

Universidad y escuela trabajando juntas en la formación de una nueva generación docente: la de profesores-investigadores

Universidade e escola trabalhando juntas na formação de uma nova geração docente: a de professores-pesquisadores

Hildegard Susana JUNG¹
Edite Maria SUDBRACK²
Silvia Regina CANAN³

Resumen

El presente artículo, que tiene como metodología la investigación teórica, busca traer reflexiones a respecto de la aparcería universidad y escuela de Educación Básica mientras agentes de formación de un nuevo perfil docente: el del profesor-investigador. Cita como ejemplo un programa brasileño de iniciación científica llamado PIBIC/EM, (Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Enseñanza Media), que está vuelto a estudiantes del nivel secundario, trayéndolos hacia dentro de la universidad. Asimismo, busca describir el nuevo perfil docente que requiere la sociedad del conocimiento y de la información. Como resultados de nuestra investigación, encontramos que políticas de iniciación científica son aliadas preciosas en el trabajo de construcción de esta nueva identidad que se pretende del educador, a la vez que los resultados son muy animadores, favoreciendo la búsqueda autónoma por el conocimiento, facilitando el diálogo y desarrollando el espíritu crítico.

Palabras-clave: Iniciación científica. Profesor-investigador. Aparcería entre universidad y escuela.

Resumo

O presente artigo, que tem como metodologia a investigação teórica, busca trazer reflexões a respeito da parceria entre universidade e escola de Educação Básica enquanto agentes de formação de um novo perfil docente: o do professor-pesquisador. Cita como exemplo um programa brasileiro de iniciação científica chamado PIBIC/EM,

¹ Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional (2009). Professora de espanhol no Projeto Uridiomas, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, em Frederico Westphalen/RS. E-mail: hildegardsjung@gmail.com

² Doutora em Educação pela UFRGS (2002). Coordenadora do Mestrado em Educação e Professora do Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: hildegardsjung@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Professora da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: hildegardsjung@gmail.com

(Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio), que está voltado a estudantes de nível médio, trazendo-os para dentro da universidade. Igualmente, procura descrever o novo perfil docente que requer a sociedade do conhecimento e da informação. Como resultados da pesquisa, encontrou que políticas de iniciação científica são aliadas preciosas no trabalho de construção desta nova identidade que se pretende do educador, uma vez que os resultados são muito animadores, já que favorecem a busca autônoma pelo conhecimento, facilitam o diálogo e desenvolvem o espírito crítico.

Palavras-chave: Iniciação científica. Professor-pesquisador. Parceria entre universidade e escola.

Introducción

El tema relacionado al profesor-investigador viene ganando importante espacio en el escenario de las discusiones académicas desde la década de los años 1990. Lüdke & Cruz (2005) advierten para el hecho de que el profesor necesita asumirse como investigador de su propia práctica y ello está impulsando, en la actualidad, la realización de diversos trabajos relacionados con una postura docente más autónoma. Ariza (1987) refiere que el profesor-investigador es un gran facilitador del aprendizaje. Con relación a este tema, creemos que cuanto más temprano el (futuro) profesional de la educación esté involucrado en el universo de la investigación, más facilidad él tendrá para ejercer esta actividad.

En informe de la Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior, conducida por la Unesco en París, en el año de 1998, Moraes & Fava (2000) refieren que la más importante conclusión a la que llegaron los más de tres mil participantes provenientes de universidades de todo el mundo, es la que “no hay condiciones de una Nación querer ser moderna con desarrollo social y económico si no tiene base científica y tecnológica⁴” (p. 73). Aún según los autores, Brasil posee personas calificadas para representar el país internacionalmente, sin causar constreñimientos, pero esto no se hace visible, porque los números son mediocres.

Según Demo (2000), la investigación hace parte del proceso de profesionalización en la universidad “no siendo, pues, solamente opción o vocación, sino también componente crucial del proceso de formación y recuperación permanente

⁴ Traducción libre de las autoras.

de la competencia; es por eso la manera decisiva de *sustituir entrenamiento por educación*⁵ (p. 87 – grifo del propio autor). De esta forma, en la universidad y no sólo en ella sino también en toda la vida del estudiante, investigar deberá ser un hecho consciente y no meramente adiestramiento, en un proceso sin reflexión y, según Fernández (1995), el profesor es el gran referente de cualquier proceso de innovación que se quiera implementar.

En este sentido, este trabajo, de carácter teórico, busca reflexionar a respecto de la aparcería entre universidad y escuela de Educación Básica, que podrán actuar como agentes de formación de un nuevo perfil docente: el del profesor-investigador. Como ejemplo, describe al programa brasileño de iniciación científica nombrado PIBIC/EM, (Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Enseñanza Secundaria), vuelto a estudiantes del nivel medio, trayéndolos hacia dentro de la universidad. Asimismo, busca describir el nuevo perfil docente que requiere la sociedad del conocimiento y de la información.

Para ello, dividimos el estudio en tres partes, como ya verá el lector: en un primer momento, establecemos algunos puntos con relación al hecho de investigar y el profesor, principalmente aquel que actúa en la escuela de educación básica, la que en Brasil comprende la Educación Infantil, Educación Fundamental y Enseñanza Media (secundaria). Partiendo de investigaciones realizadas por Lüdke & Cruz (2001; 2005), cuestionamos: ¿El profesor da escuela básica practica la investigación? ¿Qué concepción tiene este docente respecto al tema?

A continuación, presentamos un ejemplo de política pública de iniciación científica, el PIBIC/EM, algo sobre su normalización en Brasil y la reflexión con respecto a su papel en la instrumentalización de esta nueva generación de futuros profesionales docentes, mientras sujetos educados dentro del principio de la investigación y diseminadores en potencia de esta práctica, como ciudadanos reflexivos, autónomos y familiarizados con la investigación. A fin de cuentas, ¿es sólo en la Educación Superior que se deberá investigar?

Por último, abordamos la aparcería entre universidad y escuela de Educación Básica, cuya relación más estrecha, además de diseminar la investigación y el conocimiento, aportando la construcción de nuevos saberes, abre la academia a la

⁵ Traducción libre de las autoras.

comunidad, en sentido de formar una nueva generación de profesionales docentes, abiertos al diálogo, a la búsqueda autónoma y a la reflexión crítica. En este mismo camino, el docente de la educación superior tiene la oportunidad de crecer mientras profesional y como investigador.

Pues, como nos cuestiona Brandão (1981),

Para o quê serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? Para quem, afinal? Para que usos e em nome de quem, de que poderes sobre mim e sobre aqueles a respeito de quem o que eu conheço, diz alguma coisa? (p. 10).

En este sentido nos planteamos también algunos interrogantes sobre los que, nos parece, merece la pena que reflexionemos: ¿Sólo investigamos los que estamos en la universidad? Y si investigamos, ¿para qué y principalmente, para quién investigamos? O aún, como diría Santos (2010) ¿quién se beneficia de nuestras investigaciones?

El profesor de la escuela de Educación Básica y la investigación

Interesante trabajo respecto a este tema fue realizado por Lüdke & Cruz (2005) y Lüdke (2001), que encuestaron a aproximadamente 70 profesores provenientes de cuatro escuelas de la Educación Básica del municipio brasileño de Río de Janeiro, cuestionándolos sobre qué significa investigar en su opinión. Además, las autoras quisieron saber qué tipo de investigación estos docentes realizan, si reciben apoyo de parte de la dirección de la escuela para desarrollar esta práctica o alguna recompensa y en qué condiciones se dan estas investigaciones. Como resultado, Lüdke (2001) destaca que no todos los profesores encuestados realizan investigación. Algunos refirieron sus investigaciones de posgrado, otros el desarrollo de material didáctico y un pequeño grupo declaró que hace parte de asociaciones científicas. Con relación al apoyo y recompensa, por lo menos tres escuelas ofrecen estímulo financiero y carga horaria propia para la investigación, pero no todos los docentes se dedican a ella. Las condiciones físicas son regulares en la mayoría de las escuelas, pero una de ellas posee un espacio más apropiado para la investigación. La mayor dificultad registrada por las encuestadoras se refiere a la obtención de productos de las investigaciones de los profesores que se dicen investigadores, denotando que existe gran dificultad para

distinguir qué es investigación y qué es proyecto, ya que este último es condición para el recibimiento del apoyo financiero. Aún según Lüdtke (2001), muchos profesores presentan algún proyecto de organización de un evento o de un curso extra, alguna excursión o visita científica que han realizado con los alumnos y como, según apurado, parece no haber un cobro muy estricto, tampoco un acompañamiento constante, esas actividades acaban siendo aceptadas en sentido de cumplir la exigencia de investigación.

Una cuestión muy relevante y preocupante encontrada en las escuelas es con relación a la propia concepción de investigación, que los docentes acaban por vincular solamente a la academia y no a su propio quehacer pedagógico, como relata Lüdke (2001):

Desde impressões bem intuitivas (do tipo “pesquisa é ter curiosidade, é estar vivo”...) até definições bem próximas do modelo acadêmico, com menção à “construção do conhecimento a partir de métodos rigorosos” que acabavam sendo apresentadas como a definição da “verdadeira pesquisa, não da que fazemos aqui” (pp. 88-89)

De esta forma, percibimos que, cuando el educando no está instigado a investigar desde la Educación Básica, esta práctica parece ser extraña a su quehacer profesional, aunque éste haya elegido como carrera la profesión docente. Profesores de carrera, principalmente de la escuela pública, no tienen por hábito sintetizar sus investigaciones en trabajos científicos para socializarlos en eventos del tipo congresos o seminarios, o aún revistas científicas. Demo (2000) enseña que la escuela debería representar un lugar positivo, donde el alumno tuviese una participación activa, presencia dinámica, interacción, comunicación y motivación. “Educação não é só ensinar, instruir, *treinar e domesticar*, é sobretudo formar autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente” (Demo, 2000, p. 16 – grifo nuestro).

Aún según este autor (Demo, 2000), por lo menos cuatro supuestos están relacionados con la propuesta de educar por la investigación: 1) tener en cuenta que la educación por la investigación es inherente a la educación *escolar y académica*, constituyéndose en su especificidad más propia, de donde podemos deprender que el lugar de hacer investigación no es solamente la universidad; 2) reconocer que el centro del proceso de investigación se constituye en el cuestionamiento reconstructivo con cualidad formal y política; 3) la primordialidad de incorporar la investigación a la

actitud cotidiana del profesor y del alumno; 4) definir la educación como parte constituyente del proceso de formación de la competencia histórica humana.

En esta misma senda, distintos autores llaman la atención para la cuestión del cuestionamiento (Demo, 2000), del diálogo (Gusdorf, 1987) y de la problematización (Freire, 1979) como principios esenciales que necesitan ser incorporados a la faz educativa de la investigación. De esta forma, “a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade.” (Demo, 2000, p. 8).

John Dewey (1978), dice que la escuela deberá ser encarada como un medio especial de educación, ya que esta no se da directamente, sino indirectamente, a través de un medio social. El autor continúa, diciendo que este *medio especial de educación* deberá contar con una preparación que atienda a las condiciones para que el niño crezca en saber, en fuerza y en felicidad. En este camino, pone tres características fundamentales de la escuela: a) un *ambiente simplificado*, para que gradualmente el niño pueda conocer sus secretos y en él participar; b) un medio *purificado*, trayendo felicidad a los pequeños y libre de los aspectos maléficos del ambiente social; c) un sitio de *integración*, de *armonización* y de *tolerancia*, donde los alumnos formarán inteligencias claras, tolerantes y comprensivas. De esta forma, tendremos una escuela que contribuirá para que la vida sea “melhor, mais rica e mais bela.” (Dewey, 1978, p. 32). Aprendemos, por tanto, cuando nos podemos expresar, pensar, comparar y decidir, lo que también es posible realizar a través de la investigación.

Un ejemplo de política pública de iniciación a la investigación en Brasil

El Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Enseñanza Media (PIBIC/EM) fue creado a través de la Resolución Normativa RN017/2006, emitida por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Este órgano es una agencia del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI) y tiene como principales atribuciones fomentar la investigación científica y tecnológica e incentivar la formación de investigadores brasileños. Creado en 1951, el CNPq desempeña importante papel en la formulación y conducción de las políticas de ciencia, tecnología e innovación. Su actuación contribuye para el desarrollo nacional y el

reconocimiento de las instituciones de investigación e investigadores brasileños por la comunidad científica internacional.

La idea para la institución del programa PIBIC/EM partió de experiencias positivas realizadas por el CNPq en la formación de investigadores, siendo creado, en 2003, el Programa de Iniciación Científica Júnior.

El enfoque del PIBIC/EM está en despertarle una cultura científica al estudiante de la Enseñanza Secundaria, “com a finalidade de contribuir para a formação de cidadãos plenos, conscientes e participativos; de despertar vocação científica e de incentivar talentos potenciais.” (CNPq, 2012).

Entre los objetivos del Programa están el desarrollo de actitudes, habilidades y valores inherentes a la formación científica y tecnológica de los educandos de la última etapa de la Educación Básica, integrándolos a la universidad. La aparcería entre las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) se establece por iniciativa de la propia universidad, que busca una escuela con la que desarrolla el PIBIC/EM.

Cabrá al CNPq el pago de una Beca mensual de R\$100,00 (aproximadamente U\$30 estadounidenses)⁶, con la que está contemplado cada becario y que tiene la duración de 12 meses, pudiendo ser renovada sucesivamente hasta el final del curso secundario. Para candidatearse al Programa, el alumno deberá tener la frecuencia mínima del 80%, no tener vínculo con el mercado de trabajo y estar debidamente matriculado en la Enseñanza Media o profesional, presentando su histórico escolar.

La evaluación de los becarios se da por medio de la elaboración de informes, debidamente acompañados del parecer del investigador orientador (de la universidad) y a través de la participación en eventos con la presentación de trabajos de iniciación científica. Entre las obligaciones del becario está la dedicación a las actividades propuestas en el proyecto y en él previstas.

Recientemente una de las autoras de este artículo ha actuado como orientadora adjunta de una chica de 16 años, becaria del PIBIC/EM, a la que nombraremos aquí cariñosamente *Alicia*⁷, debido al carácter ingenuo y optimista con relación a su futuro profesional. *Alicia*, estudiante del segundo año de la Secundaria Profesional

⁶ Cambio del 28 de julio de 2015.

⁷ *Alice's Adventures in Wonderland*, [...] (*Alicia en el País de las Maravillas*) es la obra más conocida de Charles Lutwidge Dodgson, publicada el 4 de julio de 1865 bajo el seudónimo de Lewis Carroll. El libro cuenta la historia de una niña llamada Alicia que cae en una madriguera de conejo que la transporta a un lugar fantástico poblado de criaturas peculiares y antropomórficas, desvelando una lógica del absurdo, característica de los sueños.

Magisterio⁸, sueña con ser profesora de Educación Física. Como retos iniciales del trabajo con ella, aunque presentaba mucha curiosidad para aprender, registramos las inmensas dificultades de comprensión en las lecturas. Pues, para facilitarle la comprensión, y también en sentido de ayudarla a familiarizarse con el vocabulario académico, sugerimos la confección de un glosario, en el que registró las palabras desconocidas, buscó su significado, apuntándolo, y después, juntas, discutíamos su sentido también en el contexto donde originalmente se encontraban. Este hecho, conjuntamente con la complejidad que se presentó para ella la cuestión de sintetizar los conocimientos y establecer nuevas relaciones y saberes, huyendo del habitual “copiar” y “pegar”, nos hace pensar que las clases escolares no priorizan (¡tampoco en la Enseñanza Secundaria!) la investigación, y que estamos, lamentablemente, aún siguiendo el modelo de escuela reproductivista como refiere Demo (2000), que adiestra y que no facilita la reflexión y la autonomía. En momentos de interacción con los demás becarios del grupo, se hizo claro que ninguno de ellos jamás había tenido contacto con un artículo científico, sus partes, tampoco tenían familiaridad con los recursos tecnológicos disponibles para confeccionarlo. A pesar de jóvenes nativos digitales, todos entre quince y diecisiete años, con amplio conocimiento de recursos de la *web*, el proceso de inserción de una nota de pie de página, con las herramientas de un editor de texto común, ¡causó gran satisfacción!

Observando estos fenómenos, recordamos las palabras de Santos (2010), cuando refiere que educación vertical es aquella en la que el profesor se revela como el detentor del saber, transmitiendo a los alumnos conocimientos instituidos. Los estudiantes, que no tienen considerados sus saberes previos, tampoco sus diferencias histórico-sociales y culturales, serán conducidos “[...] num abismo intelectual desconectado da realidade social” (p. 48) unifican el saber puesto por la escuela. Por lo que acabamos de presentar, se percibe que la educación vertical aún se encuentra fuertemente presente en muchas de nuestras escuelas: se ve alumnos sentados en separado, énfasis en los contenidos, en la acumulación de conocimientos y en las normas de comportamiento, el profesor es el centro del proceso, y el alumno es un sujeto pasivo en este sistema. O aún, podemos recordar a Freire (1979), cuando supone la educación bancaria, que ingresa

⁸ En Brasil, este curso de la Enseñanza Media profesional se llama Curso Normal y prepara para actuar en los años iniciales de Enseñanza Fundamental. Son tres años de estudios teóricos y un semestre de práctica, normalmente desarrollada en escuelas públicas.

conocimientos en los educandos, como quien hace ingresos en una cuenta en el banco, los que deberán ser devueltos al momento del examen.

En los encuentros con *Alicia*, tuvimos muy presentes las palabras de Freire (1979), cuando este enseña que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (p. 104). La pedagogía freireana está basada en la dialogicidad, en la problematización, en el afecto, en conocer al educando y sus saberes previos, respetando sus múltiples dimensiones, sean culturales, sociales o étnicas. El autor va más allá y asevera que sin diálogo no hay cognoscitividad. Pero, ¿qué es diálogo? El propio Freire (1979) contesta:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (p. 114)

Ahora bien, para haber diálogo como genuina herramienta pedagógica, se hace necesario que haya un verdadero interés del educador por el educando, empatía y afecto. Y así fuimos caminando en nuestro proyecto de enseñarle la investigación a nuestra becaria: un paso a la vez, respetando el tiempo de *Alicia* y, principalmente, promoviendo el diálogo, la problematización y la cognoscitividad en todos los momentos. Al fin del primer semestre de trabajo, llegamos con la elaboración de dos trabajos científicos en forma de comunicación oral, presentados por ella en eventos promovidos por la universidad local y la construcción de su primer artículo científico, que versa sobre su propia experiencia, la del descubrimiento de la investigación a través del PIBIC/EM.

Podemos fácilmente imaginar que el desempeño de esta futura maestra de la Educación Básica en la universidad, donde pretende seguir la carrera de licenciatura en Educación Física, seguramente será muy distinto de aquellos educandos que no han tenido el privilegio de vivir esta *aventura* con la investigación. ¿Y cuando llegue al pos grado? Con su primer artículo científico publicado aún en el segundo año de la Enseñanza Media, podemos pronosticar que la madurez de su producción y asimismo su

capacidad de sintetización de los saberes y cognoscitividad, como diría Freire (1979), no tendrán límites.

Según Moraes & Fava (2000), a través de programas de iniciación científica “temos uma boa probabilidade de identificar uma juventude bastante criadora e, com isso, conquistarmos um melhor desenvolvimento econômico.” (p. 77). Los autores aún refieren que un alumno que se dedica a la investigación cumple presentar varias ventajas: a) huída de la rígida estructura curricular, en un ambiente más relajado y menos controlado que el espacio del aula; b) el alumno aprende a leer de forma crítica, siguiendo los consejos del orientador; c) los educandos pierden el miedo al nuevo, desarrollando su autonomía y disminuyendo la dependencia del profesor; d) adquieren mayor madurez intelectual y mejor desempeño en el curso de grado y en el pos grado; e) poseen mayor espíritu de equipo y facilidad de convivo colectivo; f) tienen más facilidad para hablar en público, y finalmente

Quando se aprendem coisas com uma certa autonomia apoiada na diretriz do orientador, posteriormente, na vida prática, ao surgir a primeira dificuldade, ele terá uma razoável habilidade para interpretar o fato e discernir se pode resolvê-lo ou se é preciso consultar quem sabe mais, pois, humildemente, reconhecerá que não tem a solução. Existem pessoas graduadas há muitos anos que entram em uma biblioteca e não sabem sequer manusear fontes de referências, porque nunca foram habituadas a isso. (MORAES e FAVA, 2000, p. 75)

Nos cuestionamos, entonces, por qué solamente alumnos seleccionados para programas como el PIBIC/EM, como *Alicia*, deberían tener esta oportunidad de descubrimiento de la investigación, y por qué esta práctica no acompaña el quehacer pedagógico de todos los educandos en las escuelas de Educación Básica. Soñando, quizás, como nuestra *Alicia*, ¿podríamos decir que la generación de profesores-investigadores está de camino? Con el resultado positivo que hemos percibido, y con más políticas de iniciación científica, nos atrevemos, aunque con un poco de utopía, a decir que sí.

La universidad y la escuela como coadyuvantes en la formación de un nuevo perfil profesional docente

La génesis de la Educación Superior brasileña está relacionada con la llegada de la Familia Real Portuguesa, en 1808, cuando Brasil pasó a contar con las Escuelas Regias de Medicina en Bahía, la Politécnica (de Ingeniería) en Río de Janeiro y de Derecho en Olinda y Recife, teniendo en vista la calificación de mano-de-obra especializada y siguiendo el modelo napoleónico francés. Desde entonces, cupo a las elites enviar a sus hijos a la universidad. La democratización del acceso a la educación – y principalmente de la Educación Superior – es muy reciente en Brasil y su proceso no está aún libre de tensiones.

Sin embargo, aunque hayan pasado dos siglos, Masetto & Gaeta (2013) advierten que continuamos con la misma organización curricular en los cursos de grado y que el mayor reto de estos nuevos tiempos es repensar el papel y las características docentes para la Enseñanza Superior. Contextualizando el termo *profesionalidad*, cuyo origen es italiano, los autores tejen algunos conceptos, de los que destacamos el que lo refiere como aquello que concierne al quehacer docente, abarcando sus comportamientos, conocimientos, habilidades y valores.

Los desafíos actuales del docente (en todos los niveles) están en el hecho de que necesita salir de su individualismo, de su aula, como refiere Nóvoa (2009) que coopere con sus pares favoreciendo la investigación-acción y la reflexión, que tenga en cuenta la heterogeneidad de sus alumnos y que maneje su planeamiento al encuentro de metodologías activas y en ambientes diferenciados, como los virtuales y los profesionales. Como fuente de fortalecimiento del desarrollo de la profesionalización docente, Masetto & Gaeta (2013) apuntan la institución de las Directrices Curriculares Nacionales en Brasil, que pasaron a exigir Proyectos Pedagógicos para los cursos de grado. A este respecto, subrayan que el docente contemporáneo debe visar la interdisciplinaridad, la articulación entre teoría y práctica, y la integración de la universidad con la comunidad a través de proyectos de extensión e *investigación*, con una nueva perspectiva, cuyo enfoque involucre la ciencia y la tecnología, articulado con las necesidades de la sociedad contemporánea. Ubicando al profesor como un

profesional de las significaciones compartidas, el énfasis deberá estar en los comportamientos de cooperación y de aprendizaje en equipo. Aún Masetto & Gaeta (2013) señalan como competencias necesarias a la profesionalidad docente: el área del *conocimiento*, que representa los conocimientos básicos, los que deberán ser actualizados permanentemente, enfatizando aquí el papel de la investigación; la *competencia pedagógica*, aludiendo a los conocimientos, habilidades y actitudes, ubicando la mediación pedagógica como clave al aprendizaje exitoso del alumno; y la *dimensión política*, poniendo al docente como ciudadano comprometido con la responsabilidad social, con la ética y con las dimensiones tecnológicas, culturales, ambientales y económicas.

En esta misma línea de pensamiento, encontramos las reflexiones de Ariza (1987), que supone la formación “del profesor como investigador en el aula” (p. 65), el que deberá asumir un nuevo modelo profesional: a) asumir la programación del curso como hipótesis de trabajo en permanente construcción; b) concebir la evaluación como investigación de los acontecimientos vividos en el aula; c) fomentar actitudes científicas; y d) partir, siempre que posible, desde las representaciones y de los errores de los alumnos. Aún según el autor, esta postura podría facilitar la enseñanza de la investigación a los alumnos.

Con relación aún al perfil del profesor del siglo XXI y su postura reflexiva, Fernández (1995) refiere que

el profesional de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, flexible, libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar a tiempo), comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierte en un recurso más para el grupo (p. 25).

Sin embargo, el mismo autor (Fernández, 1995) advierte que es necesario que existan algunas condiciones a la consecución de estas actitudes, entre las que referimos: escuelas eficaces, desarrollo colaborativo y programa de desarrollo institucional.

Dicho eso, consideramos que todas las iniciativas que puedan acercar la academia de la Escuela Básica y, consecuentemente de la comunidad, son preciosas oportunidades en una doble vía: en sentido de democratización de la enseñanza y de la oportunidad de formar investigadores desde la precoz edad, y de formación del nuevo

profesional de la Educación en todos los niveles, abierto al diálogo y a las significaciones compartidas, como sugieren Masetto & Gaeta (2013). De esta forma, caminamos para deshacer el paradigma de que la investigación pertenece sólo a la academia, como encontró Lüdke (2001).

Últimas palabras

La educación actual (no sólo en Brasil, sino en América Latina en general) pasa por un profundo momento de transformación. De acuerdo con Fávero et al. (2013), vivimos una época paradójica en la educación, ya que, por un lado, a la vez que hay mayor inversión y crece el acceso a la enseñanza, principalmente la enseñanza superior y al posgrado, por otro lado distintas contradicciones traen obstáculos al hecho de que la educación ocupe el lugar que le compete en la realización de una sociedad más justa y democrática. El reto actual más duro de la escuela, en el proceso de socialización del saber, está en reubicarse en la sociedad de la información, lo que implica la urgente redefinición de las características de su identidad, tanto de la escuela en sí misma, como de sus docentes y gestores.

La universidad, a su vez, pasa a rever su papel social y su práctica pedagógica, volviendo la centralidad al alumno y al aprendizaje, anhelando la formación de un docente que presente una nueva mirada, vuelta hacia la ciencia y la tecnología, articulada con las necesidades de la sociedad contemporánea.

En este mismo sentido, Nogaro & Silva (2015) refieren que el desarrollo de una postura reflexiva es determinante también en el proceso de formación de la autonomía, de modo a promover la “construção de conexões entre a prática e o contexto social mais amplo, o qual provoca autonomia nos educandos que devem transformar a realidade na mesma proporção da sua emancipação.” (p.69).

Concluyendo, la tarea de desarrollar competencias docentes para la contemporaneidad, aunque compleja, es una exigencia de la sociedad, y este crecimiento se dará a partir del diálogo con la teoría, con competencia y ciudadanía. El desarrollo del sentido crítico, reflexivo y autónomo que adquiere el estudiante al practicar investigación es un paso importante, como fue posible acompañar a través del PIBIC/EM. Queremos creer que estamos ante de un momento importante, aunque a

pasos lentos: el de la formación de una nueva generación de profesores-investigadores de la Educación Básica, los cuales podrán futuramente practicar investigación y enseñarla, aislando el prejuicio de que sólo se investiga en la academia y mostrando así la verdadera utilidad de sus trabajos científicos, que es la de diseminar buenas prácticas, para que todos, en una postura compartida, podamos aprender con ellas.

Referencias

ARIZA, R. P. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. **Investigación en la escuela**, n. 1, 1987 Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/1/R1_9.pdf.

BRANDÃO, C. R. (Org). **Pesquisa participante**. 3a. ed, São Paulo: Brasiliense, 1981, 211 p.

BRASIL, Resolução Normativa RN017/2006. **Estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsa por quota no país**. Brasília, 06 de julho de 2006. Recuperado de: http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, 120 p.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Traducción y estudio preliminar por Anísio Teixeira. 10a edición. São Paulo: Edições Melhoramentos en convenio con la Fundação Nacional de Material Escola – Ministerio de la Educación y Cultura, 1978.113 p.

FÁVERO, A. A.; TONIETTO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 38, n.2, 2013, p. 277-288, mayo/ago. Recuperado de: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5483/5466>.

FERNÁNDEZ, J. T. El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. **Educar**, 19, 1995, p.19-32. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42286/90209>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 150 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17a edición. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 253 p.

GUSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1978, 214 p.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001, p. 77-96.

LÜDKE, M; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, mayo/ago, 2005.

NOGARO, A.; SILVA, H. **Professor reflexivo: prática emancipatória?** Curitiba, PR: CRV, 2015, 132 p.

NÓVOA, A. **Professores, Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009, 41 p.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Docência com profissionalidade no Ensino Superior. In: **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium**, Ituiutaba, v. 4 Special Issue 1 p. 299-310, jul./dic, 2013.

MORAES, F. F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), p. 73-77, 2000.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo: Ediciones Trilce, 2010, 113 p.