

**ASOCIACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: LA ETAPA CURRICULAR SUPERVISADA COMO LUGAR DE FRONTERA DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**PARCERIA NA FORM(AÇÃO) DOCENTE: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO LUGAR DE FRONTEIRA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PARTNERSHIP IN TEACHER TRAINING: THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP AS A FRONTIER PLACE FOR TRAINING COURSES AND BASIC EDUCATION**

Vilmar José BORGES<sup>1</sup>

**RESUMO:** Objetiva-se socializar reflexões acerca de gargalos da form(ação) docente, causados pela ausência de uma relação de parceria institucionalizada entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem metodológica deriva de um híbrido constituído por procedimentos da História Oral e da Análise de Conteúdo. Toma o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como promissor para a relação institucionalizada de parceria na formação docente. Conclui-se por sugerir o aprofundamento de reflexões que possibilitem a institucionalização dos sistemas estaduais e municipais de ensino como co-responsáveis pela formação docente, atribuindo carga horária para o professor que receber e acompanhar licenciandos para realização do ECS.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio curricular supervisionado. Formação docente. Parceria.

**RESUMEN:** El objetivo es socializar reflexiones sobre los cuellos de botella de la forma de enseñanza (acción), causados por la ausencia de una relación de asociación institucionalizada entre las instituciones de educación superior y las escuelas primarias. Esta es una investigación cuyo enfoque metodológico deriva de un híbrido que consiste en procedimientos de Historia Oral y Análisis de Contenido. Toma la práctica curricular supervisada (ECS) como prometedora para la relación institucionalizada de asociación en la formación docente. Concluye sugiriendo la profundización de las reflexiones que permiten la institucionalización de los sistemas educativos estatales y municipales como corresponsables de la educación docente, asignando la carga de trabajo al maestro que recibe y acompaña a los graduados para realizar el ECS.

**PALABRAS CLAVE:** Etapa curricular supervisada. Formación docente. Asociación.

**ABSTRACT:** The objective is to socialize reflections about the bottlenecks of the teaching form (action), caused by the absence of an institutionalized partnership relationship between

---

<sup>1</sup> Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória - ES – Brasil. Professor Adjunto del Centro e Educación y Profesor Permanente del Programa de Maestría Profesional en Educación, Departamento de Educación, Política y Sociedad. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0846-0621>. E-mail: vilmar.geo@gmail.com

*the Higher Education Institutions and the Elementary Schools. This is a research whose methodological approach derives from a hybrid consisting of procedures of Oral History and Content Analysis. It takes the Supervised Curricular Internship (ECS) as promising for the institutionalized relationship of partnership in teacher education. It concludes by suggesting the deepening of reflections that enable the institutionalization of state and municipal education systems as co-responsible for teacher education, assigning workload to the teacher who receives and accompany graduates to perform the ECS.*

**KEYWORDS:** *Supervised internship. Teacher training. Partnership.*

## **Primeras palabras**

Este estudio tiene por objeto socializar reflexiones acerca de cuellos de botella en la form(ación) docente, causado por la ausencia de una relación de asociación entre las Instituciones de Enseñanza Superior y las escuelas de Educación Básica. Para ello, toma la Práctica Curricular Supervisada como “zona de frontera” y, por lo tanto, como asignatura promisoras para la efectución de una relación institucionalizada de asociación en la formación docente.

Acorde con Valladares (2009), zonas de fronteras son hábitats de encuentros con lo que no se es, pero que ya presiona su (nuestra) existencia. En este sentido, se desprende que la Práctica Curricular Supervisada puede ser tomada como zona fronteriza entre la condición de estudiante en proceso de formación inicial y su actuación como pasante, asumiendo la docencia en escuelas de educación básica.

Frente a tal premisa, buscamos por narrativas de profesores responsables por la asignatura Práctica Curricular Supervisada en las carreras de profesorado en Geografía, Historia, Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Federal del Espíritu Santo que develase los caminos recorridos en el establecimiento de vínculos entre la Universidad y las Escuelas de Educación Básica. Esta búsqueda se apoyó en los procedimientos metodológicos de la Historia Oral (BOM MEIHY, 1996) como alternativa para la recolecta de datos empíricos.

La ordenación de los testimonios, ni siempre narrados de forma lineal, se pautó en la técnica Análisis de Contenidos formulada por Bardin (1988), que la concibe como

Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones teniendo en cuenta obtener, por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores (cuantitativos o no) que permitan la interferencia de conocimientos relativos a las condiciones de

producción/recepción (variables inferidas) de estos abordajes (BARDIN, 1988, p. 42).<sup>2</sup>

La opción por el análisis de las fuentes orales utilizando de los supuestos de Análisis de Contenidos propuesta por Bardin (1988) se pauta, también, por las recomendaciones de Delgado (2006, p. 29-30), al afirmar que:

Las etapas siguientes pueden, en mucho, contribuir para la interpretación de las entrevistas: análisis temática de sus contenidos, destacando temas generales; [...] realizar agrupamiento de un conjunto de entrevista en el que cada testimonio se pueda constituir como unidad especial, y su conjunto pueda ser cruzado, comparándose las versiones y las informaciones obtenidas.<sup>3</sup>

En este sentido, tras la explotación del material, caracterizado por el momento en que el los datos brutos de las entrevistas son codificados, se identificó como categoría de análisis la unánime denuncia de los entrevistados con relación a la necesidad del establecimiento de una relación de colaboración entre la Universidad y las Escuelas de Educación Básica, que posibilitara el desarrollo de la Práctica Curricular Supervisada.

El análisis de la legislación educacional y también de la bibliografía específica sobre la materia nos revela que, históricamente, la Práctica Curricular Supervisada y la Práctica de Enseñanza siempre hicieron parte de las preocupaciones y de las discusiones sobre la formación docente. Sin embargo, la ausencia de una relación interinstitucional de asociación ha contribuido para la manutención de la equivocada dicotomía entre la dimensión teórica y la dimensión práctica en la formación docente, instituyendo, también, una cierta jerarquización de saberes, con la superposición de los saberes académicos sobre los saberes de la práctica.

Pimenta y Lima (2010) aseveran que un camino posible para la superación de esta histórica relación dicotómica sería la consideración de la Práctica Curricular Supervisada como campo del conocimiento, teniendo en cuenta, además de la inserción del estudiante en el campo del trabajo, en el intuito de experimentar y ejercitar la profesión, tomar tal inserción como momento formativo, propiciando que las cuestiones decurrentes de las observaciones y vivencias realizadas en el campo de Práctica integren realmente el proceso de formación del futuro profesor. Eso significa concebir que el campo de actuación en el cual está insertado

---

<sup>2</sup> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas abordagens (BARDIN, 1988, p. 42).

<sup>3</sup> As seguintes etapas podem, em muito, contribuir para a interpretação das entrevistas: análise temática de seus conteúdos, destacando-se temas gerais; [...] realizar agrupamento de um conjunto de entrevistas no qual cada depoimento possa se constituir como unidade especial, e o conjunto deles possa ser cruzado, comparando-se as versões e as informações obtidas.

como objeto de análisis, de investigación, o sea, “campo del conocimiento” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 24).

La pertinencia de encararse la Práctica Curricular Supervisada como campo de conocimiento, conforme defienden las autoras anteriores, tiene en cuenta la superación de la tradicional reducción a él atribuida de ser simplemente una actividad práctica instrumental. Sin embargo, los obstáculos por superar para dicha efectuación han sido numerosos. Lo que se percibe, tanto en las narrativas de investigaciones que toman la Práctica Curricular Supervisada como objeto de estudios, como también pautados en nuestras prácticas y vivencias, en cuanto profesor responsable por dicha asignatura en el Profesorado en Geografía, es una camino posible y necesario para tal efectuación pasa, obligatoriamente, por una aproximación de os cursos de formación con las escuelas de educación básica.

Concebir la Práctica Curricular Supervisada como campo del conocimiento puede ser un buen paso para lograr la interacción académica tan deseada entre las carreras de Profesorado y las escuelas-campo. Para ello se hace necesario considerar que todos los sujetos involucrados son agentes formadores, o sea, tanto los profesores supervisores, responsables por la conducción de la asignatura en sus respectivos cursos de formación, como también los profesores asociados, que reciben alumnos pasantes en el cotidiano de sus aulas.

Ambos son formadores igualmente. Por lo tanto, en el proceso de formación docente, la Práctica Curricular Supervisada puede ser encarada como zona de frontera entre la academia y la escuela de educación básica. Para la objetivación y desarrollo del menú y las respectivas propuestas de actividades previstas en la legislación que la reglamenta, la Práctica Curricular Supervisada se pone en un espacio-tiempo de “no-lugar”, donde el estudiante no es totalmente estudiante tampoco es necesariamente docente. Es un sujeto en construcción, que buscando formarse profesional ejerce, aunque momentáneamente, la profesión, poniéndose en una zona de frontera entre el ser/estar estudiante y el ser/estar profesor.

Igualmente la Práctica Curricular Supervisada, como asignatura obligatoria de la malla curricular de los cursos de formación docente, mantenidos por las instituciones de Enseñanza Superior, también se pone en un espacio-tiempo de no-lugar. Para efectuarse en su dialéctica dimensión teórico-práctica necesita estar/realizarse tanto en la Institución de Enseñanza Superior, cuanto en unidades escolares de la Educación Básica. Por lo tanto, también ocupa una zona de frontera, donde la línea que separa las dos instituciones de enseñanza, la Superior y la Educación Básica, se muestra tenue.

Se pone, al fin y al cabo, en una zona fronteriza.

La zona fronteriza es una zona híbrida, babélica, donde los contactos se pulverizan y se ordenan según micro-jerarquías poco susceptibles de globalización. En dicha zona, son inmensas las posibilidades de identificación y de creación cultural, todas igualmente superficiales e igualmente subvertirles... (SANTOS, 1993, p. 49).<sup>4</sup>

En este sentido, también se vuelve muy importante considerar que un análisis acerca de los estudios y reflexiones abordando las contribuciones de la Práctica Curricular Supervisada para la formación docente nos revela cierto consenso entre los investigadores, que para su efectucción se hace necesaria una aproximación de los Cursos de formación docente con las escuelas de educación básica.

Esta percepción se vuelve aún más evidente si nos apoyamos en la definición de Práctica Curricular Supervisada, explícita en el Parecer CNE/CP 28/2001, que al establecer la duración y la carga horaria de los cursos de formación del profesorado, atribuye a la Práctica Curricular Supervisada una carga horaria mínima de 400 horas, a ser ofrecida a partir de la segunda mitad del curso.

Según tal Parecer,

[...] práctica curricular supervisada de enseñanza entendida como el tiempo de aprendizaje que, a través de un período de permanencia, alguien se tarda en algún lugar u oficio para aprender la práctica del mismo y después poder ejercer una profesión u oficio. Así, la práctica curricular supervisada supone una relación pedagógica entre alguien que ya es un profesional reconocido en un ambiente institucional de trabajo y un alumno pasante. Por eso es que este momento se llama práctica curricular supervisada (BRASIL, p. 9).<sup>5</sup>

Así, se evidencia que los cursos de formación inicial de los profesores necesitan buscar una relación de aproximación con las escuelas de educación básica, en la persecución de los objetivos y propósitos formativos de la asignatura.

Sin embargo, aunque prevista en la legislación, esta aproximación se ha efectuado, como regla general, solo por intermedio de relaciones interpersonales. Se trata de relaciones establecidas entre profesores de los cursos de formación inicial, responsables por la asignatura Práctica Curricular, y profesores actuantes en la Educación Básica, que se dispone recibir estudiantes-pasantes en sus aulas.

---

<sup>4</sup> A zona fronteiriça é uma zona híbrida, babélica, onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias pouco suscetíveis de globalização. Em tal zona, são imensas as possibilidades de identificação e de criação cultural, todas igualmente superficiais e igualmente subvertíveis... (SANTOS, 1993, p. 49).

<sup>5</sup> [...] estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento é chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, p. 9).

Es este movimiento que, históricamente, se ha logrado posibilitar a los estudiantes “un período de permanencia” en el interior de la escuela de educación básica, para el establecimiento de una “relación pedagógica entre alguien que ya es un profesional reconocido en un ambiente institucional de trabajo”, que le posibilite “aprender la práctica del mismo y, después ejercer una profesión u oficio”.

### **Asociación colaborativa: acercando al Institución Superior y la Educación Básica**

Un análisis en la historia de la formación docente en Brasil revela que la relación entre los cursos de formación inicial y las escuelas de educación básica han sido marcadas por la ausencia de una institución de tal proceso. Esta ausencia ha sido un verdadero obstáculo para la formación docente, caracterizándose como un gran foso que aleja instituciones formadoras e instituciones de la educación básica.

Se destaca, así, la necesidad de estudios y reflexiones que contribuyan y viabilicen caminos hacia la institucionalización de la aproximación entre las instituciones que forman los profesionales docentes.

En este sentido, es grande la necesidad de romper con la histórica y equivocada concepción de que solo las Instituciones de Enseñanza Superiores forman los profesores. Ora, conforme ya se ha mencionado anteriormente, la Práctica Curricular Supervisada es una asignatura que se pone en una zona de frontera. Aunque componga la malla curricular obligatoria de las carreras de profesorado, por lo tanto, de responsabilidad de la Institución de Enseñanza Superior, por su esencia, para efectuar conforme estipulado en la legislación que lo estandariza, necesita ser desarrollado en instituciones de la Educación Básica. Por lo tanto, las escuelas que se proponen en recibir alumnos pasantes también son instituciones formadoras de tales futuros profesionales.

De ahí deviene la necesidad de establecimiento de una relación de asociación entre tales instituciones, puesto que, conforme ya se discutió anteriormente, uno de los caminos posibles y viables para la necesaria y urgente institucionalización de la aproximación entre la Institución de Enseñanza Superior y las instituciones de enseñanza básica pasa por la búsqueda de una asociación en el proceso de form(ación) docente.

Acorde con Foerste (2005), la cuestión del establecimiento de un sistema colaborativo de la alianza en la formación y desarrollo de profesores, comprendiendo la búsqueda de construcción colectiva de un proyecto educacional emancipador, es un objeto de investigación bastante reciente en Brasil, aunque desde la primera mitad de los años 1990 haya recibido

destaque en el contexto internacional, tales como Reino Unido, en Francia, en Canadá, y en Portugal.

Se entiende aquí, la asociación colaborativa como esfuerzo de construcción colectiva de un proyecto de formación y desarrollo profesional que involucra formación del profesor en la universidad y sus interfaces con las instituciones de enseñanza básica, con miras a abolir la visión dualista y jerárquica, equivocadamente establecida entre saberes y prácticas. Se trata de un proyecto de Educación que involucre y se constituya por el/en el

[...] establecimiento de relaciones entre diferentes sujetos e instituciones (gobierno, universidades, escuelas, sindicatos, profesionales de la enseñanza en general, etc., que pasan a establecer interacciones para tratar de intereses comunes, construyendo e implementando programas a partir de objetivos compartidos, con la definición de atribuciones o competencias instituciones (FOERSTE, 2005, p. 37-38).<sup>6</sup>

Reafirmando la necesidad del establecimiento de una relación de asociación, de conformidad con Foerste (2005), encontramos las contribuciones de Tardif (2008), que al analizar programas de enseñanza considerados como de calidad, destaca como característica común en la investigación internacional sobre la formación para la enseñanza la existencia de fuertes colaboraciones con el medio escolar.

Según con Tardif (2008), la esencia del resultado positivo de un sistema es el ciclo que él establece, pues al garantizar la mejora de la calidad de la formación docente, automáticamente se garantiza, en medio y largo plazos, la mejora de la calidad de la enseñanza básica, puesto que futuramente serán los profesores en formación (pasantes) que estarán actuando como profesionales de aquél nivel y red de enseñanza.

Como señala Tardif (2008, p. 24), la formación de los docentes debe ser concebida e implementada en el sistema de colaboración, como una “co-formación entre los formadores de la Enseñanza Superior y los docentes de establecimiento que acogen los pasantes”, que también son formadores, puesto que es en el ejercicio de su función que el docente moviliza los diferentes saberes que lo constituyen como profesional. Por lo tanto, es en la práctica de la función que se efectúa la construcción de la identidad docente y, como tal, es en este movimiento que ocurre en la práctica que se deben fundamentar los proyectos de formación inicial y continua del docente.

---

<sup>6</sup> [...] estabelecimento de relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidades, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral, etc, que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos partilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais (FOERSTE, 2005, p. 37-38).

En este sentido, se justifican esfuerzos y reflexiones con miras a la formalización y reconocimiento de las relaciones de asociaciones establecidas en este momento formativo. La asociación en la formación docente exige la negociación e intercambio de compromisos institucionales, pues ella se efectúa en la articulación del trabajo colaborativo entre profesionales de la enseñanza (profesores universitarios y profesores de la enseñanza básica), así como entre universidades y secretarías de enseñanza y sus unidades escolares de Educación Básica.

Para establecimiento de una relación de asociación institucionalizada, con miras a la búsqueda por mejora en la calidad de la formación docente, la Práctica Curricular Supervisada se presenta como vínculo esencial a esta corriente. La Práctica, en todas sus fases y concepciones, involucra diferentes sujetos, ya sean los alumnos pasantes, sean profesores supervisores o colaboradores. Involucra, también, diferentes instituciones, tales como los respectivos cursos de formación universitaria y las unidades escolares en las que ocurren las actividades prácticas de enseñanza. Por lo tanto, solo puede ocurrir, como de hecho ha ocurrido a lo largo de su historia, por medio de relaciones de asociaciones. Sin embargo,

[...] este trabajo integrado resultaba de iniciativas y esfuerzos individuales, generalmente centradas en la buena voluntad y compromiso de profesores de algunas asignaturas del currículo de las carreras de profesorado y algunas escuelas. Raramente la relación establecida obedecía acuerdos interinstitucionales, con reglas negociadas, construidas a partir de reflexiones colectivas sobre la práctica docente (en las escuelas y en la universidad). En esta asociación predominaban supuestos teórico-prácticos que acababan sobreponiendo el saber académico a los saberes prácticos de los profesionales de la enseñanza básica. (FOERSTE, 2004, p. 3).<sup>7</sup>

Estas relaciones de asociación, de un modo o de otro, han ocurrido. Sin embargo, lamentablemente, si no formalizada ni institucionalizadas quedan, en la mayoría de las veces, en el ámbito de las relaciones interpersonales y sin la debida valoración, validación y reconocimiento.

La no institucionalización de tales asociaciones conlleva, también, conforme denunciado por Foerste (2004), una jerarquización de los saberes académicos en detrimento de saberes de la experiencia, movilizados, producidos y reproducidos por los profesores de la educación básica en su cotidiano de aula.

<sup>7</sup> [...] esse trabalho integrado resultava de iniciativas e esforços individuais, geralmente centradas na boa vontade e compromisso de professores de algumas disciplinas do currículo dos cursos de licenciatura e algumas escolas. Raramente a relação estabelecida obedecia a acordos interinstitucionais, com regras negociadas, construídas a partir de reflexões coletivas sobre a prática docente (nas escolas e na universidade). Nessa parceria predominavam pressupostos teórico-práticos que acabavam sobrepondo o saber acadêmico aos saberes práticos dos profissionais do ensino básico. (FOERSTE, 2004, p. 3).

Conforme señala Tardif (2000) y Gauthier (1998), el ejercicio de la función docente exige la movilización de una pluralidad de saberes. Tales saberes no pueden ser jerarquizados, considerados aisladamente como capaces de subsidiar la práctica de la profesión. Tampoco pueden ser tomados de forma estanque o lineal, puesto que uno no viene, necesariamente, en consecuencia del otro, en un orden pre-establecido, pero que, dialécticamente, un influencia y es influenciado por los demás.

Así, la institucionalización de una relación de asociación que reconozca el profesor actuante en la educación básica, que recibe, acompaña y orienta pasantes, contribuye para el reconocimiento de tal profesional como sujeto formador y, también rompe con el equívoco de jerarquizar y sobreponer el saber académico, epistémico, sobre el saber de la experiencia.

El relevante y necesario establecimiento de una relación institucionalizada de asociación en la formación docente para efectuar y potencializar en narrativas disponibles en investigaciones con enfoque en la Práctica Curricular Supervisada en la formación docente.

Por ejemplo, en investigación abordando la multiculturalidad y los procesos de identificación en la formación docente Corradi (2005) nos muestra la importancia e incluso la necesidad del establecimiento de un proceso de colaboración y asociación en el desarrollo de la Práctica Curricular Supervisada.

Cabe decir que la investigadora, por ocasión del desarrollo de su investigación, actuaba profesionalmente como una colaboradora, recibiendo en sus clases de Química del Curso Medio, alumnos pasantes en la carrera de Profesorado en Química. Según su narrativa, la relación de colaboración trajo beneficios para ambas las partes. Tanto para los pasantes, como para la profesora experimentada, que era.

En sus palabras,

[...] queda claro para mí lo importante que fue esta asociación. Si al recibir estos pasantes estaba contribuyendo para su formación inicial, la reciprocidad ocurrió, pues ellos con sus cuestionarios, sus sugerencias y entusiasmo, demostraron a la profesora experimentada que soy, que todavía tengo algo, o mucho que aprender (CORRADI, 2005, p. 83).<sup>8</sup>

Según la dicha autora, la relación de asociación entre profesora experimentada (la que ya en el ejercicio de la función recibe en sus clases alumnos pasantes, tenidos como

---

<sup>8</sup> [...] fica claro para mim o quanto foi importante essa parceria. Se ao recepcionar esses estagiários estava contribuindo para a formação inicial deles, a reciprocidade aconteceu, pois eles com seus questionamentos, suas sugestões e entusiasmo, demonstraram à professora experiente que sou, que tenho ainda algo, ou muito a aprender (CORRADI, 2005, p. 83).

profesores iniciantes) y profesores iniciantes (pasantes), propicia ricas posibilidades de aprendizajes y de identificación con la docencia, puesto que esta relación puede promover el encuentro de discursos de la cultura científica y de la cultura escolar, poniendo de manifiesto el contexto intercultural que, si considerado en la formación docente, puede contribuir mucho para la mejora no solo de la formación, sino también de la actuación docente.

También el trabajo desarrollado por Rodrigues (2009) aborda la cuestión de la institución de un sistema de colaboraciones en la formación docente. En su investigación, la autora presenta importantes contribuciones para las reflexiones acerca de la asociación universidad y escuela básica en la formación docente; así como del papel de la Práctica Curricular Supervisada en este proceso. La dicha autora defiende el establecimiento de un sistema de asociación entre las instituciones formadoras (Universidad y Escuelas Básicas), en los cursos de formación del profesorado.

Sin embargo, apoyada en sus hallazgos, afirma que, aunque sea posible detectar propuestas interesantes de cambio en la estructura y conducción de la Práctica Curricular Supervisada – en el intuito de volverla más significativa para los estudiantes – ellas todavía permanecen atrapadas en la visión de la universidad como *locus* de formación docente, no considerando las escuelas de educación Básica como espacio de formación del profesorado, sino tan solo como locales de aplicación de la práctica.

En este sentido, la dicha autora refuerza la importancia de esfuerzos en el sentido de buscar un sistema de colaboración, enfatizando creer que:

[...] la falta de enfoque sobre el lugar de la escuela en la formación del profesorado, o incluso su reconocimiento, se deba a la tradición de los cursos de formación docente brasileños en no priorizar la formación pedagógica y práctica, así como la superposición de los conocimientos dichos “científicos” a los dichos de la “experiencia”[...] (RODRIGUES, 2009, p. 29).<sup>9</sup>

Se puede observar que las investigaciones anteriores están acordes en sí mismas en lo que respecta al hecho de la Práctica Curricular Supervisada ser concebida y conducida como vínculo entre universidades y escuelas de la enseñanza básica, en la efectuación de relaciones de asociaciones en la formación inicial y continua de los docentes.

En investigación de doctorado, Borges (2012) constata que la objetivación de la Práctica Curricular Supervisada, conforme previsto en la legislación educacional y como

---

<sup>9</sup> [...] a falta de enfoque sobre o lugar da escola na formação de professores, ou mesmo seu reconhecimento, se deva à tradição dos cursos de formação docente brasileiros em não priorizar a formação pedagógica e prática, bem como a superposição dos conhecimentos ditos “científicos” àqueles ditos da “experiência”[...] (RODRIGUES, 2009, p. 29).

defiende la respectiva literatura académica, se efectúa en los modos por los que los profesores supervisores y los profesores colaboradores conciben y hacen la Práctica.

Según el dicho autor, las voces de los sujetos entrevistados revelan que la Práctica Curricular Supervisada se efectúa por las relaciones de colaboración establecidas en ella. Más allá de que solo denunciar la falta de infraestructura ofrecida al desarrollo de la Práctica Curricular Supervisada, es en el interior de las relaciones que se establecen entre profesores supervisores, profesores colaboradores, alumnos pasantes; y entre universidades y escuelas básicas, que se efectúan prácticas alternativas en las que se objetivan la Práctica Curricular Supervisada.

Estas relaciones, que son la materialización de una colaboración, son impregnadas de posturas y de alternativas posibles y necesarias para la superación de los obstáculos generados por la falta de infraestructura. La investigación revela que las actividades de la Práctica Curricular Supervisada, conforme previstas en la legislación educacional, solo se efectúan mediante los esfuerzos de dichos sujetos por el establecimiento de un sistema de colaboración de hecho, que, lamentablemente, se ha efectuado más en el ámbito interpersonal.

La investigación también revela la constante lucha por el establecimiento de una colaboración, tanto por parte de los profesores supervisores, o sea, profesores responsables por la asignatura Práctica Curricular Supervisada, como también por parte de los profesores experimentados, actuantes en la Educación básica. Estos últimos, al recibir y acompañar alumnos pasantes en sus aulas actúan como colaboradores.

De este modo, se justifica la implementación de un sistema de colaboración, verdaderamente institucionalizada de derecho y de hecho. Esta relación contribuye para la objetivación de una Práctica Curricular Supervisada, encarada como campo de conocimiento, a ser trabajado de modo significativo, tanto para los futuros profesores, como para los propios profesores supervisores y colaboradores involucrados con él.

También cabe recordar que, en la investigación sobre el estado del arte de la formación del profesorado en Brasil, André *et al* (1999) denuncian, específicamente en lo que respecta a la formación inicial y continua, la ausencia de un proyecto que explicita claramente el tipo de profesional que se desea formar para la Educación Básica. En función de eso, el estudio señala la relevancia y la necesidad de definirse una política que garantiza una integración más orgánica entre las agencias que forman los profesores y las secretarías de Educación. Esta política sería lo que llamamos, aquí, de relaciones de colaboración en la formación docente.

También consideramos pertinente la investigación coordinada por Gatti y Nunes (2008), que trata de la relación entre currículos de Profesorados, menús de asignaturas, trazando un contrapunto con la bibliografía destinada a certámenes públicos de profesores para actuar en las respectivas áreas para las cuales se titularon. Este estudio denuncia características inadecuadas de la relación entre malla curricular, menús y bibliografía para enseñar con estos currículos, evidenciando un verdadero cuello de botella propiciado por el alejamiento de los cursos de formación inicial con las escuelas de educación básica y sistema de enseñanza. Tal estudio, al mostrar esta distancia, consecuentemente revela la falta de comunicación entre las diferentes instancias: escuela básica y universidad.

### **Palabras finales: una invitación a la continuidad de las reflexiones**

Los hallazgos de las investigaciones mencionadas revelan voces llenas de señales y de huellas que señalan, implícita o explícitamente, hacia la importancia, la necesidad e incluso la urgencia del establecimiento de un sistema de colaboraciones institucionalizado, de derecho y de hecho, en la formación docente.

Además, la institucionalización de las relaciones de colaboración en la Educación puede ser ubicada en el plan intencional de la legislación, como, por ejemplo, en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9394/96), cuando en su Título IV – De la organización de la Educación Nacional, se refiere al dicho “régimen de colaboración” entre las esferas del poder público de la Unión, de los estados y municipios, en los procesos organizativos y de gestión.

Se destacan, también, las recomendaciones del Consejo Nacional de Educación, constantes de los Pareceres CNE/CP 9/2001; 21/2001; 27/2001 e 28/2001, al estipular la necesidad de establecimiento de un sistema de convenio entre las instituciones formadas y sistemas de enseñanza para la realización de la Práctica Curricular Supervisada. Este convenio ya es, en sí mismo, una relación de colaboración.

Se cree, por lo tanto, que este conjunto de pareceres fornezca jurisprudencia para desencadenar debates y reflexiones que puedan subsidiar el Consejo Nacional de Educación y/u otros organismos gubernamentales responsables, en el sentido de proponer la reglamentación de las relaciones de colaboración. Trazando así, directrices para efectucción de propuestas de institucionalización, de derecho y de hecho, de estas relaciones de colaboración en la formación y profesionalización docente, involucrando los cursos

formadores de las universidades y unidades escolares en sus respectivas secretarías de Educación.

Utópicamente, pero con el objetivo de provocar e instigar nuevas miradas y nuevas reflexiones, una alternativa para la efectucción de una relación institucional de asociación en la formación docente sería la de reconocer los sistemas estatales y municipales de enseñanza como co-responsables por la formación docente. En ese caso, propone a los dichos sistemas que promuevan una redistribución de los encargos didácticos de sus docentes. Esta redistribución de encargos implicaría en la reducción del número de clases semanales, con atribución de carga horaria para profesor que recibiera, en sus clases, licenciados para realización de Práctica. Por ejemplo, para cada grupo de tres pasantes, podría reducir una clase semanal... este es un camino posible y necesario, pero más que una propuesta, queda aquí una invitación a las reflexiones.

## REFERENCIAS

ANDRE, M.; SIMOES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte na formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, ano XX, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez.1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300015&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BOM MEIHY, J. C. S. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

BORGES, V. J. **Modos de realizar Estágio Curricular Supervisionado em Geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil)**. Orientadora: Marilda da Silva. 2012, 251f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101551?locale-attribute=en>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF. 20 de nov. de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001** de 08.05.2001, do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 06.08.2001, do Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf). Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 27/2001**, de 02.10.2001, do Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001** de 02.10.2001, do Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

CORRADI, D. P. **Estágio Supervisionado: cultura(s) e processos de identificação** permeando um currículo de formação de professores de Química. Orientadora: Maria Ines Petrucci Rosa. 2005. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas-SP, 2005. Disponível: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253115>. Acesso em: 2 abr. 2019.

DELGADO, L. A. N. **História Oral – Memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2006.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 3, p. 1-13, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3547> Acesso em 13 de mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie36133547>

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B.; NUNES, (coord.). **Relatório final: estudo dos cursos de Licenciatura no Brasil: letras, matemática e ciências biológicas**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2008. 137p.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Unijuí, 1998. 480p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, P. A. M. **Anatomia e fisiologia de um Estágio**. Orientadora: Menga Lüdke. 2009, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=14119@1>. Acesso em: 2 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.14119>

SANTOS, B. de S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993 (editado em nov. 1994). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701993000100031&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701993000100031&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ts.v5i1/2.84940>

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. **Anais do XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores**. XIV ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. PUC/Porto Alegre, RS. 2008. p.17-46.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. de 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

VALLADARES, M. T. R. **Vivências em Zonas de fronteiras...as narrativas se fazem travessias...** (Um estudo com narrativas e com os cotidianos no estágio curricular da licenciatura em Geografia na UFES). 2009. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2009. Disponível em: . Acesso em: 2 abr. 2019.

### **Cómo referenciar a este artículo**

BORGES, Vilmar José. Asociación en la formación docente: la etapa curricular supervisada como lugar de frontera de los cursos de formación y la educación básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 422-435, abr./jun. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12482>

**Remitido el:** 04/03/2019

**Revisiones requeridas:** 20/05/2019

**Aprobado el:** 18/09/2019

**Publicado el:** 20/02/2020