contraire. C'est très clair pour moi, mon désir d'être professeur depuis toujours, ou comme j'ai l'habitude de dire : "depuis ma naissance". Peut-être que le fait d'appartenir à une famille d'éducateurs a contribué à rendre ce choix plus clair. Mon père, aujourd'hui à la retraite, est pédagogue et a été directeur d'école pendant près de 40 ans, 28 ans dans une école publique municipale à plein enseignement et 10 ans dans une école privée. Ma mère, également à la retraite, a également consolidé sa carrière dans l'enseignement, était professeur de langue portugaise dans le réseau d'enseignement de l'État et coordinatrice pédagogique dans une école primaire du réseau municipal.

Les sujets concernant l'école, les enseignants, la gestion de l'école et tout ce qui était lié à l'éducation étaient courants dans nos dialogues et, d'une certaine manière, ils sont devenus une partie de ma vie depuis mon enfance. Comme je l'ai dit, il est possible que ce facteur ait contribué à mes affinités avec l'enseignement, mais je dois admettre qu'il y a plus qu'une tendance familiale et j'explique pourquoi.

Avant d'être diplômé en pédagogie, j'étais diplômé en droit. J'ai commencé l'école de droit en étant pleinement conscient que l'enseignement était mon grand désir, mais pour diverses raisons (y compris l'immaturité de l'âge), j'ai reporté l'enseignement à ce

premier moment. Je me souviens avec précision d'être allé à l'école de droit et déjà à la recherche des examens et des universités à proximité qui avait le cours de pédagogie. J'ai souvent souhaité commencer la pédagogie alors que je poursuivais encore des études de droit.

J'ai terminé mes études de droit et j'ai essayé de travailler dans le domaine, mais comme le mot "essayé" l'indique, il s'agissait simplement de tentatives. Des tentatives infructueuses, parfois douloureuses, frustrantes, et aujourd'hui, avec un peu plus d'expérience, je peux comprendre la raison. Ce n'était pas mon appel et je l'ai toujours su, mais je n'ai pas eu le discernement suffisant pour faire face à ce qu'il fallait à ce moment-là pour assumer. Mais je l'ai fait et je suis ici aujourd'hui.

J'ai obtenu mon diplôme de pédagogie avec la plus grande joie et avant même de terminer, j'ai rejoint le master en éducation. Une fois le master terminé, j'ai immédiatement rendu le processus de sélection pour le doctorat en éducation que je suis en train de terminer. Je ne peux pas exprimer la fierté et la satisfaction que j'éprouve d'avoir atteint ces objectifs qui, en fait, ont cessé d'être des rêves pour devenir ma réalité la plus sincère et la plus complète.

Face à mon grand but de vie, il était beaucoup plus facile de décider du chemin que je voulais suivre en lui et il ne fallut pas longtemps pour que je réalise que l'enseignement supérieur était ma grande vocation. Conscient de cela, j'ai commencé à me préparer personnellement et professionnellement pour atteindre cet objectif. L'obstination et le cours que la vie a suivi m'ont apporté les opportunités que j'ai accueillies avec beaucoup d'affection et de gratitude de manière dévouée. C'est ainsi que je considère l'opportunité que j'ai eue de faire partie d'un projet aussi brillant et intéressant que celui du cours De l'école publique à l'École Autre : les rapport au savoir qui affectent les projets de vie et de travail.

La simple expression "cours de la vie" a alors des implications philosophiques, morales et psychologiques, qui se répercutent évidemment

sur les représentations et l'attitude de la vie. Et si nous comparions les représentations existentielles, même de manière schématique, dans les cultures occidentales et orientales, nous observerions des différences conceptuelles considérables, qui englobent d'autres relations avec l'existence, la collectivité et le monde. Les êtres humains n'ont pas de relation directe, transparente avec le vécu et le déroulement de leur vie, cette relation est construite et médiatisée par la culture et prend la forme de représentations, de schémas, de modèles, de programmes biographiques transmis par les institutions, les organisations collectives, groupes sociaux. C'est aussi ce que dit l'étymologie du mot biographie, littéralement écrite de la vie : les cultures et les sociétés transmettent et imposent, dans une certaine mesure, des écrits de la vie, et les individus écrivent - biographie - leurs propres parcours de vie dans le contexte de ces trajectoires modélisantes et programmatiques (Delory-Momberger, 2011, p.335).

J'ai rejoint l'enseignement supérieur en 2019, au cours de pédagogie d'une université qui m'a accueilli très gentiment et chaleureusement. Je reste là jusqu'à nos jours. Cette expérience, en plus de la sécurité technico-scientifique pour l'exercice de l'enseignement, a acquis d'autres compétences que je considère également comme indispensables pour un exercice professionnel éthique, démocratique et complet. J'ai appris à dialoguer, à réfléchir et à écouter activement les demandes et les manifestations de toutes les parties impliquées dans le processus éducatif comme prémisses absolues.

J'y ai compris que l'exercice professionnel dans l'enseignement supérieur va au-delà des attentes de travail ou de postes professionnels. Il s'agit d'un domaine d'action complexe qui nécessite un approfondissement, beaucoup d'études et des compétences spécifiques avec une touche particulière d'amour et de vocation. Plus j'exerçais mes fonctions, plus je comprenais que j'étais exactement à ma place. Et c'est avec ce profil professionnel et personnel que je suis arrivée au cours de troisième cycle "De l'école publique à l'École autre : relations avec le savoir qui affectent les projets de vie et de travail", en tant qu'enseignante responsable d'une discipline axée sur les études de Michel Foucault.

L'invitation à enseigner une discipline dans ce cours a sonné pour moi comme une étape importante dans ma carrière, la certitude que, d'une manière ou d'une autre, ma position et ma recherche intérieure ont résonné de crédibilité. Après tout, administrer une discipline dans un cours d'une telle représentativité était une grande responsabilité, responsabilité que j'ai assumée avec un dévouement total dès le début.

Ma participation a alors commencé, avec l'élaboration du plan d'enseignement de la discipline, dans lequel j'ai sélectionné les principaux sujets et travaux qui seraient utilisés pour les activités et les réflexions et, Ensuite, avec la tenue d'un live live pour introduire et discuter des principaux sujets de la discipline en présence des étudiants du cours. Il faut se rappeler que ce débat a eu lieu à distance parce qu'au moment de sa réalisation, comme à l'époque actuelle, nous éprouvions les douleurs et les difficultés générées par la pandémie du nouveau coronavirus qui nous empêchait (et nous empêche toujours) de se rencontrer en personne pour des mesures de sécurité sanitaire.

Certaine de la proposition différenciée sur les conceptions de l'école et d'être l'école qui guidaient le cours, j'ai cherché à diriger mes choix et mes discours sous cette perspective, en apportant les principaux concepts de la théorie foucaultienne abordés dans la discipline sous le point de vue de ces nouvelles constructions ou de la possibilité d'opportunistiser de nouvelles réflexions sur les rapports de pouvoir et de savoir qui s'établissent dans l'institution.

Déjà à ce moment-là Foucault a attiré mon attention et m'a marqué comme un érudit.

Cette expérience à l'école de droit était ponctuelle. J'ai effectivement commencé à approfondir l'étude sur Foucault lorsque j'ai rencontré le Groupe de recherche sur les politiques publiques et le financement de l'éducation de base (CAPES), coordonné par le Prof. Flávio Caetano da Silva. Le groupe organisait des rencontres périodiques et, pour chaque rencontre, nous tenions des discussions sur les œuvres de Foucault dans le

contexte de la thématique étudiée. D'autres auteurs étaient également étudiés, mais Foucault était le principal.

Plus je connaissais les textes de Michel Foucault, plus je pouvais facilement voir leur applicabilité dans les détails de ma vie quotidienne. Leurs conceptions s'ajoutaient à la façon dont je commençais peu à peu à comprendre les relations, les positions, certains comportements, certaines exigences et la machinerie institutionnelle. Jusqu'à ce que, dans mon histoire de vie, il y ait eu une de mes expériences que je considère plus pertinentes et symboliques pour la réalisation de mes recherches et études.

Mon expérience initiale en tant qu'enseignante ne peut pas être considérée comme la meilleure possible. J'ai fait face à de nombreux préjugés, beaucoup d'hostilité et beaucoup d'abandons (personnels et professionnels). C'est dans ce contexte d'être et de sentir que j'ai rencontré Evandro¹, un jeune de 14 ans qui était encore en cinquième année des premières années du primaire dans une école publique municipale périphérique où j'ai repris la première classe de ma carrière. Fils de famille pauvre, discriminée et marginalisée, Evandro, pour tout ce qui caractérisait son stéréotype et malgré les différences historiques, sociales et culturelles qui nous entouraient, vivait une situation d'abandon égale ou pire que la mienne.

Evandro était une production qui concentrait sur elle-même, sur ses expériences et sur ses relations, la plus grande expression de l'examen, de la discipline, de la normalisation, du devoir correctionnel et du dressage utile comme but privilégié des rapports de pouvoir et de savoir. Je me suis rapidement rendu compte de la situation d'Evandro, d'une manière ou d'une autre, je partageais son état. Dès mon arrivée dans cette institution, j'ai subi les effets immédiats de l'examen, du pouvoir disciplinaire, du processus de normalisation et de correction, après tout, je devais aussi être formé. Ce sont les théories de Foucault (1970, 1978, 2002, 2014a, 2014b, 2017) qui, peu à peu, m'ont éclairé et m'ont présenté

¹ Nom fictif que j'ai donné à l'élève pour sa signification, "homme vaillant".

le régime de vérités qui mobilisaient cette situation avec moi, avec Evandro et avec tous ceux qui y étaient impliqués.

Avec Foucault il a également été possible de comprendre que le discours de l'enseignant ne constitue pas un projet délibéré d'un locuteur autonome à partir d'une intention communicative, mais plutôt, qui est assumé à partir d'un ordre, à partir d'un système de production du discours, à partir des principes de contrôle, de sélection et d'exclusion qui agissent sur leurs (ré)productions de significations et sur leurs pratiques spécifiques. Cet aspect a joué un rôle crucial dans le réexamen de l'attribution de la signification essentielle inhérente à l'expérience. De ce point de vue, nous considérons qu'il n'y a pas de sujet pédagogique en dehors du discours pédagogique, ni en dehors des processus qui définissent leurs positions dans les significations. L'existence d'un sujet pédagogique n'est pas liée à des volontés ou des individualités autonomes et librement fondatrices de leurs pratiques (SILVA, 1998, p.15).

Avec Evandro, j'ai donc appris qu'il n'y a pas d'immuabilité dans l'être enseignant, mais plutôt l'autonomie fictive des discours, des comportements, des pensées et des organisations produits à partir d'un système de relations constituées par l'exercice pulvérisé du pouvoir, chancelé par des connaissances qui soutiennent et normalisent les éléments qui en découlent, qu'il s'agisse de discours, de pensées, de manifestations, de violences ou de sanctions. C'est à cause des événements liés à ma relation avec l'élève Evandro que je me suis convaincu que Foucault (1970, 1978, 2002, 2014a, 2014b, 2017), Charlot (2020) et Delory-Momberger (2014) étaient plus présents dans mes expériences que je ne le pensais.

À partir de ces récits, j'ai cherché à introduire dans la discipline "Foucault et l'éducation (I) - des perspectives de subjectivité", que j'ai enseignées avec le cours de troisième cycle déjà mentionné, les possibilités d'analyser et de comprendre les perspectives de subjectivité par la normalisation du sujet, sur la base des études de Michel Foucault. À cette fin, j'ai proposé que nous étudions les questions liées au processus de normalisation et de production de la norme et à ses relations avec

l'institutionnalisation scolaire et l'enseignement des corps, ce qui me semble indispensable pour comprendre la subjectivité.

Au début, j'avoue avoir été préoccupée par le plan d'enseignement que j'ai élaboré. J'avais une certaine crainte, le doute sur le fait que mes propositions n'étaient pas très complexes, très approfondies, en méconnaissance du profil des cursistes, d'autant plus que ce profil n'était pas (et ne pourrait pas être) homogène. Nous avons une très grande diversité parmi les étudiants, donc j'ai considéré comme un grand défi de planifier une discipline qui pourrait répondre aux attentes et aux exigences de tous de manière complète et démocratique. Pour cette raison, j'ai répété le plan plusieurs fois jusqu'à ce qu'il atteigne ce que j'ai considéré comme approprié pour la proposition.

À propos du live, bien que je me sois préparé bien avant sa réalisation afin de traiter les concepts principaux de la discipline avec un langage léger et accessible (ce qui est encore une grande difficulté pour moi), je me suis senti très à l'aise sur le moment, très sûr et très libre de présenter mes approches sans jugement extérieur. J'ai reçu des retours très positifs des curseurs qui y ont participé et je me suis sentie encore plus heureuse et fière de participer à un cours de spécialisation de manière aussi chaleureuse. Après le live, la discipline a pratiquement continué avec la lecture des œuvres indiquées et la réalisation des activités.

Une autre expérience très précieuse que j'ai acquise dans le cadre de ce cours concerne les orientations que j'ai données pour la préparation des travaux de fin de cours. Comme au moment de la réalisation des lignes directrices, j'étais en train de finaliser ma thèse de doctorat pour la défense, je n'ai pas pu prendre en charge l'orientation de nombreux étudiants, mais je me suis efforcé de considérer que c'était une expérience très importante pour moi. Et je n'avais pas tort.

J'ai reçu six assistantes, toutes des femmes aux profils et aptitudes très différents. Parmi les options offertes par la coordination du cours, parmi les six orientatrices, quatre ont choisi d'élaborer un article scientifique et l'ont fait. Les deux autres ont

rencontré de nombreuses difficultés dans cette élaboration pour des raisons strictement personnelles et pour cette raison, Ils ont opté pour la construction d'une autonarration sur leurs projets de vie impliquant une carrière dans le domaine de l'éducation et les fondements théoriques étudiés au cours du cours.

Avec beaucoup d'affection et de dévouement (et malgré les grandes difficultés que les obstacles imposaient aux effets de la pandémie à ce moment-là), toutes ont réussi à terminer leur travail et à les remettre corrigés et révisés en temps voulu. Malgré les diverses difficultés que j'avais rencontrées, qui m'avaient causé certaines angoisses, l'abandon m'a apporté un grand sentiment de devoir accompli et le soulagement de sentir que j'avais réussi à remplir cette grande responsabilité, mais le devoir ne s'arrêtait pas là.

Une fois les travaux remis, les avis survivent avec l'appréciation des membres des stands. Avec cela, une nouvelle phase de corrections et d'adaptations a commencé jusqu'à ce que nous arrivions à la version finale du travail. En envoyant les avis à mes conseillers et en les guidant sur les suggestions des experts, j'ai clairement remarqué qu'ils ne pouvaient plus dissimuler leur sentiment d'épuisement, après tout, élaborer un article scientifique répondant à toutes les rigueurs et formalités requises pour cela, Ce n'est pas une tâche facile. Pour cette raison, je me suis efforcé de les laisser aussi libres que possible afin de les adapter, en soulignant que les avis sont des suggestions raisonnables ou non. Pourtant, l'épuisement s'est manifesté. Et il a été surmonté.

Une fois les adaptations effectuées, chacune d'elles a finalisé le travail et a de nouveau publié la version finale dans le délai fixé par la coordination sans plus de difficultés. Maintenant, il était clair que le sentiment de devoir accompli n'était plus mon exclusivité, ils se sentaient aussi soulagés d'avoir réussi, de manière satisfaisante, à boucler un cycle aussi important dans leur vie.

Je souligne une autre expérience que je considère peut-être comme la plus significative pour moi en tant qu'enseignante, conseillère d'orientation et en tant qu'observateur dans le cours. Comme je l'ai indiqué plus haut, au moment des orientations et de

l'élaboration des travaux de fin de cours, je me trouvais en train de finaliser ma thèse de doctorat, ce qui me prenait presque tout le temps disponible. Pour cette raison, les responsabilités que j'ai assumées ont dû être limitées et, en tant que telle, j'ai choisi de prendre le poste de membre de la banque d'évaluation d'un seul emploi, car je savais que dans cette situation, l'un était le maximum que je pouvais évaluer. C'est à ce moment-là que j'ai été invitée à évaluer le travail d'un curseur très spécial.

Plus tard, j'ai appris que ce cursiste avait réussi à publier son article dans une revue de qualité scientifique reconnue, ce qui m'a rendue encore plus reconnaissante de faire partie d'une réalisation aussi expressive et désireuse d'en intégrer d'autres à venir.

C'est dans ce contexte que j'ai compris que

la construction biographique s'inscrit dans une dynamique temporelle qui articule étroitement trois dimensions - passé, présent et futur -, mais dans laquelle la projection du terrain joue un rôle moteur. Sur un plan bien quotidien, nous passons la majeure partie du présent de notre vie à projeter l'avenir, à anticiper ce que nous ferons dans une heure, le jour qui vient, l'année qui commence, quand nous serons "grands", quand nous serons "vieux". Nous ne cessons de prévoir, d'organiser et de planifier nos activités, nos engagements, nos projets (Delory-Momberger, 2014, p. 61).

Dans ce contexte également, j'ai observé de manière réfléchie que beaucoup des constructions personnelles que j'ai projetées sur moi-même et sur l'autre fixaient leurs regards sur le devenir d'une réalisation normalisée, dont les projections s'articulaient avec le stéréotype de la normalité à contre-cœur de ce qui exprimait réellement les relations et que tu savais sur moi et sur cet autre idéalisé qui, en grande partie, Il a nourri en moi des attentes qui n'avaient jamais été comblées, compte tenu du peu d'attention que j'ai accordée au régime des vérités et des contextes qui ont imprégné mes voies.

Ce à quoi je pense, c'est que "en oubliant ce contexte sociohistorique, nous avons objectivement naturalisé le modèle de récit de formation et lui avons donné une dimension de vérité et de

réalité hors du temps et de l'histoire" (Delory-Momberger, 2011, p.338). Nous sommes immergés dans une longue attente qui, parfois, ne se termine jamais.

Dans la perspective d'analyse à laquelle je me suis proposé, la réflexion sur de nouvelles possibilités autour du paradigme de la normalité ne me paraît pas distanciers' interroger sur la manière dont il serait possible que le sujet ne soit pas soumis au guide correctif du pouvoir normalisateur qui régit les corps et les âmes dans le sens de la résolution des anomalies.

Je n'ai pas voulu par là défendre qu'il y ait une opposition à cette soumission ou un libre choix du sujet le rendant apte à choisir entre se soumettre à elle ou non, mais oui, que les régimes de vérité peuvent se déplacer selon le pouvoir en jeu en instaurant le sujet dans diverses conditions.

Indépendamment des pratiques, des responsabilités, des tâches et des obligations auxquelles je me suis engagé tout au long de ma participation au cours du cours, Je tiens à souligner que les expériences les plus précieuses ont effectivement été celles que j'ai pu vivre en contact avec les récits des cursistes et qui renforcent de plus en plus ma gratitude et le sentiment que ces expériences sont cohérentes avec mes projets personnels et professionnels.

J'espère sincèrement que d'autres expériences comme celle-ci croiseront mon chemin et deviendront des parties si pertinentes de mes histoires et de mes projets de vie, car chaque moment, chaque événement, agrège et rassemble toujours pour le devenir tant attendu qui fait de moi une expérience et une attente d'un autre regard sur l'éducation, sur la vie scolaire et sur l'être enseignant sans perdre de vue les perspectives engendrées par les relations établies avec les savoirs et pouvoirs (Foucault, 1990).

Références

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa:** biográfica em educação. Educ. rev. , Belo Horizonte, v. 27, n. 1, pág. 333-346, abril de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100015&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 de setembro de 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. M. **História da loucura:** Na Idade Clássica. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014b.

FOUCAULT, M. M. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. M. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 432 p.

FOUCAULT, M. M. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **O que é a crítica?** Crítica e Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin c (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de wanderson flor do nascimento. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>. Acesso em: 10, abr. 2022.

SILVA, T. T. da. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Chapitre 9

La gestion scolaire en tant que médiateur des relations affectives dans l'école¹

Karina Queiroz Giora de Araújo
Roberto Marcos Gomes de Onófrio

Introduction

La présente étude est le fruit de réflexions sur les relations affectives dans l'environnement scolaire et leurs impacts sur la construction des savoirs. La thématique sélectionnée aux fins de la présente étude s'étend du cours de spécialisation "École publique : Relations avec le savoir qui affectent les projets de vie et de travail", mais précisément de la discipline de "Biographisation et formation" dont la proposition était basée-Si à réfléchir sur l'autobiographie à partir d'une question posée par un lecteur. Pour cela, nous prenons comme question principale d'analyser le rôle de la gestion scolaire, principalement de la coordination pédagogique, dans la médiation des relations affectives dans l'établissement d'enseignement. Utilise la recherche d'approche qualitative avec la revue bibliographique.

Bien que les études actuelles aient considéré l'importance des relations affectives dans le processus d'apprentissage à l'école, ces aspects n'ont pas été pris en compte pendant longtemps, une telle pensée est née de la vision dualiste qui préconisait la scission entre

¹ Ce texte fait référence au résultat de la recherche menée dans le cadre du cours de spécialisation Lato Sensu : "École publique : Relations avec le savoir qui affectent les projets de vie et de travail", offert par Proex Universitaria de l'Université fédérale de São Carlos-UFSCar en partenariat avec le Secrétariat de l'éducation, des sciences et de la technologie de la municipalité de Hortolândia, SP.

l'intelligible et le sensible (Duarte Junior, 2001) : dans les discussions sur les théories de l'apprentissage, les études ont mis en évidence une division entre la cognition et l'affectivité, la cognition étant considérée comme plus importante, en maintenant l'affectivité hors de la portée des préoccupations.

Pour Vasconcelos (2004, p.617), "la croyance en cette opposition fait que l'on considère la pensée calculatrice, froide et dépourvue de sentiments, appropriée pour l'enseignement des matières scolaires classiques". Dans le domaine de la psychologie, les études d'importants théoriciens comme Jean Piaget, Lev Vygotsky et Henry Wallon ont progressé vers une vision moniste qui établit que la cognition et l'affectivité sont indissociables et font partie du même processus, sans possibilité d'analyses particulières. À cet égard, Oliveira (1992, p. 75) souligne :

Actuellement, cependant, on perçoit une tendance à la rencontre entre ces deux aspects, dans une tentative de recomposition de l'être psychologique complet. Cette tendance semble reposer sur un besoin théorique de surmonter une division artificielle qui finit par fonder une compréhension fragmentée de la pensée psychologique (Oliveira, 1992, pg.75).

Dans le domaine de la sociologie, Charlot (2000), dans ses études, soutient que la sociologie doit étudier le sujet comme un ensemble de relations et de processus. Selon lui,

Le sujet est un être singulier, doté d'un psychisme régi par une logique spécifique, mais c'est aussi un individu qui occupe une position dans la société et qui est inséré dans les relations sociales. (...) Il ne s'agit pas de dissoudre la sociologie dans un discours vague sur le sujet, mais de lui proposer d'étudier le sujet comme un ensemble de relations et de processus. (Charlot, 2000, p. 45)

Parmi les théoriciens cités, il faut souligner Henry Wallon qui a considéré l'affectivité comme l'un des aspects centraux du développement (Gratiot-Alfandéry, 2010). Dans la perspective de ce théoricien, le présent travail aborde le concept d'affectivité, en comprenant que celle-ci se réfère aux stimuli externes (positifs ou

négatifs) et aux sensations internes auxquelles l'individu est soumis et sur lesquelles il réagit.

Ainsi, l'affectivité est considérée comme un aspect d'une importance primordiale dans toute la dynamique scolaire, car les relations entre l'enseignant et l'élève, entre les élèves et les professionnels qui agissent dans l'école, en sont imprégnées. Il est entendu que pour qu'il y ait un rapport avec les savoirs, l'affectivité doit être considérée et valorisée. À ce sujet, Leite (2012, p. 356) affirme que "la médiation pédagogique est également de nature affective." Cette médiation, en fonction de la qualité avec laquelle elle se présente, peut avoir des impacts positifs ou négatifs à la fois sur la relation enseignant-élève et des élèves sur les contenus qui leur sont présentés.

Selon Charlot (2000, p. 34) pour la compréhension des relations avec le savoir, le sujet qui apprend est un être social et impose une difficulté : "(...) comment penser le sujet en tant qu'être social, quand la sociologie s'est construite en se séparant des théories du sujet?" Ce questionnement conduit à la perception que la compréhension du sujet et de ses particularités, c'est-à-dire le développement cognitif, la motivation, les liens, les relations affectives, est au-delà des questions purement techniques, atteignant les aspects les plus lointains de sa complétude. C'est pourquoi cette compréhension doit porter sur les aspects subjectifs du sujet, en considérant le social, culturel et interpersonnel en vue de l'intégralité de son être et non sur des questions fragmentées qui ne le représentent pas dans sa totalité.

En ce qui concerne le développement du travail de gestion, l'affectivité est également fondamentale, en particulier pour permettre aux professionnels de réfléchir à leurs actions pédagogiques quotidiennes et de mieux recevoir les orientations transmises et les propositions de formation. Dans cette analyse, le sujet qui établit la relation avec les savoirs sont les membres de l'équipe pédagogique. L'analyse de cette relation est, selon Charlot, (2000) l'étude de ces sujets dans le cadre d'une confrontation avec la nécessité d'apprendre.

Comment valoriser au sein de l'école la pratique de relations affectives positives, tant entre pairs (professionnels de l'éducation dans l'exercice de leur fonction) que dans la relation entre éducateurs et élèves dans la recherche de meilleurs résultats dans la relation avec le savoir? Quel est le rôle de la gestion scolaire, en particulier de la coordination pédagogique, dans ce contexte?

L'affectivité dans le domaine de l'éducation

Pour comprendre l'affectivité et ses impacts sur la relation avec les savoirs, il est nécessaire d'apporter les idées principales des théoriciens importants qui se sont consacrés à étudier le développement.

Piaget, dans ses théories sur l'acquisition du jugement moral et le passage de l'hétéronomie à l'autonomie par des actions morales, confronte la raison et l'affectivité à partir des émotions. L'affectivité est comprise comme "énergie", c'est-à-dire comme un moteur des actions à travers la coopération présente dans le milieu social. La Taille (1992, p. 65) affirme : "Cependant, tout au long de ce développement, le principe de base reste le même : l'affectivité est le ressort moteur des actions et la Raison est à son service."

Silva (2017), en discutant des idées de Piaget, établit un parallèle entre les aspects cognitifs et affectifs, qui présentent des natures distinctes et dont le processus d'assimilation dépend indissociablement des deux. La théorie piagetienne ajoute que l'évolution de l'intelligence rend possible l'organisation du monde affectif, par des aspects moraux. Selon elle,

(...) de la même manière que l'enfant fonctionne mentalement selon les stades de développement, qui donnent lieu à son acquisition de notions, il vit également un processus de croissance affective et sociale marqué par diverses étapes qui constituent sa personnalité. Le comportement dans l'environnement scolaire, l'attitude envers l'enseignant et la motivation pour les activités scolaires dépendent de la façon dont l'enfant vit son propre développement (Silva, 2017, p. 6067).

Toujours dans le contexte des théories psychogénétiques, mais maintenant sur Vygotsky, nous avons la proposition d'union entre les aspects intellectuels et affectifs et que leur séparation est l'une des principales lacunes de la psychologie traditionnelle. En le mentionnant, Oliveira (1992, pg. 76) affirme:

(...) la pensée a son origine dans la sphère de la motivation, qui comprend les inclinations, les besoins, les intérêts, les impulsions, l'affection et l'émotion. Dans cette sphère serait la raison ultime de la pensée et donc une compréhension complète de la pensée humaine n'est possible que lorsque l'on comprend sa base affective-volitive (Oliveira, 1992, pg.76).

À propos de Vygotsky, Silva (2017) préconise l'existence d'un sujet interactif, dont l'élaboration des connaissances se fait à partir des médiations de l'autre sur les objets. Ces médiations ont lieu dans des contextes culturels et sociaux en constante évolution transformation. Pour lui:

(...) la relation de l'individu avec le monde est toujours influencée par l'autre, il n'y a aucun moyen d'apprendre et d'appréhender le monde si nous n'avons pas l'autre, celui qui nous fournit les significations qui permettent de penser le monde autour de nous.(...) (Bock et al. 1999, p.124 apud Silva, 2017, p. 6068).

Dans le développement humain, l'affectivité est construite par les interactions avec l'autre, par l'acquisition de la conscience que Oliveira (1992, p. 79) prétend être pour Vygotsky la "composante la plus élevée de la hiérarchie des fonctions psychologiques humaines".

Ce serait l'essence même de la psyché humaine, constituée par une interrelation dynamique et changeante au cours du développement, entre l'intellect et l'affect, l'activité dans le monde et la représentation symbolique, le contrôle de ses propres processus psychologiques, subjectivité et interaction sociale. (Oliveira, 1992, p. 79)

Parmi les auteurs utilisés comme référence, Wallon est celui qui a le plus approfondi l'importance de l'affectivité au processus de développement et l'a considéré comme central dans la

construction de la connaissance. Il a affirmé que le développement est plein de ruptures et de chevauchements, et ne se produit donc pas de manière linéaire. Pour lui, à chaque nouvelle étape réalisée sont incorporées des situations antérieures et celles-ci sont resynchronisées et étendues.

Wallon apporte sa théorie sur le processus de développement humain en ce qui concerne les relations imprégnées de quatre noyaux, déterminants dans tout le processus : affectivité, cognition, mouvement et la personne. Dans sa théorie, il comprend que dans les relations et dans la construction du moi est attribué un caractère de dépendance totale de l'autre et l'affectivité est exprimée de trois manières: par l'émotion, par le sentiment et par la passion, l'émotion étant la forme la plus expressive de l'affectivité.

L'affectivité est un domaine ou un ensemble fonctionnel, responsable des émotions, des sentiments et de la passion. Elle fait référence à la capacité et à la volonté de l'être humain d'être affecté par le monde extérieur et intérieur, par des sensations liées à des nuances agréables ou désagréables. (SILVA, 2017, p. 6071)

L'affectivité est une condition comprise par le processus par lequel l'individu est affecté par des facteurs externes (liés au milieu et aux autres individus) et internes (sensations propres) et la façon dont il réagit à ces facteurs.

Les sentiments, sans doute, et la passion surtout, seront d'autant plus tenaces, persévérants et absolus qu'ils rayonnent d'une affectivité plus ardente, dans laquelle continuent d'opérer certaines des réactions, au moins végétatives, de l'émotion. C'est aussi la réduction, par d'autres influences, de l'émotion mise à jour. Ils sont le résultat d'une interférence ou même de conflits entre les effets qui appartiennent à la vie organique et posturale et d'autres qui dépendent de la représentation, ou de la connaissance, et de la personne." (Gratitot- Alfandéry, 2010 p. 75).

Au cours du développement, l'individu traverse des étapes qui traversent des moments de plus grande intériorisation et d'autres de plus grande extériorisation en les divisant en cinq

étapes de développement : impulsif-émotionnel; sensoriel-moteur et projectif; personnalisme; categorial; puberté et adolescence. Au cours de ces étapes de développement, les individus acquièrent le contrôle des compétences à travers des situations conflictuelles dans la relation avec l'autre et avec le milieu. Ainsi, Wallon attribue à l'affectivité comme une étape de développement (Dantas, 1992).

Selon Dantas (1992, pg. 90), sur la base de Wallon, l'affectivité se réduit initialement à ses manifestations somatiques, c'est-à-dire aux émotions. Avec l'acquisition d'une plus grande activité cognitive et l'intelligence de construire une fonction symbolique, l'élargissement du langage se construit ce que l'auteur appelle "forme cognitive de liaison affective".

Au cours des dernières décennies, selon Leite (2012) et Ribeiro (2010), les études sur l'affectivité et ses impacts sur le processus éducatif ont acquis une importance importante. Des chercheurs comme Espinosa (2002) et Moll (1999) la considèrent comme fondamentale dans la relation éducative pour promouvoir un climat propice à la construction de connaissances. En outre, Ribeiro (2010) affirme que les relations entre enseignants et étudiants peuvent avoir un impact positif sur la relation avec les contenus disciplinaires et avec leurs enseignants, c'est-à-dire que les élèves développent la motivation d'apprendre et l'intérêt pour le contenu des matières ou des composantes dont les enseignants entretiennent une relation amicale, horizontale et affectueuse :

(...) il est évident que les étudiants apprécient davantage les matières enseignées par les enseignants avec lesquels ils sont le plus liés, car la conduite de ces professionnels influence la motivation, la participation et le dévouement aux études. (RIBEIRO, 2010, p. 404).

Mais de quelle manière promouvoir un enseignement dont l'affectivité fait partie des relations si les enseignants ont reçu dans leur formation des théories et des pratiques qui ne la contempnaient pas? Une formation à l'affectivité est nécessaire et urgente.

La formation à l'affectivité

En plus des études présentées au cours des dernières décennies sur l'importance de l'affectivité dans le processus de développement et d'apprentissage, les documents officiels régissant les objectifs d'apprentissage, les caractéristiques des professionnels de l'éducation et les aspects liés au programme, dont BNCC², prévoit également la pertinence de l'affectivité dans les relations d'enseignement et d'apprentissage. La BNCC est un document normatif pour l'orientation et la construction des programmes pédagogiques qui a été basé sur des documents officiels tels que le PNE³, LDB⁴, DCN⁵ pour l'alignement des politiques et des actions au niveau national.

(...) la BNCC fait partie de la politique nationale de l'éducation de base et contribuera à l'alignement d'autres politiques et actions, au niveau fédéral, étatique et municipal, concernant la formation des enseignants, l'évaluation, l'élaboration de contenus éducatifs et les critères pour la fourniture d'une infrastructure adéquate pour le plein développement de l'éducation (BRÉSIL, 2018, p. 8).

La proposition de la BNCC est de promouvoir une éducation intégrale, guidée par des compétences générales à développer au tout début du processus de scolarisation suivi par l'élève aux différentes étapes de l'enseignement par des apprentissages essentiels et significatifs.

Dans ce contexte, la BNCC affirme de manière explicite son engagement envers l'éducation intégrale. Il reconnaît ainsi que l'éducation de base doit viser à la formation et au développement humain global, ce qui implique de comprendre la complexité et la non-linéarité de ce développement, en rompant avec des visions réductionnistes qui privilégient ou la dimension intellectuelle (cognitive) ou la dimension affective. Cela signifie également

² BNCC - Base nationale commune des programmes d'études

³ PNE -Plan national d'éducation

⁴ LDB - Loi sur les lignes directrices et les bases de l'éducation nationale

⁵ DCN - Lignes directrices nationales pour l'éducation de la petite enfance

adopter une vision plurielle, singulière et intégrale de l'enfant, de l'adolescent, du jeune et de l'adulte - en les considérant comme des sujets d'apprentissage - et promouvoir une éducation axée sur leur accueil, leur reconnaissance et leur plein développement, dans leurs singularités et diversités. En outre, l'école, en tant qu'espace d'apprentissage et de démocratie inclusive, doit se renforcer dans la pratique coercitive de la non-discrimination, de la non-discrimination, des préjugés et du respect des différences et des diversités (BRÉSIL, 2018, p.14).

Ainsi, les documents normatifs officiels soulignent la nécessité pour les professionnels préparés à la complexité de leur rôle. Un rôle, comme le souligne Ribeiro (2010), de partenariat avec les étudiants dans lequel il est possible d'intégrer les connaissances liées aux disciplines avec les aspects cognitifs et affectifs. Les professionnels ont besoin de la formation à l'affectivité pour que dans les relations avec les étudiants, les planifications, les méthodologies soient imprégnées de pratiques qui permettent la formation intégrale voulue par la BNCC.

La formation suggérée se réfère à la définition d'actions et de stratégies visant au développement et à la compréhension de la pertinence de l'aspect socio-émotionnel dans les relations, la solidarité et l'empathie, en permettant la construction d'une intentionnalité affective par les enseignants et la (re)connaissance des besoins des élèves considérés à partir de l'exhaustivité de leur être (esprit, corps et âme) les conduisant à un apprentissage significatif, par des relations construites par des liens solides et le rapprochement.

Le document officiel traitant des "Référentiels pour la formation des enseignants" (Brésil, 1999, p. 69) indique les caractéristiques attendues pour la formation des éducateurs en soulignant les aspects relatifs à l'affectivité. Ainsi, l'enseignant doit être formé au "développement cognitif, aux aspects affectifs, physiques, socioculturels et éthiques, selon les valeurs liées aux principes esthétiques, politiques et éthiques qui guident l'éducation scolaire dans une société démocratique"

Cependant, dans la pratique, ce n'est pas exactement ce qui se passe. Selon Ribeiro (2010), aucun programme de formation ne rend compte de cette compétence, ce qui a généré de grands défis dans les quotidiens scolaires. Selon l'auteur, les complexités des actions des enseignants nécessitent un nouveau type de formation qui garantisse :

(...) au-delà de la maîtrise du contenu spécifique, de la capacité à motiver et à encourager les étudiants, de l'attention à leurs difficultés et à leurs progrès, de stimuler les travaux de groupe visant la coopération et la recherche solidaire dans la résolution des problèmes, reconnaissant la richesse de la diversité culturelle des étudiants sous toutes ses formes, entre autres aspects (Ribeiro, 2010, p. 410).

L'une des possibilités d'inclure ces réflexions dans les formations des enseignants, étant donné la complexité de leurs actions actuelles, est la promotion de formations continues en cours au moyen de réunions pédagogiques, jusqu'à ce que les cours de formation des enseignants répondent aux exigences de ce nouveau scénario. C'est précisément dans cette perspective que la coordination pédagogique joue un rôle fondamental.

La coordination pédagogique comme médiateur des relations affectives

Il est essentiel d'élargir les études sur l'affectivité et les impacts des actions de gestion à cet égard, étant donné que tout le processus éducatif est guidé dans la relation entre les personnes, ce qui incombe au coordonnateur pédagogique, mettre en place des compétences pour intervenir dans d'éventuels conflits et évaluer les besoins d'intervention par le dialogue. Le travail de la gestion scolaire, plus précisément de la coordination pédagogique, doit être guidé par des actions démocratiques, cherchant, à partir de relations affectives, à construire le respect et à réaliser un travail collaboratif (Amaral, 2017).

L'école est un espace de relations et sa réalité est imprégnée de nombreuses relations de pouvoir. Cette caractéristique se retrouve dans les études de Michel Foucault (1995) qui désigne les institutions scolaires comme lieu de relations de contrôle, de domination et d'actions coercitives visant à rendre les individus dociles. Une telle note, cependant, considère la liberté et la résistance comme des cadeaux dans cette relation.

Quand nous définissons l'exercice du pouvoir comme un mode d'action sur les actions des autres, quand nous les caractérisons par le 'gouvernement' des hommes, les uns par les autres - au sens le plus large du terme, nous incluons un élément important : la liberté (Foucault, 1995, p. 244 apud Anjos et Fonte, 2020, p.06).

La réalisation de ce travail d'équipe, collaboratif et intentionnel est un défi majeur, en particulier pour le coordinateur pédagogique qui est le professionnel qui travaille directement dans la construction du projet politique pédagogique de l'école, Articulation des relations et des actions à développer entre le personnel et la communauté scolaire.

En traitant avec différents sujets, dotés de différentes histoires de vie et de particularités, les relations qui se nouent entre l'équipe deviennent un miroir de celles qui se déroulent à l'intérieur d'une salle de classe. La coordination pédagogique doit atteindre tout le monde, motiver, comprendre, intervenir de manière affirmée pour des actions autonomes afin que ce travail collaboratif soit possible.

La constitution d'espaces de liberté avec la lutte contre les excès de pouvoir dans les relations apparaît désormais comme une préoccupation fondamentale dans les analyses de Foucault qui met en évidence une éthique de conduite individuelle, avec l'établissement d'un gouvernement de soi, pour limiter les abus de pouvoir. Pour Foucault (2004), la constitution d'un gouvernement de soi comme forme réfléchie de la liberté peut déclencher une attitude critique qui limiterait le gouvernement des uns sur les autres, en partant du principe qu'il faut bien se gouverner pour ainsi gouverner l'autre (Anjos et Fonte, 2020, p.06).

À cet égard, les formations jouent un rôle fondamental. Les professionnels qui travaillent dans l'école sont la cible de la formation, considérés comme les sujets qui recevront une médiation pédagogique à réaliser par la coordination pédagogique. Quand il y a ce travail de formation proposé par la coordination avec les professionnels qui travaillent à l'école, il y a une médiation pédagogique. La qualité de cette médiation est, selon Leite (2012), l'un des principaux déterminants de la qualité des liens qui s'établiront entre les sujets concernés.

La coordination pédagogique au sens strict, par conséquent, ne se caractérise pas comme une dimension mécanique et centralisatrice, définissant la relation subordination en se détachant des questions contextuelles qui inquiètent les enseignants, les élèves et la communauté; bien au contraire, assure l'espace du dialogue en renforçant la vitalité projetée du groupement d'acteurs sociaux, en tenant compte des perspectives de la communauté extrascolaire dans la lutte pour une éducation de qualité et en mettant l'accent sur le dépassement des obstacles qui empêchent les actions collectives (Lima et Santos, 2007, p.83).

Selon le Lait (2012), à partir d'un projet de recherche réalisé par le groupe de recherche Afeto⁶, cinq décisions doivent être considérées dans le processus de médiation pédagogique : a) choix des objectifs d'enseignement (objectifs pertinents et pertinents); b) la décision de commencer le processus d'enseignement (considérer les connaissances préalables comme point de départ); c) l'organisation des contenus d'enseignement; d) le choix des procédures et des activités d'enseignement (comment je transmettrai l'idée de manière à susciter l'intérêt)e) le choix des procédures d'évaluation de l'enseignement (comment je suivrai les sujets transmis).

Promouvoir, à l'intérieur de l'école, des espaces de formation où l'affectivité est présente peut contribuer à des pratiques

⁶ Groupe Afeto fait partie du groupe de recherche ALLE - Alfabétisation Lecture et écriture, de la Faculté d'éducation de l'Unicamp (Université d'État de Campinas).

d'enseignement aussi plus affectives, en plus de favoriser un meilleur environnement, une plus grande motivation pour de nouveaux apprentissages et la rupture d'une vision de gestion bureaucratique et autoritaire, où les professionnels sont les protagonistes de toute médiation de formation.

L'affectivité lorsqu'il est valorisé dans le processus d'enseignement - l'apprentissage apporte de nombreux avantages à ses agents, pour l'enseignant offre la confiance, la sensibilité et la gestion nécessaires pour comprendre ce que les élèves ressentent à certains moments et la capacité et la compétence de trouver des solutions possibles à certains conflits. Pour les étudiants, le simple fait de se sentir valorisé et respecté en tant qu'être humain augmente déjà leur volonté d'apprendre et de coopérer avec leur professeur et leurs collègues (Silva, 2017, p. 6065).

Charlot (2000, p.78) affirme que "s'approprier le monde, c'est aussi s'en emparer matériellement, le façonner, le transformer. Le monde n'est pas seulement un ensemble de significations, c'est aussi un horizon d'activités. Ainsi, la relation avec le savoir implique une activité du sujet."

La décision même de respecter la voix de l'autre, son point de vue est une excellente façon de rompre avec l'autoritarisme. Ce processus fait partie d'une réussite, car de nombreux professionnels ont du mal à comprendre la nécessité de se positionner, car ils sont habitués à des modèles de gestion autoritaires imprégnés de rigueur excessive et d'exigence de soumission permanente. Selon Anjos et Fonte (2020), il ne s'agit pas de négliger la nécessité de conduire la gestion des sujets ou de voir tout pouvoir comme nuisible dans l'espace scolaire, mais de le conduire de manière flexible.

On sait que la gestion des conflits n'est pas une chose facile. On croit que les divergences peuvent être valorisées lorsqu'il y a du respect et de la conscience que la formation continue se produit et n'a de sens qu'avec la contribution de l'autre. Quand on perd ou qu'on prend des positions particularistes, l'école souffre, les enseignants souffrent, la coordination souffre et le pire de tout l'élève devient victime de tout cela. C'est dans

cette direction que la gestion et la participation dans une perspective collective doivent s'orienter, car la construction d'une conscience collective engagée permet de travailler les arêtes des positions ostracistes (Lima et Santos, 2007, p.86).

À cet égard, la coordination ayant une intention de rapprochement affectif avec les membres de l'équipe permettra aux professionnels de se sentir plus accueillis, plus libres d'exprimer leurs opinions et leurs besoins et le partenariat est possible, en introduisant la possibilité d'une dénaturation du stéréotype du gestionnaire autoritaire et traditionaliste.

Des études ont souligné que le bien-être des enseignants reflète de manière positive la qualité de l'éducation, pour cela, plusieurs facteurs devraient être observés en ce qui concerne la prévention et le traitement, facteurs qui sont liés à la gestion, la formation continue, l'aménagement du temps et le travail d'équipe (Polato, 2008 apud MORAES, 2017, p. 11075).

Dans ce contexte, il est entendu que, outre le rôle important assumé par la coordination dans la construction des relations affectives, les autres professionnels sont également responsables de cette construction autant que de son entretien, garantissant ainsi un environnement affectif à partir de connaissances intériorisées qui permettront des pratiques intentionnelles et réfléchies. Il convient cependant de noter que l'encouragement et la motivation de la coordination sont importants, mais ne suffisent pas.

Il est important que tous les sujets de l'environnement scolaire participent activement à cette pratique. Pour cela, on pense qu'il devrait y avoir un travail "pédagogique" présentant ce qu'est l'affectivité et créant des pratiques de cette nature. Il y a des professionnels qui se réfèrent aux actions des coordinateurs comme étant fondamentales pour assurer un environnement agréable à l'école. Ils font référence à la reconnaissance par les coordinateurs comme facteur de motivation. Cette reconnaissance accroît l'estime de soi et renforce positivement la continuité de cette modalité.

Le gestionnaire doit gérer les émotions interpersonnelles des sujets scolaires avec médiation et tolérance comme indiqué dans les données collectées. Le gestionnaire qui se soucie de la santé du groupe, en plus de la compétence administrative et pédagogique, doit être en mesure de médiatiser les conflits qui surviennent dans les relations interpersonnelles. La médiation est rendue nécessaire par le dialogue. Avec la gestion dialogique, les relations se constituent de manière à ce que tous montrent leur point de vue et par la médiation trouvent le juste milieu pour prendre les décisions. Les actions scolaires telles que : la planification et les évaluations sont des moments riches qui devraient être utilisés pour construire des valeurs qui renforcent le groupe, des moments de réflexion qui poursuivent des objectifs communs et qui servent de toile de fond à la construction et au renforcement des relations de toute communauté scolaire (Moraes, 2017, p. 11079).

Dans cette perspective, la théorie wallonne discutée par Galvão (1995) apporte de grandes contributions. Selon cette théorie, dans la construction et la formation du caractère, les relations établies entre les personnes générant une dépendance à leur égard, soit pour servir de référence, soit pour être négocié. Galvão, (1995, p. 56), affirme que pour Wallon "l'autre est un partenaire perpétuel du soi dans la vie psychique" et, même à l'âge adulte, ces frontières ne sont pas clairement définies.

Être exemple. Ce positionnement renvoie également à la relation établie de l'enfant avec l'adulte qui observe tout pour absorber les apprentissages. Lorsque dans la pratique professionnelle, dans la relation avec l'autre, on adopte des pratiques affectives, il devient possible de renforcer la collaboration pour améliorer la performance et la qualité dans le processus éducatif, dans les différentes relations établies.

Dans cette perspective, il ne s'agit pas des discussions relevées par Charlot (2008) de se positionner comme héros ou victime, ni nécessairement d'aimer les sujets des relations d'apprentissage. Mais plutôt, trouver des moyens de surmonter les contradictions de leur carrière et de promouvoir des moyens d'établir des liens qui les amènent à manifester de l'intérêt et à construire des relations avec le savoir d'une manière agréable.

L'affectivité dans l'environnement scolaire favorise l'enseignement-apprentissage, car l'enseignant engagé dans l'éducation non seulement transmet des connaissances, mais écoute également ses élèves, favorisant ainsi une relation d'échange. Lorsque cette relation est fondée sur l'affection, le respect, le dialogue, les limites et la confiance, ils deviennent des sources de croissance et de réalisation pour l'élève et l'enseignant (Silva, 2017, p. 6064).

On considère que l'affectivité est contagieuse, quand il y a respect des besoins et des intérêts de ceux avec lesquels on construit une sorte de relation, l'occasion se présente d'exercer la tolérance, l'équité et la valorisation de l'autre. Ces pratiques sont capables à la fois de motiver le groupe de professionnels et de motiver chacun de manière individuelle, ce qui a des effets positifs sur la performance et l'engagement de tous.

Considérations finales

Les études sur l'importance de l'affectivité dans les relations d'apprentissage sont récentes et il y a encore un grand fossé à combler, en particulier dans les cours de formation des enseignants en ce qui concerne cette demande. D'importants auteurs traitant du développement humain dans les domaines de la pédagogie, de la sociologie et de la psychologie soulignent un rôle fondamental de l'affectivité dans les relations entre les sujets qui enseignent et apprennent, ainsi que dans la construction des relations qu'ils produisent avec les savoirs.

Les documents normatifs officiels traitant de la construction des programmes et des législations en vigueur qui se réfèrent aux caractéristiques et aux besoins de formation des enseignants soulignent l'affectivité comme un élément fondamental dans le développement intégral des sujets. Cependant, dans les programmes de formation des enseignants, cette dimension, selon Ribeiro (2010), a été négligée. On s'inquiète trop des aspects cognitifs au détriment des questions d'éthique et d'affectivité qui, en vérité, méritaient le même niveau de préoccupation.

Ainsi, ce que l'on voit à l'intérieur des écoles, ce sont des défis dans les relations interpersonnelles entre les membres de l'équipe et dans la relation professeur contre élève, exigeant que la coordination pédagogique agisse pour minimiser les conflits et promouvoir une réflexion sur l'action de ces professionnels afin de prendre en compte les questions liées à l'affectivité, puisque dans cet espace se trouvent des êtres possédant une histoire particulière, avec des sentiments et des émotions étranges.

Un chemin qui s'avère possible, tant par la révision bibliographique réalisée que par la pratique professionnelle, est la mise en œuvre de la gestion scolaire, en particulier par la coordination pédagogique, en tant qu'agent de formation au sein de l'école, à promouvoir, par des réflexions et dans la proposition de la construction de connaissances qui permettent la maîtrise de la dimension affective avec une alternative au changement de positions enracinées qui négligent cette dimension dans leur pratique et dans la façon de se rapporter entre pairs.

Notre expérience souligne que la manière même dont la coordination pédagogique se rapporte à l'équipe, en se montrant partenaire dans les actions, le respect et l'affirmation de soi dans les orientations, le souci des besoins et la recherche de solutions, l'empathie aux difficultés, Elle joue un rôle important à cet égard, car en permettant au dialogue et au respect de se dérouler, elle favorise un environnement propice pour que les pratiques affectives deviennent de plus en plus fréquentes en resyncralisant les relations éducatives à l'intérieur de l'école.

Références

AMARAL, B. B. A influência da gestão escolar na motivação dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Brasil. **Rev. On line de Política e Gestão Educacional**, 2017 – 21(1), 409-431. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10024/6653>
Acesso em 28/01/2021

ANJOS, S. R. dos. FONTE, S. S. D. Relações de poder como governo no espaço escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 05, Vol. 02, pp. 167-181. Maio de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: : <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/espaco-escolar>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/espaco-escolar
Acesso em 31/03/2021

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprofil&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acessado em 31/03/2021

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28/01/2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H. & OLIVEIRA, M.K. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky e Waloos: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 1992. (p.85-98).

DUARTE JUNIOR, J.F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba. Edições Criar. 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henry Wallon**. Tradução: Patrícia Junqueira. Org. Elaine T. M. Dias – Recife: Fundação Joaquim, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

LA TAILLE, Y de. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H. & OLIVEIRA, M.K. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky e Waloos: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. (p. 47-73).

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, 2012 –20(2), 355-368. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf> Acesso em 28/01/2021.

LIMA, P.G. e SANTOS, S.M. O coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e Perspectivas. **Revista Educere et Educare**. Paraná. Vol. 2 nº , p. 77-90 jul./dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>. Acesso em 02/04/2021

MORAES, E. C. de. Os laços afetivos e a gestão escolar. **Educere – XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: Contexto, sentidos e práticas**, 2017 pg. 11070 – 11083. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23174_11707.pdf Acesso em 28/01/2021.

OLIVEIRA, M.K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H. & OLIVEIRA, M.K. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky e Waloos: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. (p. 75-84).

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, 2010 - 27(3), 403-412. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012 Acesso em 28/01/2021.

SILVA, A.M.F. A importância da afetividade no contexto educacional. **Educere – XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: Contexto, sentidos e práticas**, 2017 pg. 6063 – 6073. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27420_14147.pdf Acesso em 28/01/2021.

VASCONCELOS, M.S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas, 2004. **Educação & Sociedade**, 25(87), 616-620.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200015&script=sci_arttext&tlng=en Acesso em 28/01/2021.

Chapitre 10

Littérature-atelier : pratiques d'écriture créative dans la formation¹

Carolina Laureto Hora

En plus des idées de bien et de mal, il y a un champ. Je vous y retrouverai. (Rumi)



¹ Figure (1) titre. Création de Maisa Ferro Pereira, dans un atelier réalisé dans la discipline "Littérature et langage dans la formation". Source : acquis de l'enseignante de la discipline.

Une fois, ma fille de dix ans m'a décrit comme "intelligente" dans un devoir scolaire. Ne sachant pas exactement ce que signifie être intelligent pour elle, car pour chaque personne, les mots ont leur propre sens à un moment donné de la vie, je me suis mis à réfléchir sur la signification de ce mot pour moi, en configurant une sorte de pli, Vu que je serais la plus intelligente. Penser à moi comme un objet doté d'intelligence (a dit Nina) et moi-agent pensant (réfléchissant avec moi-même à ce moment-là), m'a renvoyé au mouvement de la formation en soi qui est une voie à double sens, de connaître et de faire connaître, les formes les plus variées que cela puisse se produire. Il s'agit de recevoir et de partager, il y a des possibilités infinies. Mais il y a quelque chose de commun à toutes : le flux.

J'ai passé un bon moment à vivre deux trajectoires distinctes dans ma vie professionnelle, en trouvant cela peu intelligent : d'un côté la pratique éducative, et de l'autre, la recherche académique. Je travaille en tant qu'éducatrice autonome et je rends des services dans des institutions culturelles depuis 2011, j'ai concilié mon diplôme en lettres et ma maîtrise en éducation avec ces activités, mais il a fallu du temps pour que l'une dialogue avec l'autre. Les connaissances sur les pratiques artistiques, sur la médiation culturelle et sur les contextes éducatifs non formels que j'avais acquises lors d'une formation parallèle à l'université, ne s'appliquaient pas bien dans les espaces que j'y occupais, bien que les études universitaires soient bien acceptées dans d'autres contextes.

J'ai découvert dans ce processus que l'université n'est pas une chose, peut-être qu'aucune institution ne l'est, et avec cette clarté, j'ai pu circuler dans des voies plus larges. Aujourd'hui, en faisant mon doctorat, j'étudie la relation entre l'art et l'éducation et certains de ses organismes qui en découlent, comme celui de l'éducateur et celui du lieu/contexte éducatif et je fais partie d'un groupe de recherche composé d'artistes éducateurs, le Laboratoire d'études et de création en art et éducation - LabCriarte/UFSCar, dont la proposition est de promouvoir des rencontres entre l'art et l'éducation, un des nombreux autres espaces disséminés dans les

universités du pays qui adoptent cette perspective et agissent dans la société à partir de celle-ci, dans le dialogue établi avec la communauté à travers des projets divers.

La discipline "Littérature et langue en formation" était mon premier travail en tant qu'enseignante dans l'enseignement supérieur, je débutais, mais je n'ai pas partagé cela avec la classe. Si l'élève/l'élève venait à lire ce texte, il ne le saura que maintenant, mais la vérité est que j'essayais d'incorporer l'adjectif inventé par ma fille, me (dé), en une véritable mission : inspirer d'autres enseignants à explorer l'art et l'acte créatif comme possibilités dans le processus éducatif, comme je le fais dans ma pratique.

En pensant à la discipline, quels contenus et activités je voudrais partager avec des collègues de profession, je suis parti d'une question au titre même de celle-ci : pourquoi et pourquoi apporter le thème de la littérature et du langage pour penser la formation? La réponse est dans le sens que cela me fait avant tout, et concerne la possibilité de mettre la réalité en perspective par l'expérimentation avec les mots. La littérature est un art qui fait cela et construit d'autres réalités, le langage est le moyen utilisé pour les communiquer et peut prendre de nombreuses formes et, par conséquent, renvoie directement à la pluralité. Les amener comme sujet de réflexion sur la formation implique, au minimum, d'exposer qu'il existe différentes façons de concevoir et de lire le monde, et qu'elles sont produites en permanence.

Tout art tente à sa manière de mettre la réalité en perspective, de la provoquer, cela ne concerne pas seulement l'art littéraire. Mais je crois qu'il est important de souligner une fois de plus la spécificité de la littérature : le jeu établi avec le mot écrit, si déterminant dans la culture humaine, surtout après la modernité. Le dialogue entre texte et image de plus en plus exploré, l'entrelacement avec la production adjacente d'images dans la pensée du lecteur, l'expérimentation de formats, de matérialités, de supports pour leur diffusion, principalement dans la littérature contemporaine, Mais pas seulement, il nous met en contact avec une gamme de possibilités.

L'un des textes indiqués dans la discipline était "Comment Pinocchio a appris à lire" d'Alberto Manguel, présent dans la collection d'essais intitulée *À table avec le Chapelier Fou - essai sur les corbeaux et les bureaux*. Alberto Manguel est écrivain, traducteur, essayiste et éditeur, et s'intéresse surtout au thème de la lecture. Avant de faire un commentaire sur cet essai, je préfère partager un de ses extraits initiaux :

Pinocchio veut être "un vrai garçon", mais pas n'importe quel garçon, pas une petite version obéissante du citoyen idéal. Pinocchio veut être ce qu'il est vraiment sous le bois peint. Malheureusement (car Collodi interrompt l'éducation de Pinocchio avant cette épiphanie), il ne l'obtient jamais complètement. Pinocchio devient un bon petit garçon qui a appris à lire, mais jamais un lecteur (Manguel, 2009, p. 39).

Para Manguel (2009) a ação de ler implica mais que saber decifrar um código escrito organizado conforme uma sintaxe, é algo que vai além desse aprendizado. Diz respeito à capacidade de experienciar a si mesmo e ao mundo, e requer uma outra capacidade, a capacidade reflexiva. Quando a capacidade de reprodução, que nada mais é que a imitação de um modelo, é preponderante no processo de formação, a experiência se perde. O que está em jogo no processo formativo, quase sempre, é o paradoxo reprodução *versus* experiência.

Nesse sentido, o escritor evidencia a existência de uma dimensão da leitura que é mais profunda, e que quando alcançada, confere liberdade e poder àquele/a que lê, tendo em vista que revela um aprendizado de "como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca." (Manguel, 2009, p. 41). Esse conhecimento profundo que pode ser alcançado no ato de ler, diz respeito a um entrelugar, a uma fresta que se abre entre o conhecimento recebido e o conhecimento desenvolvido por conta própria, é preciso apropriar-se de um para fazer funcionar o outro, estar "entre a identidade imposta por outros e a identidade descoberta por si mesmo (...)" (MANGUEL, 2009, p. 46).

Il n'est pas dans l'intérêt des dirigeants de la société que cela se produise, cela affecterait leur logique de fonctionnement, favorisée par une capacité de lecture seulement superficielle.

Après avoir fait une analyse sur le portrait de la société présente dans *Les aventures de Pinocchio* de Carlo Collodi, retraçant un parallèle entre la réalité de l'œuvre et la nôtre et présentant une critique des lieux communs, de la logique productiviste, du langage dogmatique et extrémiste présent dans presque tout ce qui nous entoure, Manguel (2009) affirme que ce langage intimide et réduit au silence ce qu'il enseigne à penser, qu'il constitue un "vocabulaire restreint". Ainsi, il défend l'importance du temps et de la profondeur pour réfléchir sur les paradoxes, les contradictions et les questions ouvertes dans la société que le bon sens occulte, et donc sur nous-mêmes dans tout cela, quelque chose qui renvoie à un "vocabulaire infini" en ce qui concerne le langage.

Le vocabulaire infini est forgé par les mots de l'expérience, il forme un royaume de mots sans limites, intuitifs, guidés plus par l'ambiguïté que par l'objectivité. Beaucoup plus difficile et stimulant, donc encore plus difficile d'accès. Cela demande un effort, éclaire l'auteur. Cela concerne le territoire de l'imagination :

Imaginer, c'est dissoudre les barrières, ignorer les frontières, bouleverser la vision du monde qui nous a été imposée. Bien que Collodi ait été incapable de donner à sa marionnette cet état final d'auto-guérison, je crois qu'il a perçu les possibilités de ses facultés imaginatives. Et même quand il affirmait que le pain était plus important que les mots, il savait très bien que toute crise de la société est définitivement une crise de l'imagination (MANGUEL, 2009, p. 50).

Face à la profusion de paroles et d'images que nous rencontrons constamment dans la réalité contemporaine, dans divers milieux et supports, l'impact que les discours institués dans notre société ont sur la constitution des subjectivités et des modes de vie passe souvent inaperçu.

La littérature contemporaine a joué un rôle important dans le déplacement des sens déjà cristallisés et offert des perspectives audacieuses en termes discursifs et esthétiques, En outre, elle est de plus en plus utilisée comme outil d'autonomisation des sujets dans divers contextes à travers les soirées, les slams et les ateliers d'écriture créative récurrents dans les espaces culturels.

Dans la discipline "Littérature et langage dans la formation", nous problématisons certaines questions relatives à l'enseignement de la littérature et développons certains dispositifs de travail artistique avec la matière verbale et avec des images. Les processus d'édition,

d'appropriation, de traduction et d'intervention sont propres à l'art contemporain et sont utilisés dans différents langages artistiques, de manière latente. L'atelier proposé dans la discipline a pu favoriser le contact des(es) participants avec la création littéraire par des techniques d'appropriation comme le "bleaute poetry"² et le collage, dans un processus de recherche et d'expérimentation de mots et d'images de livres et magazines anciens ou utilisés, ainsi que la resynnisation et l'assemblage du/du matériau approprié.

L'objectif était, à partir d'une contextualisation de la production littéraire contemporaine et du développement d'un atelier de littérature avec les enseignants en formation, d'éveiller une sensibilité poétique à partir de la relation entre la parole et l'image établie par chacun/chacune, visant à la construction de possibles stratégies d'action pédagogique par la voie de la création artistique dans le contexte de l'éducation formelle. Comment inventer à partir de quelque chose qui existe déjà? Comment pouvons-nous intervenir poétiquement dans le monde matériel et symbolique qui nous entoure? Comment l'art d'un autre peut-il être matériel pour un processus de création auteur?

Quelques réponses à ces questions ont été esquissées dans un article³ que j'ai publié en partenariat avec une autre chercheuse de LabCriarte/UFSCar en 2020, intitulé "Je suis aussi artiste!" : Art, éducation et émancipation. Dans cette publication, nous avons exposé certains fondements des techniques qui sous-tendent l'atelier en question (que j'ai développé il y a quelque temps et que j'ai enseigné dans d'autres projets), ainsi que certaines hypothèses qui alimentent notre pratique en tant qu'éducatrices. L'un d'eux est l'émancipation:

La construction de l'autonomie est un chemin, un chemin qui exige que nous devenions des individus conscients des

² Technique d'écriture créative à partir de l'appropriation de textes d'autrui, développée par l'écrivain américain Austin Kleon. L'auteur a publié le best-seller *Newspaper Blackout* en 2010, un livre composé entièrement de poésies de bleaute. Pour en savoir plus, visitez le site web de l'auteur : <https://austinkleon.com/newspaperblackout/>

³ L'article fait partie du dossier "Étude et création en art et éducation" de la revue *Cahiers de pédagogie de l'UFSCar*. Lien d'accès à : <http://www.cernosdapedagogia.Ufscar.br/index.php/cp/article/view/1421>.

programmations que nous souffrons, que nous avons inculquées dans le corps et l'esprit. L'art est une autre voie, car elle rompt avec cette logique qui nous entoure. Par l'art, la réalité devient autre chose, quelque chose qui est elle et qui est au-delà. Mais de quoi cela vaut-il, l'art, si la réalité est implacable? Quel rapport entre l'art et nous ? L'art est une démonstration de la capacité humaine d'interférer dans la réalité, d'opérer, de défaire, de transformer quoi que ce soit. Nous sommes et l'art est dans la réalité, l'art est créé par nous, il naît de notre action dans le monde, et nous risquons ainsi de dire que l'art et l'émancipation vont de pair (Hora; Salerne, 2020, p. 26).

Je risque également de dire que seule la construction d'une autonomie des sujets peut entraîner des ruptures avec les innombrables limitations que l'éducation purement instrumentale et disciplinaire inculque. Cette autonomie ne se concrétisera pas seulement parce qu'elle est prévue dans le projet pédagogique des institutions scolaires. Elle se situe un peu au-delà des documents officiels et des pratiques éducatives qui s'y rattachent, et elle ne se passera pas sans heurts, vu que sa manifestation authentique déstructure tout cela. Cependant, on ne peut pas romancer la présence de l'art dans les espaces éducatifs, elle n'est pas en soi la réponse à tous les maux, elle n'est qu'un pari sur le sensible par opposition à la rigidité, sur la fluidité plutôt que la retenue.

Il y a eu une leçon synchrone après les lectures des textes indiqués dans la discipline et la production d'une poésie de bluff et de collage par les étudiants du cours de spécialisation "École publique : Relations avec le savoir qui affectent les projets de vie et de travail". C'était en fait une roue de conversation avec des professeurs et des professeurs sur l'art qu'ils ont produit, un moment de réflexion collective autour des créations que j'appelle souvent "partage poétique". Dans cette rencontre, en plus de discuter des questions soulevées ci-dessus, nous avons parlé des aspects techniques qui ont impliqué leurs productions, comme le dialogue établi entre le texte et l'image et la proposition des sens et des significations d'autres, loin de la source originale et

intentionnée par chacun/a, étant donné que c'est l'autonomie et le sens d'auteur que le dispositif de l'atelier se propose de produire.

Dans l'atelier, le public-artiste se déplace entre les possibilités d'interaction avec les textes et les images sans avoir besoin de s'attacher à l'une ou l'autre technique, en comptant simplement sur l'une et l'autre, avec le mélange et l'entrelacement entre les mots et les images sans nécessairement faire allusion à un format final, à un genre littéraire. On peut créer une protestation. Une plaisanterie. Ou un dialogue entre le format d'une lettre et une couleur aléatoire. Cela peut être ce que vous voulez faire avec l'article disponible en texte écrit et images graphiques. La technique du bluff, le collage, le dessin et l'écriture sont des ressources présentées aux participants à expérimenter, sans qu'il n'y ait de ciblage spécifique, afin de briser les modèles, défaire les notions d'auteur et de typologie textuelle présentes dans l'original, permettant une transmutation de ce qui est dans le monde en servant un but précis, dans un support spécifique comme le livre et la revue, en déplaçant ses spécificités et ses utilités antérieures, vers l'inhabituel (Heure; Salerno, 2020, p. 36).

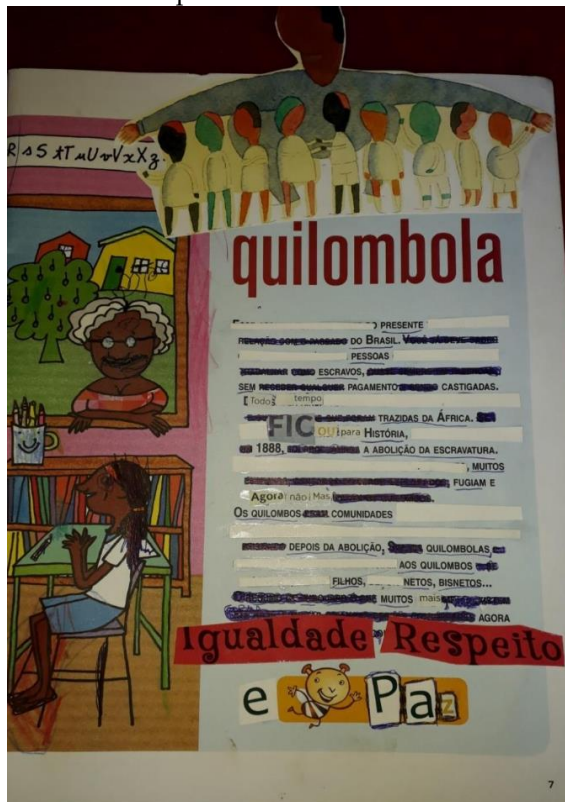
L'art de l'éducation a été décrit dans cette discipline comme une voie, comme une possibilité, en vue de l'impulsion créative qui mobilise les éducateurs et les étudiants lorsqu'elle est adoptée comme mécanisme de formation, le champ large et chargé de devenir que cette pratique ouvre dans une situation éducative. L'art contemporain peut être utilisé pour briser les paradigmes de la reproduction dans l'environnement éducatif, il existe de nombreux matériaux destinés aux éducateurs⁴ (4) avec des propositions éducatives axées sur l'art fournies par les musées et

Quelques recommandations de matériel téléchargeable : publication éducative produite par la 34ème Biennale de São Paulo : <http://34.bienal.org.br/educacao/>; publication de la Fondation Gulbenkian (Portugal) sur les pratiques éducatives développées dans l'institution : <https://gulbenkian.pt/discover/publication/10x10-essais-art-education/>; publications éducatives mises à disposition par la Pinacothèque de l'État de São Paulo : <https://museu.pinacoteca.org.br/textos-educativos/Le-publies-do-nucleo-de-acao-educativo-da-pinacoteca-de-paulo/état>.

les centres culturels, Par exemple, ils peuvent être un point de départ, mais l'expérience de pratiques artistiques différentes à partir de l'intérêt individuel est également important pour l'éducateur qui a l'intention de faire l'expérience de pratiques artistiques dans son action.

Il n'est pas nécessaire d'être un artiste pour cela, mais aimer être quand "une opportunité se présente" est un bon début, car il n'y a aucun moyen d'inspirer quelqu'un d'autre à vivre quelque chose que de sa propre expérience. Une telle éducation, on la connaît, et on sait que ça ne marche pas.

Figure 2. Création d'Eliana Aparecida dos Santos dans un atelier réalisé dans la discipline Littérature et langage dans la formation. Source : acquis de l'enseignante de la discipline.



Références

MANGUEL, Alberto. Comme Pinocchio a appris à lire. In : _____.
À table avec le chapelier fou : essai sur les corbeaux et les
bureaux. Compagnie des Lettres, 2009.

HORA, Caroline L.; SALERNO, Iasha O. "Je suis aussi artiste!" :
art, éducation et émancipation. Cahiers de pédagogie, v. 14, n. 28,
p. 25-41, mai-août/2020.

RUMI. Disponible sur : <https://www.pensador.com/frase/MTUzNzIwNg/> Accès le 14/12/2022.

Chapitre 11

Qualité dans l'éducation : regards sur l'éducation infantil⁵

Lia Carolina de Oliveira Barbosa de Menezes
Roberto Marcos Gomes de Onófrío

Introduction

Les discussions sur la qualité de l'éducation ont gagné du terrain dans différents domaines de la connaissance, principalement en ce qui concerne leur pertinence pour l'impulsion et l'élaboration de stratégies généralement liées à un parcours historique marqué par des progrès et des reculs qui nécessitent une compréhension et un approfondissement. À cette fin, cette étude visait à enquêter sur les représentations de l'enseignement sur le rôle des enseignants et du personnel de gestion face à la compréhension de qualité dans l'éducation de la petite enfance.

L'utilisation du terme qualité dans l'éducation de la petite enfance diffère de l'enseignement primaire, où des indices tels que IDEB et des évaluations externes déjà connues peuvent mesurer quantitativement l'apprentissage des élèves. Pour les enfants de 0 à 5 ans, il n'existe pas de mesure quantitative permettant de classer l'éducation offerte. Mais les documents officiels⁶ au niveau fédéral

⁵ Ce texte fait référence au résultat de la recherche menée dans le cadre du cours de spécialisation Lato Sensu : "École publique : Relations avec le savoir qui affectent les projets de vie et de travail", offert par le département. Éducation de l'UFSCar en partenariat avec le Secrétariat de l'éducation, des sciences et de la technologie de la municipalité de Hortoland, SP.

⁶ Comme référence officielle pour la qualité de l'éducation de la petite enfance, nous avons les critères pour une prise en charge dans les crèches qui respectent les droits fondamentaux des les paramètres de qualité nationaux pour l'éducation

indiquent ce qui est attendu pour la qualité de l'éducation des enfants à ce stade de l'école.

Sur la base de ces bases, nous discuterons des principaux aspects concernant la conceptualisation de la qualité dans l'éducation de la petite enfance, et les représentations de l'éducateur face à la compréhension sur le sujet. Pour cela, nous utilisons la recherche exploratoire sur le terrain, cette dernière étant réalisée dans l'école municipale d'éducation de la petite enfance de la ville de Hortolândia-SP au moyen de questionnaires appliqués auprès des enseignants effectifs du réseau municipal qui exercent leurs fonctions d'enseignant à ce stade de l'éducation de base. Pour l'étude des données collectées, nous utilisons la méthodologie d'analyse biographique à la lumière des théories choisies⁷ et de la pratique quotidienne que nous vivons dans le cadre scolaire (Gerhardt, Silveira, 2009).

Les expériences de vie construites le long du parcours professionnel parcouru par l'enseignant peuvent présenter des contributions significatives aux études relatives au domaine de l'éducation. Le choix méthodologique de l'approche biographique pour l'analyse des données réaffirme cette pertinence et nous a permis un mouvement de recherche qui, au-delà des récits de vie, nous a conduits à comprendre les représentations des acteurs sociaux étudiés dans leur processus de formation sur les questions étudiées.

La compréhension de l'environnement scolaire est essentielle pour l'analyse de la qualité de l'enseignement qui est offert, en ce sens, toutes les personnes impliquées dans ce processus sont fondamentales pour le développement du travail. Cependant, aux

de la petite enfance, qui sont des documents règlent le travail à offrir dans les institutions scolaires. Nous avons également le PNE (Plan national d'éducation), approuvé par la loi 13.005/2014, dans lequel l'objectif 01, stratégie 13, exige que les établissements d'éducation des enfants répondent aux paramètres de qualité nationaux.

⁷ Les théories mentionnées seront dûment indiquées dans la section relative à l'analyse des données.

fins des analyses de cette étude, nous partons de l'observation sur le concept de qualité des paramètres de qualité nationaux pour l'éducation de la petite enfance, qui sont des documents règlent le travail à offrir dans les institutions scolaires. Nous avons également le PNE (Plan national d'éducation), approuvé par la loi 13.005/2014, dans lequel l'objectif 01, stratégie 13, exige que les établissements d'éducation des enfants répondent aux paramètres de qualité nationaux en plus d'une question purement technique ou théorique, Car nous avons l'hypothèse que ce concept s'articule aussi aux perceptions et aux journées individuelles qui sont liées au processus qu'il préconise. Nous en déduisons que le débat sur le sujet à l'écran ne mérite pas un regard simpliste, car il se produit à partir des conceptions les plus différentes et, en tant que tel, il peut assumer les caractéristiques les plus diverses. C'est pour cette raison que nous avons opté pour le découpage de l'analyse dans le domaine de l'éducation de la petite enfance (domaine d'activité de la chercheuse), sous l'angle des objectifs du corps professoral dont l'exercice professionnel s'opère dans ce domaine.

Considérant dès lors l'importance des réflexions sur la qualité de l'éducation des enfants et la complexité du contexte dans lequel se produisent leurs significations, La recherche actuellement à l'étude nous a permis de comprendre les conceptions de ce concept et les paramètres utilisés pour le construire au cœur des perceptions de l'enseignement qui vivent le domaine de l'éducation des enfants dans la pratique quotidienne. Malgré les récits fréquents issus du bon sens concernant la qualité de l'éducation et de ses éléments, Nous cherchons à analyser les données extraites des récits concernant les histoires de vie et les journées d'enseignement des sujets de recherche dont l'approche des voix qui résonnent sur le concept de qualité s'est révélée la plus évidente.

Enfin, nous pensons que l'étude des conceptions sur la qualité de l'enseignement dans l'éducation de la petite enfance peut nous révéler des facettes qui collaborent positivement à une avancée

dûment fondée sur le sujet, ce que nous cherchons à partir des analyses qui suivent.

Contexte de la thématique à l'étude

Le début de la trajectoire historique de l'éducation des enfants au Brésil a été marquée par le caractère d'assistance qui, pendant une longue période, a émergé dans les conceptions sur la signification et la pertinence de cette étape de l'éducation de base. La compréhension que l'éducation de la petite enfance est nécessaire pour la prise en charge des familles qui travaillent a fini par prendre le pas sur les questions institutionnelles et pédagogiques liées à cette étape, ce qui a changé la façon dont le concept de qualité s'est défini.

Compte tenu de ce contexte, selon Campos, Fulgraf & Wiggers (2006), les questions relatives à la qualité de l'éducation spécifiquement dans le domaine de l'éducation de la petite enfance ont été soulevées dès "les premières études sur les conditions de fonctionnement de ces institutions, principalement des crèches rattachées aux organes de bien-être social" (p.88). Ces études ont pris en compte de nombreuses preuves sur la situation de précarité dans l'éducation des enfants, non seulement en ce qui concerne les ressources matérielles, mais aussi les ressources humaines, d'où est né le besoin que les regards politiques, Les universitaires et les sociaux se sont tournés vers ces exigences pour améliorer leur développement et leur offre.

Le souci de la qualité de l'éducation de la petite enfance a permis à l'enfant de gagner la centralité des discussions, place jusqu'alors occupée par la demande d'assistance. Avec l'arrivée de l'enfant au centre des débats sur la qualité de l'éducation de la petite enfance, il était important que, avant toute autre question, ses droits en tant que personne et en tant qu'étudiant soient garantis en premier lieu, Fait qui a généré des effets importants sur la façon dont le concept de qualité a été conçu à la fois dans le domaine

éducatif et politique, juridique, social et humanitaire (Campos, Rosemberg, 2009).

Partant de ces observations, nous comprenons la qualité de l'éducation de la petite enfance comme l'ensemble des éléments clés de l'éducation de la petite enfance en considérant les aspects importants qui impliquent l'engagement non seulement des éducateurs, mais aussi des politiques publiques et administratives. Cet engagement est basé sur les besoins fondamentaux des enfants, assurant le bien-être et le développement dans les soins dispensés par les établissements scolaires. (Campos, Rosemberg, 2009).

La qualité de l'éducation des jeunes enfants a été discutée dans les pays membres de l'Union européenne et, à partir de ces discussions, le document d'orientation intitulé Qualité des services pour les jeunes enfants a été élaboré. Dans ce document, la discussion sur la qualité de l'éducation des enfants a lieu dans une perspective philosophique sur le sujet, touchant non seulement le domaine gouvernemental, mais aussi la population dans son ensemble. À ce sujet, Jensen (1994) souligne que:

Le document ne donne pas une seule réponse sur ce qu'est la qualité; il ne fixe pas non plus de normes. Il se compose d'une série de questions organisées autour de grands sujets. La philosophie du document comporte trois principes fondamentaux : la définition de la qualité est un exercice qui utilise une échelle de valeurs; la qualité peut être vue du point de vue des enfants eux-mêmes, des parents ou de la famille et des professionnels qui n'assument pas, les mêmes valeurs obligatoires; toute définition de la qualité est en quelque sorte transitoire (Jensen 1994, p.161).

Dans ce sens, le concept de qualité présenté est relatif et se constitue à partir de valeurs collectivement construites en tenant compte des besoins des enfants. Au Brésil, ce document a été traduit et utilisé par le gouvernement fédéral comme référence de qualité car il contient des critères importants pour la qualité des soins aux enfants dans les crèches et les écoles maternelles.

Avec l'augmentation croissante des inscriptions⁸ (4) dans l'enseignement primaire et l'éducation des enfants au cours des deux dernières décennies du XXe siècle, la préoccupation qui s'était initialement tournée vers la démocratisation de l'enseignement et un large accès devient la qualité de l'éducation offerte, Étant donné que la demande d'élèves a augmenté et que tous les éléments nécessaires à un parcours de scolarisation de qualité ne sont pas réunis, ils ont suivi ou couvert les besoins de ce nouveau montant.

Ainsi, comme l'un des aspects à atteindre pour atteindre cette qualité, la législature⁹ patrie exige désormais que le professeur de l'éducation de la petite enfance ait une formation supérieure, ainsi que les professionnels de l'enseignement primaire et Dans le même temps, les crèches sont incluses dans le secteur de l'éducation, c'est-à-dire que l'éducation des enfants fait partie de l'éducation de base et est subdivisée entre crèches et crèches, couvrant ainsi les enfants de 0 à 5 ans¹⁰.

Dans ce même sillage, avec la disparition du Fonds de maintien et de développement de l'enseignement fondamental et de valorisation du magistère (FUNDEF) et la création du Fonds de

⁸ Données extraites du recensement scolaire 2013 et 2018. Nous pouvons observer qu'au cours de la dernière décennie, les inscriptions dans l'éducation de la petite enfance ont progressivement augmenté, comme le montrent les données du recensement. De 2007 à 2013, il y a eu une augmentation de 16,60% des places offertes dans l'éducation des enfants. En 2007, 6.509.869 étudiants ont été servis à cette étape, et en 2013 7.590.600 étudiants ont été servis. Lors du recensement scolaire de 2018, nous avons enregistré une augmentation de 11,12 % de l'offre de places pour les enfants dans l'éducation de la petite enfance, en 2014 7.869.866 élèves et en 2018, 8.745.145 élèves. Les données recherchées sont disponibles à l'adresse suivante : https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf et https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf

⁹ Selon l'§ art. 87 de la loi no 9.394 du 20 décembre 1996.

¹⁰ Il est important de noter qu'avec l'arrivée de la Base nationale commune de programmes d'études BNCC (2017), cette subdivision a été rebaptisée et adaptée, l'éducation des enfants étant subdivisée en groupes d'âge appelés bébés et petits enfants.

maintien et de développement de l'éducation de base et de valorisation du magistère (FUNDEB) L'éducation de la petite enfance reçoit désormais plus de ressources et, grâce à cela, les récits sur l'élargissement et la reconnaissance de l'importance de cette étape éducative ont pris de l'importance, étant soutenus par des lois et de nouvelles politiques éducatives.

Il se fait que, malgré l'augmentation du nombre de places pour les élèves de l'éducation de la petite enfance et, par conséquent, des ressources et des investissements, Campos (2013) souligne que, dans une grande partie des situations, L'éducation offerte ne répond pas aux demandes et aux besoins de différents groupes sociaux, culturels et ethniques, soulignant l'inégalité évidente de l'éducation observée dans différentes régions.

Nous en déduisons que, outre la formalisation d'une prétendue égalité des chances en matière d'accès, il importe d'articuler les politiques qu'elles offrent, en effet, des ressources et des supports pour une offre éducative de qualité dans l'éducation des enfants qui garantisse également les conditions de séjour. Par conséquent, réfléchir sur la qualité de l'éducation

(...) implique de réfléchir sur l'inégalité des chances éducatives, les processus d'exclusion sociale vécus à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et les contradictions entre les objectifs économiques et les objectifs des politiques éducatives. Cela implique de situer les différents discours sur la qualité, en identifiant qui parle et d'où il parle. Cela implique de reconnaître qu'il existe des conflits et des conflits dans la définition de la qualité de l'éducation (Campos, 2013, p.26).

Ainsi, lorsque nous traitons spécifiquement de l'éducation de la petite enfance au Brésil, la discussion supplante les questions purement théoriques du sujet, en transcendant aussi les approches psychologiques, affectives, sociales, politiques et culturelles qui imprègnent le développement de l'enfant. La suite des débats sur la qualité dans l'éducation nous a conduits à percevoir la pertinence de ces éléments comme un moyen de promouvoir la construction d'une conception de la qualité qui se définisse de manière plus complète et intégrée, C'est-à-dire à partir d'un équilibre entre la préparation à l'école future et la reconnaissance

de la nécessité de respecter la phase de développement dans laquelle l'enfant se trouve à travers la valorisation et la promotion de ses journées.

La thématique de la qualité dans l'éducation de la petite enfance, bien que fortement remise en question par les acteurs directement liés à l'univers éducatif des enfants, est assez particulière, car elle est directement liée au contexte dans lequel elle s'inscrit, aux groupes sociaux auxquels appartiennent les sujets concernés et aux valeurs éthiques, morales et culturelles attribuées à l'éducation. (Brésil, 2006)

Dans cette optique, les politiques publiques nationales sont guidées par les critères de qualité nationaux pour l'éducation des enfants (BRÉSIL, 2006) et les indicateurs de qualité de l'éducation des enfants, qui supposent que la possibilité de quantification est un moyen de vérifier le niveau d'applicabilité de ses lignes directrices. Dans leur proposition, les indicateurs de qualité seraient un guide pour que les équipes scolaires puissent évaluer les espaces et les propositions de manière collective et participative, conformément à ce que les organismes gouvernementaux jugent approprié au développement de la qualité pour l'éducation nationale: "le processus de définition et d'évaluation de la qualité d'une institution éducative doit être participatif et ouvert, et il est important en soi, car il permet la réflexion et la définition d'une voie propre pour perfectionner le travail pédagogique et social des institutions. (Brésil, 2009, p.14)".

Un autre document publié par le ministère de l'éducation se réfère aux Critères pour une fréquentation en crèches (2009) qui a apporté comme axe directeur emblématique, le respect des droits fondamentaux des enfants Dans ce contexte, l'importance d'offrir des soins de qualité qui prennent en compte les besoins fondamentaux des enfants et qui, pour être cohérent, répondent à l'engagement de plusieurs suivances impliquant le travail avec la petite enfance. À propos des axes qui guident la réflexion sur la qualité de l'éducation des enfants, en mettant l'accent sur l'équité, Fúlvia Rosemberg souligne :

Cet axe - celui de l'équité - comme fondamental pour définir des objectifs et des critères de qualité, nous éloigne des modèles importés du monde commercial, comme l'affirment Pfeffer et Coote (1991). Toucher ces modèles est aujourd'hui important en raison de l'avalanche de séminaires, de productions sur la qualité et/ou la qualité totale qui a envahi le pays. Les modèles critiqués par Pfeffer et Coote sont le traditionnel, le scientifique, celui de l'excellence et le conservateur. Peut-être parmi eux, au Brésil, le plus répandu est le traditionnel qui vise le prestige et les positions avantageuses. Il est perceptible, par exemple, dans chaque crèche, qu'elle soit publique ou pratique, qu'à son entrée on ait le sentiment d'une carte de visite : pour les maintenir, les règles sont autoritaires; l'espace est pensé pour le visiteur. Il est présent dans l'élargissement des postes vacants, dans l'extension de l'offre de crèches pour épaissir les statistiques de fréquentation aux frais de réduction par habitant. Il est présent lorsque le programme de crèches répond à des fins électorales, en construisant des bâtiments qui ressemblent le plus à des portes ouvertes. Quand, au lieu d'investir dans l'amélioration de la qualité de programmes existants, on crée de nouveaux programmes, avec des noms pompeux, pour marquer la nouvelle administration (1994, p.155).

Nous notons ainsi l'existence d'un effort dans le milieu éducatif sur le débat et la recherche de la qualité de l'éducation des enfants des tranches d'âge de l'éducation de la petite enfance, cependant, il semble important de souligner que les discussions sur la qualité, bien au-delà des éléments techniques, Il s'agit d'un sujet qui n'est pas défini par une formule prête ou exacte. Grâce à la connaissance et à l'écoute de la communauté scolaire, et en particulier de l'équipe de travail et de ses difficultés réelles, nous pouvons poursuivre le développement et l'efficacité de la qualité dans l'éducation de la petite enfance au cœur des débats collectifs (Rosemberg, 1994).

La gestion scolaire et son rôle dans la qualité au stade de l'éducation de la petite enfance

Afin de comprendre le rôle de l'équipe de gestion de la qualité dans l'éducation de la petite enfance, il est nécessaire de comprendre avant tout les aspects qui caractérisent la gestion à ce stade de l'éducation de base. Les activités concernant la gestion scolaire ont d'une part, les devoirs et la représentativité concernant l'équipe de travail scolaire quant à la responsabilité sur le

développement harmonieux du travail pédagogique et la gestion des demandes internes et externes issues des relations et de l'action auprès de la communauté; mais ont également la responsabilité de gérer les ressources financières et matérielles de l'unité scolaire.

Comme l'affirment Oliveira, Duarte et Clementino (2017), la principale plainte des gestionnaires concernant le manque de qualité de l'éducation concerne l'insuffisance des conditions humaines et matérielles pour le développement du travail pédagogique et la satisfaction de la demande. Ces aspects ont une influence directe sur la satisfaction et la performance professionnelle de l'enseignant, en particulier lorsque l'on considère que la plupart d'entre eux conçoivent l'équipe de gestion comme point de médiation et de résolution des conflits, ainsi que d'articulation des relations qui s'établissent dans le contexte de la communauté scolaire.

Au fil des ans, l'enseignant passe par différents niveaux d'exigence provenant des plus diverses sphères de la société. À cet égard, Charlot (2008) souligne que les contradictions sociales font partie des expériences scolaires et déstabilisent la fonction enseignante. Ces contradictions commencent par l'universalisation de l'enseignement, puisque les couches populaires ont plus accès à l'éducation, l'enseignant a besoin de répondre à cette demande. Avec la scolarité et les diplômes, on a la perspective de l'insertion professionnelle et de l'ascension sociale, étant l'enseignant responsable des notes et de la garantie de la diplomatie. Les enfants sont en concurrence non seulement pour leurs notes et leurs diplômes, mais aussi entre eux pour obtenir de meilleurs postes sur le marché du travail et de meilleures positions professionnelles. Avec l'avancement des technologies de l'information et de la communication, l'enchantement et la maîtrise que les élèves présentent avec l'ordinateur, Internet mobile, et les médias sociaux, l'enseignant doit encore une fois se réinventer et répondre à une autre demande qui se pose.

Les contradictions enseignantes sont également ressenties dans la gestion scolaire. Les exigences que le gestionnaire soit plus

démocratique et favorise la participation de tous aux actions de l'école, engendrent un grand défi concernant le paradoxe sur sa prétendue autonomie dans la prise de décision. Bien que les récits qui définissent le rôle des gestionnaires d'écoles dans les processus éducatifs soulignent que leur action doit être guidée par des principes démocratiques guidés par la construction collective et le partage des demandes et des idées, d'une certaine manière, cela ne semble pas être le contexte qui embrouille la réalité factuelle vécue par les directeurs, les coordinateurs et les autres membres des équipes de gestion, principalement face aux déterminations émanant des supérieurs hiérarchiques et des organismes gouvernementaux qui, dans diverses situations, finissent par limiter leur champ d'action.

Habituellement, les équipes de gestion scolaire peuvent être composées d'un directeur(e), d'un directeur(e), d'un assistant de direction et d'un coordinateur(e) pédagogique(e). Ces gestionnaires en principe doivent être alignés sur le développement d'un travail dans lequel la qualité de l'enseignement est valorisée, car c'est sous leur direction et la conduite que les enseignants, dans la plupart des cas, rechercheront leurs espaces et leur soutien. À tel point que, selon les données collectées (et dont l'analyse sera détaillée dans le sujet suivant), les enseignants interrogés ont noté que le travail des membres de l'équipe de gestion peut fournir l'aide nécessaire pour que le travail éducatif développé puisse être constamment amélioré et ainsi rechercher efficacement et ciblé, la portée de la qualité dans l'éducation. Dans ce sens, l'articulation du travail réalisé avec l'équipe de gestion est fondamentale pour que les enseignants se sentent valorisés, soutenus et reçoivent le soutien pour exercer leurs fonctions dans l'environnement scolaire (Correa, 2003).

Les paramètres nationaux de qualité pour l'éducation de la petite enfance (2006) soulignent que la valorisation professionnelle est un facteur important pour l'amélioration de la qualité de l'éducation:

considérant que l'enseignant joue un rôle extrêmement important dans la garantie de la qualité du travail accompli dans l'éducation et qu'il s'occupe de la formation initiale des professionnels de l'éducation de la petite enfance, LDB prévoit que les systèmes encouragent la valorisation de ces professionnels, en leur assurant, conformément aux statuts et aux plans de carrière de l'enseignement public, l'admission exclusivement par concours d'épreuves et titres, la formation continue, le salaire, la progression fonctionnelle, la période réservée aux études, la planification et l'évaluation, inclus dans la charge de travail, et des conditions de travail appropriées. (BRÉSIL, 2006, p 32).

Bien que la rémunération des enseignants ne dépende pas directement des actes de la gestion scolaire, des actions jugées essentielles pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement sont nécessaires pour que l'enseignant perçoive et ressente la valorisation au-delà de ce qui lui est offert comme des ressources au sein de l'école, car elles sont des salaires appropriés, Les plans de carrière et l'évolution fonctionnelle sont également nécessaires pour assurer la qualité de l'éducation.

En outre, la formation continue et la discussion théorique sur la réalité vécue par l'enseignant sont des points importants dans la qualité de l'enseignement offert et ont également été suscités dans les entretiens recueillis. À cet égard, il est important de noter qu'il appartient à la gestion scolaire de s'articuler avec les questions essentielles et qui sous-tendent le travail enseignant, en valorisant les discussions sur les problématiques impliquant le travail dans les différentes unités scolaires, en réfléchissant, en partageant et en élargissant les débats de manière démocratique, en faisant en sorte que d'éventuels conflits ne soient pas limités à l'individualité d'un seul enseignant, mais plutôt d'une équipe scolaire qui recherche ensemble des alternatives pour l'amélioration des pratiques de travail et des résolutions de conflits.

Luiz, Nascente et Lima (2015) soulignent que le partage du pouvoir, la liaison des actions pédagogiques, administratives et politiques de l'unité scolaire, constituent une gestion démocratique. Ainsi, la participation de toutes les parties

concernées peut favoriser la qualité de l'éducation offerte aux enfants dans l'éducation de la petite enfance. Cependant, malgré la recherche constante d'une gestion démocratique, il convient toujours de souligner les nombreux défis et obstacles auxquels il est confronté. La nécessité d'une implication concrète de toute la communauté scolaire (même par la voie de ses représentants) liée à l'existence d'une pseudo autonomie offerte par le système, constitue des obstacles importants à la poursuite de l'objectif de démocratisation consistant à améliorer la qualité.

La qualité de l'éducation de la petite enfance et de ses représentations sous la loupe

Comme nous l'avons déjà noté, aux fins de cette étude, nous effectuons des recherches d'approche qualitative associée à la recherche exploratoire sur le terrain auprès des enseignants et des enseignantes qui exercent leurs fonctions dans l'école publique municipale de Hortolândia-SP, que nous examinerons plus loin. De toute façon, il nous faut souligner qu'il n'y a pas ici la prétention de formuler des critiques sur les sujets interviewés et/ou des jugements sur leurs comportements, opinions et rapports, mais oui, de rechercher la compréhension et l'analyse de leurs récits recueillis à la lumière du cadre théorique suscité et des objectifs de recherche préalablement tracés par le ballast strictement scientifique.

Le groupe des(e) enseignants interrogés(e) était composé d'hommes et de femmes ayant une expérience d'au moins un an de carrière d'enseignant au stade de l'éducation de la petite enfance en tant qu'enseignants effectifs dans une école du réseau municipal de Hortolândia-SP¹¹. Nous utilisons pour l'étude des données

¹¹ Pour désigner les sujets interrogés, nous utilisons les lettres A à H, en les nommant par les termes Professeur A, Professeur B, Professeur C, Professeur D, Professeur E, Professeur F, Professeur G et Professeur H.

collectées, de la méthodologie d'analyse biographique¹² et à des fins d'obtention de ces données, nous utilisons l'application de questionnaires numériques qui ont été transmis aux enseignants d'une unité scolaire, qui ont librement et consentement ont choisi de participer à l'enquête. L'instrument en question contenait les questions suivantes : "Pour vous, la qualité de l'enseignement dépend de l'enseignant? Expliquez votre réponse"; "Le coordinateur pédagogique influence-t-il la qualité de l'enseignement? Expliquez votre réponse"; "Le directeur scolaire influence-t-il la qualité de l'enseignement? Expliquez votre réponse"; "Aujourd'hui, qu'est-ce que vous considérez le plus pertinent pour améliorer la qualité de l'enseignement?". Les réponses étaient libres.

La revue bibliographique réalisée n'a pas voulu confronter ou critiquer les données analysées, mais relever la pertinence des récits par rapport à la thématique étudiée.

Dans l'ensemble, nous pouvons noter que les sujets interrogés ont présenté certaines différences de perception sur leurs rôles et conceptions sur la question de la qualité dans l'éducation de la petite enfance. Ses récits indiquent une forte reconnaissance de la pertinence de la journée d'enseignement dans la construction d'une éducation de la petite enfance qui peut être considérée comme de qualité, mais il est resté évident dans une grande partie de ces rapports que ce rôle, pris isolément, ne trouverait pas de suffisance nécessaire à la promotion et à la mise en œuvre de la qualité en mention.

Dans ce contexte, la question de savoir si la promotion de la qualité dans l'éducation de la petite enfance dépendrait de l'enseignant, nous attirons l'attention sur les rapports suivants :

¹² Nous avons précisé que nous n'utilisons pas les récits de vie comme source d'analyse, mais que nous utilisons la méthodologie d'analyse biographique pour comprendre les récits recueillis dans les questionnaires appliqués. Ces questionnaires ont été envoyés par voie électronique et sans obligation d'identification par le participant.

Professeur D Oui. La qualité de l'enseignement dépend de tous les professionnels de l'éducation, pas seulement des professionnels mais aussi des ressources offertes.

Professeur F Pas seulement du professeur, mais de toute l'équipe, du contexte et du système dans lequel nous sommes insérés.

Professeur G L'enseignant est l'une des parties, mais la qualité ne dépend pas seulement de lui. La qualité de l'enseignement dépend de la structure physique et humaine fournie par la municipalité, l'État ou le gouvernement fédéral; dépend de la famille et de l'importance qu'elle donne à l'éducation, et de sa condition sociale pour donner une structure physique, économique et affective à l'étudiant. Il appartient également à l'État de donner un salaire décent à l'enseignant, afin qu'il n'ait pas à enseigner dans trois écoles différentes, et de fournir des formations constantes. L'enseignant doit connaître et améliorer sa pratique d'enseignement.

Il est à noter qu'à partir des discours mis en évidence, la responsabilité de la qualité de l'éducation semble être conçue comme une pratique et une expérience partagées, il ne s'agit donc pas d'une charge qui incombe exclusivement à l'enseignant. Dans cette perspective, la qualité de l'éducation n'est pas déterminée par un seul facteur, mais par divers facteurs qui impliquent non seulement son efficacité, mais tous les sujets qui en ont besoin de s'impliquer. Par conséquent, chaque suivi (enseignants, gestionnaires, famille, société, dirigeants) aurait sa part pour contribuer et, de manière partagée et conjointe, assurer la réalisation des paramètres qui caractérisent une bonne qualité dans l'éducation de la petite enfance.

En ce sens, il convient de souligner que les récits des enseignants quant à la qualité sont liés à la participation de toutes les personnes impliquées, nous amène à refléter la nécessité d'une gestion démocratique: "La gestion démocratique a ses concepts basés sur le partage des décisions, visant une éducation de qualité avec transparence coresponsabilités. À cet égard, elle se caractérise

par la préférence accordée au partage du pouvoir et à la nécessité de lier les actions pédagogiques, administratives et politiques de l'unité scolaire (Luiz, Nascente et Lima, 2015 p.76)".

Les rapports analysés nous donnent encore des indices sur le fait que les sujets interrogés conçoivent le concept et le contexte de la qualité de l'éducation de la petite enfance à partir de ce qu'ils considèrent ou nient sur l'échec scolaire. Certains récits indiquent que la variabilité des indices de qualité serait inversement proportionnelle aux pointeurs d'un échec possible comme par exemple la performance des élèves, les indices d'évasion et l'engagement familial. Cela signifie que, au cœur de ces récits, les niveaux de qualité seraient mesurés à partir des références réalisées par rapport aux paramètres qui caractérisent l'échec dans ses aspects les plus divers : plus l'échec est grand, moins la qualité et vice versa. Voyons les choses en face :

Professeur B (...) l'enseignant est la clé d'un bon apprentissage réussi, en fonction de sa qualité des connaissances et des pratiques en classe.

Professeur H L'enseignant est partie, mais pas le seul responsable de la qualité de l'enseignement. Pour un enseignement de qualité plusieurs éléments doivent être évalués dans l'environnement scolaire comme : si l'espace physique de l'école est approprié, si elle a du matériel pour l'enseignant à travailler, si elle a une gestion démocratique et participative qui aide l'enseignant et les élèves, si la formation des enseignants et les conditions de travail sont adéquates, comme c'est le cas pour les élèves qui restent à l'école, ce que fait la gestion en cas d'évasion, tout cela contribue à la qualité de l'enseignement.

Nous observons ainsi que la réflexion sur la qualité de l'éducation de la petite enfance peut se révéler comme une stratégie importante pour construire une meilleure perception des actions éducatives que nous offrirons aux enfants à ce stade de l'éducation de base. À cet égard, Charlot (2000) nous invite à ré-illustrer l'échec scolaire, ce que nous faisons en articulant ses notes avec la question

de la qualité de l'éducation des enfants soulevée par les données recueillies.

Selon l'auteur, il y a une tendance à concevoir que l'école qui a le taux élevé d'un échec présumé, présente des pointeurs de qualité douteux. À cet égard, Charlot (2000) souligne qu'il faut davantage de réflexions sur ce que l'on entend par échec scolaire, puisqu'il s'agit d'un terme communément utilisé pour justifier les différences qui s'établissent à l'école, Une analyse plus complexe du sujet s'en trouverait compromise. Dans ce contexte, la position sociale dans laquelle se trouve l'élève serait également à l'origine de cet échec et les différences seraient perçues comme le manque de quelque chose que l'école n'est pas en mesure de fournir en n'atteignant pas la qualité souhaitée.

Il peut y avoir, à cet égard, deux langages définissant les éléments à l'examen : l'un provient des journées des élèves, l'autre des journées des enseignants. Sans aucune prétention de culpabilisation, cette tension peut s'établir en raison de la relation avec le savoir que les deux construisent dans leurs trajectoires. La logique qui mobilise la compréhension de l'échec et de la qualité par les enseignants diffère de celle qui mobilise la compréhension de la part de l'élève ou d'autres membres de la communauté scolaire que les enseignants, les perceptions ont rebondi sur les éléments du lieu dont elles émanent.

Les rapports montrent que les sujets interrogés craignent que les élèves, que les familles et les gestionnaires adoptent une attitude engagée à l'égard de la professionnalisation de l'espace scolaire et que celui-ci soit compris comme lieu de savoir et non de loisirs ou de toute autre prétention. Pour cela, plutôt que de critiquer ou de juger l'un ou l'autre positionnement, il conviendrait de réfléchir davantage à la manière dont chacun se rapporte au savoir, car au cœur de leurs rapports scolaires, des discours salvationnistes ou dépréciatifs de l'univers pédagogique planent encore et produisent des vérités avec beaucoup d'intensité.

Si l'on analyse la qualité de l'éducation de la petite enfance par le biais de la conception de l'échec scolaire préconisée par Charlot

(2008), en considérant les différences entre les élèves, les programmes et les écoles non comme des justifications, mais comme point de départ de la réflexion sur ce que l'institution scolaire et son équipe ont à offrir à tous les élèves dans leurs demandes et leurs particularités, il devient possible de tracer une voie qui ne les encadre pas dans le stéréotype de l'échec. L'occasion d'apprendre sans étiquette, sans le poids de l'image dévaluée de soi. Ce serait le point de départ des réflexions sur la qualité de l'enseignement qui, avant toute autre question, part de l'implication de l'ensemble du personnel scolaire et d'autres membres de sa communauté.

Un autre point qui mérite d'être souligné concerne les idéalizations paradigmatiques qui résonnent dans les récits recueillis. Nous notons que parmi les répondants, il y a des indications que la qualité de l'éducation de la petite enfance est dans un avenir apparemment lointain parce qu'elle attend toujours l'avènement de situations idéales de réalisation : élèves idéaux, familles idéales, gestionnaires idéaux, ressources idéales, École idéale et ainsi de suite. Les récits qui portent ces perceptions sont marqués par ce que l'on appelle le récit de la formation, qui envisage plus qu'une analyse individuelle ou isolée sur la thématique, mais une manifestation sociale, historique et culturel de la relation du sujet qu'il raconte avec la société dans laquelle il s'inscrit (Delory-Momberger, 2014).

La compréhension biographique des récits recueillis indique un exercice continu de la part des sujets étudiés dans le sens de (re)signification de leurs propres expériences constituant une expression de soi qui ne fait pas exclusivement partie d'une production individualisée de leurs perceptions, mais d'une production contextualisée qui définit à la fois ce qu'ils racontent sur eux-mêmes et sur l'autre et leurs relations.

En ce sens, nous soulignons que les conceptions sur la qualité de l'éducation des enfants par les récits des sujets interrogés, couvrent et découlent aussi de questions diverses qui dépassent les limites des subjectivités pour atteindre celles de la collectivité,

comme par exemple les inégalités sociales et de genre, le mécontentement à l'égard des politiques publiques, les discours sur le dénigrement de la carrière d'enseignant, la dévaluation salariale et tant d'autres. Ainsi, lorsqu'ils ont été interrogés sur ce qu'ils considéraient comme le plus pertinent pour améliorer la qualité de l'enseignement, ces récits étaient les suivants :

Professeur A Plus de formations de qualités pour les enseignants, le respect de notre classe et une rémunération digne.

Professeur C L'appréciation des professionnels de l'éducation à travers des ressources matérielles et des cours de formation.

Professeur D Valorisation et qualité de vie de l'enseignant, structure physique des écoles, relation participative avec la communauté composant une gestion démocratique.

Professeur F Salaire plus élevé, afin que l'enseignant puisse se consacrer à une seule école. Prenez le temps d'étudier et de concentrer toute votre énergie sur une seule école. Enseignant à temps plein, dévouement exclusif à une seule école, mais avec un salaire compatible. À partir de là, permettre qu'en plus de la pratique enseignante, il développe des travaux de recherche appliquée au contexte de l'école et que son expérience puisse être échangée avec d'autres enseignants.

En ce qui concerne les rapports concernant le rôle de l'équipe de gestion dans la promotion de la qualité dans l'éducation de la petite enfance, la systématique biographique ne pourrait pas être différente. Le rôle joué par les membres de l'équipe de gestion de l'établissement scolaire s'avère important dans les rapports recueillis. Interrogés sur la représentativité des coordinateurs et des directeurs sur la question de la qualité dans l'éducation de la petite enfance, les récits ont suivi la voie de la réaffirmation de l'importance de ces figures, en particulier sur l'orientation et le soutien de l'enseignant concernant les actions à entreprendre individuellement ou collectivement en faveur d'une éducation de meilleure qualité.

Sur le rôle du coordinateur pédagogique, les récits recueillis indiquent que les expériences vécues par les répondants renforcent

la valeur qu'ils attachent au soutien offert par l'action et l'orientation de ce professionnel qui, selon sa vision, représente un intermédiaire important dans les demandes d'enseignement face aux conflits quotidiens rencontrés dans leurs pratiques professionnelles. Selon Riscal (2016), le travail du coordinateur pédagogique est centré sur "Organisation du travail éducatif à l'école, qui doit être mis en œuvre en collaboration avec la communauté scolaire et consiste en l'articulation, la planification, l'exécution et l'évaluation des actions pédagogiques menées dans le cadre scolaire (p.106.)".

Les enseignants soulignent que le coordinateur doit s'établir non seulement en tant que professionnel ayant une compétence technique manifeste, mais aussi en tant qu'associé émotionnel, en ce sens qu'il possède les compétences nécessaires pour régler les questions strictement professionnelles et pédagogiques, mais aussi, humaines, affectives et sociales qui, elles aussi, produisent leurs effets sur les chemins parcourus à l'école.

Un autre aspect que l'on retrouve dans les entretiens est la centralité et l'ampleur du poste occupé par le(e) directeur(e) de l'école. Les rapports indiquent que ce membre de la communauté scolaire assume un rôle de représentation extrême envers les autres en raison de sa situation de leadership et de référence dans l'organisation hiérarchique de l'institution, fait qui le rend indispensable pour la définition du parcours à suivre vers la réalisation des paramètres qui font partie d'une éducation de la petite enfance caractérisée comme de qualité. Bien qu'ils aient unanimement conclu à ce rôle indispensable, les récits ne se sont pas approfondis sur la façon dont l'action de ce gestionnaire pourrait aboutir, dans la pratique, à la mise en place d'une éducation de qualité au stade de l'éducation de la petite enfance, à souligner seulement l'importance de ses fonctions de commandement, de soutien et d'orientation en raison de sa position hiérarchique par rapport aux autres membres de la communauté scolaire.

Enfin, par les analyses réalisées, nous avons conçu que la relation enseignement-qualité se pose sur des questions bien plus profondes que la simple offre de ressources structurelles et matérielles, car au-delà des facteurs physiques, il y a des facteurs sociaux, émotionnels, éthiques et morales imbriqués dans la portée de la qualité. Tous ces facteurs s'articulent autour d'un processus qui doit suivre une trajectoire de réalisation guidée par des professionnels et imprégnée de politiques publiques qui dépassent efficacement les exigences de chaque réalité éducative. Tout ce processus, par la tortue de ses (dé)chemins, dans de nombreuses situations semble avoir engendré une incompréhension sur les dimensions et la signification du terme qualité dans les institutions d'éducation des enfants et provoqué des perceptions déformées sur sa portée et son application.

Considérations finales

Les lignes analysées présentent la vision du monde des sujets de recherche, constitués par leurs histoires et leurs trajectoires. Une telle perspective souligne que la formation et la constitution du sujet enseignant et de ses perceptions résultent de son individualité, mais aussi de ses expériences pratiques, de ses relations avec l'autre et des caractéristiques de son temps et de sa culture. Ces caractéristiques révéleront leurs effets sur la façon dont l'enseignant agit et se comporte face aux situations les plus différentes qu'il rencontre.

Malgré les progrès réalisés dans l'analyse de ce qui est considéré comme de la qualité pour l'éducation des enfants, Nous sommes encore confrontés à des débats idéologiques qui plaident en faveur d'une définition des principaux indicateurs quantitatifs plutôt que de notes qualitatives de même importance ou plus. Partant de là, un autre point à observer concerne les systèmes d'évaluation externes et leur rôle dans la production des indicateurs sur la qualité de l'éducation. Alors que, dans l'enseignement primaire, les systèmes d'évaluation sont nettement

plus mesurables et possibles en termes de quantification, de diagnostic de la situation et de définition des objectifs à atteindre, dans l'éducation des enfants, Étant donné que les outils d'évaluation disponibles pour cette étape ne répondent pas aux besoins analytiques de leurs particularités et, par conséquent, ne contribuent pas efficacement à l'élaboration et à l'applicabilité de politiques favorisant l'offre de qualité. Ce constat est également visible dans les rapports recueillis, puisque la plupart des répondants soulignent souvent l'absence des ressources minimales qu'ils jugent nécessaires à la caractérisation et à l'efficacité d'une éducation de qualité à son stade d'action, l'éducation des enfants.

Nos expériences indiquent qu'il peut y avoir une possible responsabilisation des professionnels qui composent l'équipe de gestion scolaire non seulement quant aux ressources administratives et financières de l'unité, mais en ce qui concerne les résultats présentés par les élèves dans leurs processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous en déduisons que la nécessité de faire de l'école un espace où la qualité de l'enseignement est garantie est une question qui se pose au cœur de l'enseignement déjà dans son exercice professionnel en tant qu'enseignant, se perpétuant et se renforçant si cet enseignant venait, à un poste de direction.

Cette perspective peut être considérée comme un point de motivation qui favorise le renforcement du travail collectif dans la recherche des améliorations nécessaires, en particulier en ce qui concerne les conditions de travail et la qualité de l'enseignement. Valoriser ce que les enseignants considèrent comme essentiel pour améliorer la qualité de l'éducation des enfants et considérer comment la gestion des ressources favorise ces conditions doit être l'une des priorités du travail de gestion scolaire.

Il existe plusieurs façons d'analyser les paradigmes et de discuter de la question de la qualité de l'éducation des enfants. Cependant, par l'analyse systématisée de ce que nous en dirons ci-dessus, Ce que nous pouvons conclure, c'est qu'il reste encore beaucoup à faire dans l'éducation de la petite enfance en faveur

d'une éducation qui peut être considérée comme de qualité parce qu'elle est au sommet des exigences spécifiques de son contexte historique, social, politique et culturel. Il existe des institutions scolaires et professionnelles de l'éducation (à la fois du personnel de gestion et des autres secteurs de l'école) très engagés dans l'amélioration du modèle éducatif offert dans l'éducation de la petite enfance. Cependant, bien que cet engagement soit indispensable pour atteindre les résultats escomptés, il faut toujours souligner que les efforts visant à garantir une éducation de qualité, exigent un engagement collectif, y compris dans les secteurs politiques, gouvernementaux et sociaux.

En conclusion, il nous reste à souligner qu'il ne s'agit pas simplement de critiquer les enseignants ou tout autre professionnel de l'éducation pour telle ou telle attitude. Il convient de souligner que, comme le soulignent les rapports eux-mêmes, il est nécessaire d'améliorer substantiellement les conditions de travail et de valorisation de la carrière professionnelle en démystifiant les discours soulignant l'individualisme et la culpabilisation des éducateurs comme étant seuls responsables des lacunes dans la promotion de la qualité dans l'éducation des enfants. Au contraire, la situation actuelle et les perceptions soulevées, Ils soulignent la nécessité d'un effort commun pour que les actions et les politiques publiques visant à améliorer la qualité de l'éducation se produisent par l'écoute active des demandes réelles et par la simple attente d'un devenir toujours plus lointain (Correa, 2003).

Références

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** – Brasília. DF, 2006 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpar_qualvol1.pdf. Acesso em 03 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** – Brasília, DF, 2009. Disponível http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf Acesso em 03 mar 2021.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/CRITERIOS.pdf> Acesso em 03 jan 2021.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf> Acesso em 03 jan. 2021.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, Abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100 Acesso em 03 Mar. 2021.

CHARLOT, B. **Da Relação com ao Saber**. Elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p.17-31, jul/dez.2008.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 119, pág. 85-112, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 de março de 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA D. A; DUARTE A. W. B; CLEMENTINO A. M. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)**. RBPAE – v 33, nº 3, set/dez 2017, p.707-726.

RISCAL, S. O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do projeto político-pedagógico. In RISCAL, S.; OLIVEIRA, B.; BALDAN, M. **A coordenação pedagógica e a gestão democrática**. S.C. Pixel, 2016, p. 105 a 126.

ROSEMBERG, F. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional: uma perspectiva internacional. In: **Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Anais. Brasília, 1994. p.154-156. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001906.pdf> Acesso em: 01 mar. 2021.

Chapitre 12

Éducation et réflexion : école et communauté marchant ensemble

Carla Magalhães de Souza
Flávio Caetano da Silva

Introduction

La construction de ce travail de recherche s'étend sur la question "quelle est la qualité de vie dans l'environnement scolaire pour les employés de l'unité scolaire?" et, aussi, dans la poursuite, à partir de la recherche, d'étudier des activités parascolaires impliquant la participation de la famille, visant à la promotion de la qualité de vie dans l'environnement scolaire. L'intérêt est né de la nécessité de s'interroger sur la qualité de vie et la relation entre l'école et la communauté, en particulier en ce qui concerne l'école comme entité formelle, compte tenu de l'importance du rôle de l'interaction des familles avec l'école, qui affecte la vie en société au sens large.

Ce texte a été développé et fondé à partir de diverses recherches, en utilisant comme source des actions du programme Valeurs et Attitudes, projets, activités, livres, magazines, la recherche sur le terrain et les actions du programme Viva Plus, dans le secteur de l'éducation formelle dans la municipalité de Hortolândia. Ainsi, afin de rassembler du matériel pour l'apport théorique, on a comme base des théoriciens de l'éducation et des entretiens avec des professionnels de ce même secteur, visant un dialogue entre les auteurs qui nous ont servi de ballast théorique et la vie de différentes écoles et de leur public, dans le cadre du réseau municipal de Hortolândia, SP.

Il est prévu, à travers l'approche du thème suggéré, de réfléchir sur l'importance de la qualité de vie et des relations école-communauté que l'éducation favorise par l'école publique là où elle se trouve, en configurant cette ressource dans la formation du caractère au collectif. Par conséquent, on croit en la pertinence des discussions dans les réunions d'enseignants et concernant les activités complémentaires, visant le rôle collectif de l'école, conduisant les professionnels de l'éducation à la réflexion sur leur participation dans le contexte que cette thématique suggère, par rapport à la réalité de la vie scolaire.

Sur cette base, ce texte a pour objectif de permettre des discussions sur la biographisation et la formation (Delory-Momberger, 2008), afin d'identifier les relations entre la communauté et l'école.

Le rapport au savoir - une perspective théorique

Il est important que les parents et les responsables se sentent accueillis par l'équipe pédagogique et disposent de canaux de communication efficaces avec l'école. Ils doivent être inclus non seulement lorsque vous devez résoudre les problèmes de l'élève, mais à différents moments de la routine scolaire. Lorsque les familles ont une image positive de l'école, elles s'expriment dans leurs relations personnelles et sociales. En participant au quotidien scolaire, les parents peuvent en parler dans le quartier et construire de nouveaux partenariats entre la direction et la communauté.

Cependant, selon la critique de Charlot (2013), le système traditionnel d'éducation est toujours en vigueur, car le fonctionnement scolaire poursuit une évaluation individualiste qui ne tient pas compte des facteurs collectifs et sociaux, de la position sociale de l'élève et de ses proches, ainsi que leurs connaissances et possibilités de maîtrise des activités à la fois théoriques et pratiques à l'école.

Pour une meilleure compréhension, l'auteur parcourt les tendances idéologiques du domaine de l'éducation, de l'école

traditionnelle à l'école nouvelle, la première étant caractérisée par la notion d'enfant comme *nature sauvage* et *perverse*, devant être domestiquée par la discipline scolaire. Cependant, avec l'avènement de la nouvelle école et la critique de la norme comme axe sur lequel tournait l'école, une nouvelle perspective s'ouvre, en se proposant de prendre en compte le désir de l'enfant. Ainsi, le rôle de l'enseignement se déplace vers l'apprentissage, faisant pencher la balance du processus pédagogique et formatif vers l'élève. Cependant, comme le souligne Charlot (2000), la notion de dénaturité sauvage reste sur l'enfant, modifiée uniquement à l'idée d'un bon sauvage. Ainsi, bien qu'ils semblent s'opposer au point de vue des méthodes pédagogiques, ils partent de la notion que l'enfant est un être déterminé par une nature (Charlot, 2020).

Les méthodes traditionnelles d'enseignement pour les élèves se présentent comme des méthodes antiscientifiques, étant donné qu'elles étaient motivées par la centralisation de l'enseignant comme source de tout savoir et qu'elles réduisaient ainsi la multiplicité philosophique et scientifique, en conservant certains savoirs dits comme vrais. L'École Nouvelle propose la décentralisation de l'enseignant comme source de savoir, plaçant l'élève comme figure autonome et pertinente à la disponibilité des savoirs scolaires.

Malgré cela, l'idéal constructiviste, c'est-à-dire qui revendique le sujet comme actif aux savoirs et aux connaissances, tout en théorisant les bases éducatives dans des documents officiels dans plusieurs pays, est, selon Charlot (2013) trop éloigné de la pratique scolaire et du système éducatif. Ce qui se passe, c'est une conception binaire face à l'existence d'enseignants traditionnels et constructiviste, produisant des discours moraux sur la conduite des professionnels, les classant comme dépassés ou trompés, alors que le système en vigueur continue de déterminer des évaluations qui ne tiennent pas compte des perspectives collectives et sociales:

Les enseignantes enseignent dans des écoles dont la forme de base a été définie aux XVI^e et XVII^e siècles : un espace segmenté, un temps fragmenté, une évaluation qui concerne la valeur de la

personne de l'élève. Cette forme scolaire correspond à la pédagogie traditionnelle. [...] Imaginons une enseignante qui prend au sérieux l'injonction constructiviste : elle mobilise ses élèves dans la recherche, développe des projets, pratique une évaluation formatrice, diagnostique et réglementaire. Et, à la fin du mois, du semestre ou de l'année, sa directrice lui demande... La note des étudiants! (Charlot, 2013, p. 114-115).

Compte tenu des discours qui circulent à l'école sur l'élève, sur l'enfant et ses chances potentielles de réussite scolaire, un lobby de production d'une subjectivité s'étend, y compris aux enseignants et au personnel, au-delà des familles des élèves. Un tel lieu est orienté sur ce qui est dit à son sujet dans une société liée aux conceptions néolibérales - comme proposé par Chalot:

L'idéologie néolibérale impose l'idée que la "loi du marché" est le meilleur moyen, voire le seul, d'atteindre l'efficacité et la qualité. Les privatisations se multiplient, y compris dans certains pays, en particulier au Brésil, celles de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. En général, la sphère dans laquelle l'État agit directement se réduit. L'État recule, au profit du "global" et, en outre, du "local", bénéficiant du recul de l'État (Charlot, 2008, p. 20).

De cette façon, le néolibéralisme est présent dans le régime de l'école, c'est-à-dire qu'il constitue la subjectivité des sujets, conduisant des pratiques et des idées qu'ils ont sur eux-mêmes et sur les autres. La soi-disant "rationalité néolibérale" est, en plus d'un système politique, mais aussi opérante dans les parcours réalisés par les élèves, que dans les récits des enseignants sur leurs élèves, la constitution de leurs subjectivités et leurs perspectives de réussite à l'école, se présentent comme des histoires de vie découpées par les expériences de succès et d'échec, divisant l'ensemble des sujets apprenants en deux blocs distincts. Le bloc des réussites d'un côté et le bloc des perdants de l'autre.

En considérant les contributions de Michel Foucault (2004) autour de la subjectivité, nous avons réfléchi, dans le cadre des exercices de pouvoir, y compris, ici, le micro-exercice, c'est-à-dire le pouvoir exercé quotidiennement entre sujets. Pour Foucault

(1998), le pouvoir est mouvement, réaction et possibilité, une pratique indissociable du sujet. Plus que cela, le discours s'approprie le pouvoir, constituant la place du sujet dans une politique de vérité sur qui il est, en naturalisant les vrais discours sur l'élève-sujet.

Nous présentons ci-dessous les analyses du matériel que nous souhaitons discuter dans le cadre de ce texte.

Analyse des matériaux

Foucault (2019) décrit une analyse archéologique au moyen d'une étude d'énoncés qui, combinés, permettent de visualiser un objet discursif particulier. Dans le cas étudié ici, le sujet est analysé à travers la définition qu'il donne à la qualité de vie dans l'environnement scolaire, en mettant l'accent sur le bien-être des élèves et des enseignants.

En partant de la recherche avec les enseignants du primaire d'une école du réseau municipal d'éducation, il y a une régularité dans ce qui est dit face à la question "Qu'est-ce que la qualité de vie dans l'environnement scolaire?". Ci-dessous, vous trouverez ci-dessous les résumés pertinents des termes faisant référence à l'objet "environnement scolaire et qualité de vie". Les abréviations sont utilisées pour maintenir le secret éthique des sujets consultés :

1. "*La qualité de vie dans l'environnement scolaire est **d'assurer aux élèves des conditions physiques et psychologiques** pour apprendre et vivre leurs expériences avec l'union du personnel scolaire et de la famille de manière productive*", P.A.K.

2. "La qualité de vie pour moi est d'assurer à l'élève des conditions physiques et psychologiques pour apprendre les **changements d'habitudes** et les conseils sur les comportements sains"

3. "Pour moi, **l'environnement scolaire est important**, une bonne alimentation, les enseignants et tout le personnel joyeux, respecté indépendamment de tout" C.I.C.

4. "La qualité de vie pour moi est de **garantir à l'élève des habitudes alimentaires saines et une pratique régulière de**

l'exercice. Il comprend également la santé émotionnelle et le bien-être des étudiants dans son ensemble" Z.R.B.

5. "Pour moi Qualité de Vie, c'est l'enseignant qui **interagit avec l'élève, avec affection dans ce qu'il fait**, et les enseignants qui ont le plus grand soutien qu'eux, afin que les enfants puissent apprendre et avoir des activités qui soient bonnes pour leur croissance et la famille qui fait partie de tout" L.S.A.

Foucault (1996) a écrit que le discours situe à la fois le sujet et l'endroit d'où il parle. Les faits saillants montrent que la qualité de vie est pertinente pour le bien-être des enseignants, des élèves et de la famille, en ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage, les situations émotionnelles telles que la joie ou la tristesse, la dépression, les angoisses, l'euphorie, entre autres, ainsi que la forme physique et psychologique, les habitudes alimentaires saines et l'interaction de la communauté scolaire. Les données recueillies ont fourni des suggestions d'activités parascolaires impliquant une plus grande participation de la famille par une promotion de la qualité de vie dans l'environnement scolaire :

6. "Je crois que les **célébrations** au sein de l'école **favorisent et attirent la participation de la famille** et de la **communauté dans son ensemble**, ainsi que des **visites externes (visites)** organisées par la **famille et l'école**" P.A.K.

7. "L'école veut la **participation** la plus active de la famille et cela se fait par des **fêtes** pour qu'il y ait **l'interaction** des deux" P.E.F.

8. "Pour qu'il y ait une **implication de la famille avec l'école** à travers des événements commémoratifs et une **réunion des parents**".

9. "Amener la **famille** à participer efficacement à **l'unité scolaire** par des **fêtes commémoratives** et des **réunions de parents**" Z.R.B.

10. "Je pense que **l'école** devrait avoir des **activités** où les parents pourraient être ensemble avec les enfants, avec de **l'art, du mouvement et de la coordination motrice**, alors que, à mon avis,

les parents sont en contact avec leurs enfants, même si de nos jours beaucoup de parents ne sont pas venus aux activités" L.S.A.

Ainsi, des suggestions d'activités qui englobent la communauté et favorisent la participation de tous, éveillent chez les élèves et dans la famille un différentiel d'intégration, comme des lieux dans la ville même où les élèves pourraient aller comme les parents et, peut-être qu'ils sont peu exploités, voire inconnus, comme dans le cas des sites d'écotourisme.

En ce qui concerne la recherche, des activités parascolaires impliquant la participation de la communauté ont été envisagées, telles que : des actions éducatives, des ateliers et d'autres initiatives grâce auxquelles elles peuvent acquérir des connaissances différenciées, à savoir:

1- Entrepreneuriat : les cours d'entrepreneuriat développent la capacité proactive, de leadership, de marketing, de bases sur la hiérarchie et la conscience sociale.

2- Des aménagements pour parler en public et traiter avec les gens : stimuler la pensée critique et le travail collaboratif est une autre caractéristique développée dans le théâtre, synonyme de respect des différences et des différentes façons de voir une situation donnée dans la vie professionnelle quotidienne, pour trouver des solutions innovantes.

3- Activité bénévole : coopération et bon travail d'équipe : le travail bénévole est une excellente activité parascolaire. En plus d'apporter une satisfaction personnelle en contribuant à faire une différence dans la société, l'exercice est idéal pour préparer le professionnel au monde du travail.

4- Sports : la pratique sportive est fondamentale pour le développement moteur de l'enfant, travaillant divers mouvements corporels tels que la course, les sauts et les coups de pied. En outre, l'exercice régulier est essentiel pour maintenir la santé de l'organisme à tout âge, contribuant à la régulation des hormones et au renforcement des muscles. L'entraînement hebdomadaire de sports comme le volleyball, le football ou le basket-ball propose d'apprendre des leçons concernant la discipline et l'engagement à

l'activité. Les modalités collectives encouragent le travail d'équipe et la création d'une idée de "time", concept qui peut promouvoir la coopération et la camaraderie entre les étudiants. L'école cherche des alternatives pour engager les élèves dans la classe d'éducation physique en encourageant la pratique quotidienne de différents sports. Les parents peuvent inscrire les enfants dans des centres d'entraînement spécifiques, encourageant la pratique régulière de sports. Il est également possible d'engager toute la famille dans des activités telles que la randonnée le week-end ou le vélo dans le parc.

5 - Musique : le développement des compétences liées à la musique stimule le développement des capacités sensorielles et créatives de l'enfant. Le contact avec les sons, les paroles et les mélodies stimule l'amélioration de la sensibilité artistique du jeune. En promouvant l'équilibre entre les contenus appris à l'école et la pratique musicale, il est possible de former un élève multidisciplinaire avec des connaissances en mathématiques, en thèmes sociaux, en savoirs scientifiques et culturels. L'improvisation musicale aide à améliorer les capacités créatives de l'enfant. L'étude des lettres et des partitions contribue également à perfectionner l'apprentissage du langage. En outre, le contact avec la musique et les œuvres d'artistes internationaux favorise l'expansion du bagage culturel du jeune. L'école peut promouvoir les cours de musique comme une activité distincte pour les étudiants. Il est également possible d'organiser des présentations et d'amener des artistes dans l'environnement scolaire. En outre, les parents ont la possibilité d'inscrire l'enfant à des cours spécialisés dans la pratique de jouer d'instruments ou de chant, par exemple.

6 - Théâtre : la pratique théâtrale peut aider à développer les capacités motrices et intellectuelles de l'enfant, telles que la créativité, la posture corporelle, la notion d'espace, l'équilibre et la concentration. Il est également chargé d'améliorer la projection vocale, l'éloquence et l'expression corporelle du jeune. En simulant des situations quotidiennes grâce à une approche créative dans les scénarios des pièces, les cours de théâtre peuvent encore être

utilisés pour discuter de sujets pertinents pour le développement social de l'enfant, apportant des leçons de convivialité, de tolérance et d'amitié, par exemple. L'activité théâtrale elle-même se pose déjà comme un stimulant pour le travail de groupe, puisque chaque enfant a son rôle dans l'histoire et que tout le monde doit être sur la même longueur d'onde pour que les répétitions soient productives et la pièce un succès. L'école peut offrir des cours de théâtre en tant qu'activité parascolaire pour les étudiants et organiser des présentations tout au long de l'année, invitant les parents et les tuteurs à composer le public. En plus de contribuer à l'apprentissage des enfants, l'initiative propose également de réunir la communauté scolaire autour d'un événement.

7 - Anglais : l'apprentissage de l'anglais depuis l'enfance nous a semblé une bonne pratique pédagogique, en permettant aux enfants de surmonter d'éventuelles barrières avec les langues étrangères. Il est possible que l'enfant grandisse en apprenant deux langues : dans le cas, l'anglais et le portugais, par exemple, car il peut y avoir un développement plus large de la langue, car il a accès à un vocabulaire beaucoup plus large que les personnes qui n'étudient que la langue maternelle. En outre, l'apprentissage des langues étrangères est bénéfique pour l'enfant dans son ensemble, contribuant à l'expansion des capacités cognitives, stimulant la créativité et exerçant continuellement la mémoire. L'école peut promouvoir des alternatives qui engagent les élèves dans les cours d'anglais, rendant l'apprentissage continu. Les parents peuvent pratiquer la langue à la maison avec les enfants, en utilisant des phrases à différents moments de la journée et en regardant des dessins animés avec des légendes, par exemple.

8 - Organisations bénévoles : Amener les enfants dans des clubs et des associations qui font du bénévolat. Ces institutions organisent régulièrement des réunions de jeunes afin de former des groupes pour les activités les plus diverses, telles que les aides communautaires et même les échanges. Au sein de ces organisations, les enfants apprennent des valeurs sociales importantes, car ils doivent coexister en groupe, en établissant des

règles et des fonctions spécifiques pour chacun. Lorsqu'ils sont placés devant d'autres réalités - lors de voyages ou de travaux volontaires, par exemple -, les jeunes peuvent observer un monde potentiellement différent de celui auquel ils sont habitués, élargissant leur compréhension de différents points de vue. La direction de l'école peut établir des partenariats avec les associations dans la ville. Il est possible d'apporter des informations et des participants de l'établissement dans l'environnement scolaire, en cherchant à encourager d'autres élèves à faire partie des groupes. Les parents prennent également l'initiative de présenter le travail réalisé par les organisations à leurs enfants et de les motiver à s'inscrire.

9 - Lecture : l'enfant ne peut associer la lecture qu'aux études scolaires formelles, ce qui crée une certaine barrière, car il ne voit pas l'acte comme quelque chose de agréable et de divertissant. Il est essentiel que les parents cherchent à utiliser l'intérêt des enfants pour les fantasmés et les récits pour leur inculquer le goût de la lecture. Pour ce faire, les parents peuvent consacrer des moments de la semaine à la pratique de la lecture avec leurs enfants, en les encourageant à lire quelques livres et à écrire leurs propres histoires. L'exercice peut être fait par la famille, dans les bibliothèques ou lors de réunions avec les amis de l'enfant.

10 - Événements : possibilité de rapprocher les familles de l'institution, les événements scolaires sont importants pour le développement de l'élève, surtout lorsqu'ils sont associés aux pratiques pédagogiques. Par exemple, rapprocher le contenu de la leçon avec le thème de l'événement est un moyen d'engager les élèves à ce qui est étudié. En outre, le cercle social des élèves est élargi à ces événements, car c'est un moment qui permet aux étudiants de communiquer avec des camarades de classe différents avec les familles et le personnel scolaire. Les fêtes et les célébrations représentent donc une excellente occasion de travailler sur les relations entre l'école et la communauté.

Les activités parascolaires permettent des interactions avec les personnes et le monde qui l'entoure, afin que les enfants

produisent des connaissances fondamentales pour leur développement. Les expériences en dehors de la classe présentent également une grande valeur éducative, et doivent faire partie de la routine des élèves avec l'intégration de la famille pour mettre en évidence les valeurs et les attitudes dans un environnement axé sur la qualité de vie.

L'école peut également proposer la création de groupes de lecture, motivant les élèves à emprunter les livres disponibles dans leurs bibliothèques. Il est également possible de créer des concours pour récompenser les meilleurs textes des élèves et promouvoir la production écrite dans l'environnement scolaire. Il appartient aux parents et à l'école d'encourager le plus grand nombre d'options pour que le jeune lui-même trouve ses préférences et les suive.

Il est à noter que les activités n'ont pas été mises en œuvre en raison de la conjoncture du Covid-19 et de la fermeture des écoles pour des activités en face à face. Mais elles sont préparées pour la récurrence dès que les conditions sanitaires s'amélioreront et que les risques pour la santé des adultes et des enfants seront minimisés.

Considérations finales

Ce texte visait à présenter les possibilités autour de la question de la qualité de vie dans l'environnement scolaire et des propositions conçues pour répondre à la demande de communication et d'interaction entre l'école et la communauté.

Partant des réflexions de Charlot (2008; 2013), Bourdieu et Passeron (2009) et Foucault (1996, 1998 et 2019), les concepts de relation avec le savoir et biographisation ont été présentés, ainsi que les trajectoires de l'école traditionnelle et nouvelle comme constitutives historiquement de la subjectivité des personnes impliquées dans l'école.

Pour effectuer l'analyse, on part de la présentation de déclarations d'enseignants de l'école primaire d'une école du réseau municipal d'éducation, concernant les questions sur ce qu'ils pensaient de la qualité de vie dans l'espace scolaire et par la suite, ce qu'ils ont suggéré comme des alternatives aux activités qui

vont dans le sens de l'interaction des élèves et de leurs familles avec les sujets qui travaillent à l'école.

Il s'ensuit que, même si le système scolaire exige des enseignants une conduite indiquant le maintien d'une école qui surveille et punit, comme indiqué par Foucault (1996), il existe des possibilités de fuite et surtout de penser différemment, mettant l'accent sur les déplacements des sujets dans le sens de modifier les rapports de pouvoir, d'échapper aux valeurs individualistes typiques de la pensée actuelle.

Références

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. 4ª. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Tópicos).

Chapitre 13

Pour une pédagogie de la création : expérimenter le cinéma

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

Les perspectives et les propositions développées dans ce texte partent d'une première acceptation, celle du cinéma comme processus de formation dans la société contemporaine. Le cinéaste et théoricien du cinéma Alain Bergala le prend comme méthode qui prend en compte l'expérience du sujet-spectateur et mise sur la réalisation cinématographique dans des espaces de formation, comme l'école, comme moyen d'expérimenter les langages et de forcer les limites de l'expression à penser l'environnement et les possibilités de signification.

On a beaucoup écrit sur un usage "non seulement illustratif" du cinéma et de l'audiovisuel et c'est aussi dans ce sens que nous nous positionnons. Il est difficile de nier que le cinéma nous permet d'apprendre et d'enseigner et qu'il y a toujours des films qui dialoguent de manière articulée avec des projets scolaires. Notre intention n'est pas de nier cette possibilité de réflexion et de pratique. Cependant, nous pensons qu'il est important d'élargir les formes d'adoption illustrative, en comprenant qu'il ne s'agit pas de la seule possibilité de travail pédagogique avec le cinéma. Il en va de même pour les aspirations au cinéma comme puissance pour éveiller le sens critique, ou rendre possible une conscience des médias. La métaphore du cinéma comme possibilité révolutionnaire pour le développement de la conscience emprisonnée ou manipulée par les médias est tout aussi légitime et vraie, ainsi l'a souligné tout le répertoire des théories critiques. Cependant, lorsque nous proposons le cinéma comme une forme

d'éducation des sensibilités et des processus significatifs, il est important de penser que les objectifs et les fins pour le travail que nous proposons partent d'une articulation (ou d'un choix) des spectateurs; et non d'un modèle qui va contre eux. En ce sens, nous nous joignons à la provocation de Bergala (2002), en demandant : ne serait-il pas plus riche pour l'étudiant de travailler avec un film, ou un passage filmique, impliquant une expérience singulière? Ne serait-il pas plus intéressant de penser à un mode d'expérience qui vous affecte esthétiquement dans le sens de mobiliser vos propres questions, c'est-à-dire vos propres processus de signification? Et comment cela serait-il possible?

Nous comprenons que la recherche de films comme des noyaux formateurs de compréhension est un premier mouvement, qui doit s'intégrer à la perception du sens qu'ils gagnent lorsqu'ils sont combinés aux autres images. C'est-à-dire que le spectateur qui agit sur l'œuvre cherche les significations de l'histoire qu'il regarde stimulé par la séquence montée par le réalisateur/monteur du film. La séquence d'exposition des informations recueillies dans chaque scène ajoute du sens aux images et à l'expérience du spectateur. Le sujet-spectateur qui regarde le film n'est pas là seulement pour être distrait par le spectacle des illustrations ; il se positionne comme un scientifique en posture d'essai, en développement d'une expérience. L'observateur physique cherche quelque chose au-delà de l'information sur quelque chose ou quelqu'un, il éprouve des sens et des significations différentes pour ce qu'il voit et entend, il observe à la fois l'information disponible et la construction de la ligne de raisonnement de l'argument cinématique. C'est comme chercher la discontinuité dans le flux de l'effet séquentiel pour explorer les lacunes significatives de ce que vous voyez, et pour cela, considérer votre propre expérience et les états émotionnels qui le traversent tout au long du film. Ces états sont produits avec le film et doivent être pris en compte comme objet d'attention et d'analyse.

Ce processus impliquerait de traiter les images et les sons, non seulement comme des représentations de phénomènes déjà connus de nous, mais aussi comme des phénomènes à connaître en nous.

Par les ressources scéniques de la représentation audiovisuelle d'un phénomène naturel, d'une réflexion philosophique ou d'une expérience scientifique, le film crée en nous le sentiment de logique et de rationalité sur ce qui est vu. Indépendamment de la vérité ou non de ces catégories - phénomène, logique ou raison -, nous suspecterions la recherche cinématographique de la vérité représentative, L'expérience filmique nous montre que les limites de l'action cinématographique s'arrêtent dans les champs plus larges de l'artifice et de la vraisemblance. D'où la grande difficulté, voire l'incomplétude des travaux qui cherchent à dévoiler seulement un message filmique qui sert d'idée ou de confirmation de théories précédemment constatées.

Il est possible de comprendre le film comme le créateur d'un monde qui se présente à nous à ce moment-là, qui agit sur nous, qui nous signifie. À partir de ce moment, les questions pourraient être : quel monde voulons-nous créer pour nous-mêmes et pour ceux qui nous entourent? Voulons-nous, pour les étudiants, un monde-film qui confirme un positionnement antérieur? Quel serait alors le but du film? Ne serait-il pas plus intéressant d'adopter une approche qui prévoie des sens connus et qui provoque d'autres raisons et sensations pour la question initiale? C'est ce processus que nous appelons quand nous imaginons un cinéma comme un moyen de connaissance. Le cinéma comme tension des certitudes et des affirmations, cinéma des choix et des voies possibles pour penser cinématographiquement l'éducation.

L'Hypothèse-Cinéma (Bergala, 2002) a inauguré une série d'observations concernant les puissances pédagogiques du cinéma afin d'explorer directement les processus significatifs du spectateur comme processus de formation. Il propose que, pour initier les enfants au cinéma, nous ne devons pas partir d'un savoir, d'une prédétermination de la culture, ni de l'histoire du cinéma. Il est plus important de partir de l'expérience directe de la traversée du film, étant donné que dans l'expérience il y a savoir.

Le fait qu'un enfant voit un film sur lequel il ne sait rien, sans préparation, le fait entrer dans le film. Donc, elle traverse le film. Et quand elle sort de ce

film, il y a une intelligence du film. Il y a une façon dont elle a compris le film, la façon dont elle a été émue, la façon dont il a été joué (Bergala, 2012).

Considérons, par exemple, les images que l'enfant a conservées. Certes, ces images retenues et signifiées par un enfant se distinguent de celles ressenties par les adultes et cet aspect est considérable dans le processus de formation des mondes par le cinéma. "Quand elle voit un film d'une heure et demie, que reste-t-il? Quelles images l'ont touchées personnellement? C'est toujours à partir de là qu'il faut partir (...) Il ne faut pas partir d'idées. Il ne faut pas partir de concepts. Nous en arrivons aux idées et aux concepts plus tard" (Bergala, *Expérience*, ABCedário avec Alain Bergala, 2012). Il faut donc que les enfants/sujets parlent d'abord. Chacun peut raconter ce qu'il a ressenti et avoir traversé le film. De là, nous pouvons commencer une approche qui les amène à organiser leurs idées afin qu'ils puissent les comparer à d'autres, d'abord des collègues, puis des professeurs et enfin des auteurs avec lesquels nous travaillons.

Ces aspects sont considérés par Bergala à partir de sa proposition de travail avec une pédagogie de la création. Il s'agit d'un travail de double aspect, qui envisage la possibilité de réalisation cinématographique à l'école, mais aussi un processus de création significative avec les étudiants, de construction des idées avec les films et avec les collègues et les enseignants. Il ne s'agit pas directement d'analyse filmique en classe. Ou peut-être, mais c'est la méthodologie employée qui doit avoir dans l'expérience son point de départ. Travailler l'expérience signifie agir directement sur la puissance créative de la connaissance étudiante, une façon spécifique de lire le monde, la langue écrite de la réalité à laquelle Pasolini (1982) faisait référence. Cela veut dire penser au cinéma comme mode producteur de savoir plutôt que de s'en occuper uniquement avec un outil d'apprentissage.

Cinéma et éducation : un pari sur les sensibilités

Miser sur le cinéma comme modèle ou stratégie d'éducation, de pensée cinématographique des processus de formation implique d'assumer certaines positions. Prendre des positions face à l'œuvre cinématographique et, surtout, assumer des postures pédagogiques d'incertitude, d'inadéquation. Qu'est-ce que cela implique de prendre le film comme un laboratoire de test et de tension et non comme une plate-forme de confirmation? Cela signifie créer des situations qui forcent les étudiants à faire des choix, à marquer des positions et à rechercher des ressources pour développer les choix qu'ils soutiennent. Cela signifie aussi apporter les conflits à la scène de front du processus créatif de la connaissance. Alain Bergala souligne, tout au long de son œuvre, les rapprochements entre l'acte de réaliser un film et celui d'éduquer, car il considère le cinéma à partir de trois actes fondamentaux : l'élection, la disposition et l'attaque (Bergala, 2002, p.133) - ce que nous pourrions lire, en d'autres termes, comment apprendre à faire des choix, établir des relations, des métaphores ou des analogies audiovisuelles, puis décider, se positionner expérimentalement dans la position de réalisateur.

Les propositions de Bergala (2002) nous apportent certaines possibilités, comme la réalisation de plans cinématographiques comme méthodologie d'apprentissage - ou plutôt de découverte des ressources audiovisuelles déjà apprises à la condition de spectateurs observateurs. Dans cette possibilité, certains dispositifs de réalisation audiovisuelle ont été développés et expérimentés par des groupes de recherche au Brésil¹.

Ses propositions suggèrent également des mécanismes ou des dispositifs de travail dans le domaine de la signification

¹ Certains projets et groupes de recherche se sont consacrés au développement de matériaux pour la réalisation cinématographique dans les espaces de formation. Pour une meilleure compréhension du sujet, nous vous suggérons de lire les Cahiers de l'Inventeur, produits par l'équipe du projet national Inventer avec la Différence, actuellement coordonné par César Migliorin.

audiovisuelle en tant que sujets- spectateurs en classe. Dans ce cas, il s'agit d'assumer une proposition méthodologique qui croit et considère comme fondamental l'exercice du spectateur en tant que sujet actif dans l'acte de signification. Cela nécessiterait l'effort imaginatif de "retour" au moment précédant la séquence montée et terminée du film. C'est-à-dire, après une première traversée du film complet, chercher les points les plus significatifs, ce qui a affecté le spectateur et, à ces moments-là, réorganiser le récit en un autre ensemble de possibilités - ne pas créer un autre film, refaire ce qui est prêt, mais comme exercice de compréhension des moments où l'histoire aurait pu être autre; ou la même, mais avec des sens et des sentiments différents. À ce stade, nous sommes en mesure de définir la position prise par le réalisateur de cette œuvre. C'est une attitude qui demande de l'expérience - avec la répétition de l'exercice à plusieurs reprises -, de la créativité imaginative et beaucoup de travail de compréhension des nuances de l'exercice, car elle conduit aux points clés où les possibilités d'élection étaient encore ouvertes. C'est à ce moment-là que nous montons le film comme un dispositif de sensibilité et que nous en partageons un savoir spécifique, en soulignant en nous des éléments qui nous ont constitués en spectateurs expérimentés du langage audiovisuel, mais qui sont restés jusqu'alors inexplorés. Bergala nous explique de façon exemplaire ce qu'il appelle la "pédagogie de la création" :

Pour apprécier un tableau, il faut être un peintre potentiel, sinon on ne peut pas l'apprécier; et en réalité, pour aimer un film, il faut être un cinéaste potentiel; il faut dire : mais j'aurais fait ceci ou ainsi; il faut faire ses propres films, peut-être seulement dans l'imagination, mais il faut les faire, sinon on n'est pas digne d'aller au cinéma (Bergala, 2002, p. 128).

D'un point de vue méthodologique, Bergala encourage que le travail ne soit pas, dans un premier temps, exposé et professoral. Pour l'auteur, il vaut beaucoup plus de regarder un plan de séquence de Kiarostami que de passer des heures à discuter sur. Dans un cadre plus efficace, la proposition centrale de l'auteur part du principe de la connaissance par la sensibilité, par la réalisation

d'un plan cinématographique qui refasse certaines des conditions techniques qui ont émergé comme image et son dans ce plan de Kiarostami qui a été assisté. Bergala parie que l'expérience cinématographique doit être expérimentée, et que la réalisation cinématographique partage une connaissance corporelle seulement saisie par l'acte de la création. En ce sens, il se réfère à l'apprentissage en laboratoire, à l'expérience qui éveille le spectateur à tout ce qu'il a déjà appris au cours d'années d'éducation audiovisuelle et qui est resté non observé. Les heures d'exposition sont efficaces pour une compréhension intellectuelle de l'image et du son, mais elles ne sont pas suffisantes pour partager et exercer les processus cognitifs mobilisés dans l'acte cinématographique. Faire ressortir une éducation du corps comme matière d'expérimentation singulière par le cinéma et l'art sont des propositions de caractère nettement esthétique et politique. La création de mondes est une production cinématographique de connaissances.

Dispositifs Cinématographiques

Les appareils cinématographiques sont des exercices, des jeux, des défis avec le cinéma, un ensemble de règles pour que l'étudiant puisse faire face aux aspects de base du cinéma et en même temps se mettre, inventer, découvrir son école, son quartier, raconter ses histoires (Migliorin, 2014, p.10). Techniquement, nous appelons dispositif audiovisuel l'ensemble des éléments impliqués dans l'acte de créer une image/son, y compris ici les appareils, les principes techniques, les choix, les personnes, les mouvements, les sons et tout l'appareil des ressources scéniques. D'un point de vue significatif, ils constituent la production des images qui agissent sur le sens du récit et des intervalles, agissant comme des lacunes dans l'expérience cristallisée des spectateurs-les consommateurs qui agissent sur leur propre matériel significatif pour produire quelque chose, pour expérimenter. Par expérimentation, nous comprenons et considérons alors tous les processus par lesquels l'individu force

les limites de sa propre expérience en mobilisant des éléments qui produisent des déviations.

Un point important à considérer dans le processus de création avec les singularités, de créer à partir de questions et de mouvements propres et uniques, est de comprendre que la formation/action de l'étudiant en tant que sujet spectateur n'est pas dans l'avenir, ce n'est pas un état à construire, mais assumé. C'est-à-dire supposer que l'étudiant est pleinement capable de soulever des questions pertinentes dans son environnement et que la figure de l'enseignant et l'univers de la construction des signes de l'étudiant doivent habiter la même condition dans le processus de construction de la connaissance à travers le cinéma (Migliorin, 2015).

Miser sur la puissance du cinéma comme inventeur de mondes (Fresquet, s/d) signifie accepter non seulement les possibilités de beauté, de sérénité et de conclusion. En prenant la formation, y compris l'école, comme possibilité de penser cinématographiquement, nous nous ouvrons à toutes les sensibilités du cinéma ainsi que de l'école, nous organisons les processus de mémoire et de signification. Penser l'école comme un espace idéal, inclut de considérer les sujets qui la constituent, qui la déplacent et l'animent. Évoquer ce plan de sensations, esthétiquement et politiquement, signifie la possibilité de perturber les ordres placés, première étape du processus créateur.

La possibilité de perturbation soulevée par l'art est au cœur de la croyance en l'école comme espace dans lequel ce déséquilibre ou cette excitation est souhaitable et potentiel pour le travail sur elle (Fresquet, s/d). Dans ce plan, nous avons déjà fait référence à une autre position pédagogique fondamentale : la croyance dans les personnes impliquées, dans les étudiants, dans les enseignants, dans tous ceux qui s'engagent dans l'école et avec l'école. Il s'agit de parier

(...) dans la possibilité d'entrer en contact avec des films, des images, des sons qui n'apportent pas de messages édifiants, qui ne sont pas guidés par la fonction sociale ou la nécessité de faire un monde plus beau. Il s'agit d'une croyance en l'intelligence intellectuelle et sensible des écoliers. C'est

seulement avec elle qu'il est possible de traiter l'art, avec des éléments qui ne s'organisent pas par le discours, mais qui demandent au spectateur de se réaliser (Fresquet, s/d, p.8).

Il s'agit d'une façon de faire fonctionner la mémoire de l'espace scolaire, en amenant les images agents pour qu'elles soient montées de telle sorte que leur signification ait été construite par la curiosité, la recherche, l'étrangeté et la capacité de l'absurde. Que ces significations soient composées de savoirs et de non-savoirs, de puissances et d'impuissances, qui soient processus et événement scolaire et non produit fini, résolu, harmonisé, exposé comme vitrine d'une école lointaine, des significations postes et impôts, ou porteuse d'images qui ne lui vont pas. Ce serait le sens de chercher dans le film une image-invention, une image qui inquiète, qui interroge, qui s'ouvre au vide parce qu'elle est toujours différente de quelque chose que nous pouvons anticiper. Image contre-hégémonique, même si elle reproduit visuellement les clichés les plus connus de l'univers médiatique, l'image qui se forme est celle de l'expérience, du cinéma comme expérience, même si, à la fin, aucun film ne se forme. Pourtant, une image-expérience se forme, composée de ce que nous apprenons, mais qui nous annonce aussi ce que nous ne savons pas. Une image incomplète et dont la radicalité peut nous conduire à des processus inhabités par notre volonté de savoir et de pouvoir.

Ainsi, le cinéaste parie sur les sujets. Bergala (2002) affirme le plaisir de comprendre qu'il est aussi efficace et gratifiant que le plaisir soi-disant ignorant de la pure consommation. Cette proposition laisse entendre que la perspective du film résulte d'une multiplication d'actions, de choix et de directions - dont certaines sont pointées par le cinéaste, d'autres élargis et questionnés par le spectateur - qui guident le regard à voir de plus près les relations établies dans un contexte donné démontrent leur potentiel pédagogique : la surprise créative de la découverte dans le geste de la création, en essayant de vivre l'expérience artistique ensemble.

Dispositifs de création audiovisuelle : un essai

Nous avons travaillé, dans les disciplines dans les cours de premier cycle et dans nos projets d'extension, dans les écoles publiques de l'éducation de base, avec des ateliers d'expérimentation audiovisuelle. Les ateliers ne suivent pas un modèle spécifique et partent d'abord de la réalisation de certains appareils, passent par une roue de conversation et se développent ensuite comme une approche théorique du contenu. Un exemple de ces dispositifs est ce que nous appelons des photos séquentielles.

Le dispositif vise à travailler sur les questions des images significatives et des intervalles significatifs. Au début, nous l'appelons simplement un appareil photo, cachant l'information qu'il s'agira d'une composition séquentielle. Nous demandons aux participants de nous apporter cinq (5) photographies réalisées dans certaines limites spatiales : l'école, le campus, le musée ou toute autre limite. Il est possible de restreindre ou non les notions de cadrage, ou encore de s'approprier la notion de l'appareil, avec des découpes du type photos de personnes sans visage, ou un autoportrait qui ne montre pas de parties du corps lui-même. Enfin, le dispositif est adapté à l'aspect imagé que l'on veut travailler et il est important qu'il soit élaboré par le réalisateur des ateliers conformément au répertoire qu'il souhaite que les participants développent.

Après avoir transmis les images apportées à l'ordinateur, chaque élève doit choisir trois parmi celles qu'il a apportées. Ce n'est qu'alors qu'on lui demande d'organiser les photos en séquence. Ensuite, l'étudiant doit raconter une histoire avec la séquence qu'il a créée, sans changer l'ordre des images.

Dans les cercles de conversation, la création de chaque élève est socialisée avec les autres. Vous pouvez également créer des appareils pour cette étape. Nous demandons souvent aux autres participants de commenter les photos de leurs collègues, et même de créer des histoires avec les séquences des autres, mais sans connaître l'histoire que le réalisateur de cette séquence a créée. Le

réalisateur est le dernier à commenter ses propres photos et à raconter l'histoire qu'il a créée.

Cette dynamique est riche de permettre une perception sensible des images agents et des intervalles significatifs, en particulier lorsque les histoires inventées par les collègues s'éloignent de celle créée par l'auteur de la séquence. Il est également utile de souligner que toutes les formes de savoir produites sur les images sont valides et que l'œuvre photographique, ainsi que la cinématographique, n'est pas terminée au moment de son exposition, mais qu'elle gagne en sens, les significations et sensibilités dans la relation avec qui les voit/entend.

Enfin, l'approche théorique à la fin de la conversation peut rendre compte des aspects soulevés dans la réalisation du dispositif, tendant à un certain degré de généralisation sur les instruments travaillés au moment de la réalisation et de l'interprétation des œuvres. La pédagogie de la création est plus liée à la prise d'une position, à la mise en pratique plutôt qu'à une voie à suivre.

Nous considérons ici un bref exemple de la façon dont nous pensons les appareils à partir d'images qui recherchent des images. Ce qui est intéressant dans la proposition, c'est de la réviser, de créer ses propres dispositifs et mécanismes de travail.

Considérations finales

Ce texte présente l'expérience cinématographique (et aussi le cinéma) comme moyen de formation ou de production de connaissances, en proposant une réflexion sur la relation intime entre l'image en mouvement, associée à la sonorisation, et le processus éducatif. Pour souligner l'importance de ce rôle du cinéma (et de l'audiovisuel en général) à la formation humaine, comme contribution à l'enseignement-apprentissage et à l'éducation, nous avons proposé une promenade de réflexion et d'arguments autour du potentiel du cinéma - comme technologie

audiovisuelle appliquée à l'éducation -, en explorant ses richesses et ses limites comme pratique de formation humaine ou construction de connaissances.

Nous nous sommes mis à penser cinématographiquement à la connaissance et à l'éducation, en supposant les images qui agissent sur le message filmique comme support de la signification d'un sujet- spectateur actif dans la construction des sens du film. Concevoir le cinéma comme moyen de connaître et d'inventer des mondes dans des espaces de formation, c'est miser sur l'intelligence visuelle du spectateur qui s'intègre aux processus de connaissance et d'action sur la formulation des sens pour ce qu'il entend et voit. Cette proposition exprime une croyance dans la pédagogie de la création comme moyen d'éduquer les sens et les sensibilités en cherchant une expansion des limites de l'expérience par le processus d'expérimentation.

C'est ainsi que nous comprenons que déplacer et élargir les facultés de l'imagination est un exercice de caractère esthétique, mais profondément politique et transformateur.

Références

BERGALA, A. **L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et tailleurs.** Paris : Petit Bibliothèque des Cahiers du cinéma, 2002.

CECCATTY, R. **Pasolini.** Porto Alegre, RS : L&PM POCKET, 2015.

FRESQUET, A. (org.). **Cinéma et éducation: la loi 13.006 - réflexions, perspectives et propositions.** BH : MG : Univers Productions, s/d.

MIGLIORIN, C. **Inévitablement Cinéma : éducation, politique et mafuá.** RJ : Ed. Azougue Alley, 2015.

MIGLIORIN, C. **Inventer avec la différence - Matériel de support.** Niterói : RJ : UFF, 2014. Disponible sur : www.inventarcomadiferenca.org. Consulté le 19/4/2018.

PASOLINI, P. P. Empirismo Herege. Lisbonne : Assyrien et Alvim, 1982.

Film

ABCedario avec Alain Bergala. Direction : Adriana Fresquet et Clarissa Nanchery. Rio de Janeiro, UFRJ, CINEAD (3 min), 2012.

Le livre a été écrit et organisé par plusieurs mains. Entre les doigts des personnes qui ont suivi la Formation Continue intitulée « École-Autre » dans la rencontre avec la perspective du Territoire de la Connaissance, jusqu'aux mains des professionnels du Département Municipal d'Éducation, Science et Technologie d'Hortolândia, il a été créé ici. un ensemble de récits sur la vie à l'école et la recherche du sens de l'apprentissage en son sein. Il existe de nouvelles connaissances et de nouveaux territoires.