

LA REFLEXIÓN CRÍTICO-COLABORATIVA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE*

Leandra Ines Seganfredo Santos**
Rosinda de Castro Guerra Ramos***

RESUMEN

El artículo presenta y discute reflexiones acerca de la formación docente, planteadas en encuentros presenciales y a distancia, en un soporte de aprendizaje a distancia, la plataforma e-Proinfo. La investigación fue llevada a cabo por un grupo de profesoras del área de Lenguaje del Centro de Formación y Actualización de los Profesionales de Educación Básica del Estado de Mato Grosso, mediante el siguiente proceso: lectura y discusión de propuestas teóricas defendidas por Nóvoa (2009); reevaluación y reflexión crítico-colaborativa, a partir de la interacción en el foro de debate. Los datos señalan que el equipo de trabajo se encuentra dispuesto a generar cambios en las acciones de formación continua en las escuelas y a consolidar acciones de políticas públicas adoptadas por el Estado.

Palabras clave: formación docente, área de lenguaje, reflexión crítica, educación continua, contextos de cambios en educación

COLLABORATIVE AND CRITICAL REFLECTION IN LANGUAGE TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

This paper presents and discusses reflections on teacher education and its construction within the profession. These were triggered by face-to-face and online meetings using a supported collaborative environment for online learning, the e-Proinfo platform. A group was formed by in-service teachers of the Languages Area of the Center of Education and Updating of Primary Education professionals, from the State of Mato Grosso, Brazil. The group read and discussed theoretical assumptions supported by Nóvoa (2009). The teachers rethought and reassessed actions taken in the form of critical-thinking exercises done in collaborative interactions and posted on the discussion forum. The data reveal that the group is open to changing ideas and actions of continuous education in schools, and to consolidation actions of public policy taken by the State.

Keywords: teacher training, area of language, continuous education, critical reflection, change in education contexts.

Recibido: 30 de julio de 2015

Aceptado: 30 de noviembre de 2015

* Este artículo se origina en una investigación post-doctoral en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, con la participación de la Universidad del Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, y la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso, Centro de Formación y Actualización de los Profesionales de la Educación del Estado de Mato-Grosso (CEFAPRO), Área de Lenguaje.

** Doctora en Estudios Lingüísticos (UNESP- Rio Preto), Departamento de Pedagogía, Universidade do Estado de Mato Grosso, leandraines@unemat.br

*** Doctora en Lingüística Aplicada y Estudios de Lenguaje (U. de São Paulo). Profesora Universidad Católica de São Paulo. rramos1@uol.com.br

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, fruto de la investigación de pos-doctorado en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, tuvo como objetivo general describir y discutir las teorías y prácticas que orientan a los proyectos y programas de formación continua (FC), en el área de lenguaje desarrollados en el contexto público de la enseñanza-aprendizaje. Uno de los objetivos fue desarrollar un trabajo de FC colaborativo-reflexivo, considerando diferentes IES (UNEMAT/Sinop y PUCSP), con el fin de discutir los resultados de ese estudio.

La FC de los profesionales de Educación Básica del Estado de Mato Grosso se realiza fundamentándose en políticas públicas diseñadas por la Secretaria de Estado de la Educación (SEDUC), por intermedio de la Superintendencia de Formación de los profesionales de Educación Básica (SUFFP), ejecutadas por los quince CEFAPRO en las 727 escuelas estatales, mediante el "Proyecto Sala del Educador". Además de otras propuestas teóricas, las políticas para la FC encuentran su principio rector en las ideas defendidas por Nóvoa (1992) acerca de una formación construida colectivamente, mediante la reflexión y en el *locus* de trabajo de los profesionales. El texto presenta un trabajo de investigación-acción (Simão et al, 2009), desarrollado por un grupo de profesoras del Área de Lenguaje de uno de los CEFAPRO, el Centro de Sinop, que atiende a cuarenta y seis escuelas de quince municipios de la región; una tarea reflexiva que buscó discutir cuestiones referentes a la formación de profesores y su construcción dentro de la profesión, lo que, teóricamente, es el trabajo efectivamente realizado por el Centro (Mato Grosso, 2010).

El registro del ejercicio se hizo en el ambiente colaborativo de aprendizaje a distancia (e-Prinfo) con el uso de la herramienta Foro de Debate. Así, con la FC –en las modalidades presencial y a distancia– ejecutado por el equipo de profesoras del Área de Lenguaje del CEFAPRO/Sinop, se pretendió comprender, como cuestión central, lo que el grupo piensa sobre FC de docentes y la práctica que realizan en el "Proyecto Sala del Educador", específicamente en el área de lenguaje. Con ese fin, invitamos al equipo a relacionar las propuestas teóricas defendidas por Nóvoa, en su libro "*Professores: Imagens do futuro presente*" (2009), con el trabajo que se realiza diariamente en el contexto de FC. Nuestro objetivo era propiciar momentos en que las profesoras formadoras pudiesen socializar y discutir las ideas acerca de lo que realizan, dándoles "vez y voz" conforme a las palabras de Nóvoa (2009). Consecuentemente, analizamos algunos planteamientos teóricos que subsidian nuestro trabajo. En la tercera parte del artículo, se exponen cuestiones que conciernen a la metodología utilizada en la investigación; y, en la cuarta parte, se incorpora la presentación y el análisis de los ejercicios reflexivos propuestos y desarrollados.

2. POR UNA CONSTRUCCIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE DENTRO DE LA PROFESIÓN

Registros en documentos oficiales, como los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1998), han pregonado, basándose en teorías socio-histórico-culturales (ver Bakhtin, 1991), que es deseable que los alumnos construyan su propio conocimiento, participando activamente del proceso con sus pares, considerando el contexto en el que están insertos. Nos parece obvio que tal deseo sea igualmente asumido por los docentes.

Concordamos con Gatti (2010) en el hecho de que la docencia se constituye en el sector neurálgico en las sociedades contemporáneas y en una de las llaves para entender sus transformaciones. Y, como afirma la autora, la formación docente requiere de una revolución en las estructuras institucionales formativas y en los currículos de formación, “a partir de la función social propia de la escolarización –enseñar a las nuevas generaciones el conocimiento acumulado y consolidar valores y prácticas coherentes con nuestra vida civil” (Gatti, 2010: 1375). La formación “ha de partir de su propio campo de práctica y agregar a este los conocimientos necesarios seleccionados como valiosos, en sus fundamentos y con las mediaciones didácticas necesarias”. (Gatti, 2010: 1375). Los conceptos –polisémicos– de FC y desarrollo profesional ganaron nuevos sentidos y pasaron a ser tenidos como elementos de referencia con la reciente comprensión de que la formación inicial es apenas una de las etapas, y que precede a la entrada de la profesión (Simão et al, 2009). De entre las varias definiciones más recientes disponibles para FC de docentes, Marcelo (2009) muestra que es posible verificar un entendimiento de “proceso, que puede ser individual o colectivo, pero que se debe contextualizar en el local de trabajo del docente –la escuela– y que contribuye para el desarrollo de sus competencias profesionales a través de experiencias de diferente índole, tanto formales como informales” (Marcelo, 2009:10). Para este autor, ha emergido una nueva perspectiva para la FC, cuyas características son las siguientes: un proceso basado en el constructivismo, de largo plazo, que reconoce que los profesores aprenden a lo largo del tiempo, que tiene lugar en contextos concretos, colaborativo, relacionado con los procedimientos de reforma de la escuela, y, que puede adoptar diferentes formas y contextos. Desde esta perspectiva, el profesor es visto como un práctico reflexivo (Marcelo, 2009: 10-11).

Hay un consenso (ver Simão et al, 2009; Marcelo, 2009; Imbernón, 2010a y b; Nóvoa, 2009) de que la FC debe cumplir con algunos aspectos específicos. De entre ellos, se destacan la actitud investigativa del docente y el incentivo para el desarrollo de prácticas colaborativas en las escuelas a partir de la identificación de necesidades y problemas. El desarrollo profesional basado en estos aspectos busca “promover el cambio en conjunto con los profesores, para que estos puedan crecer como profesionales –y también como personas” (Marcelo, 2009:15). En este sentido, tanto la formación inicial, como la FC, son componentes nucleares del desarrollo profesional y del cambio o innovación de las prácticas curriculares, siendo que la primera, constituida como instrumento, remite a la implantación de la segunda y supone que se debe intervenir sobre el sistema social (Simão et al, 2009:64; Marcelo y Vaillant, 2001: 113).

Nóvoa (2009), Imbernón (2010a y b) y Marcelo y Vaillant (2001) ponderan el desarrollo profesional de los profesores centrado en la escuela. Para ellos, el lugar de trabajo deberá ser considerado también el lugar de aprendizaje. Entretanto, para que esto tenga éxito, son necesarias ciertas condiciones, como el liderazgo de algunas personas, la organización, la importancia de los profesores y la naturaleza del desarrollo profesional (Marcelo y Vaillant, 2001: 129).

Nuestro pensamiento se adhiere también al de Nóvoa (2009: 37), quien cree en la “necesidad de devolver la formación de profesores a los profesores”, o sea, la formación de profesores dentro de la profesión, a partir de un trabajo en equipo colaborativo-reflexivo que priorice su profesionalidad. También coincidimos con Simão et al (2009: 67), al considerar que la acción colaborativa permite que los profesores teoricen sobre las prácticas que desarrollan, y que, por medio de un movimiento continuo y cíclico de acción y reflexión, cuestionen los contextos y las

consecuencias de sus acciones, buscando comprender las relaciones entre las circunstancias, las acciones y las consecuencia en su trabajo y en su vida. De acuerdo con las propuestas abordadas aquí, delineamos el proyecto de FC colaborativo-reflexivo interinstitucional y centramos nuestras acciones en una de ellas, que presentamos a continuación.

3. TRECHOS RECORRIDOS

Conforme mencionamos al inicio, desarrollamos un proyecto en conjunto que preveía la realización de acciones distintas, en que juzgamos la colaboración, factor de aprendizaje profesional, y la ejercitamos mediante estimulación continua de interacciones recíprocas entre los sujetos y entre los procesos de mejoramiento de la propia formación, atendiendo al trabajo realizado en cuanto profesor formador.

Una de las acciones fue el acompañamiento sistemático del trabajo de FC de docentes, realizado por el CEFAPRO/Área de Lenguaje, por medio de FC a los profesores que componen el equipo y que se insertan en el Grupo de Estudios e Investigaciones en Lingüística Aplicada. Es importante reconocer que, para el crecimiento personal y profesional, en atención a las orientaciones de la SEDUC, el profesor formador debe estar “vinculado, de forma continua, a una institución de enseñanza superior capaz de comprender la realidad de los desafíos enfrentados en la práctica del proceso formativo, y que sea capaz de dar a este profesional el apoyo necesario para el cambio de la realidad que hoy se encuentra en las escuelas” (Mato Grosso, 2010: 33). De acuerdo con esto, en el 2011, surgió el proyecto, cuando parte del equipo del Área de Lenguaje del CEFAPRO participaba en los encuentros que realizaban en la UNEMAT/Sinop, un grupo de investigadores de la Universidad, con la participación de académicos de los cursos de Letras y Pedagogía; de la especialidad en docencia Superior, Lingüística Aplicada; y de maestría, Lingüística. En el 2012, para conocer y comprender mejor las políticas públicas de FC definidas por el Estado, iniciamos estudios con el grupo de CEFAPRO/Área de Lenguaje, a través de encuentros quincenales. El grupo estaba compuesto por nueve profesoras formadoras; una profesora investigadora de la UNEMAT, líder del GEPLIA, y una profesora investigadora de la PUCSP.

En este sentido, a partir del diagnóstico que venía siendo construido desde los encuentros del 2011 y de otros realizados a inicios del 2012, se trató de aproximar la teoría y la práctica, creando un ‘modo de reflexionar’, que reflejase un movimiento cíclico entre teoría (lo global) y práctica (lo local). Para esto, los estudios deberían orientarse, inicialmente, por la lectura y la discusión de textos en algunos puntos principales como: formación/profesionalización docente, FC de docentes, lingüística aplicada e investigación, relacionándolos con el contexto local de las acciones de formación. Los primeros encuentros estuvieron dedicados a lecturas que auxiliasen al grupo a comprender el campo de la actuación de la Lingüística Aplicada, ya que no todos los participantes tenían lecturas referentes al área. El grupo decidió que después de esas lecturas introductorias, el siguiente foco debería ser la formación/profesionalización docente y la FC de docentes. Hubo un mutuo acuerdo en cuanto a la elección del libro “*Profesores: imagens do futuro presente*” (Nóvoa, 2009) como base para las lecturas y los debates, sin dejar de considerar la contribución de otros textos que pudiesen añadir información al debate del tema.

El Ministerio de Educación (MEC) dispone para la red pública de enseñanza una plataforma que reproduce un ambiente colaborativo de aprendizaje, denominado e-Proinfo. Los profesores formadores pueden hacer uso del mencionado ambiente para desarrollar su trabajo. Como equipo, nos pareció interesante ampliar los momentos de debate más allá de los encuentros presenciales quincenales, lo que también nos motivaría a (re)conocer la plataforma, una vez presentada en una nueva versión en el año 2012. De esta manera, entre los encuentros quincenales, el grupo tuvo como tarea leer los textos, discutirlos con los pares en el área, lo que no siempre fue posible, debido a las innumerables actividades, propias del cargo, además de incluir viajes frecuentes a los municipios atendidos por el polo, lo que dificultaba encuentros frecuentes con el grupo completo. El ambiente colaborativo de aprendizaje potencializó el diálogo entre los pares y, al mismo tiempo, suplió las ausencias.

Destacamos en este texto el uso de la herramienta foro, que nos proporcionó un espacio de debate y diálogo entre los participantes. Durante el primer semestre 2012, nos dedicamos a la lectura y discusión del libro ya mencionado y a varias otras acciones que fueron realizadas durante los encuentros presenciales, como la socialización de las acciones desarrolladas durante las quincenas en las escuelas, la divulgación y preparación de materiales para inscripciones en eventos. Para orientar los debates fueron elaboradas algunas actividades divididas en cinco bloques. Se había acordado que, en cada actividad debería haber, por lo menos, una participación inicial y una para comentar la participación de un colega. El cuadro 01 muestra el número de participaciones del equipo para la realización del ejercicio reflexivo:

Cuadro 1: Participación del equipo en la realización del ejercicio reflexivo a partir del uso de la plataforma

	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Participantes	09	09	10	10	10
Mensajes	36	19	20	25	15

Los datos muestran que hubo una buena participación del grupo (en las actividades 1 y 2 ocurrió una ausencia, no siendo la misma participante). Aunque no todas hayan cumplido con el número de participaciones acordado (mínimo 2 por participante), hubo una participación por encima de lo acordado. Los 115 mensajes fueron impresos, sistematizados y categorizados en su totalidad.

Siguiendo a los autores que fundamentaron este estudio, el grupo considera que las reflexiones generan, en diferentes niveles y en cada participante, cambios en la forma de pensar y actuar. En este sentido, al considerar a la FC en un *continuum* (Zeichner, 2008; Pimenta e Ghedin, 2005), todo el proceso aquí descrito culminó en una sesión reflexiva, desarrollada en el segundo semestre de 2012.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS EJERCICIOS REFLEXIVOS

Para los lectores que desconocen el funcionamiento de la plataforma e-Proinfo, aclaramos que en el espacio "comunicación" están disponibles las herramientas chat, blog, diario, foro, texto colectivo y conferencia *online*. En el caso del foro, que es la herramienta utilizada por nosotros para la actividad en análisis, el participante necesita crear un título e insertar una contribución o comentario. Cada una de las actividades era iniciada por la líder del GEPLIA que, en diálogo con las ideas de Nóvoa (2009), elaboraba una serie de cuestiones provocativas relacionadas con las acciones desarrolladas en el Centro. Así, cada participante podía colaborar de la forma que le pareciese más conveniente, respondiendo o comentando lo que quisiese. Las cuestiones también eran derivadas de las discusiones que tenían lugar en los momentos de FC presenciales, en cada quincena. De esta forma, había participación de todos los integrantes del grupo.

Las actividades uno y dos tuvieron como base el primer capítulo de la obra de Nóvoa; las actividades tres y cuatro surgieron de la lectura del segundo capítulo de la misma obra. Para la quinta y última actividad, denominada cara a cara con Nóvoa, las participantes fueron desafiadas a imaginarse la posibilidad de un encuentro personal con el autor de la obra, que les sirvió de motivación para el estudio durante el semestre; y a elaborar una o más preguntas acerca de los temas debatidos. En agosto del mismo año, tuvimos la oportunidad de recibir al autor en nuestra ciudad/Universidad, y al presentarle nuestro trabajo desarrollado, Nóvoa aceptó responder las cuestiones en forma de entrevista (SANTOS et al, 2012). Esto nos alegró mucho y derivó en más momentos de reflexión. Para este texto seleccionamos solo dos ejercicios realizados y que, por encima de todo ¡representa las voces del equipo de lenguaje! Es la retumbante ansia de una FC significativa y el rescate de la profesión docente.

4.1. Rumbo al futuro que deseamos...

Las reflexiones realizadas durante esta actividad versaban acerca de "cómo hacer aquello que decimos que es necesario hacer", destacando una actitud investigativa, en que se podía hacer una reflexión general o puntual acerca de los cuestionamientos, elaborados a partir de algunas medidas enunciadas por Nóvoa (2009). Dividimos las reflexiones en tres subsecciones, que se interrelacionan entre sí, en un claro ejercicio integrativo.

4.1.1 Primeras medidas: pasar la formación de profesores para adentro de la profesión

Cuadro 2: Extracto de la segunda actividad en el foro, plataforma e-Proinfo; Curso: Lenguaje, conocimiento y formación; Grupo: Lenguaje/CEFAPRO/Sinop.

Capítulo 1 – Profesores: ¿El futuro aún tardará mucho? (Parte dos)

Nóvoa sugiere el sistema para la formación de los profesores (2009: 18)

- i. Estudio profundizado en cada caso, sobre todo en los casos de fracaso escolar;
- ii. Análisis colectivo de las prácticas pedagógicas;
- iii. Obstinación y persistencia profesional para responder a las necesidades y ansias de los alumnos;
- iv. Compromiso social y ganas de cambiar.

¿Qué tipo de reflexión puede usted hacer sobre el sistema propuesto por Nóvoa y el propuesto por la SEDUC?

La cuestión propuesta rindió buenas contribuciones y reflexiones, como las siguientes elaboradas por la profesora formadora (PF)8:

(01) Buena pregunta...

Algunos elementos del sistema propuesto por Nóvoa coinciden con el sistema propuesto por la SEDUC. La primera medida coincide con la concepción propuesta de FC realizada por medio del PSE. No está demás resaltar que la formación del SEDUC está direccionada a los profesionales de la educación, docentes y no docentes, y eso, en mi forma de ver, muchas veces dificulta el análisis colectivo de las prácticas pedagógicas. Creo que solamente será posible cuando los profesores planeen sus acciones colectivamente y por área de conocimiento... (PF8, actividad dos, en 28/05/12, a las 10:34:41).

Percibimos un esfuerzo por parte de PF8 en relacionar la teoría estudiada con el contexto práctico en la que está inserta. La acción colectiva trae cambios en los resultados, y la oferta de espacio específico para la FC en grupos y subgrupos ya significa una mejora. La cuestión primordial es la de cómo actuar para que salgamos del discurso con rumbo a las prácticas efectivas. Los relatos muestran posibilidades, pero las acciones aisladas necesitan tomar forma. Creemos que eso será posible a partir del “empoderamiento” por parte de los profesores, en el sentido de que compartan cada vez más las acciones realizadas y los resultados obtenidos, aunque no sean en primera instancia, resultados satisfactorios, pero que sirvan para desencadenar nuevas acciones. El trabajo colectivo es un trabajo relativamente nuevo, tanto en el campo teórico como en el campo práctico. Por su parte, los cambios son lentos, pues requieren que se quiebren paradigmas, y para que esto sea posible es necesario persistir, para que efectivamente el cambio se produzca y genere nuevas necesidades de innovación.

(02) Respondiendo sobre la primera medida...

Acompañando el PSE me doy cuenta de que los profesionales parecen tener la voluntad para un cambio y para un mayor compromiso social con la educación, pero, al mismo tiempo, parece haber algo que pone trabas al proceso, y da la impresión de que siempre es necesario comenzar todo de nuevo. Es posible identificar tres grupos de profesores: un pequeño grupo de profesores que no se acogen discursos contra el sistema, y que se preocupan, a partir de lo que tienen como realidad, en pensar cómo buscar un cambio o solución. Otro grupo que no dice nada, solo observa; y un grupo mayor que se aferra a discursos de sentido común y que está en contra de todo... (PF5, actividad dos, en 05/06/12, a las 20:20:46).

Ponderando las afirmaciones de la PF5, la PF7 argumenta: "también percibo estos grupos, y lo peor es que aquellos que están en contra, simplemente están en contra, sin argumentar sus puntos de vista. O cuando lo hacen, argumentan que algunas propuestas dan mucho trabajo. Entiendo que en lo que tiene que ver con un plan de carrera, mucho tenemos que avanzar para llegar a lo que consideramos ser lo ideal" (PF7, actividad dos, en 13/06/12, a las 11:20:55). No nos parece que haya motivación o satisfacción profesional en los moldes defendidos por Simão et al (2009), lo que, una vez más justifica la necesidad de un trabajo colaborativo. Sin embargo, es posible percibir que la colaboración propuesta por el centro aún es tomada como una mera estrategia de gestión, y no, como cuerpo colegiado e ideología conforme lo esperado por Imbernón (2010b).

La PF6 (actividad dos, en 07/06/12, a las 00:09:15), por su parte, reconoce que Nóvoa nos hace reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de la escuela, y si estas son suficientes como para suplir las necesidades de una sociedad en constante transformación. La PF argumenta que, en el contexto de la FC en servicio, es visible cuanto es necesario avanzar, y que la reflexión de estas prácticas pedagógicas es el camino para tratar de superar las fragilidades impuestas por un sistema positivista de una sociedad industrializada. Después de décadas, las miradas se posan sobre el profesor como el promotor de los aprendizajes, el constructor de los procesos de inclusión que responde a los desafíos de la diversidad y que desarrolla métodos apropiados de utilización de las nuevas tecnologías.

4.1.2 Segunda medida: promover nuevas formas de organización de la profesión

Cuadro 3: Extracto de la segunda actividad en el foro, plataforma e-Proinfo; Curso: Lenguaje, conocimiento y formación; Grupo: Lenguaje/CEFAPRO/Sinop.

Capítulo 1 – Profesores: ¿El futuro aún tardará mucho? (parte dos)

“Grande parte de los discursos se tornan irrealizables si la profesión continúa marcada por fuertes tradiciones individualistas, o por rígidas regulaciones, designadas burocráticas, que se han acentuado en los últimos años” (Nóvoa, 2009: 19)

- a) ¿Concuerda usted con el autor de que hay “fuertes tradiciones individualistas” que impregnan la profesión docente?
- b) ¿A qué “rígidas regulaciones externas” se refiere el autor? ¿Se siente usted “regulada” por el sistema al cual pertenece?

En la página 21, Nóvoa plantea una cuestión intrigante que merece reflexión: “¿Será que, hoy, muchos profesores son menos reflexivos (por falta de tiempo, condiciones, por exceso de material didáctico preparado, por deslegitimación frente a los universitarios y a los peritos) de lo que muchos de sus colegas que ejercieron la profesión en un tiempo en el que aún no se hablaba del ‘profesor reflexivo’?”.

Hay un consenso entre las profesoras formadoras de que la escuela todavía está regida por fuertes tradiciones individualistas, que perciben en la resistencia de los profesores hacia las prácticas innovadoras y en la propia dificultad para trabajar colectivamente en el área en el que actúan. Para PF6, las “rígidas regulaciones externas”, son vistas con bastante claridad en la construcción del Plano Político Pedagógico de las escuelas del Estado, el cual es construido por la escuela, e inserto en el sistema *online* de la SEDUC. Actualmente, el currículo todavía está fundamentado en la teoría técnica, que impone el pensamiento de la clase dominante, lo cual hace predominar el individualismo. Y el CEFAPRO, como institución formadora, no es diferente, pues los profesores formadores están “limitados a desarrollar las propuestas de formación pensadas por la Superintendencia de Formación, con la cual no siempre concordamos, pero que ‘ejecutamos’ sin reflexionar” (en 07/06/12, a las 00:09:15). Percibimos la falta de protagonismo de los profesores formadores, y, así como ellos, los profesores de la EB viven la misma prescripción del CEFAPRO.

La PF7 (en 13/06/2012, a las 11:15:26) cree que están en proceso de construcción de un nuevo quehacer, y que esta propuesta de formación nos permite salir de las prácticas individuales y partir para las prácticas colaborativas, avistando llegar a las cooperativas. De esta forma, pondera a la profesora formadora, a las políticas públicas (a pesar de su carácter regulador, como en todas las instituciones) que posibilitan que los participantes realicen la reflexión en su hacer o en su decir. Al reflexionar sobre el trabajo de FC con base en la discusión en las Orientaciones Curriculares para la red estatal de educación del Mato Grosso, la PF5 reafirma la dificultad de “liberarse” de las tradiciones individualistas, ya que nuestras acciones reflejan mucho la forma por la cual fuimos formados, principalmente de nuestra formación inicial.

Al comentar sobre las regulaciones externas, PF3 menciona algunas cuestiones relacionadas con las condiciones, y nos llama la atención el hecho de que, muchas veces, el profesional se propone desarrollar un trabajo o participar en un grupo de estudios, pero no recibe el menor incentivo para que esto suceda, porque, al mismo tiempo que el sistema ofrece sus cursos, seminarios, no da oportunidad al profesor de salir de su sala de clase para participar de los mismos, sin antes colocar un sustituto, y remunerarlo con sus propios recursos, haciendo que el profesional piense dos veces antes de salir para una formación fuera de su espacio de trabajo (PF3, en 14/06/2012, a las 17:25:40). Con ello, se evidencia, una vez más, la importancia de la FC en el locus de trabajo, conforme Nóvoa pondera.

La PF9 agrega que las mayores limitaciones no son de orden externo, sino interno. Tal vez nos acomodamos en nuestras prácticas aisladas, y no buscamos hacerlas diferentes (en 14/06/2012, a las 15:15:24). En la misma dirección apunta la PF3:

(03) Reflexionando sobre la formación

[...] Todavía podemos observar una vasta gama de profesionales que por tener cierto nivel de conocimientos quieren guardarlos solo para sí [...]; También hay aquellos que saben, pero no consiguen expresar aquello que aprendieron. Esto, muchas veces, se debe a la escuela tradicional a la cual frecuentamos, y que todavía tiene requisitos para toda la educación brasileña. (PF3, actividad dos, en 14/06/2012 a las 17:25:40).

PF3 argumenta que algunos de los profesores reaccionan con indiferencia. Sobre esta actitud, Nóvoa (1992), que basa sus estudios en la historia de vida de los profesores, nos invita a considerar sus creencias, sueños, ilusiones, desilusiones, esperanzas y afectos, pues constituyen aspectos importantes en el proceso de formación continua. Romper con paradigmas instalados no es una tarea fácil, sobre todo por el hecho de que lo nuevo asusta, ya que no sabemos exactamente los resultados de la propuesta. Aun así, estudios muestran, conforme presentamos en la parte dos de este texto, que el trabajo colectivo, en movimiento continuo y cíclico de acción y reflexión (Simão et al, 2009) es un camino eficaz para desarrollar un trabajo expresivo en la sociedad contemporánea.

Crear pequeños grupos ha demostrado ser una buena idea y, a partir de ahí, se evidencian los avances y se socializa de forma que los otros grupos puedan “ser contagiados”. Es más, aún necesitamos avanzar en la creación de caminos, mecanismos y condiciones para que la propuesta de FC pueda desencadenar esa acción en los profesores. Otra cuestión pertinente recae en el deseo de los profesores de crear estos pequeños grupos para que no sean decisiones impuestas. Aunque sea un buen medio para los estudios y las reflexiones entre los pares, la mera creación de pequeños grupos no será suficiente para alcanzar el cambio y la innovación en las prácticas pedagógicas de los profesores. Esta depende de la comprensión que el grupo tenga de la concepción de FC, la cual influencia directamente las acciones.

4.1.3 Tercera medida: reforzar la dimensión personal y la presencia pública de los profesores

Cuadro 04: Extracto de la segunda actividad en el foro, plataforma e-Proinfo; Curso: Lenguaje, conocimiento y formación; Grupo: Lenguaje/CEFAPRO/Sinop.

Capítulo 1 – Profesores: ¿El futuro aún tardará mucho? (parte dos)

En esta parte del texto, Nóvoa (p. 22) relata un “silenciamiento”, una “invisibilidad” de los profesores. Para él, “la única salida posible es la inversión en la construcción de redes de trabajo colectivo que sean soporte de prácticas de formación, basadas en la repartición y en el diálogo profesional”.

¿Cree usted que el trabajo colectivo tiene el poder de dar voz y vez a los profesores? Comente:

Para finalizar las discusiones acerca del primer capítulo de la obra propuesta para el estudio, traemos los extractos de las PF1 que discurren sobre la importancia de reforzar la dimensión personal y la presencia pública del profesor, lo que sería posible mediante un verdadero “comportamiento colectivo”, por más de que los rigores del cotidiano insistan en apuntar hacia un camino contrario:

(04) Abordando algunas medidas:

Se percibe actualmente mucha dificultad de los profesores para que trabajen colectivamente, sea debido al sistema individualista que impera en la sociedad, sea, debido a las necesidades de la vida moderna que exige cada vez más de los profesionales, obligándolos a asumir con el fin de fin de tener una vida más tranquila, adoptando doble y triple jornada de trabajo. Esta realidad acaba generando cierta reserva por parte de los profesores. En cuanto se vean como profesionales competentes, ese modo de verlos también cambiará. (PF1, actividad dos, en 03/07/12, a las 15:36:14).

Las profesoras formadoras consideran un gran desafío para el CEFAPRO que el trabajo desarrollado por él posibilite la discusión y reflexión con el propósito de dar voz y vez a los profesores, a partir de los trabajos colaborativos y cooperativos, cuya función metodológica es la de fomentar el aprendizaje. Este se fundamenta en el trabajo en conjunto; en el compartir ideas, opiniones y experiencias; en el respeto y la reciprocidad mutua; y valora, sobre todo, las producciones colectivas con el auxilio de las tecnologías. La posibilidad puede comenzar por el propio reconocimiento del papel y de la actuación de cada área del CEFAPRO, comprendiéndose como pares que trabajan en busca de un objetivo común. Para eso, es necesario, como bien observó PF8, que el trabajo colectivo tenga propuestas conjuntas, compartidas con la comunidad escolar y más allá de los muros de la escuela, y, percibir que en la escuela se hace, y se hará aún más, si las acciones son producto de trabajo colectivo.

4.2 Las facetas de la formación de los profesores

Para argumentar la necesidad de una formación de profesores construida dentro de la profesión, Nóvoa (2009: 28) presenta cinco facetas de la problemática: práctica, profesión, persona, comunidad, público. Esta actividad desarrollada en el ambiente e-Proinfo muestra un trabajo de sistematización de las discusiones de los encuentros presenciales y de las demás actividades desarrolladas. La PF7 argumenta que la faceta personal tiene amplia influencia para el desarrollo de las demás, y contribuye a la reflexión, considerándose un buen camino para la socialización de los deberes construidos.

(05) PERSONAL

[...] Primeramente el PERSONAL, desde mi punto de vista, es esencial para el desarrollo de las demás facetas [...], si el "Personal" no tiene el movimiento dialéctico de la reflexión/autorreflexión tendremos dificultades en percibir/practicar las demás facetas. Creo que ese proceso es largo y no es algo que se adquiera a través de un momento de estudio, sino está construido en el movimiento dialéctico, y, en ese sentido, destaco la faceta "Comunidad", pues esa construcción no se da en lo individual, sino en la interacción en las comunidades de práctica, o como el autor destaca "en prácticas concretas de intervención... (PF7, actividad cuatro, en 28/06/2012, a las 11:58:13).

Las PF 1, 3 y 7 concuerdan en que la colaboración en el grupo contribuyó para la construcción de lo individual. "Esos momentos nos han proporcionado el repensar sobre nuestras prácticas en la FC. La tarea de pasar de profesora de la lengua portuguesa a profesora del área de Lenguaje no está siendo tan ardua debido a la colaboración entre el grupo", pondera la PF 7 (actividad cuatro, en 17/07/2012 a las 18:29:05). Las acciones desarrolladas por el grupo están cambiando los comportamientos dentro del área, ampliando los conocimientos, y lo colectivo está pasando a ser una práctica constructiva. Las PF1 y 6 registraron las siguientes contribuciones sobre las acciones realizadas en el CEFAPRO, y la importancia de lo desarrollado por GEPLIA:

(06) Contribuyendo con algunos puntos:

En nuestra formación, no lidiamos directamente con los casos de los alumnos, nuestro foco son los casos de las escuelas e indirectamente los casos que las unidades nos traen por medio del equipo de profesionales. A fin de movilizar los conocimientos al desempeño de la función de educador, realizamos formaciones y estudios sobre asuntos pertinentes a cada unidad escolar. Esas acciones, es obvio, no solucionan las dificultades, pero, con seguridad, las animan. Los profesores del área de Lenguaje que lidian directamente con las dificultades vividas en las escuelas, necesitan apropiarse de varios conocimientos teóricos del área, de la disciplina, y también conocimientos pedagógicos, indispensables para el buen desempeño de todo profesor, pues es imposible que ejerzan con eficacia la función sin conocimientos teóricos y pedagógicos. Los profesores del Centro necesitan del equipaje teórico-metodológico profundo, pues es urgente atender la especificidad de cada unidad escolar y alcanzar la formación de los profesionales de las escuelas. (PF1, actividad cuatro, en 03/07/2012, a las 14:44:42).

Las profesoras formadoras creen que la crítica que el autor hace se refiere al hecho de que esas formaciones no están relacionadas con nuestro contexto, con nuestra realidad, con las especificidades de cada escuela y de cada profesional, y no consideran las prácticas de los profesores. El autor destaca, también, que las prácticas de los especialistas, generalmente, están influenciadas por organizaciones internacionales y no propician la reflexión de la práctica. En relación con esas afirmaciones, ponderamos que la FC puede ser una buena oportunidad, pero no lo es necesariamente, pues depende de cómo ella es pensada y llevada a la práctica. En muchos casos, es solo un momento para agregar personas. De ahí la importancia del papel de los profesionales citados por la PF: el coordinador y el profesor formador, conforme ya lo afirmaba Simão et al (2009). Estos tienen la importante función de pensar y organizar el mecanismo de la FC. En el contexto investigado, quien organiza y coordina el PSE en la escuela es el coordinador pedagógico. Al profesor formador le cabe la tarea de sugerir lecturas, pautas y el acompañamiento del PSE (Mato Grosso, 2010). En algunos momentos, cuando son invitados, asumen la orientación del PSE. Eso es lo que el centro pretende hacer, pero, en algunos casos, esto no sucede naturalmente. Para la PF4, "si esperamos que la idea de un estudio surja solo del grupo de los profesores de la escuela, no habrá estudio, entonces es necesario direccionar, orientar, y fomentar, que ese es nuestro papel. Pero, lo que va a ser estudiado precisa partir de la escuela (actividad cuatro, en 26/07/2012 a las 17:41:59). El profesor formador no puede ser visto como "fiscalizador", conforme alerta la PF5 (actividad cuatro, en 17/07/2012, a las 10:56:59).

CONCLUSIÓN

Las reflexiones sistematizadas a partir de las actividades evidencian algunos temas recurrentes:

1. Es necesario que los profesores y su profesión se constituya en un foco de debate.
2. Hay una necesidad de que la formación inicial y continua esté en constante articulación, en un proceso continuo de acción-reflexión-acción.
3. La FC en el *locus* de trabajo favorece la comprensión de los problemas que atañen a los profesores, direccionando la búsqueda colectiva de alternativas para superarlos.
4. El profesor es responsable por su proceso de formación, sin embargo, se evidencia su falta de protagonismo.
5. El CEFAPRO, un espacio que viene buscando la construcción de su identidad como institución formadora, precisa ser reconocido como espacio de FC y formar sus propios profesionales.
6. El trabajo del PSE es un trabajo nuevo que requiere de una nueva identidad del profesor (la de profesor-formador).
7. Es importante que el PSE construya una cultura escolar y que los profesores se sientan parte de esa construcción.
8. Hay una sensación de soledad y un sentimiento de una cultura del individualismo, que fomenta una formación fragmentada.
9. Hay necesidad de valorizar la actitud reflexiva, con un espíritu colaborativo y de investigación en el desarrollo profesional.
10. Tanto las cuestiones generales sobre educación y formación docente como las especificidades de las áreas/disciplinas son parte de la FC.

11. El exceso de actividades, la falta de tiempo, la mejor organización en la escuela y la dificultad de organizar horarios para que todos los profesionales puedan participar interfieren tanto en una buena oferta de formación como en su calidad formativa.
12. Los profesores formadores son movilizados a desarrollar las propuestas de FC pensadas por la Superintendencia de Formación, con las cuales no siempre concuerdan, pero acaban ejecutando sin reflexionar.
13. En la red estatal de enseñanza mato-grossense hay espacios específicos para que los docentes y no docentes desarrollen la FC con estudios en grupos y subgrupos. Esto favorece el análisis colectivo de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con los estudios realizados en el contexto de la investigación, y de los temas sistematizados, se pudo evidenciar que los datos ponderan, por lo menos, tres cuestiones:

La primera cuestión: el equipo se encuentra abierto a los cambios de ideas y a las acciones de formación continua en las escuelas, en un momento de construcción de la identidad de profesoras formadoras, conjuntamente con la consolidación de las políticas públicas adoptadas por el Estado, mediante el Proyecto Sala del Educador, espacio conquistado para el desarrollo profesional de formación continua, que apoya la formación y el desarrollo profesional en el *locus* de actuación mediante un trabajo colaborativo y reflexivo.

La segunda cuestión: remite a la importancia de que la propuesta de formación continua atienda tanto las cuestiones generales sobre educación y formación docente como las especificidades de las áreas/disciplinas, considerando que la cultura del individualismo y cierta apatía por parte de los profesionales impiden avances proficuos.

La tercera cuestión: muestra que el exceso de actividades, la falta de tiempo y su mejor organización en la escuela, la dificultad para organizar horarios específicos en que todos los profesionales puedan participar y la resistencia a las innovaciones propuestas por las políticas públicas, interfiere tanto en una buena oferta de la formación entregada como en la calidad formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, Mikhail.** 1991. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Brasil.** 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília/SEF.
- Gatti, Bernadete.** 2010. "Formação de professores no Brasil: características e problemas". *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 113. pp. 1355-1379. out./dez.
- Imbernón, Francisco.** 2010b. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- . 2010a. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Marcelo, Carlos.** 2009. "Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro". *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan./abr. pp. 7-22.
- Marcelo, Carlos; Vaillant, Denise.** 2001. *Las tareas del formador*. Málaga, Espanha: Aljibe.
- Mato Grosso.** 2010. *Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: formação em rede entrelaçando saberes*. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá.

- Nóvoa, Antonio.** 1992. *Os professores e a sua formação*. 2ª. ed. Lisboa: D. Quixote.
- . 2009. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro.** (Org.). 2005. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, Leandra Ines Seganfredo et al.** 2012. "Face a face com Nóvoa: Formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor". *Norte@mentos*, n. 10, pp. 1-13, jul./dez.
- Simão, Ana Margarida Veiga, et al.** 2009. "Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso". *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, pp. 61-74, jan./abr.
- Zeichner, Kenneth.** 2008. "Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, pp. 535-554.