

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL: EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS TUTELADAS

INFANT EDUCATION PROFESSIONAL FORMATION: SUPERVISED TRAINING EXPERIENCES

Virginia Georg SCHINDHELM¹
Maria Luisa Furlin BAMPI²

RESUMO: O trabalho objetiva refletir sobre nossa experiência como professoras do estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, compreendido como um campo de conhecimentos que supera a tradicional atividade prática instrumental. Aluno(a)s deparam-se com realidades cotidianas nas escolas de Educação Infantil onde vivem a ruptura teoria/prática necessária como área formativa de estudos e construções educacionais. Destacamos Japiassu e a pedagogia da incerteza porque rompe com dogmas e verdades absolutas no processo educativo, dialogamos com Vygotsky e a ênfase na compreensão dos sentidos e significados de vivências e com Nóvoa sobre a atividade docente e a reflexão sobre as práticas. Os autores e suas teses nos ajudam a entender a formação docente como um campo epistemológico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Estágio supervisionado. Educação infantil.

RESUMEN: *El trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca de nuestra experiencia como profesores de las prácticas tuteladas obligatorias en la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal Fluminense, que se entiende como un campo de conocimiento que supera la tradicional actividad práctica instrumental. Los/las estudiante/s se enfrentan a realidades cotidianas en las escuelas de Enseñanza Infantil en las que la ruptura teoría/práctica necesaria como espacio formativo de estudios y construcciones educativas. Ponemos énfasis en Japiassu y la pedagogía de la incertidumbre porque rompe con dogmas y verdades absolutas en el proceso educativo, dialogamos con Vygotsky y el énfasis en la comprensión de los sentidos y significados de vivencias y con Nóvoa sobre la actividad docente y la reflexión sobre las prácticas. Los autores y sus tesis nos ayudan a comprender la formación docente como un campo epistemológico.*

PALAVBRAS-CLAVE: *Formación docente. Prácticas tuteladas. Enseñanza infantil.*

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro – Brasil. Professora adjunta no Departamento de Ciências Humanas (PCH). ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-7259-9169>>. E-mail:psicovir@terra.com.br

² Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro – Brasil. Coordenação Acadêmica do Ensino Superior. ORCID <<https://orcid.org/0000-0003-1919-0230>>. E-mail:luisa.bampi@uol.com.br

ABSTRACT: *The goal of this work is to reflect our experience as teachers in a compulsory supervised training in Pedagogy course at Federal Fluminense University, which is a knowledge field that overcomes the instrumental traditional activity practice. Students face the interruption between theory/practice which is necessary as a formative area in educational studies and constructions in everyday school realities in Infant Education, where they live. We emphasize Japiassu with his uncertain pedagogy which breaks doctrines and absolute facts in the educational process, talk to Vigotsky and his emphasis in the meaning understandings and the existence meanings and also with Nóvoa about the teaching activity and the practices of reflexion. Authors and their thesis help us understand the teaching formation as an epistemological field.*

KEYWORDS: *Teachers' degree. Supervised training. Infant education.*

Introducción

El trabajo sobre el cual haremos algunas reflexiones es resultado de nuestra experiencia como profesoras de una asignatura de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal Fluminense sobre práctica tutelada, cuando alumnos y alumnas salen del ámbito académico y se deparan con realidades de los cotidianos en las escuelas de Enseñanza Infantil que eligieron para vivir prácticas y experiencias en un universo desconocido y, muchas veces, asustador por las cuestiones y experiencias que vivenciaron en el cotidiano escolar.

En el movimiento de la formación de su carrera comprendemos que todo profesional de la Enseñanza Infantil debería conocer más profundamente sobre los campos de la Educación del Aprendizaje y del Desarrollo Infantil, comprender el niño como sujeto social y de la cultura, para que pudiera percibirse y construirse en un(a) educador(a) más apto(a) para los embates y exigencias cotidianas (VASCONCELLOS, 2001).

Sin embargo, estamos seguros de que estos campos del conocimiento, así como todos los demás también científicos, no se constituyen como verdades definitivas o aún puertos seguros, conforme ha señalado Japiassu (1983, p. 13) al postular “la instauración de una pedagogía de la incertidumbre, de la inseguridad y de la provisionalidad, incapaz de parámetros dogmáticos y absolutos [...]”.

Deseamos presentar relatos traídos por nuestro(a)s pasantes, alumnos y alumnas de la asignatura Investigación y Práctica Pedagógica³, que nos regalaron la oportunidad de discutir y reflejar sobre la teoría y práctica en la formación docente y también sobre la importancia de una formación continua a los profesionales de educación. Estamos seguras que “los que creen en ciertas verdades científicas o filosóficas como si fueron un puerto seguro esconde, en

³ Pesquisa e Prática Pedagógica.

realidad, un miedo básico no superado y una angustia no resuelta. Mejor incluso, hace de ellas un mito” (JAPIASSU, 1983, p. 13).

En este sentido, buscamos no sólo enseñar nuestros futuros docentes a ser un(a) educador(a) infantil, sino también reaprender con ellos que la vida real y productiva exige creatividad y se basa en el confort diario de la crítica y autocrítica de un compromiso entre el factual y el posible (*ibidem*, p. 15).

De modo a orientar nuestro trabajo con el (la)s pasante(s), presentamos algunos cuestionamientos iniciales:

- ¿los aprendizajes fundamentales para la docencia en la Enseñanza Infantil se vinculan a qué?
- ¿dónde pretendemos llegar, como supervisoras de prácticas, al observar propuestas y prácticas pedagógicas descontextualizadas, empobrecidas y sin intencionalidad clara?

Ante a las cuestiones declaradas, nuestro artículo se organiza en dos secciones donde entrelazamos postulados teóricos, relatos de nuestro(a)s alumno(as) y nuestras reflexiones sobre las contribuciones que una práctica tutelada puede ofrecerle a la formación del (de la) futuro(a) profesional de la Educación Infantil sin dejar de admitir que “es muy doloroso descubrir o reconocer los límites de nuestro pensamiento”, a medida que vivimos cotidianamente el drama de la incertidumbre y de la inseguridad ante el miedo del puerto seguro y su idea siempre escondida de que toda producción intelectual hubiera sido genial o durado para siempre, según Japiassu (1983, p. 15).

Práctica y formación docente: un campo epistemológico

Comprendemos que alumnos y alumnas en proceso de formación docente deberían vincular sus aprendizajes académicas y personales a las especificidades y a las singularidades de los niños, con énfasis en las dimensiones de los cuidados/educación con/de los niños y en aquellos que se refieren al desarrollo físico, emocional, afectivo, cognitivo y sociocultural.

Nuestro(a)s pasantes observaron innumerables veces en las actividades vividas en las escuelas que las propuestas sugeridas en un momento de intervención se desconsideraban, llevándolos al sentimiento de incapacidad para hacer, crear, inventar e reinventar prácticas educativas. “Yo pensaba que he tenido una buena formación; ahora, estoy aturdida con la realidad de aquellos niños, no sé por dónde empezar. En la práctica la teoría es otra” relató una de nuestras alumnas.

Una cuestión que siempre nos ha dejado sensibilizadas respecta a la mirada y sentimiento del (de la) estudiante de grado sobre sus cursos como teóricos y muy alejados de

la profesión docente que “sólo se aprende en la práctica”. Algunos se refieren a ciertos profesores y asignaturas como “sólo teóricos, pero cuando vamos a practicar la pasantía vemos que la práctica y teoría no se encuentran”. Entonces, ante nuevas situaciones, viven una ruptura, se deparan con la realidad donde sólo el dominio de las Ciencias de la Educación no lo son suficientes. Con eso, lo(a)s alumno(a)s argumentan que la universidad está lejos de la realidad y parece que el mundo real y el mundo académico conviven paralelamente.

Japiassu (1983, p. 16) ya nos alertaba hace mucho tiempo que “el alumno ingresaba en la universidad y a su cuerpo de profesores”. Uno de estos estereotipos es la ilusión del profesor presentarse a los alumnos como puerto seguro que les enseña o trasmite “la propia verdad o entonces la verdad de un autor que le sirve de muleta intelectual” (*ibidem*). Esta pedagogía no forma investigadores de verdad, asegura el autor, sino reduce la educación a un simple enseñar lo que ya se sabe, transmitir lo que ya está establecido o aún reproduce el ya reproducido. ¿Sería este mismo nuestro papel o nuestra función como profesoras supervisoras de prácticas?

Ante a esta cuestión, evidenciamos que la reproducción de prácticas en el cotidiano escolar infantil se hace mucho más presente que las discusiones y el deseo de mejoramiento vislumbrados en los cursos de formación docente, entre ellos, la Pedagogía.

Sin embargo, hicimos un esfuerzo para llevar a los(a)s pasante(s) a comprender la relevancia de las prácticas curriculares, a medida que a través de ellos los/las futuro/as profesores/as tiene la posibilidad de vivenciar teorías estudiadas y prácticas pedagógicas articulándolas a sus cursos de formación en un valioso intercambio de conocimientos teóricos y prácticos (GUIZZO, FELIPE, 2012). Siendo así, las prácticas necesitan presentarse a los graduandos como espacios de formación, que posibilitan estudios e interpretaciones de realidades educacionales en futuras áreas de actuación. Reitera Japiassu (1983, p. 17) que:

[...] constituye tarea del educador provocarles en los alumnos desequilibrios o necesidades psicológicas, deseo de investigación, espíritu de búsqueda, sed de descubierta. Porque la acción educativa siempre supone la reforma de una ilusión, un proceso continuo de ratificación de las ilusiones perdidas.

En búsqueda por construir nuestros conocimientos sobre la práctica de nuestro(a)s alumno(a)s en los escenarios de sus prácticas, elegimos para nuestras reflexiones la perspectiva socio histórico cultural de Vygotsky por medio de la cual buscamos siempre comprender los sentidos y los significados de todos los artefactos culturales que escuelas y niños constantemente consumían, resignificaban, transformaban y reinventaban y componía individual y colectivamente en las múltiples redes de saberes, valores, sentimientos y

pensamientos. Artefactos culturales se comprenden como productos/instrumentos creados y desarrollados por el ser humano, como especie diferenciada de las demás, para transformarse por medio de acciones, la naturaleza. Así se vuelve un elemento interpuesto entre el hombre y el objeto de su trabajo, constituido por medio de ideologías o políticas, en un proceso privilegiado de relaciones hombre/mundo (OLIVEIRA, 1997). Así, cualquier escenario inserido en la sociedad humana necesita verse y comprenderse como una totalidad en constante transformación, en un sistema dinámico y contradictorio en proceso de cambio, en proceso de desarrollo. “Como todo el hombre vive diariamente el problema de la incertidumbre y de la inseguridad, también lo científicos lo viven”, afirma Japiassu (1983, p. 15). Al fin y al cabo, la ciencia es un fenómeno social como otro cualquiera y su organización y sus miembros se someten a los mismos parámetros sociales, completa el autor (*ibidem*).

Ante ello, tener contacto con el cotidiano, implica en participar de una realidad impactante, apprehendida por el sujeto sin juzgamiento previo (TOASSA, SOUZA, 2010). En este sentido, el concepto de vivencia relaciona el sujeto, en sus características personales, al medio en que se encuentra; negativas o positivas, las vivencias son singulares y revestidas de un carácter irracional marcado por sentimientos y sensaciones que demandan comprensión después de vivenciadas (*ibidem*, 2010).

Nos cuestionamos: ¿cómo acoger las percepciones singulares de las vivencias de nuestro(a)s pasantes en los cotidianos escolares? ¿Cómo transformar estas vivencias en experiencias personales y académicas que puedan contribuir en el proceso de formación de estos futuro(a)s docentes?

Además de las actividades de clase hay en las prácticas la necesidad de desarrollar actividades no sólo relativas a la docencia, sino también a la gestión educacional, con posibilidades de producir una evaluación de esta experiencia a su autoevaluación (DCN – Curso de Pedagogia/2005). Respecta a una demanda de atender todo el proceso paralelo al aula que ocurre en las instituciones escolares. El sistema de gestión de las informaciones de documentación de alumnos y atención a las directrices curriculares de los procesos pedagógicos, las respuestas a las instituciones reguladoras de la educación MEC, Secretarías de Educación, entre otras. Además de eso, se vuelve aún más necesario comprender el proyecto pedagógico de la escuela y adentrar en la filosofía de cada institución escolar, cada una con una cultura y con direccionamientos específicos, sin dejar de mencionar las rutinas de planeamiento, las reuniones, los calendarios, entre otros.

También destacamos la perspectiva socio histórico cultural y la comprensión de que presenta la escuela como valor institucional, desde su representación en aquella comunidad:

¿cómo se fundó? ¿Quiénes son los profesores? ¿Cómo se organizan los espacios físicos? Creemos que las mediaciones culturales comprenden mucho más que las teorías que se presentan a los futuros docentes.

Nuestra práctica como profesoras en la Educación nos llevó a comprender la práctica como un campo de conocimientos, lo que significa atribuirle un estatuto epistemológico que supera su tradicional reducción a la actividad práctica instrumental. Y como campo de conocimientos, se produce en la interacción de los cursos de formación con el campo social en el cual se desarrollan las prácticas educativas. En este sentido, la práctica se constituye aun en actividad de investigación. Japiassu (1983) nos orienta sobre el empeño en formar la inteligencia de nuestros alumnos utilizando la acción pedagógica con el objetivo de promocionar, inventar o reinventar nuestra cultura, encarnando así el poder del conocimiento y de la reflexión crítica.

El pensamiento es un trabajo, en las palabras del autor. No se limita a una simple apropiación de datos empíricos o conceptuales. Su tarea fundamental consiste en transformar lo que no se sabe en un saber producido, en transformar el saber del sentido común, de la experiencia inmediata, en un saber mediatizado por la reflexión [...] Si tenemos que enseñarles algo a nuestros alumnos, que les enseñemos a pensar, que les enseñemos a aprender, a construirse y a reconstruirse a hacer preguntas y a cuestionar lo que ya se sabe (JAPIASSU, 1983, p. 17).⁴

Ante esta argumentación, consideramos una práctica curricular tutelada como un momento de acercamiento con la realidad escolar, donde el/la alumno(a), futuro(a) profesora(a), puede practicar las teorías aprendidas a lo largo de la carrera, buscando una relación entre la teoría y la práctica. Comprendemos aun como fundamental y propietario que este sea de los principales momentos para conocer el ambiente en que futuramente irá actuar.

Se hace relevante considerar el postulado de PIMENTA (2008, p. 70) cuando señala que no se debe “[...] poner la práctica como polo práctico de la carrera, sino como una aproximación a la práctica, a medida en que será consecuente la teoría estudiada en el curso, que a su vez, deberá constituirse en una reflexión sobre y desde la realidad de la escuela [...]”.

Acorde con la autora, Nóvoa (2011) defiende que el contacto con el contexto de la actividad docente necesita tomarse como un campo de reflexión sobre las prácticas, especialmente los primeros años de actividades en la docencia. Los profesionales de la

⁴ Ora, o pensamento é um trabalho, nas palavras do autor. Não se limita a uma mera apropriação de dados empíricos ou conceituais. Sua tarefa fundamental consiste em transformar o não-sabido num saber produzido, em transformar o saber do senso comum, da experiência imediata, num saber mediatizado pela reflexão [...] Se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construir e a se reconstruir, a fazerem perguntas e a questionarem, o já sabido (JAPIASSU, 1983, p. 17).

educación como la pedagogía y los profesorados, similar a otras profesiones, antes de ejercer sus actividades de forma autónoma son acompañados, orientados, o aun hacen residencia. Contrariamente a los profesionales de la docencia que en el último año de curso buscan un local, ni siempre una escuela, y con mucha dificultad, realizan una práctica que se presenta a un orientador que la lee. Por veces sólo lee y evalúa en el último semestre, por ocasión de la conclusión del curso, sin una reflexión sobre las cuestiones que son descriptas. Cuando hay espacio para reflexión es un encuentro u otro durante el semestre que antecede el final del curso en el cual el pasante es “lanzado” hacia el aula. Este alejamiento entre el hacer y la universidad se manifiesta con sus orientadores que, muchas veces, desconocen la realidad de la escuela.

Según Pimenta (2008), la práctica es un componente curricular con un campo de conocimiento propio y un momento investigativo, llevando a una reflexión e intervención. Su finalidad es colaborar en el proceso de formación de educadores/as, para que haya comprensión y análisis de los espacios de actuación, desde una inserción profesional crítica, transformadora y creativa. La práctica servirá para que el alumno se ubique y reconozca el espacio escolar como su futuro campo de actuación y para que empiece a formar su identidad docente. La carrera, las asignaturas y las experiencias adquiridas a lo largo de la graduación, todo se debe convergir para la práctica curricular tutelada, es el momento de ponerse en la posición de profesor, momento de dejar de lado las incertidumbres y caminar hacia la acción docente.

Concordamos con Krug (2008) que la práctica debe [...] concebirse como una experiencia, o sea, como un conjunto de vivencias significativas desde las cuales el pasante se identifica, selecciona, destaca los conocimientos necesarios y válidos para su actividad profesional.

Resaltamos con nuestro(a)s alumno(a)s la importancia de vivir una práctica como un proceso de construcción reflexiva, a medida que se constituye como una vivencia con aspectos capaces de plantear la duda y fornecer pistas que estimulen sus procesos de autoría. A su vez, puede también favorecer la construcción de conocimientos que puedan explicar las contradicciones propias de nuestro tiempo en el campo educacional sin, sin embargo, dejar de estar consciente de que nos alerta Japiassu (1983):

[...] el educador no es alguien que detiene celosamente el monopolio de la verdad sobre determinado sector del conocimiento. Menos incluso, alguien que busca imponer su verdad a los demás, pues no posee una concepción de la verdad como forma universal. La verdad

del conocimiento es una búsqueda y no una pose, asegura el autor (*ibidem*, p. 43)⁵.

Además de eso, las actividades de prácticas se muestran como momentos de intercambio entre teorías y prácticas, tanto para los/las alumno(a)s pasantes, cuanto a los/las docentes que los/las tutelan. Bajo esta perspectiva, ambos tendrán la oportunidad de dar sentido y significado a su profesión, constituyendo un proceso de aprendizaje que es continuo e intrínseco a la acción y a la formación docente, ante a las exigencias y los retos impuestos en la contemporaneidad. De ese modo, [...] la práctica empieza a ser un retrato vivo de la práctica docente y el profesor-alumno tendrá mucho que decir, enseñar, expresar su realidad y la de sus compañeros de profesión [...] (PIMENTA, LIMA, 2008, p. 127).

En este espacio dialéctico entre pasante y orientador(a), ¿qué dicen lo(a)s alumno(a)s de sus prácticas? El próximo ítem explora algunas cuestiones sobre este caleidoscopio que es el cotidiano de una escuela de enseñanza infantil.

Prácticas: por una vivencia que supere la imitación de modelos.

Como dice Vygotsky (1991), la estructura y el funcionamiento de las funciones superiores de la mente humana es producto de procesos construidos en las relaciones entre la historia individual del sujeto y la historia social, no como un ser pasivo, sino en una relación dialéctica regida por el proceso de internalización. Tal proceso ocurre inicialmente afuera del individuo (interpsicológico), como es el caso del lenguaje y de la cultura y, posteriormente, internamente, por un proceso intrapsicológico. Se señala que la internalización involucra una serie de transformaciones, abarcando la interactividad de este sujeto con los conocimientos e instrumentos pasados y los presentes que lo constituyen, además de hacer proyecciones futuras.

Inspiradas en los aportes de Vygotsky (1991) defendemos la práctica de la pasantía un proceso para más allá del pasante en campo sólo para la observación pasiva, pero como un campo de estudios que potencializa el conocimiento del sujeto.

Según Nóvoa (2011), un profesional se hace por la reflexión sobre su práctica, no sólo por la práctica, así necesitamos experiencias como acto colectivo para producir un saber docente de consciencia pedagógica, de partilla. Es decir, un profesor necesita no sólo saber de

⁵ o educador não é alguém que detém ciumentamente o monopólio da verdade sobre determinado setor do conhecimento. Muito menos ainda, alguém que procura impor sua verdade aos outros, pois não possui uma concepção da verdade como fórmula universal. A verdade do conhecimento é uma procura e não uma posse, assegura o autor (*ibidem*, p. 43).

matemáticas para hacerse profesor. Más que eso es necesaria la capacidad de comprensión y de dar sentido a los conocimientos matemáticos en la relación con la docencia.

Destacamos el ejemplo de un trabajo desarrollado por los alumnos en una escuela de Educación Infantil ubicada en Nitorói, en la comunidad llamada Caramujo. Se trata de una infraestructura envidiable, pero el local es dominado por el tráfico y representa un riesgo para todos. Se ha narrado un proyecto para los pequeños de rescate de la historia del barrio: La historia del barrio, contada por una madre. El barrio se llamaba Vila Verde porque tenía muchos árboles, en el corría un río llamado Caramujo. Actualmente el nombre del río da el nombre a la comunidad. El conocimiento de la historia de aquél contexto social ofrece un referencial distinto a los pequeños y quien sabe de transformación de las imágenes de morros con casas suspensas, mucha basura, representadas en los dibujos que hacen...

Del mismo modo que compartimos las experiencias de los que hacen parte de la historia de la comunidad, debemos cuidar de nuevos profesores, como defiende Nóvoa (2011). Afirma que es en el sentido, en el corazón de la profesión, en el hacer docente, que debemos promocionar una cultura más compartida por medio de equipos de supervisión, de tutoría, etc., para así el profesor gradualmente obtener los saberes necesarios al ejercicio de la profesión. Sólo así se hace autor de sus propuestas, problematizando lo que, como participante, le lleva al cotidiano de las orientaciones y discusiones de modo a promocionar la articulación teórica y práctica para la comprensión de los procesos y mediaciones evidenciadas en el hacer pedagógico y en un contexto social y cultural de organización y desarrollo docente, como señala Vygotsky (1991).

Para el autor, uno establece con el mundo una relación indirecta, mediada por signos e instrumentos creados por sí mismo. Se destaca que, en la contramano de la perspectiva de sólo una adaptación a los conocimientos socialmente construidos, necesitamos establecer con los discentes un proceso de reflexión sobre las prácticas y los cambios sociales que la sociedad y la escuela presentan a nuestros pasantes, distinta de un proceso escolar en el cual se proponen resolver problemas estandarizados, como refiere el autor (VIGOTSKY, p. 88).

Además de eso, señala Nóvoa (2011), la universidad necesita institucionalizar el espacio dónde se construyen las prácticas de la pedagogía del isomorfismo, que se haga en la universidad exactamente aquello que dice que debe hacer en la práctica, en la escuela. Tenemos que crear el lugar de producción de profesión en el cual debe haber coherencia, donde se produce la docencia.

Como nos dijo una alumna: “muchos son los profesores que poseen un discurso muy distinto de sus prácticas. – Dicen que debemos ser sencillos a nuestros alumnos, sin embargo,

este mismo profesor no lo es con nosotros”. (Diario de clases, citación de la alumna, agosto/2014).

Ante a esta observación, destacamos que no hay como pensar la escuela que recibe pasantes en una dinámica de relaciones en que el profesor orientador comprenda el profesorado como un proyecto colectivo menos vertical. Se vuelve fundamental pensar y reflexionar sobre las prácticas que sean más colaborativas, de un trabajo que no privilegia el trabajo solitario del profesor en el aula de modo vertical porque este modelo repetirá la docencia de la misma forma en la enseñanza infantil.

Delante de este escenario, nos cuestionamos: ¿por qué los discentes de la carrera de Pedagogía que, aun tras haber dedicado sus estudios en el perfeccionamiento teórico, siguen repitiendo modelos? Y todavía, ¿cómo la práctica, en la carrera de Pedagogía, hubiera logrado posibilitar una superación de este trabajo pedagógico docente? El problema se vuelve aún más grande cuando nos deparamos con los discentes egresos de la carrera de Pedagogía y tenemos la sensación de no reconocerlos. Evidenciamos en este sentido que la reproducción de prácticas se hace mucho más presente que las discusiones y el deseo de mejoramiento vislumbrado en la carrera de Pedagogía. Una de nuestras hipótesis es que, cuando llegan hacia el campo de trabajo, los modelos son más fuertes e impresos de tal modo en realidad que los nuevos profesores, más que cuestionarlos, los repiten.

Un formato de práctica pautada en la imitación de modelos, como señalan Pimenta y Lima (2004):

La práctica, bajo esta perspectiva, se reduce a observar a los profesores en clase e imitar los modelos, sin proceder a un análisis crítico fundamentado teóricamente y legitimado en la realidad social en que la enseñanza procesa. De este modo, la observación se limita al aula, sin análisis de contexto escolar, y se espera del pasante la elaboración y ejecución de “clases-modelo”. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36)⁶.

En respuesta a las cuestiones que privilegian la teoría en detrimento de la práctica, o al revés, que privilegian la práctica más que la teoría, concluimos, acorde con Nóvoa (2011), que la formación del profesor no debe asumir y contestar a la dicotomía, porque ambas son importantes. No debemos cerrarnos en ninguna de las extremidades sea de la teoría o de la práctica, porque hablar de cualquier profesión es afirmar la importancia de las dos dimensiones, las teóricas y las prácticas.

⁶ O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar os modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação, se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

Consideraciones finales

El tema pasantía y práctica, así como construcción de conocimiento desde esta vivencia, desencadena muchas inquietudes. Cabe recordar que la construcción de los saberes también está vinculada a la creación, a la invención de nuevas formas de enseñar y aprender. Innovar es necesario, pero con prudencia y responsabilidad, de modo que se evite prejuicios al futuro profesional. Para que eso no ocurra, se hace necesario la clareza de que no hemos desarrollado patrones o aún fórmulas para el desarrollo de las prácticas. La búsqueda por mejoras y ganas de acertar suele ser un constante tanto para nosotras orientadoras, como los nuestro(a)s pasantes, recordando que “[...] la vivencia concreta en la escuela, el contacto con las incertidumbres, las alegrías, los conflictos y los sueños se traducen en mayor integración entre profesores y alumnos”, en conformidad con lo que aprendemos con Pimenta y Lima (2008, p. 243).

Bajo esta perspectiva, persistimos sobre la importancia del desarrollo de las prácticas en los espacios escolares y no escolares, garantizando no sólo una buena relación pedagógica entre docentes y discentes, en el ingreso de la experiencia profesional de los/las futuros/as estudiantes de profesorado, sino también colaborando para que estos docentes se construyan como científicos y pensadores alejados de dogmatismos, de verdades absolutas y de saberes definitivos que evidencien una ciencia de la educación en estado de agonía Japiassu (1983, p. 20) nos llamó la atención que “no puede haber verdad absoluta en el dominio del conocimiento humano, en el sentido que sería el punto final, el punto de perfección del conocimiento”. Porque ella es siempre una etapa de un proceso de constante aproximación. En otras palabras, la verdad es una realidad histórica, relativa, que nos lleva a admitir el carácter provisorio de todo modelo explicativo.

¿Nos toca a nosotros la formación de formadores sin pensar en la dimensión humana? Se vuelve imposible desconsiderar un proceso formativo como una construcción consciente que ocurre en el contacto, en las experiencias prácticas, en la vivencia y convivencia cotidiana con los Otros sociales. Rescatamos Vygotsky cuando nos enseña sobre las formaciones afectivas en las vivencias más complejas por las cuales podemos utilizar e incluso comprender nuestros estados pasajeros de expresiones singulares como fusiones de pensamiento, lenguaje y emoción/afecto (TOASSA, SOUZA, 2010).

Nuestro papel como profesoras orientadoras también es garantizarles a los/las futuro(a)s profesore(s) el acceso a la ciencia y a la cultura marcados por las múltiples voces y por la interacción con el Otro, como nos aseguran los postulados vygotskyanos.

Invitamos a nuestro(a)s lectores(a)s a repensar la formación docente como un espacio para desarrollar la capacidad de construir siempre y ordenar los conocimientos y las actividades pedagógicas, además de la capacidad de comprenderlos como una determinada ciencia. Destacamos que, fundamental en un proceso formativo es la constancia ininterrumpida de construir y dar sentido a los conocimientos. Para ello también se aconseja crear espacios en la universidad para vivencias de las prácticas pedagógicas con las cuales nuestro(a)s pasantes se deparan en los escenarios escolares de la Enseñanza Infantil. Tenemos que abrir y recrear el lugar de la reflexión y análisis sobre los quehaceres y saberes pedagógicos como un campo epistemológico de formación para profesores(a)s. Al fin y al cabo, “una de las funciones de todo el conocimiento humano consiste en delimitar el campo del posible, no en fijar en la idea de una verdad intangible y eterna”, en las palabras de (JAPIASSU, 1983, p. 23).

REFERENCIAS

GUIZZO, Bianca.; FELIPE, Jane. Legislação e políticas públicas para a Educação Infantil: articulações com a formação docente, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 3, set./dez. 2012.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KRAMER, Sonia.; CORSINO, Patricia.; NUNES, Maria Fernanda. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. v. 37, n. 1, 220 p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRUG, Hugo Norberto *et al.* Estágio Curricular supervisionado em Educação Física: significado e importância sob a ótica dos acadêmicos do curso de licenciatura. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF/UFSM); apresentado no **XXVII Simpósio Nacional de Educação Física**, Pelotas - RS, 2008.

NÓVOA, Antonio. Como formar professores para o futuro. **III Encontro PIBID**, 2011, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KrR1aJ5A9Go>. Acesso em: 11 jan. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOASSA, Gisele.; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vygotsky. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642010000400007&script. Acesso em: 29 jan. 2018.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 98-111, jul 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 26 abr. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Como referenciar este artigo

SCHINDHELM V. G.; BAMPI, M. L. F. Formação de profissionais de Educação Infantil: experiências de estágio supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 280-292, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11099

Submissão: 28/02/2018

Revisões requeridas: 30/05/2018

Aprovação final: 26/08/2018