



Desarrollo profesional de los formadores de docentes: calificaciones de las relaciones establecidas con estudiantes de pregrado

Professional development of teacher educators: ratings of relationships established with undergraduate students

Desenvolvimento profissional dos professores formadores: notas a partir das relações estabelecidas com os estudantes das licenciaturas

OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO ^a

IVAN FORTUNATO ^b

EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS ^c

Resumen

El desarrollo profesional de los formadores de docentes y las relaciones construidas con los estudiantes son dos lados del mismo proceso: (trans)formarse uno mismo y el otro. En este texto, de naturaleza teórica, estudiamos el desarrollo profesional de los docentes que capacitan a la educación superior a partir de las relaciones establecidas con los estudiantes en los cursos de pregrado. Con este fin, comenzamos con una breve descripción de las experiencias profesionales y el conocimiento de la experiencia, seguida de una discusión en la que se busca argumentar que la relación entre un maestro-formador y sus estudiantes puede entenderse como una

^a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: osmarhelio@hotmail.com

^b Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga, SP, Brasil. Doutor em Geografia e Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, e-mail: ivanftr@yahoo.com.br

^c Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Departamento de Ciências Humanas, Mossoró, RN, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

experiencia de capacitación (trans)profesional. Concluimos que es extremadamente necesario llevar a cabo estudios e investigaciones sobre la formación de docentes para la Educación Superior, particularmente en relación con el trabajo de los formadores de docentes en los cursos de pregrado, especialmente porque todavía hay pocos estudios e investigaciones en esta dirección.

Palabras clave: Experiencias profesionales. Formación del profesorado. Licenciaturas. Formador de docentes.

Abstract

The professional development of teacher educators and the relationships built with students are two sides of the same process: (trans)forming oneself and the other. In this paper, of a theoretical nature, we study the professional development of teachers educators from the relationships established with students in pre-service teaching undergraduate courses. To this end, we begin with a brief overview of professional experiences and the knowledge of experience, followed by a discussion in which it is sought to argue that the relationship between a teacher educator and his/hers students can be understood as an experience of professional (trans)formation. We conclude that conducting studies and research on teacher education for Higher Education, particularly regarding the work of teacher educators in preservice teaching courses, is extremely necessary, especially since there are still few studies and research in this direction.

Keywords: Professional experiences. Teacher Education. Preservice teaching course. Teacher educator.

Resumo

O desenvolvimento profissional dos professores formadores e as relações construídas com os estudantes são duas faces de um mesmo processo: (trans)formar a si e ao outro. Neste texto, de natureza teórica, estudamos o desenvolvimento profissional dos professores formadores de cursos de licenciatura a partir das relações estabelecidas com os estudantes. Para tal, começamos por um breve enquadramento das experiências profissionais e os saberes de experiência, seguindo com uma discussão na qual se busca argumentar que a relação entre um professor formador e os seus estudantes pode ser entendida como uma experiência de (trans)formação profissional. Concluimos que a realização de estudos e pesquisas acerca da formação dos professores para o Ensino Superior, particularmente a respeito do trabalho dos professores formadores nos cursos de licenciatura, é extremamente necessária, sobretudo por haver, ainda, poucos estudos e pesquisas nessa direção.

Palavras-chave: Experiências profissionais. Formação Docente. Licenciaturas. Professor formador.

Inicio del debate

Grabar en papel las reflexiones sobre el desarrollo profesional de los formadores de docentes en los cursos de pregrado, nos coloca ante la necesidad, como pensaba Larrosa (2002), de desencadenar experiencias profesionales como formadores de docentes y el conocimiento de la experiencia. Para el autor, si la educación se ha pensado a través de los binomios ciencia/técnica, o teoría/práctica, o incluso política/crítica, es necesario resaltar otro binomio, probablemente olvidado e ignorado, el de experiencia/significado. Es con este binomio con el que trabajamos aquí, buscando reconocer que existe un vínculo entre el conocimiento de la experiencia y la experiencia docente profesional.

Estudios como este también enfrentan el desafío de la escritura como forma de promover el autoconocimiento, buscando preservar la autonomía del pensamiento. Después de todo, si la experiencia ha ido perdiendo terreno frente a la opinión, como vimos en Larrosa (2002, p. 27), entonces es necesario dar paso al conocimiento de la experiencia, entendida como aquella “que se adquiere en la forma en que alguien responde a lo que le pasa a lo largo de su vida y en la forma en que le damos sentido a lo que nos pasa”. Este es un texto que destaca los significados de la experiencia de ser formador de docentes en cursos de pregrado.

Se trata de desarrollar lo que se puede llamar “autoinvestigación”, es decir, examinar las propias experiencias en busca de los diferentes significados que se le están dando a experiencias similares y/o nuevas. Por ello, es necesario invertir en reflexiones sobre cuestiones subjetivas que permean la acción de la docencia y la docencia en las carreras de grado. En este sentido, también se puede pensar en la importancia de los estudios sobre la docencia universitaria, en el contexto de las carreras de grado, que contribuyan a mejorar la calidad de las prácticas docentes y, en particular, a la mejora de la docencia en estos contextos. Como señaló Ponte (2004, p. 62): “¿Por qué mirar solo los problemas y las prácticas de los demás? ¿Por qué no mirar también su propia práctica?”.

Tomamos, de los estudios de Ponte (2004), la idea del privilegio de ser formadores de docentes, ya que la investigación forma parte de la naturaleza de nuestro trabajo diario. De hecho, se trata de investigar sobre la docencia, haciendo

de nuestra actividad un diálogo constante entre hacer e investigar: al mismo tiempo que pensamos críticamente sobre el conocimiento y las prácticas docentes, somos profesores, por lo que no hay forma de evitar el peso de la (propia) crítica sobre nuestras actividades formativas. También consideramos la alerta de Ponte (2004) de que es necesario distinguir la reflexión sobre la práctica de la investigación: la reflexión presupone pensar qué y cómo se hace mientras que la investigación siempre parte de un problema que se vuelve relevante para la investigación. Aquí, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo se produce el desarrollo profesional de los formadores de docentes en los cursos de pregrado?

Como hipótesis, nos atrevemos a plantear que el desarrollo profesional de los formadores de docentes y las relaciones que se establecen con los estudiantes de pregrado son dos caras de un mismo proceso: (trans) formarse uno mismo y el otro. Este es el movimiento recursivo identificado por Paulo Freire (1996, p. 23) al señalar que “quien enseña aprende cuando enseña y quien aprende enseña cuando aprende”.

Actitudes como la escucha y la adaptación a las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes nos llevan a tomar conciencia de la construcción de nuestro yo profesional y, en consecuencia, a (trans) formarse a sí mismos y al otro. Esta idea nos remite una vez más a Freire (1996, p. 23), al afirmar que: “[...] quien forma se forma y se re-forma al formar y quien se forma se forma y forma al formarse”.

En este texto, a medida que pasamos por los sentidos y el conocimiento de la experiencia, identificada como algo subjetivo, pero dependiente de las relaciones de alteridad que (re) producen otros significados, discutimos un tema poco explorado, enunciado en el título: el desarrollo profesional de los formadores de docentes desde el relaciones establecidas con los estudiantes en el contexto de los cursos de pregrado.

De acuerdo con Bariani y Pavani (2008), las investigaciones educativas centradas en las relaciones establecidas en el aula, en su mayoría se refieren a la Educación Básica y siempre están enfocadas a la convicción de la influencia del docente sobre el alumno, ignorando muchas veces las influencias que los alumnos ejercen sobre el profesor. Además, sumamos las ideas de las autoras de que encontramos pocos estudios que se centren en la importancia de las relaciones

interpersonales que se establecen en la Educación Superior y, sobre todo, en su influencia en el desarrollo profesional de los formadores de docentes.

Este estudio se justifica por las posibles aportaciones a los cursos de pregrado, principalmente en lo que respecta al desarrollo profesional de los formadores de docentes. Por tanto, partimos de los significados de las experiencias vividas con los estudiantes de pregrado y sus compañeros, con el objetivo de revelar, según Farias et al. (2014), ya que la identidad docente es producto de las relaciones construidas con el mundo físico y social. Por tanto, la reflexión es un instrumento fundamental para el desarrollo profesional, dado que el análisis crítico de estas relaciones es un dispositivo importante para la (trans) formación docente.

Para lograr estos propósitos, este texto se organizó en tres secciones. Comenzamos situando el papel fundamental del formador de docentes en los cursos de pregrado y continuamos con el apartado que analiza cómo los saberes de la experiencia y las experiencias profesionales dan sentido al desarrollo de este profesional. Seguidamente se procede a una discusión en la que buscamos demostrar que la relación entre formador de docentes y estudiantes de pregrado puede entenderse como una experiencia de formación (trans) profesional. En el tercer apartado presentamos lo que se ha denominado como afirmaciones sobre la relación que buscamos entender para fortalecer. Al final, intentamos ensayar “otras” reflexiones, con el objetivo de incentivar otras discusiones, o quizás inspirar nuevos horizontes para el futuro de la formación y la propia profesión docente.

Antes de nada, ¿qué significa ser profesor profesor?

La formación inicial de los docentes de educación básica, em Brasil, se realiza en cursos de pregrado. Es un proceso teórico-práctico a través del cual se toma el contacto con los rudimentos de la docencia, incluyendo el acto de enseñar en su contexto histórico, social y político. Si bien una parte de los egresados de los cursos de pregrado no ejerce la docencia como profesión, no se puede negar su propósito fundacional: la formación docente (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020). Así, esta formación inicial del profesorado presupone, por tanto, la existencia de profesores que imparten la profesión, estos son los profesores profesores.

Sin embargo, en el contexto de los cursos de pregrado, existe una tendencia, revelada por Rodrigues (2001), a atribuir el rol de formador de docentes solo a los docentes en el área de pedagogía/educación, directamente involucrados con la práctica escolar y la vida diaria. No obstante, todos los que imparten docencia en cursos de pregrado, ya sea en la práctica escolar o especialistas en su campo de formación e investigación (física, química, historia, letras, etc.), son formadores de profesores, ya que participan directamente en la formación inicial del profesorado, haciendo corresponsable de esta formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntarse: ¿lo que significa ser un maestro-formador de profesores en el contexto de las titulaciones de grado? Al referirse a la docencia en general, Luckesi (2008) define al docente, ante todo, como un ser humano y, como tal, sujeto de la historia que, junto a otros profesionales, construye el proyecto histórico para el desarrollo de la propia humanidad. Así, situamos al docente docente como el profesional que se dedica a la actividad de crear intencionalmente las condiciones para comprender la acción de enseñar a enseñar (BEILLEROT; 1996; MIZUKAMI, 2005).

Canário (2008) considera que las singularidades de cada ser humano y cada situación educativa requieren más que la mera aplicación de procedimientos estandarizados y previamente probados. Defiende la pertinencia de afrontar la docencia como una actividad práctica-reflexiva, investigadora, productora de significado, en detrimento del mero ejecutor. Es en esta perspectiva que entendemos que el rol de los formadores de docentes está anclado en la responsabilidad de formar docentes capaces de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y a la construcción de una sociedad mejor. El autor también reafirma el compromiso ético de los docentes con el desarrollo humano “numa perspectiva de democracia, justiça social e igualdade orientada para os sistemas de educação, para a forma como os estabelecimentos de ensino são geridos e para o relacionamento com os alunos” (CANÁRIO, 2008, p. 140).

En efecto, ligados a un conjunto de condiciones sociales, culturales y políticas, los formadores de docentes son responsables de la formación de los estudiantes y, más que eso, del futuro de la profesión docente. Se puede decir que el rol de formador de docentes nos convierte en seres éticos y comprometidos con la

esencia de los cursos de pregrado: enseñar para enseñar. Es, para decirlo mejor, una obligación ética: enseñar para enseñar en cursos de pregrado. Además, es importante señalar que “la ética no es un discurso, es una acción, un compromiso” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 33).

El mayor compromiso de los formadores de docentes siempre está relacionado con la formación para la docencia y su futuro. Es también la acción de capacitar a los estudiantes para avanzar en su vida y proyectos profesionales, logrando superar las barreras tan a menudo erigidas por el contexto social y cultural, así como la ausencia, muchas veces, de políticas educativas que aseguren su exitosa inserción y permanencia. Profesión formativa y docente.

Por estos motivos, hemos buscado (re) configurar el rol de los formadores de docentes en el contexto de los cursos de pregrado (ARAÚJO; FORTUNATO, 2020). Como se sabe, la figura de estos profesionales puede adquirir notables influencias en la adhesión de estudiantes y egresados a la docencia. Como resultado de esta comprensión, es necesario reconocer que el desempeño de todo formador de docentes, sus características de personalidad, empatía, experiencias personales y profesionales tienen una influencia incontrolable en la formación y adhesión de los estudiantes a la docencia. El marco expuesto requiere el reconocimiento que es necesario, en el contexto de los cursos de pregrado, del trabajo pedagógico para y con los futuros profesionales de la enseñanza. Creemos que una mirada analítica a las experiencias profesionales vividas es una vía fundamental para el desarrollo de la docencia.

Conocimiento, experiencia y desarrollo profesional del profesor: ¿un lazo posible?

El conocimiento de la experiencia y la experiencia profesional basados, sobre todo, en las relaciones que se establecen con los estudiantes y compañeros de profesión son elementos esenciales en el desarrollo profesional de los formadores de docentes. Después de todo, entendemos, según Pimenta (1997), que el “[...] profesional no puede constituir su saber hacer sólo a partir de su propio hacer.” (p. 10). Es decir, es el conocimiento de experiencias que desarrollamos en el ejercicio

profesional y que, desde nuestra perspectiva, nos tocan y transforman, como nos enseña Larrosa (2002).

En esta perspectiva, cabe preguntarse: ¿cuáles son las experiencias profesionales? Encontramos en los estudios de Larrosa (2002) algunas notas que son relevantes para situar estas experiencias profesionales que nos acompañan a lo largo de este debate. Según el autor: “la experiencia es lo que nos pasa, lo que nos pasa, lo que nos toca. No lo que pasa, lo que pasa o lo que toca” (p. 21). Con eso, vimos que las experiencias profesionales son singulares, peculiares y, sobre todo, individuales, aunque vividas en contextos colectivos. Las experiencias profesionales se mezclan con la historia personal de cada uno, (n) las tocan y, por tanto, (n) (trans) las forman de manera significativa.

En el contexto de los cursos de pregrado, las historias personales de los formadores de docentes y de los estudiantes de pregrado se entrelazan con los significados que surgen o resignifican con el desarrollo de nuevas experiencias y, en ellas, los afectos expresados o velados, sorpresas y presagios, tensiones. y tranquilidad. De esta manera, hemos vivido y actuado como maestros-formadores de docentes en diferentes contextos que, por excelencia, nos brindan las más diversas experiencias que sustentan y pueden impulsar nuestro desarrollo profesional.

La redacción de este texto se traduce así como una oportunidad para (re) vivir y (re) elaborar experiencias individuales en contextos colectivos. Al mismo tiempo, permite ensayar posibles nuevos conocimientos sobre el trabajo como formadores de docentes, teniendo como trasfondo la reflexión a partir de las experiencias vividas. Después de todo, pensamos, como Franco (2014), que el estudio de la experiencia eleva la calidad de las prácticas construidas y del conocimiento teórico. Así, se destaca la idea del docente-investigador, donde las prácticas formativas juegan un papel central en este proceso. Al respecto, Zabalza (2019) destaca que:

[...] la conexión entre docencia e investigación adquiere sentido cuando la investigación se relaciona con la docencia (el docente investiga al mismo tiempo que enseña) y/o cuando el propio proceso de enseñanza se contamina con los procesos que constituyen componentes relevantes de la investigación (documentación, análisis fuentes, análisis exhaustivo de datos, reflexión, etc.) (ZABALZA, 2019, p. 22).

Llamamos la atención sobre las ideas del autor cuando destaca que la conexión entre docencia e investigación adquiere relevancia cuando la investigación se vincula a la práctica profesional del docente. Por ello, pensamos en estudiar el desarrollo profesional de los formadores de docentes a partir de lo visto en el contexto de los cursos de pregrado. Como ejemplo, partimos de nuestros contextos. Es la práctica de interiorizar actitudes investigadoras y actuar como un profesional reflexivo, capaz de analizar su propio trabajo profesional, con el objetivo de mejorar sus propias estrategias y prácticas docentes.

Así, si el desarrollo profesional de los formadores de docentes requiere construir una mirada crítica sobre sus propias experiencias, vividas en el contexto de las carreras de grado, se hace evidente que las relaciones que se establecen con los estudiantes deben verse como elementos inherentes a las experiencias. Por tanto, cuando se entienden como fuente de desarrollo profesional, estas relaciones adquieren otros significados, no siendo solo una refracción del trabajo docente. Estas relaciones son fundamentales para el trabajo del maestro maestro.

La relación entre maestro-formador y estudiantes como experiencia de formación (trans) professional

Al pensar en los lugares de formación docente, Nóvoa (2019) afirma lo siguiente: “Un pájaro no vuela en el agua. Un pez nada en tierra. Un profesor no se gradúa en los entornos universitarios actuales, ni en entornos escolares mediocres y poco interesantes” (NÓVOA, 2019, p. 202). El autor está interesado en explorar mejor el momento de transición entre la conclusión de la carrera y el inicio de la carrera docente. A pesar de presentar sus argumentos de manera seria, existen aspectos importantes para pensar sobre el lugar de la licenciatura en educación, pues el autor señala tres “razones principales” que hacen la universidad “incapaz de capacitar maestros” (p. 203), siendo : (i) la separación entre las disciplinas básicas de cada grado y las disciplinas pedagógicas; (ii) la distancia entre el contenido teórico y el piso de la escuela; y (iii) la valoración de la publicación y la consiguiente devaluación de las actividades de formación.

Así, aunque el autor fue un tanto ácido en sus críticas, no debemos perder de vista que tales afirmaciones ocurren a menudo en la formación del profesorado,

incluso durante procesos que realizamos nosotros mismos. Por ello, llamamos la atención sobre un elemento fundamental, común a todos: las relaciones de alteridad construidas en el espacio de las titulaciones crean las condiciones para que los formadores y estudiantes de docentes puedan (trans) formarse a sí mismos y a otros (s). En particular, llamamos la atención sobre las relaciones que se establecen entre los estudiantes de pregrado y sus profesores docentes. En este sentido, vimos, por ejemplo, en la investigación de Soares y Ferreira (2019), desde la percepción de los estudiantes de la carrera de Matemáticas sobre la profesión docente, que la valoración de la profesión y de los contenidos a impartir (factores esenciales para enseñanza) surge principalmente de la relación directa con los formadores de docentes y la forma en que ven la enseñanza y a sus alumnos.

Basados en el conocimiento y la experiencia profesional y, sobre todo, en las relaciones que hemos construido con los estudiantes de los cursos de pregrado, organizamos el siguiente apartado en torno a tres afirmaciones sobre estas relaciones, relacionando cada afirmación con los vínculos, afectos y formas de (re) pensar y (re) dirigir la enseñanza. Estos son argumentos referenciados en circunstancias prácticas de formación docente.

Asertivos sobre la relación que buscamos comprender para fortalecer: asertivo primero

Presentamos la primera afirmación: las aulas son contextos para la autoformación del alumno mucho más que para su propia instrucción. Las aulas son espacios muy privados, diferentes a otros espacios de la institución. Se diferencian mucho, considerando las relaciones que se establecen en estos espacios. Cuando docentes y alumnos ingresan a un aula, los vínculos afectivos que se construyen tienen implicaciones directas para la formación personal y profesional de ambos.

Los estudios de Oliveira y Wechesler (2002), que buscan identificar la opinión de los estudiantes de pregrado sobre las características del maestro real e ideal, revelan que:

[...] para los estudiantes de pregrado, las características más destacadas del *maestro real* fueron el cansancio y devaluación con un 13%, seguido por un 10%

agresivo y un 9% *preocupado* [...]. En cuanto al docente ideal, se observó que los estudiantes de pregrado consideran las características del docente *creativo* un 15% más significativas, seguido del *amigo* 12%, *investigador* 11% y *actualizado* 10% (OLIVEIRA; WECHESLER, 2002, p. 136-137, grifos de las autoras).

A lo largo de los caminos señalados por los estudiantes, en cuanto al docente ideal, las aulas necesitan ser vistas de manera similar a lo señalado por López Carretero (2019), es decir, como laboratorios de vida, en el sentido de vivir las relaciones de otra manera, para sentirnos protegidos, seguros y en el que podamos poner palabras a lo que pasa y lo que nos pasa. Se trata, por tanto, de la defensa de las aulas como contextos socioculturales, históricamente situados, capaces de dialogar con los desafíos y con las expresiones de la vida en sociedad. En efecto, existen varios estudios, como el de Bariani y Pavani (2008), que muestran que la actitud atenta del docente en contextualizar el contenido con la vida de los estudiantes, buscando siempre motivarlos a aprender, es un elemento que despierta el interés en las clases. Se espera, en el contexto de los cursos de pregrado, que el interés por las clases se convierta en interés por la docencia.

Este tema llama nuestra atención por el hecho de que, a menudo, en la universidad (incluyendo, obviamente, los centros universitarios, colegios e institutos federales), se presta poca atención a la forma en que se organizan los entornos de formación. Por tanto, debemos coincidir con Zabalza (2004), al afirmar que: “las aulas suelen ser pocos entornos 'hospitalarios' para llamar la atención: son fríos, poco estimulantes, incómodos, etc.” (p. 217). En la misma dirección, Nóvoa y Amante (2015) avalan advertir que existe una “[...] inmenso haz de cuenta, sin mencionar la farsa, que hoy vive en la educación universitaria” (p. 23). Según los autores, las clases, ya sea para un gran grupo de estudiantes en auditorios o para clases más pequeñas, han estado vacías de experiencia, ya que hay una ausencia de significado.

Por supuesto, la acidez contenida en estos análisis no resuena en todas las clases de todas las universidades. Aun así, dicho diagnóstico dado por los autores nos ayuda a comprender que el rol de formador de docentes nos desafía a (re) construir y comprender las aulas como contextos propicios para una experiencia enseñanza-alumno, individual y colectiva, de producir pensamientos reflexivos. , la

construcción de ciudadanía. Es necesario, por tanto, pensar en las aulas como contextos de reflexión, investigación y (trans) formación. Esta construcción requiere reconocer, en el trabajo de los formadores de docentes, el aula “como espacio de reflexión, investigación y trabajo científico” (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 30).

En esta perspectiva, ser formador de docentes es dedicarse intencionalmente a la actividad de crear las condiciones para la formación de los futuros docentes, considerando las particularidades de cada individuo, así como las necesidades de la comunidad docente. Por ello, es necesario transformar (o reafirmar) las aulas en espacios donde todos puedan actualizar, expandir, socializar y revisar sus conocimientos, creencias, valores, etc. Es por ello que situamos las aulas como contextos para la práctica profesional de los formadores de docentes y, en consecuencia, elementos centrales para la formación de ambos: docentes docentes y estudiantes.

Segundo assertivo

Frente a lo dicho sobre el aula, colocamos el segundo enunciado: no hay posibilidad de comprender el desarrollo profesional de los formadores de docentes y, en consecuencia, la formación de los estudiantes, sin comprender el tema de la afectividad en el espacio del aula. Afectar, en el sentido de movilizar para la docencia, para articularse a las relaciones inmediatas construidas con los alumnos en el aula.

En este contexto, entendemos este afecto como la concepción de Cruz y Maciel (2014, p. 69), es decir, “ofrecer al alumno posibilidades de interacción que vayan más allá del límite de lo común. Es para que te des cuenta de que, más que un profesor, hay un socio en la búsqueda del aprendizaje”. Algo cercano a lo percibido por Tardif y Lessard (2006), cuando señalaron que “en la docencia, profesión de relaciones humanas, [...] la acogida de los alumnos es de especial importancia, como en el establecimiento de toda relación humana” (p. 177). Esto no nos deja ninguna duda de que la educación encuentra su significado fundamental en la relación humana.

Es posible tener claro el trabajo de los formadores de docentes en la relación directa con los estudiantes, futuros profesores. Y más: las relaciones construidas, los

vínculos afectivos y de movilización para la docencia inciden paulatinamente en la construcción e implementación de la formación para la docencia en las carreras de grado. Muchos investigadores, como se ve en Oliveira y Wechesler (2002) y en Araújo y Fortunato (2020), por ejemplo, señalan que las relaciones construidas en los contextos de los cursos de pregrado tienen el potencial de acercar a los estudiantes a la docencia.

Pensar en la formación del profesorado, ya sea inicial, continua o incluso permanente, implica reconocer que es necesario construir relaciones efectivas y afectivas para que la (trans) formación, de uno mismo y del otro (s) (s), instale de adentro hacia afuera y viceversa. La formación de los estudiantes para la docencia y el desarrollo profesional de los formadores de profesores se basan en estas relaciones construidas. De hecho, existe una propuesta reciente de que la afectividad debe ser considerada como un elemento fundamental para la docencia, y su estudio se ha incluido desde la formación inicial (MONTEIRO; FORTUNATO, 2020).

Así, como ya se enfatizó, existe una (trans) formación mutua - estudiantes y formadores de docentes en el contexto de los cursos de pregrado. En este proceso es necesaria la integridad-plenitud (estar íntegro) en el espacio multifacético de las aulas. Esa integridad a la que nos referimos fue bien captada por López Carretero (2019, p. 923) cuando afirmó que “[...] puedo ser integral en el aula, con una presencia que condensa emociones y pensamientos y, al hacerlo, transmito algo muy importante, que es la pasión que acompaña mis palabras sin desdoblarse”.

Cada vez estamos más convencidos de la necesidad de crear vínculos con los estudiantes, de conocer sus historias y aspiraciones. Todo ello para promover vínculos con el contexto de la formación, ayudándoles a (re) descubrir y (re) construir los caminos que los despertaron o que pueden despertar a la docencia. Por tanto, vale la pena reflexionar con Brandão (2012) sobre el papel fundamental de un formador de docentes en la relación con los estudiantes de pregrado:

Sean quienes sean, son personas humanas que se van formando a partir de sí mismas, de adentro hacia afuera y de acuerdo con sus vocaciones individuales. Porque cada persona es una fuente única de vida, de sentimientos, de sentimientos de vida, de conocimiento. Todo lo que puedo hacer como educador es ponerme a su lado y hablar con él. Intercambiar experiencias, afectos y conocimientos. Y, así, compartir con ella y entre nosotros la experiencia dialógica, inclusiva, sólidamente interactiva, de compartir la creación del conocimiento a partir del cual ella y yo,

cada uno a su manera, hacemos un momento siempre provisional del suyo. aprender (BRANDÃO, 2012, p. 54-55).

Reconocemos, sin embargo, que lo que llamamos la dimensión afectiva del trabajo de los formadores de docentes no es algo simple, dado que requiere trabajar de manera colectiva, además de lidiar con pensamientos a veces divergentes y a veces convergentes. Sin embargo, esta práctica trae elementos fundamentales para la relación efectiva entre formadores de docentes y estudiantes como una experiencia de (trans) formación colectiva. Diríamos que invertir en la relación con los estudiantes es un nuevo aprendizaje que tenemos que hacer en el ámbito de la formación del profesorado, así como es un desafío constante aprender a articular, en el día a día, la dimensión humana y profesional. Después de todo, como nos recuerda Canário (2008, p. 140): “el maestro no solo enseña lo que sabe, enseña lo que es”.

Tercer asertivo

As reflexiones y producciones que acabamos de destacar sobre la afectividad en la relación entre formador de docentes y estudiantes de pregrado son fundamentales para situar la tercera afirmación, a saber: la tarea como formador de docentes requiere un trabajo de reconstrucción permanente. Hazlo de nuevo y de otras formas. Esto se debe a que trabajar con los estudiantes requiere conocer sus creencias, valores, historias y experiencias, pero principalmente, requiere aprender de ellos. Por tanto, el diagnóstico es siempre el punto de partida y la reflexión sobre la obra construida. Como nos enseña Franco (2015, p. 603), las prácticas pedagógicas “están vivos, existenciales, por naturaleza, interactivos e impactantes”.

Podemos decir que el diagnóstico consiste en considerar las voces de los estudiantes, sus perspectivas, elecciones, opciones de vida y experiencias previas, pero no solo para el registro. En este caso, las culturas internas y externas, que expresan los valores y creencias que comparten los estudiantes, deben ser parte del tejido del trabajo formativo construido. Con ello, es fundamental partir de las necesidades y percepciones sobre la docencia, desde los estudiantes, y evolucionar desde ellas, consensualmente, hacia la construcción de una formación para la docencia. Por tanto, lo que llamamos diagnóstico no necesariamente se hace a través

de pasos o actividades concretas, sino que se da cuando los docentes se perciben capaces de analizar, reflexionar y cambiar prácticas a partir de las situaciones relevantes que emergen del proceso construido. Este proceso, sin embargo, requiere tiempo para construir y madurar en las relaciones construidas con los estudiantes.

Nóvoa y Amante (2015) afirmaron que la capacidad de los docentes para reflexionar sobre sus prácticas construidas es fundamental para cualquier esfuerzo por renovar la educación. En consecuencia, esto se vuelve igualmente esencial para su desarrollo profesional. Reconocer esto significa asumir que es en la complejidad de las relaciones y reflexiones construidas, en el espacio de la formación docente, donde encontramos los caminos necesarios y posibles para nuestro propio desarrollo profesional como formadores.

Como ya se ha señalado, no se puede negar que la práctica docente en los diferentes cursos de pregrado proporciona a los docentes un invaluable desarrollo personal y profesional. Vistas desde una perspectiva reflexiva, estas experiencias (n) los acercan a las historias de vida de diferentes estudiantes y (n) los desafían a tener una amplia claridad de su papel en su formación para la enseñanza.

Esta claridad, a su vez, requiere la disponibilidad y responsabilidad política de los formadores de docentes para invertir en las relaciones interpersonales en el contexto de las carreras de grado. Además, requiere que participen en un proceso de “movilización”, de hacer circular un fuerte deseo por la formación y por la profesión docente. Por ello, el diagnóstico, que es el resultado de compartir, intercambiar ideas, pensamientos, reflexiones y producciones convergentes y divergentes, responsabilidades y actividades colectivas, es siempre el punto de partida y reflexión sobre la obra construida.

En este planteamiento de reconstrucción constante, en el contexto de la formación docente, lo mejor que tenemos para aprender es el respeto y la paciencia como elementos inherentes a la relación entre profesores y alumnos. Por tanto, hacerlo de nuevo y de otras formas, en la profesión docente, plantea constantemente la necesidad de una escucha integral de uno mismo y del otro, propuesto por Soares (2009). Según el autor, la escucha atenta y comprensiva facilita la creación de un contexto emocional favorable a la explicación de los puntos de

vista de los estudiantes y al fortalecimiento y desarrollo de la autoconfianza y autonomía.

En la misma dirección, apoyados en los estudios de Ornellas (2006), entendemos que es a través de la escucha atenta a los estudiantes que abrimos puertas únicas para llegar a las formas visibles e invisibles de sus propias representaciones sociales sobre la enseñanza. Así, según el autor, creemos que es fundamental “[...] escuchar el ambiente transferencial del aula, el lugar donde se desarrolla el acto educativo” (p. 127).

En esta perspectiva, trabajar con los estudiantes también presupone la construcción de un trabajo amigable y digno de confianza; respeto y apreciación de la individualidad de cada estudiante. Esta perspectiva requiere más: el reconocimiento y valoración de sus diversos conocimientos y experiencias de los estudiantes que, de una forma u otra, repercuten en su adherencia o no a la docencia como campo de formación y futuro desempeño profesional.

Así, conocer a los alumnos, sus creencias, valores, historias y vivencias y aprender de ellos debe despertar, en los formadores de docentes, actitudes de continua autocrítica sobre las prácticas construidas, conciencia de la obra inconclusa, como tan bien nos enseñó Paulo Freire (1996). Por otro lado, la tan necesaria apreciación del potencial existente en el contexto de las aulas y los innumerables cambios de postura y cosmovisión que debemos emprender se ven como posibles y necesarios, a medida que entendemos más y mejor el trabajo de la formación de nuevos profesores. Todo ello, en cierto modo, requiere tiempos, espacios y condiciones laborales favorables, así como el coraje y la audacia de los formadores de docentes, ya sea para socializar sus propias ideas o para superar inseguridades, o incluso para construir “nuevas” prácticas sin ocultar las “antigas”.

Este movimiento de rupturas, reinención y reconstrucción constante del trabajo pedagógico debe movilizar y sensibilizar a los formadores de docentes sobre la necesidad de invertir, cada vez más, en las relaciones construidas con los estudiantes. Es interesante notar que la formación de estudiantes para la docencia en cursos de pregrado, como proyecto educativo colectivo, requiere necesariamente la concentración de esfuerzos de todos los involucrados. Es decir, se trata de la

corresponsabilidad, el intercambio de experiencias y propuestas para superar las dificultades desde una perspectiva colectiva.

También es necesario que los formadores de docentes profundicen sus relaciones e intereses en relación con la formación y la profesión docente, con las escuelas de Educación Básica y sus diversas modalidades, y con la sociedad. La formación docente requiere cada vez más que los formadores de docentes se acerquen a la formación y a la profesión docente, desde su inserción en una carrera hasta su desempeño como docente docente.

Otro elemento que consideramos relevante es la comunicación como diálogo entre alumnos y docentes docentes. Paixão (2018), en su tesis doctoral, sostiene que el conocimiento universitario necesita “comunicación pedagógica”. Según el autor, una de las razones de la constitución de la comunicación, en esta perspectiva, es que el diálogo implica un pensamiento crítico. Es en torno a esta perspectiva que destacamos que la relación entre docente, formador y alumno, es decir, se basa fundamentalmente en la comunicación. Es, mejor dicho, la relación-comunicación comprometida con el diálogo y la escucha del otro y, por tanto, como movimiento proposicional de (trans) formación.

Finalmente, podemos decir que las relaciones que se construyen con los estudiantes de pregrado, de diferentes formas, alientan a los maestros-formadores de docentes a profundizar sus prácticas pedagógicas. Así, apoyado también por elementos teóricos, el trabajo de reflexión, problematización, revisitación y reestructuración de la práctica debe configurarse como un elemento fundamental para la configuración de las titulaciones como contexto de (trans) formación de ambos: formadores de docentes y estudiantes de pregrado. . Es en esta perspectiva que la autoconfianza y la autonomía surgen y se hacen efectivas. Partiendo de este supuesto, nos atrevemos a decir que estamos convencidos de la necesidad de profundizar y mejorar, cada vez más, la competencia profesional y personal, como formadores de docentes, partiendo, sobre todo, del diálogo, escuchando las expectativas de los estudiantes involucrados en el proceso.

Otras reflexiones para profundizar e inspirar

Los temas que nos movilizaron y sensibilizaron para la construcción de este texto se entrelazan en nuestra propia vida y experiencias profesionales. Además del acto de escribir, discutir el desarrollo profesional de (nosotros) formadores de docentes es un desafío complejo, integral y no concluyente, y este desafío nos permite reiterar el entendimiento de que este es un proceso que nunca termina. Siempre estamos en formación, independientemente del número de años de experiencia profesional o del puesto/función que ocupamos. Por ello, optamos por concluir este texto presentando “otras” reflexiones que podrían ser el inicio de otros debates o, quién sabe, inspirar nuevos horizontes de esperanza para el futuro de la formación y la propia profesión docente.

A la vista de los pasos dados, nuestro argumento central fue el reconocimiento de que las relaciones construidas con los estudiantes de pregrado juegan un papel fundamental en el desarrollo profesional de los formadores de docentes y en la (re) construcción de la identidad profesional. Las voces de los estudiantes son decisivas en este proceso, porque “la escuchar de las voces y situaciones es en realidad un diálogo dentro de nosotros mismos con las muchas voces que nos han constituido y constituyen” (ORNELLAS, 2006, p. 128).

Sin embargo, al mismo tiempo, sostenemos que el reflejo de experiencias es un elemento inherente al desarrollo profesional de los formadores de docentes. Esto requiere el desarrollo de actitudes de autocrítica continua sobre las prácticas construidas, siempre con el objetivo de transformarlas. Estas actitudes se pueden complementar con una reflexión colectiva y constante sobre las experiencias. De esta forma, se construye un trabajo colaborativo entre profesores y alumnos, fomentando actitudes de intercambio y análisis sobre el proceso formativo vivido.

La discusión emprendida, por un lado, nos lleva a argumentar que, para formarse para la docencia en cursos de pregrado, es necesario (si es posible) tanto disfrutar de la formación de futuros profesores como gustar de la docencia como una opción de vida y profesional. En consecuencia, es necesario dialogar con la complejidad, las incertidumbres y la imprevisibilidad que permean la formación de los docentes en el día a día. Por otro lado, nos permite reiterar que los formadores

de docentes (nosotros, incluido), muchas veces necesitamos dejar de lado creencias y hábitos que se consideran “verdaderos”, evidentes o imposibles de transformar y comenzar a construir relaciones emocionales con los estudiantes y con los pares, transformándolos en experiencias de (trans) formación para ambos: docente-docente de pregrado.

Es posible afirmar que no es con el mero paso de los años de actividad profesional que los formadores de docentes desarrollan y mejoran sus competencias profesionales como formadores de docentes. Se necesita más, como tiempos, espacios y condiciones de trabajo favorables, como horas para reuniones del colectivo de docentes para dar seguimiento a las prácticas en las escuelas y para la necesaria discusión y reflexión sobre y sobre la acción de formar docentes. También se necesita coraje y osadía para expresar las propias dudas, miedos, claridad y compromiso con la importancia de la formación del profesorado en cada carrera.

Por ello, destacamos la necesidad de estudios e investigaciones sobre formación docente para el ejercicio de la docencia como formadores de docentes en los cursos de pregrado, principalmente porque aún tenemos pocos estudios e investigaciones en este sentido. Aquellos a quienes hemos enfatizado el poder transformador de la docencia, esto es, en esencia, lo que hemos buscado lograr con nuestro trabajo en la formación docente, en los cursos de pregrado en los que operamos.

Referencias

ARAUJO, O. H. A.; FORTUNATO, I. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. *Educação Em Perspectiva*, v. 11, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8962>

BARIANI, Isabel Cristina Dib; PAVANI, R. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 67-75, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2QnvvvL>. Acesso em: 19 out. 2019.

BEILLEROT, J. *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: UBA Novedades, 1996. (Serie Los documentos, 1).

BRANDÃO, C. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da*

educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 46-69.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *In: PORTUGAL*. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (org.). *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 133-148.

CRUZ, G. B.; MARCEL, J. A Didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2t8hiU4>. Acesso em: 21 ago. 2018.

FARIAS, I. M. S. et al. A aula como espaço-tempo coletivo de formulação de saberes. *In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. Didática e docência: aprendendo a ser e estar na profissão*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 163-175.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Apresentação. *In: FRANCO, M. A. mélia S.; PIMENTA, S. G. (org.). Didática: embates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 07-41.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/37I2fil>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/35XDNtm>. Acesso em: 20 dez. 2019.

LÓPEZ CARRETERO, A. Ensinar o ofício do ensino: um ofício da alma. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 917-927, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39edwcb>. Acesso em: 24 out. 2019.

LUCKESI, C. C. O Papel da didática na Formação do Educador. *In: CANDAU, V. M. (org.). A didática em questão*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 25-34.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *In: ROMANONSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). Conhecimento social e conhecimento universal: aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2005. v. 5, p. 69-80.

MONTEIRO, L.; FORTUNATO, I. Depictions of affectivity: a look at the perspective of philosophy, psychology and teaching practice. *In: PAGANO, R; SCHIEDI, A. (org.) Identità, pluralità, diversità: il riconoscimento, ovvero l'essere per l'altro*. Taranto: Edizioni SJGE, 2020. p. 106-116.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 3, n. 2 (especial), p. 21-49, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Qk0Qry>. Acesso em: 23 set. 2019.

NÓVOA, A.; AMANTE, L. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU– Revista de Docência Universitária*, v. 13, n. 1, p. 21-34, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2smuepb>. Acesso em: 17 abr. 2019.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2tSaF8t>. Acesso em: 23 dez. 2019.

OLIVEIRA, E. T. A.; WECHESLER, S. M. Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção de alunos de licenciatura e professores. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 6, n. 2, p. 133-139, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2EXz8LT>. Acesso em: 19 out. 2019.

ORNELLAS, M. L. S. Afetos manifestos em sala de aula. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 119-140, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2F7HMB3>. Acesso em: 19 dez. 2019.

PAIXÃO, D. X. *O compromisso da universidade com um que fazer público ao encontro da educação social e do bem viver: por uma Pedagogia da Comunicação Universitária*. Tese (doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2018.

PONTE, J. P. *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Investigación en educación matemática. In: 8º Simpósio de la SEIEM, 2004. p. 61-84.

PIMENTA, S. G. Formação de professores — saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. III, 1997.

RODRIGUES, A. *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. In: Mimeo, 2001. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/rodrigues.pdf. Acesso em: ago. 2020

SOARES, S. R. Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). *Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108. Disponível em: <https://bit.ly/36Y35Yj>. Acesso em: 01 maio 2019.

SOARES, M. C. P.; FERREIRA, A. C. Ofício de professor de matemática: vocação ou construção? Percepções de futuros professores. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 16, n. 23, p. 366-384, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39eqG99>. Acesso em: 20 dez. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ZABALZA, M. Á. *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. Á. Novos desafios na formação de professores. *In*: IMBERNON, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 06-24. Disponível em: <https://bit.ly/2QkqSuY>. Acesso em: 19 out. 2019.

RECEBIDO: 25/11/2020
APROVADO: 19/01/2021

RECEIVED: 11/25/2020
APPROVED: 01/19/2021

RECIBIDO: 25/11/2020
APROBADO: 19/01/2021