

APRENDIZAJES PROFESIONALES COLABORATIVOS Y APOYO AL PROFESOR PRINCIPIANTE EN EL CONTEXTO DE UN PROGRAMA PÚBLICO EN BRASIL

Laurizete Ferragut Passos

laurizetefer@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7702-0825>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

São Paulo, Brasil.

Recibido: 01/11/2020 **Aceptado:** 01/12/2020

Resumen

El enfoque de la universidad a la escuela básica a través de colaboraciones ha sido mencionado por políticas públicas como una estrategia de apoyo y desarrollo profesional que favorece las enseñanzas de los docentes y la mejora de su formación. El propósito del artículo es describir y analizar el aprendizaje profesional colaborativo en el ámbito de un programa público llamado *Observatório da Educação-Obeduc* del Ministerio de Educación de Brasil. Los datos explorados aquí son parte de uno de los proyectos aprobados que integraron un proyecto en red más amplio. El objetivo de este proyecto fue comprender las múltiples perspectivas y contextos aportados por profesores principiantes y experimentados en un proceso de capacitación planificado por todos en función de sus prácticas y necesidades en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. A partir de un análisis documental, se analizará episodios seleccionados en el contexto del programa y que muestran cómo el conocimiento y los intercambios pueden constituir un apoyo a aquellos que están empezando sus carreras. El estudio señala las repercusiones positivas de la colaboración de la universidad con la escuela al reunir a profesores de diferentes segmentos, de los profesores de la escuela básica a investigadores y profesores de la universidad, en un trabajo colaborativo establecido por el diálogo y por las necesidades de los docentes en el desarrollo de su trabajo en la escuela. Investigar y analizar programas públicos como el discutido aquí señala la efectividad del discurso y el significado de la política para los profesores, ya que entienden que pueden o no convertirse en intérpretes de esta política en la práctica.

Palabras clave: Programa Observatório da Educação. Colaboraciones universidad-escuela. Aprendizaje colaborativo. Profesor principiante.

APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS COLABORATIVAS E O APOIO AO PROFESSOR INICIANTE NO CONTEXTO DE UM PROGRAMA PÚBLICO NO BRASIL

Resumo

A aproximação da universidade com a escola básica por meio de parcerias tem sido evocada pelas políticas públicas como estratégia de apoio e de desenvolvimento profissional que favorecem as aprendizagens dos professores e a melhoria de sua formação. A proposta do artigo é descrever e analisar as aprendizagens profissionais colaborativas ocorridas no âmbito de um programa público denominado Observatório da Educação-Obeduc do Ministério da Educação do Brasil. Os dados aqui explorados fazem parte de um dos projetos aprovados e que integraram um projeto maior em rede. O objetivo desse projeto foi compreender os múltiplos olhares e contextos trazidos por professores iniciantes e experientes num processo de formação planejado por todos a partir de suas práticas e de suas necessidades em relação ao ensinar e aprender matemática. A partir de análise documental, serão analisados episódios selecionados no contexto do programa e que evidenciaram que conhecimentos e trocas podem se constituir em apoio para os que estão iniciando na carreira. O estudo mostra as repercussões positivas da parceria da universidade com a escola ao reunir professores dos diferentes segmentos da escola básica e professores e pesquisadores da universidade em um trabalho colaborativo estabelecido pelo diálogo e

pelas necessidades dos professores no desenvolvimento do seu trabalho na escola. Pesquisar e analisar programas públicos como o aqui abordado mostram a efetividade do discurso e do sentido da política para os professores, pois é da sua compreensão que podem se tornar ou não intérpretes dessa política na prática.

Palavras-chave: Programa Observatório da Educação. Parcerias universidade-escola. Aprendizagens colaborativas. Professor iniciante.

COLLABORATIVE PROFESSIONAL LEARNING AND SUPPORT FOR THE EMERGING TEACHER IN THE CONTEXT OF A PUBLIC PROGRAM IN BRAZIL

Abstract

The university's approach to the elementary school through partnerships has been evoked by public policies as a support and professional development strategy that favor the training of teachers and the improvement of their instruction. The purpose of the article is to describe and analyze the collaborative professional learning that took place within the scope of a public program called *Observatório da Educação-Obeduc* of the Ministry of Education of Brazil. The data explored here are part of one of the approved projects that integrated a larger networked project. The objective of this project was to understand the multiple perspectives and contexts brought by emerging and experienced teachers in a training process planned by everyone based on their practices and their needs in relation to teaching and learning mathematics. Based on documentary analysis, selected episodes in the context of the program will be analyzed and will show how the knowledge and exchanges can constitute support for those who are starting their careers. The study shows the positive repercussions of the university's partnership with the school by bringing together teachers from different segments of the elementary school and university professors and researchers in a collaborative work established by dialogue and the needs of teachers in the development of their work at school. Researching and analyzing public programs like the one discussed here shows the effectiveness of the debate and the meaning of the policy for teachers, as it is their understanding that they may or may not become interpreters of this policy in practice.

Key words: Observatório da Educação Program. University-school collaborations. Collaborative learning. Emerging teacher.

Introducción

La afirmación de Paulo Freire e Ira Shor al declarar que "a través del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad" (Freire, P.; Shor, 2011) traduce nuestra posición hacia el diálogo y destaca las dimensiones de reflexión y acción, fundamentales para la concepción de Freire del mundo y de la educación. El diálogo tomado como principio de una educación liberadora y comprometida con el cambio presupone consensos construidos que, en el curso del proceso dialógico, se rompen por desacuerdos y se convierten en nuevos consensos. Este movimiento se utiliza como ejemplo aquí para situar el proceso experimentado por profesores e investigadores brasileños y uruguayos que se organizaron para compartir acciones, conocimientos y no conocimientos y experiencias relacionadas con la capacitación de profesores de la enseñanza

básica y que ocurrieron dentro del ámbito de un programa público de intercambio regional - Pasantía- promovida por la Comisión Regional para la Formación Docente (CRC-FD), miembro del Sector Educativo del Mercado Común del Sur (Mercosur), del cual forman parte Brasil y Uruguay, junto con Argentina y Paraguay, que abrió una convocatoria pública de financiación para proyectos conjuntos de duración a corto plazo en la formación de docentes. Las instituciones que trabajan con capacitación docente en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay pueden participar en el Proyecto de Movilidad Regional¹.

El escenario ofrecido por este programa público reveló la oportunidad indiscutible de cooperación y compromiso expresada en el debate político-educativo dirigido a compartir importantes políticas y prácticas públicas que los dos países han desarrollado en relación con los procesos de inserción profesional de los docentes principiantes. La colaboración, que reunió a docentes e investigadores que trabajan con la formación de docentes en ambos países, permitió conocer y analizar los contextos en los que se producen e implementan los programas de capacitación, así como las contribuciones al proceso de capacitación de docentes que ingresan en la carrera profesional.

Calvo (2014) identificó este intercambio de experiencias que caracterizan a Pasantías, que, en este caso analizado, reunió a un grupo de docentes de diferentes contextos, como un momento de aprendizaje colaborativo porque reúne a profesionales en un diálogo técnico-pedagógico apoyado por el conocimiento experimental y un proceso de reflexión sobre el ser y el hacer durante la práctica profesional diaria, y que conduce, según el investigador, a la introducción de cambios en la práctica, así como a un proceso para conocerse mejor y valorarse profesionalmente. En esta Pasantía, organizada por una colaboración de profesionales de dos países únicos, los aprendizajes tuvieron lugar en dos dimensiones: de las prácticas y de la organización curricular e institucional.

Basándose en la suposición de que las colaboraciones y el trabajo colaborativo pueden promover el aprendizaje y el desarrollo profesional para los profesores, el propósito del artículo es describir y analizar el aprendizaje profesional colaborativo que ha ocurrido dentro del ámbito de un proyecto de capacitación desarrollado entre 2013 y 2016 a partir del programa público llamado *Observatório da Educação* [Observatorio de la Educación]-Obeduc. Al presentar y analizar datos sobre cómo se traduce y trabaja un programa público en la práctica, se puede ver la efectividad del discurso de la política y el significado de esta política para los docentes puesto

que es la relación y la comprensión que tienen de ella lo que los convertirá o no en mejores profesionales e intérpretes de esta política en la práctica (Ball; Maguire; Braun, 2016).

El texto se estructura en tres partes. En la primera parte, se presentan los principios y objetivos de este programa y su relación con el enfoque de la universidad con los profesionales que trabajan en la enseñanza básica. En la segunda parte, se abordan las perspectivas teóricas y prácticas de la relación entre el profesor experimentado y el principiante en la fase inicial de su carrera, con un enfoque en el aprendizaje profesional. Por último, los episodios seleccionados se presentan en el contexto del programa y señalan cómo el conocimiento y los intercambios pueden apoyar a quienes están empezando sus carreras.

Observatório da Educação: un programa para aproximar la universidad a la escuela básica

Las políticas de formación del profesorado en los últimos años en Brasil se han convertido, aunque de manera todavía tímida, en prácticas que involucran al colectivo escolar y que estimulan la aproximación de la universidad con las escuelas. Esta preocupación se reforzó con la legislación nacional, especialmente con la institución de la Política Nacional de Formación para Profesionales de la Enseñanza, que, mediante el Decreto 6755/2009 (BRASIL, 2009), refuerza este enfoque y enuncia la articulación entre la formación inicial y entrenamiento continuo en sus principios. La aclaración de que la educación continua debe entenderse como un componente esencial de la profesionalización del profesor e integrarse en la vida diaria de la escuela, así como garantizar la valoración de los diferentes conocimientos y experiencias de sus profesores, abrió el camino para programas y proyectos de colaboraciones de escuelas con las universidades

El Programa *Observatório da Educação* del Ministerio de Educación² de Brasil se implementó con la intención de mejorar la educación continua de los profesores, ya sean principiantes, experimentados o en formación, y que tiene por objetivo el desarrollo profesional de estos profesionales. Un aspecto fuerte del Programa ha sido fomentar las prácticas e investigaciones dirigidas a cuestiones escolares y el estímulo de profesores e investigadores universitarios, así como estudiantes de posgrado y profesores de escuela básica en el mismo ambiente de discusión y con posibilidades de acciones y/o investigaciones conjuntas de las prácticas. La colaboración y articulación entre cursos de posgrado, cursos de licenciatura y escuelas de enseñanza básica es uno de los objetivos del Programa, que confirma el interés en

mejorar la formación de profesores actuales y futuros, al tiempo que contribuye a la formación de estudiantes de posgrado a nivel de maestría y doctorado.

En un estudio sobre políticas oficiales de colaboración en la formación de profesores, Tinti (2016) consideró que muchos programas que constituyen una Colaboración Oficial pueden asumir características Dirigidas o Colaborativas. Al analizar las acciones y eventos llevados a cabo dentro del alcance del Programa *Observatório da Educação*, el investigador propone una expansión del concepto de Colaboración Oficial en la cual una de las ramificaciones sería lo que él llama la Colaboración Colaborativa Oficial, una colaboración originada por políticas y programas gubernamentales en el que, por ejemplo, se comparten decisiones sobre la planificación y el desarrollo de acciones de capacitación que se activarán a través de esta colaboración.

El programa Observatório de la Educación-Obeduc³ aprobó, dentro del ámbito del Ministerio de Educación, 243 proyectos presentados por los Programas de Posgrado de las 5 licitaciones abiertas entre 2006 y 2012. Una señal importante en el total de proyectos presentados y aprobados es que 40 de ellos tuvieron como tema los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Este número puede justificarse por el fuerte crecimiento de los Programas de Maestría y Doctorado en la Educación Matemática en Brasil desde la segunda mitad de la década de 1990. El gran número de investigaciones centradas en la formación de profesores que enseñan matemáticas ha indicado las debilidades de la formación para actuar en la enseñanza básica. Esta fragilidad de la capacitación inicial, ya sea en los cursos de Licenciatura en Matemáticas o en los cursos de Pedagogía, indica la búsqueda de proyectos y programas de educación continua que aborden las debilidades y necesidades que no se incluyen en esta capacitación, especialmente en relación con la capacitación de profesores que trabajan en primeros años de la escuela primaria. Nacarato y Moreira (2019) señalaron estas debilidades en los docentes capacitados en cursos de pedagogía e indicaron la ausencia de proyectos de educación continua ofrecidos por los sistemas educativos para abordar estas debilidades de capacitación en relación con la enseñanza de las matemáticas.

Es en este contexto que, en 2013, se aprobó, en el Aviso 049/2012/CAPES/INEP, un proyecto del Programa del *Observatório da Educação* en el formato de una red de colaboración, que integró tres Programas de Posgrado de universidades y diferentes áreas: un Programa en el área de Educación de la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); un programa

interdisciplinario en la Universidade Federal do ABC (UFABC) y un programa de educación matemática en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Con el título de "Red colaborativa de prácticas en la formación de profesores que enseñan matemáticas: múltiples perspectivas, diálogos y contextos", el proyecto de red tenía como objetivo comprender, problematizar y resaltar el potencial de la red de colaboración entre la enseñanza, la investigación y las prácticas de extensión en el proceso de constitución profesional de los profesores que enseñan matemáticas. Este objetivo se dividió en otros cuatro específicos: mapear la multiplicidad de prácticas propuestas dentro del ámbito de los cursos de licenciatura; promover la integración entre profesores de primaria, profesores de educación superior y estudiantes de licenciatura; proponer acciones de formación docente destinadas a articular diferentes prácticas que hagan factibles las posibilidades de investigación, estudios teórico-metodológicos, análisis y desarrollo de recursos didácticos y la producción de narrativas educativas y, finalmente, problematizar el proceso formativo de prácticas, sus articulaciones y aprendizajes. Aunque los proyectos de cada institución se integraron con el tema general propuesto, cada una desarrolló diferentes proyectos de capacitación.

La opción para un proyecto en red con un enfoque en prácticas e investigaciones que consideren el trabajo del profesor cumplió con lo que Calvo (2014) señaló cuando comparó una red con una comunidad profesional de aprendizaje que reúne a docentes e investigadores de acuerdo con sus intereses y necesidades profesionales en espacios que permiten la reflexión y la acción para mejorar las prácticas pedagógicas. El investigador también argumenta que las redes no solo han contribuido al fortalecimiento del concepto de trabajo colaborativo para calificar la enseñanza, sino también para enfrentar cambios culturales rápidos y la creciente complejidad del trabajo de enseñanza. En un trabajo en red, ya sea de instituciones educativas o docentes de la misma escuela, el desarrollo profesional surge con más fuerza, como una necesidad docente. Mukamurera, Portelance y Martineau (2014, p. 261) afirman que "si la necesidad de desarrollo profesional es real en un conjunto de esferas del trabajo, una profesión en plena evolución es crucial en el área de la enseñanza"⁴.

El proyecto analizado: contexto y metodología

El proyecto del núcleo de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), objeto de análisis de este artículo, consideró la necesidad del desarrollo profesional docente

como esencial y para su realización se reunió semanalmente durante cuatro años un grupo, analizado aquí como colaborativo y que se compone por un promedio de 20 participantes entre profesores pedagógicos que enseñaban matemáticas en los grados iniciales; profesores capacitados en matemáticas y enseñanza en los grados finales de la escuela primaria y secundaria; estudiantes en los cursos de pedagogía y licenciatura en matemáticas y estudiantes de maestría y doctorado en educación y educación matemática.

Durante estos cuatro años del proyecto, se almacenó un conjunto de datos recopilados de diferentes fuentes, como transcripciones de audio de las reuniones, registros del análisis de videos de clases de profesores que trabajan en la escuela básica, registros de memoriales y entrevistas de los participantes y narrativas construidas durante el período final del proyecto. Para este artículo, se considerarán los registros de las reuniones, los memoriales de capacitación y las narraciones de dos profesores, un principiante y uno experimentado.

Es importante resaltar que las razones por las cuales los profesores, estudiantes y académicos eligieron participar en este grupo han sido sin duda diferentes, o al menos, tenían sus particularidades. Algunos se unieron por invitación de alguien que ya había participado en un grupo similar, otros buscaron compañeros interesados en compartir experiencias o discutir problemas de práctica pedagógica en matemáticas. Entre las diversas razones, la búsqueda de conocimiento y el deseo de mejorar la enseñanza se destacó más por los participantes del grupo.

En cualquier caso, esta iniciativa ya expresaba un deseo de trabajar juntos, características importantes para el desarrollo del trabajo colaborativo (Heargreaves, 1998). Fiorentini (2006) agrega el voluntariado, la participación espontánea e identidad con el grupo, el liderazgo compartido o la corresponsabilidad; apoyo y respeto mutuo como distintivos del grupo y del trabajo colaborativo, dimensiones presentes en la trayectoria de este grupo.

El objetivo de este proyecto en el núcleo de PUC-SP ha sido comprender las múltiples perspectivas y contextos traídos por profesores principiantes y experimentados y con diferentes capacitaciones en un proceso de capacitación planificado por todos y basado en sus prácticas y necesidades en relación con la enseñanza y el aprendizaje de matemáticas. Compartir y pensar juntos la trayectoria del grupo ha sido la base de sus actividades. Esto se garantizaba desde la planificación de las primeras reuniones y las estrategias para la identificación inicial de las necesidades de los profesores. La atención se centró en el diálogo y la problematización sobre las diferentes prácticas de inserción y sostenibilidad en la enseñanza y los diferentes

conocimientos sobre la práctica en este proceso de capacitación, señalando la importancia de la reflexión, la escritura y el diálogo en esta práctica, según lo propuesto por Cochran-Smith y Lytle (2002).

La dinámica de las reuniones, desde su inicio, favoreció el intercambio de palabras y escucha, la reflexión y el análisis de las actividades diarias de los profesores y estudiantes participantes y el registro de cada experiencia y discusión que ocurrió en el grupo. La actividad inicial de construir un mapa conceptual llevado a cabo individualmente, al principio, y colectivamente después de la socialización, permitió la integración y participación de todos en la dinámica de construir y planificar reuniones juntas a partir de la identificación de las visiones y desafíos de cada persona en relación con la enseñanza de las matemáticas.

Esta socialización del mapa conceptual individual ya mostraba signos de reflexión e intercambio, pero fue la construcción colectiva de un mapa común para todo el grupo lo que permitió identificar las diferentes perspectivas sobre las matemáticas, sobre todo, las dificultades en la enseñanza de algunos contenidos y que merecen una mirada más cercana, especialmente en relación con la comprensión de los conceptos involucrados en estos contenidos. Una preocupación inicial ha sido que la interacción en un grupo tan diverso, con profesores especializados en matemáticas y profesores pedagógicos que enseñan matemáticas en los primeros años, requeriría más tiempo de contacto. Como la estrategia permitió que todos tuvieran voz, la interacción pronto tuvo lugar y se demarcó, en aquel momento, por el deseo común de saber y aprender más.

Considerar este momento inicial de trabajo en este grupo es importante porque marcó su trayectoria. La interacción, mediada por las relaciones, se manifestó en el grupo como la primera condición para enseñar y fortalecer la idea de que el diálogo, los intercambios afectivos y cognitivos expresan el carácter interactivo de la enseñanza y se mostraron importantes constructores del aprendizaje que ocurrió en el grupo. De esta forma, se confirmó que la constitución de los sujetos, sus procesos de pensamiento se median por sus relaciones consigo mismos y se produce a través de la comunicación y el lenguaje. (Vygotsky, 1989).

Este proceso de interacción en el grupo se fortaleció con la construcción de memoriales de capacitación, permitiendo el conocimiento y el intercambio de la trayectoria personal y escolar, así como la práctica docente. La elaboración y socialización de estos memoriales provocó un movimiento de mayor acercamiento y confianza y, poco a poco, los profesores

comenzaron a darse cuenta de que el registro escrito provocó preguntas y reflexiones no solo en el autor, sino también en los colegas con quienes tuvieron este intercambio. El tema del primer monumento - *Yo y mi practica* – demostró la importancia de escribir para que el profesor se conozca mejor y, especialmente, se dé cuenta del conocimiento y el no conocimiento en el ejercicio de la enseñanza.

Otras actividades han sido cruciales al comienzo de la trayectoria del grupo y que permanecieron durante los cuatro años de duración del proyecto. Entre ellas, el estudio y la lectura de textos que, desde el principio, se solicitaron por los docentes, lo que reveló la falta de conocimiento teórico que pudiera ayudar a comprender las discusiones que estaban surgiendo. La diversidad del grupo es un factor importante que debemos recordar, un aspecto que contribuyó al avance de las discusiones y al apoyo que los profesores más experimentados brindaron a los más iniciantes, así como a los especializados en matemáticas que aclararon las dudas de los pedagogos. Este apoyo se expresó especialmente en las discusiones de algunas clases filmadas por algunos profesores durante su práctica al desarrollar algún contenido en el aula. La presencia de estudiantes de maestría y doctorado también garantizó este apoyo, ya que estaban más actualizados en relación con la base teórica. También se produjo un refuerzo para las discusiones con la llegada de investigadores de Educación Matemática y Educación que presentaron sus investigaciones y contribuyeron a la comprensión de las experiencias y las reflexiones que ocurrieron.

El hecho de que el programa esté organizado en una red, se planificaron acciones para promover la integración de los grupos formados en las tres universidades participantes. Las reuniones periódicas con la participación de los miembros de los tres núcleos permitieron socializar las producciones y planificar eventos colectivos anuales ofrecidos a los profesores que trabajan en las redes de enseñanza.

Este conjunto de actividades, entre otras que ocurrieron, señaló que el trabajo colectivo incitó la reflexión del profesor y que el aprendizaje colaborativo ocurrió en esta dinámica de intercambio de conocimiento y de discusiones, permitiendo así la construcción del conocimiento profesional sobre la práctica.

Destacamos en este artículo la dirección de identificar cómo un programa público contribuyó a la transición de estudiante a profesor, así como ayudar a aquellos que estaban empezando sus carreras a minimizar las tensiones, inseguridades y dificultades comunes en esta

fase, marcadas por la adaptación y adquisición de conocimientos para aprender a enseñar. La colaboración experimentada en este grupo colaborativo se presentó como un dispositivo fundamental para todos los profesores, pero fue decisivo para quienes se preparaban para ejercer la profesión y para quienes trabajaron en ella hasta hace poco. El aviso de Cavaco (1999) sobre la necesidad de espacios que brinden diálogo y participación a los principiantes en una red que los mantiene actualizados y contribuye a la capacitación profesional crítica, confirma la perspectiva de este Programa *Observatório da Educação*:

[...] la importancia de la existencia de espacios de reflexión compartida, que permitan el cuestionamiento permanente de las dificultades y problemas de la función docente y sus aspectos más innovadores, como condición para el desarrollo personal y profesional del profesor. [...] La importancia de encontrar, en los primeros días de la profesión, redes de información actualizadas que faciliten la apropiación reflejada críticamente de las diversas habilidades profesionales. [...] (Cavaco, 1999, p.154)

Es en el contexto de este espacio de reflexión que se puede resaltar la dimensión del papel del profesor experimentado.

Profesores experimentados y principiantes: apoyos en el grupo colaborativo

El grupo formado en este Programa Obeduc del núcleo de PUC-SP se organizó en una perspectiva de colaboración y, en este sentido, dos aspectos del proceso educativo que se implican mutuamente podrían destacarse porque son decisivos para aprendizajes colaborativos: el debate intelectual se abrió a la diversidad y para los no consensos, así como un tono afectivo de confianza, que permitió la posibilidad a experimentar, con incertidumbres, nuevas formas de abordar las situaciones escolares y sin temor a correr riesgos. En esta perspectiva grupal, la reflexión no es solo un requisito, sino una condición para que ambos aspectos, intelectual y afectivo, sean la base de cualquier proceso de cambio que se lleve a cabo (Pérez-Gómez, 2001).

Las situaciones de incertidumbre y riesgos se presentan con frecuencia en la fase de iniciación profesional y el ingreso a la profesión es uno de los períodos más esperados para los graduados de los cursos de Licenciatura y, en particular, de los cursos de Pedagogía. Es cuando pondrán en práctica las habilidades desarrolladas y adquiridas en la etapa inicial de capacitación, ya que el proceso de convertirse en profesor se consolida en el ejercicio de la profesión.

En algunas profesiones parece tan dicotómico pensar que hay un campo de estudio e investigación que se ocupa específicamente de la transición de estudiante a profesor como en el caso de la carrera docente. Es de sentido común imaginar que los desafíos de la profesión docente son menos o incluso inexistentes, ya que el profesor está presente en este contexto, la escuela, desde la infancia y, posteriormente, en la universidad, cuando hay preparación para la profesión docente. Muchas de las creencias encarnadas en la fase estudiantil permanecen tan arraigadas que, en muchos casos, no se puede cambiar el entrenamiento inicial. Unirse al mundo del trabajo como profesional docente y crítico de estas creencias requiere no solo una calificación sólida, sino también el apoyo y la supervisión de profesores experimentados.

Discutir la transición de un estudiante en el curso de capacitación inicial a un profesor de enseñanza básica es muy relevante, considerando todos los desafíos impuestos al comienzo de la carrera. Según Vaillant y Marcelo Garcia (2012), la inserción en la enseñanza corresponde al tiempo que el profesor principiante tiene para desarrollar su identidad, que puede durar varios años. Según ellos, este período generalmente lo experimentan los profesores principiantes con una variedad de sentimientos como la inseguridad y la ansiedad, ya que, muchas veces, sin la opción de elegir la escuela, la clase y el horario de trabajo, asumen habitaciones que fueron rechazadas por profesores con más experiencia, ya sea por la gran cantidad de estudiantes o por las dificultades que presenta la clase. Los desafíos de adaptarse al nuevo equipo de trabajo, la comprensión de los problemas relacionados con la organización de los materiales y la comprensión de los documentos pedagógicos, también constituyen situaciones que se presentan como dilemas o dificultades para los principiantes. Por lo tanto, viven con la sensación de ser extranjeros en un espacio en el que, al mismo tiempo, saben y no saben, convirtiéndose en un período complejo en el que el profesor principiante enseña y, al mismo tiempo, se aprende a enseñar.

Este período se marca por un movimiento de transición, en el cual los estudiantes al final del curso asumen la posición de profesores. Vonk (apud Vaillant y Marcelo Garcia, 2012, p.130) caracteriza esta transición de un profesor en capacitación a convertirse en un profesional autónomo como parte del proceso de desarrollo profesional.

En otras palabras, se considera la transición profesional desde que abandona el curso de capacitación inicial hasta la llegada a una institución escolar. Por lo tanto, no es un paso dado en el vacío, sino un proceso peculiar de demanda profesional, a saber: ayer un estudiante

universitario, hoy un profesor. El final de la formación inicial es, sobre todo, el comienzo del desarrollo profesional de los docentes, anclado por la transición y el ingreso en la carrera. Este período se caracteriza, según Vaillant y Marcelo Garcia (2012) como cargado de

[...] tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, durante los cuales los docentes principiantes deben adquirir conocimientos profesionales, además de mantener un cierto equilibrio personal (p. 130).

Tardif y Raymond (2000) recurren a Lortie, Zeichner, Gore y Gold para destacar dos fases en este proceso de iniciación docente: la fase de exploración, que comprende del primer al tercer año y la fase de estabilización y consolidación, del tercer al quinto año. Se entiende que la primera fase es el momento de la experimentación, en el que el profesor comienza su trabajo a través de pruebas, errores y éxitos, además de socializar con un grupo profesional que nunca ha pertenecido.

Esta es una fase crucial, según Tardif y Raymond (2000), porque según el perfil y la adaptación de cada uno de los nuevos profesores, tienden a surgir preguntas sobre la elección realizada, o incluso el abandono. Abandono que también puede ocurrir en relación con el conocimiento teórico-académico recibido en su formación inicial. Según Guarnieri (2005), es común que los nuevos docentes digan que no encuentran posibilidades de articulación entre las teorías aprendidas y las situaciones reales de su práctica escolar.

A diferencia de esta fase, el pasaje de los primeros tres años reside en una etapa de estabilización y consolidación. La permanencia de tres a siete años en la profesión está marcada por profesores que saben quiénes son y dónde están. La confianza, el autocontrol y los aspectos pedagógicos son características latentes en esta fase y también el logro de un mejor equilibrio profesional.

El pasaje a través de los primeros años de enseñanza confirma la premisa de que ser profesor va mucho más allá de graduarse en un curso de licenciatura. Sin embargo, no solo el tiempo cronológico puede garantizar la apropiación de una carrera profesional a un profesor principiante, sino también los eventos que marcan su carrera docente.

Estas consideraciones nos permiten afirmar que la participación en un programa como el analizado aquí se convierte en un evento en la trayectoria de los profesores principiantes, ya que mejora su capacitación. Marcelo y Vaillant (2012, p. 125) destacan la importancia de las políticas de apoyo a quienes ingresan a sus carreras:

Las políticas integradas para la formación inicial y el desarrollo profesional docente deben prestar especial atención a los dispositivos de apoyo a quienes comienzan a enseñar. Esta es una de las fases del aprendizaje del oficio de enseñar que se ha pasado por alto sistemáticamente. Una etapa en la que las dudas, inseguridades, ansiedades al ingresar en la práctica se acumulan y coexisten sin una buena relación. Es un momento importante en la trayectoria del profesor que se refiere a la adquisición de conocimiento adecuado y competencia profesional en un corto período de tiempo y, en general, en la mayor soledad.

Al compartir las situaciones de trabajo reales con los más experimentados y contar con el apoyo y la ayuda en la reflexión y en la búsqueda de pistas para solucionar los problemas y desafíos de la práctica en el aula, el principiante gana seguridad y se da cuenta del conocimiento necesario para tener un desempeño calificado. Estos conocimientos vinculados a la experiencia laboral son llamados de conocimientos experimentales por Tardif y Raymond (2000) y, para los autores, es al comienzo de sus carreras que se estructuran de una manera más fuerte y más importante.

El día a día del profesor principiante incluye demandas para saber cómo lidiar con situaciones que involucran la planificación y administración de la clase, la motivación de los estudiantes, la atención a los padres, el conocimiento de los contenidos que se enseñarán y las herramientas pedagógicas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes, así como saber cómo relacionarse con sus compañeros. Para los profesores con experiencia, estos problemas son aparentemente fáciles de resolver y para los principiantes se convierten en desafíos que, si no se trabajaron previamente en su capacitación inicial y durante la capacitación continua, pueden causar desánimo, frustración y aislamiento. El profesor experimentado puede convertirse en un compañero importante cuando sabe escuchar, sugerir, criticar con fundamento y guiar. Imbernón (2016, p. 95) valora este enfoque e indica cómo su papel con el principiante puede ser formativo al

[...] trabajo junto con el profesorado en la búsqueda de nuevas soluciones, de escuchar activamente, de facilitar relaciones constructivas y reflexivas, de compartir las innovaciones con el profesorado y capaces también de poseer una perspectiva reflexiva y crítica (profesional crítico), que sólo su solidaridad hará aceptable (es decir, ser respetuosos con los problemas por muy triviales que parezcan, pero rigurosos con los procesos de reflexión, planificación y evaluación).

El acompañamiento del profesor principiante por el experimentado en la fase inicial de su carrera todavía se aborda poco en la investigación y los programas públicos. Oliveira (2019) analizó el tema y exploró cómo profesores experimentados y principiantes volvieron a expresar sus entendimientos sobre este seguimiento basado en la participación en un proceso de educación continua y dentro del ámbito del programa *Observatório da Educação*. El investigador ha sido apoyado por Ochoa (2011) y Ureta (2009) quienes reafirman los aspectos planteados por Imbernón y agregan que el profesor experimentado puede sugerir y señalar posibilidades para el profesor principiante para hacer diferentes lecturas de la realidad planteada y relacionarla con el conocimiento académico experimentado en la formación inicial.

En el grupo del Programa analizado aquí, el sentimiento de colaboración se ha desarrollado desde sus primeros meses de existencia y estuvo marcado por la ayuda que el profesor experimentado ofreció al principiante en relación con la práctica pedagógica en la escuela. Se buscó el conocimiento mutuo que generó un aprendizaje colaborativo: profesores universitarios que intentaban conocer las experiencias y problemas de los docentes en la escuela; profesores de escuela que desean saber cómo la investigación académica podría ayudarlos a enfrentar estos problemas; profesores polivalentes con ganas por aprender un poco más de matemáticas con profesores especializados y profesores especializados que intentan aprender prácticas de enseñanza con profesores polivalentes para usar en el aula. De la misma manera, los estudiantes de los cursos de licenciatura en Pedagogía y Matemáticas imaginaron la posibilidad de aprender más de personas con experiencia. Esta dinámica solo ha sido posible porque no había jerarquía, la perspectiva del trabajo era horizontal y las acciones en el grupo no estaban organizadas con la intención de clasificar a los miembros por nivel de conocimiento.

El relato de Rafael, un profesor de los grados iniciales, expresa este sentimiento:

(...) cada uno contribuye con lo que tiene, creo que todas las contribuciones son válidas. Nunca me he sentido inferior, ni nunca me he sentido superior a los estudiantes que aún se están graduando. Toda la contribución es válida y todos se encuentran en una etapa diferente de formación. Como persona, siempre me sentí igual a todos. Siempre me sentí bien. (...) es bueno saber más sobre lo que mis colegas piensan, sienten y viven (...) en cada uno que pude identificar un poco de mí, esto me trajo tranquilidad.

Las acciones comunes llevadas a cabo en el grupo llevaron a darse cuenta de que no estaban solos con sus dificultades y que los desafíos podrían enfrentarse si permanecían juntos.

Quejas sobre el trabajo solitario eran comunes. A pesar de estar inserto en un ambiente con otros profesionales como la escuela, el profesor trabaja, la mayoría de las veces, solo en su aula. Este trabajo solitario genera angustia y falta de perspectivas, como se puede ver en el relato de la profesora Patrícia:

(...) el trabajo solitario solo conduce al agotamiento, la carga es demasiado pesada y todo el esfuerzo no resulta en los avances esperados, sin ninguna perspectiva. Aquí podemos reflexionar sobre la práctica que sucede en la escuela, escapar de ese entorno y venir aquí para reflejar lo que sucede allí. Es muy positivo.

El testimonio de esta profesora experimentada en los primeros años de la escuela primaria revela la importancia de espacios de reflexión como el que se propone. Por otro lado, es provocativo y permite señalar los beneficios que tendrían las escuelas si los espacios se organizaran en este formato y en la perspectiva de este apoyo y aprendizaje. Si el trabajo solitario es una carga para el profesor con muchos años de experiencia y afecta los resultados de su trabajo, para el profesor principiante, esta carga puede generar angustia y falta de perspectiva para buscar nuevas ideas y soluciones en su práctica.

La profesora Patrícia es consciente de que la participación en este grupo ha marcado una diferencia en relación con los otros profesores de su escuela que no tuvieron esta oportunidad:

Me veo en una posición diferente y privilegiada en comparación con otros profesores que no participan en el Observatorio de mi propia escuela. (...)

En el aula desarrollamos actividades, pero es algo tan solo y personal que no podemos hacer mucho más. Aquí, en el grupo, cuando se prepara una actividad, hay tantas personas que piensan con diferentes ideas y conocimientos que la actividad se vuelve muy productiva. En este proceso de construcción de la actividad, aprendí mucho, juntos, ayudando y participando juntos. Incluso la forma de presentar la actividad ha cambiado en mí. Antes de participar en el grupo y en mi experiencia práctica, yo tenía miedo de enseñar de una manera diferente, dejar la actividad en abierto, y terminaba por enseñar de la misma manera que aprendí, con una actividad lista y cerrada. Puedo decir que he cambiado radicalmente mi práctica.

Este cambio revelado en muchas de las actividades que tuvieron lugar en las reuniones del grupo fue compartido y movilizó a los profesores principiantes para que también lo hicieran y, además, buscaran más ayuda de los profesores experimentados del grupo y, específicamente, de los profesores especializados en matemáticas.

El grupo como soporte: movimientos y cambios del profesor principiante

Los testimonios del profesor principiante que trabaja en los primeros años de la escuela primaria indican la comprensión de los cambios que ocurrieron debido al contexto de un grupo heterogéneo como el discutido aquí. Es importante recordar que este profesor trabaja con contenido y metodologías de enseñanza de diferentes áreas de conocimiento sin tener capacitación específica en cada área. Con respecto a la disciplina matemática, es común que este hecho genere un sentimiento de inseguridad y, muchas veces, el profesor tiene miedo de asumir sus dificultades con relación al contenido que está enseñando. Al reconocer que compartir estas dificultades con profesores experimentados y con especializados en matemáticas ha ampliado su interés en la práctica pedagógica y en su propio conocimiento del contenido matemático, hizo con que el profesor Rafael aprendiera más:

(...) creo que es extremadamente importante tener gente de matemáticas aquí y también despierta un mayor interés en mí por querer saber y comprender lo que están haciendo en los primeros grados, lo que se enseñan... el contenido. No cerrarse en el ciclo que estoy. No es porque trabajo hasta el quinto año que solo tengo que dominar los contenidos hasta el quinto año. Entonces el grupo me hizo querer expandirme, aprender más, despertó mi interés en querer saber más.

Tancredi (2009) argumenta que el profesor polivalente no necesita conocer en profundidad los contenidos de los diversos componentes curriculares como profesor especializado, pero debe dominar todas las áreas de conocimiento a un nivel superior al de su alumno. De lo contrario, existe el riesgo de que este profesor enseñe como aprendió en la fase del estudiante y no avance en la actividad didáctica.

Una actividad compartida, que se analizó en el grupo, demostró ser una estrategia favorable para monitorear al profesor principiante en su práctica. Después de estudiar y llevar a cabo actividades en el grupo con contenido fracciones, el profesor Rafael se ofreció a desarrollarlas en su aula y las grabó en video y presentó las imágenes para su discusión en el grupo.

Aplicar la actividad en mi clase ha sido lo que me hizo crecer mucho a través del grupo. Filmar mi clase y llevarla al grupo para una discusión me ayudó mucho en relación a la vergüenza. No es la vergüenza de ir allí y postularse, sino la vergüenza de nunca haberlo hecho. Nunca filmé y asistí a una clase mía, ni siquiera solo. Aquí tuve la oportunidad de

filmar y ver con el grupo, con personas que piensan de manera diferente, que tienen diferentes niveles de capacitación y escuchan sus observaciones.

La discusión sobre la filmación de la clase instigó a los participantes del grupo a examinar e interpretar las escenas repetidamente y, con eso, hacer preguntas al profesor y sugerir nuevos caminos. En ese momento, la experiencia de docentes especializados o pedagogos permitió observar puntos que a menudo no se perciben por el principiante. Asimismo, los estudiantes de maestría y doctorado, también profesores experimentados, contribuyeron decisivamente a la base teórica. Luego, los apoyos se presentaron como resultado de un proceso de reflexión porque la posibilidad de compartir sus prácticas, mientras pensaba y analizaba las prácticas de otros colegas, le permitió al profesor no solo evaluar su desempeño pedagógico, sino también darse cuenta de que los caminos elegidos a menudo por él también eran parte de la rutina de otros profesores, haciéndolo sentir también apoyado. El grupo puede interferir en las actividades desarrolladas por el profesor y cada uno de ellos puede modificar la realidad del grupo.

El profesor Rafael destacó las influencias de este monitoreo y apoyo recibido en el grupo, así como los cambios que ocurrieron en su práctica. Informa que su participación en el grupo tuvo un impacto en su lugar de trabajo. En la declaración, se puede ver que su subjetividad se vio afectada. Estos aspectos fueron esenciales para el crecimiento de su carrera:

Siento que el cambio que tuve, esta expansión de observación, la comprensión, de entender la práctica y comprensión del día a día es algo importante que destaco. Ya no soy el mismo y no voy a ser así en un tiempo. Mi cambio es constante. La gente en la escuela nota mi cambio, cambio en mi postura. Las personas de hoy son capaces de percibir el cambio profesional, de observación. Me siento muy feliz con esto. Es genial que te des cuenta de que lo estás haciendo mejor y la gente se está dando cuenta.

Llevar a cabo un análisis crítico de sus propias ideas y prácticas son dimensiones importantes en un marco de aprendizaje colaborativo y como una estrategia que promueve el desarrollo profesional, ya que permite a los profesores establecer un marco de referencia para la identificación de sus conocimientos específicos y pedagógicos y sus necesidades de capacitación. Este marco se presenta como un hilo conductor que produce los sentidos y explica los significados a lo largo de la carrera docente, asegurando una relación entre la educación inicial y continua y las experiencias vividas. (Mizukami et al., 2002)

Consideraciones finales

El análisis del proyecto de PUC-SP dentro del ámbito del Programa *Observatório da Educação*, presentado aquí en forma resumida, trajo indicios de las posibilidades y repercusiones positivas de la aproximación de la universidad y la escuela al reunir a docentes de diferentes segmentos de la escuela básica y docentes e investigadores de la universidad en colaboraciones y trabajos colaborativos que, como este, han sido promotores del aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes.

Aunque se ha explorado solo un aspecto de todo el proceso de cuatro años experimentado por un grupo, los datos proporcionan evidencia de la importancia de los grupos colaborativos/reflexivos para la práctica de la enseñanza y el aprendizaje por parte de todos los profesores y, especialmente, para el desempeño del profesor principiante. La confianza y la disponibilidad para compartir prácticas, dificultades y experimentos llevados a cabo, así como la comprensión y aceptación del apoyo del grupo y los profesores experimentados, es un proceso que exige un mayor tiempo de convivencia. La dimensión del tiempo debe considerarse junto con otros dos que caracterizaron este grupo colaborativo: el vínculo personal y profesional. Cuando los profesores trabajan juntos y los problemas profesionales se encuentran en el centro de los debates y las preocupaciones, necesitan un tiempo considerable para reconocer su conocimiento, el conocimiento de sus colegas y especialmente tiempo para aprender a hacer públicas sus prácticas y actuar desde el análisis colectivo.

Lo que se intentó asegurar en la larga trayectoria de este grupo ha sido la dimensión comunitaria de la actividad docente propuesta por Vaillant (2019) porque, según ella, constituye el aspecto central de una comunidad en cualquiera de sus formas: grupos de colaboración, comunidad de aprendizaje profesional, comunidad de investigación o comunidad de práctica docente. Es en esta perspectiva que el Programa *Observatório da Educação* explorado aquí también ha sido investigado por estudiantes de maestría y doctorado que participan en el grupo como Comunidad de Práctica en la perspectiva de Wenger (2006).

Aunque en la actualidad, el Ministerio de Educación de Brasil ha interrumpido el Programa *Observatório da Educação*, el registro de sus avances y contribuciones reafirman la importancia de las políticas públicas como mecanismo de calificación para la formación de docentes principiantes y experimentados.

Referencias bibliográficas

- Ball, S.; Maguire, M.; Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Brasil. (2009). Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República.
- Calvo, Glória. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In: *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), 112-153. Disponível em file:///C:/Users/denis/OneDrive/PUCSP/Disciplinas/Laurizete/Aula%204%20em%2031%20de%20mar%C3%A7o/Gloria%20Calvo.pdf Acesso em 31 mar 2020
- Cavaco, Maria Helena. (1999). Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, Antonio (org.). *Profissão Professor*. 2, ed. Porto: Editora Porto, 155-191.
- Cochran-Smith, M. Lytle, S. L.(2002) Teacher Learning Communities. In: *Encyclopedia of Education 2nd Edition*. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan. 2002
- Fiorentini, D. (et al) (2009). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- Freire, P.; Shor, I (2011) *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guarnieri, M. R. (2009). *Pesquisas com professores no início da escolarização*. Araraquara:Junqueira&Marin Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa:McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2016) *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo:Cortez Editores.
- Mukamurera, J.; Portelance, L.; Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels. Enjeux pour la profession et l'efficacité des systèmes éducatifs. In: *Développement et Persévérance Professionnels dans l'Enseignement: oui, mais comment?* Québec, Canadá: Presses Universitaires du Québec.
- Mizukami, M. G. N. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Nacarato, A.M. ; Moreira, K.G. (2019). A colaboração entre professoras como prática de formação para ensinar matemática nos anos iniciais. In :*Revista Educação Pública*. Cuiabá, vol.28, n. 69, p. 767-791, set./dez.
- Ochoa, Luis Antonio Reyes. (2011) *Professores Principiantes e inserción a la docência. Preocupaciones, problemas y desafios*. Tese (Doctorado in didáctica y organización de la educación) Universidad de Sevilla, Espanha: 2011

- Oliveira, E. G. (2016) A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes. Dissertação de Mestrado. PPGEdU/ UFMT, 138fl.
- Pérez-Gómez, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ArtMed.
- Tancredi, R.M.S.P. (2009) *Aprendizagem da docência e profissionalização – elementos de uma reflexão*. São Carlos: Coleção UAB – UFSCAR Pedagogia.
- Tardif, M. Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educ. Soc.*, ano XVI, no 73, dezembro, 209 – 243.
- Tinti, D. S. (2016) Aprendizagens docentes situadas em uma comunidade de prática constituída a partir do OBEDUC. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- Vaillant, D.; Marcelo Garcia, C. (2012). *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR.
- Vaillant, D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: um campo em construcción. (2019). *Revista Eletrônica de Educação*. v. 13, n.1, p. 87-106, jan./abr.
- Vygostky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vonk, J.H.C.A (1996). Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. R. McBride (ed.). *Teacher Education Policy*, London, Falmer Press, 112-134.
- Ureta, C. V. de M. (2009). Competências del Professor-Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado-Rev.de currículum y formación del profesorado*. Madri/Espanha, v. 13, n. 1, 209-229
- Wenger, E. (2006) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York, USA: Cambridge University Press.

Notas a pie de página

¹ BRASIL - Capas- Pasem - Edital Pasantías 2017-2018. El objetivo de Pasantía de Intercambio Regional es ofrecer a gestores y docentes que se ocupan de la formación docente de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay una oportunidad para conocer y compartir experiencias innovadoras en el campo de la formación docente en enseñanza básica. Los países participantes son aquellos que firmaron dicho Acuerdo (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay).

² El Programa se instituyó por el Decreto Presidencial no. 5803 en junio de 2006 y en colaboración con CAPES y SECADI. Conforme el edicto, los programas de posgrado Stricto-sensu de una institución de educación superior pública o privada pueden presentar estudios y proyectos de investigación en educación. La organización proporciona núcleos locales compuestos por al menos un Programa o núcleos en red compuestos por tres o más Programas de diferentes instituciones.

³ El Programa Observatório da Educação fue creado por el Decreto Presidencial no. 5803, del 8 de junio de 2006 y se resulta de una colaboración entre CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) y SECADI (Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

⁴ Del original en francés: “Si la nécessité du développement professionnel est réelle dans l’ensemble des sphères du travail, elle est cruciale dans le domaine de l’enseignement, une profession em pleine évolution.”