



Percepciones de pasantes y residentes pedagógicos sobre el currículo de formación y las prácticas pedagógicas en el campo de la educación física

Perceptions of pedagogical interns and trainees of the training curriculum and teaching practices in the field of physical education

Percepções dos estagiários e residentes pedagógicos sobre o currículo de formação e práticas pedagógicas no campo da educação física

Michael Flores Milani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

michamilani17@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2375-0969>

Gabriele Maidano Roveda

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

gabyh.roveda@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2175-340X>

João Paulo Freitas da Silva

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

jpfreitasdasilva2009@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0725-6757>

Rosalvo Luis Sawitzki

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

rosalvols@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5768-6021>

RESUMEN:

El presente trabajo buscó identificar la percepción de los estudiantes e graduados sobre la influencia de las Prácticas Curriculares Supervisadas (PCS) y el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en la formación profesional en Educación Física. Se trata de una investigación cualitativa, donde se utilizó el campo de las narrativas para lograr dicho objetivo. Participaron de la investigación un académico y cuatro egresados de la carrera de Educación Física de la Universidad Federal de Santa María, que vivieron tanto las Prácticas (I, II y III) como el PRP (CAPES/2018). Uno de los resultados de este estudio permite identificar que los participantes comprenden que el currículo de formación está lejos de sus inserciones e intervenciones en los ambientes escolares, ya que muchos conocimientos importantes para su desempeño profesional son tratados superficialmente o fragmentados durante su proceso inicial y esto ha generado dificultades en sus prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Prácticas curriculares supervisadas, Programa de Residencia Pedagógica, Educación Física.

ABSTRACT:

The present work sought to identify the perception of students and graduates of the influence of the Supervised Curricular Practices (PCS) and the Pedagogical Residency Program (PRP) in professional training in Physical Education. This is a qualitative research study conducted through narrative research. A scholar and four graduates of the Physical Education course of study of the Federal University of Santa María participated in the research; they had taken part in both the Practices (I, II and III) and the PRP (CAPES/2018). Part of the results of this study makes it possible to detect that participants understand that the training curriculum is still far from its implementation and intervention in school environments, since a wide range of important

Recepción: 21 Junio 2022 | Aprobación: 30 Septiembre 2022 | Publicación: 01 Octubre 2022

Cita sugerida: Flores Milani, M., Roveda, G. M., Freitas da Silva, J. P. y Sawitzki R. L. (2022). Percepciones de pasantes y residentes pedagógicos sobre el currículo de formación y las prácticas pedagógicas en el campo de la educación física. *Educación Física y Ciencia*, 24(4), e236. <https://doi.org/10.24215/23142561e236>



knowledge for their professional performance is treated superficially or fragmentarily during its early stages and this has generated difficulties in teaching practices.

KEYWORDS: Supervised Curricular Teaching Practices, Pedagogical Residency Program, Physical Education.

RESUMO:

Este trabalho visou identificar a percepção dos estudantes e graduados sobre a influência das Práticas Curriculares Supervisionadas (PCS) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação profissional em Educação Física. Esta é uma pesquisa qualitativa, onde o campo das narrativas foi utilizado para atingir seu objetivo. A pesquisa envolveu um acadêmico e quatro graduados do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, que experimentaram tanto os Estágios (I, II e III) quanto o PRP (CAPES/2018). Um dos resultados deste estudo permite identificar que os participantes compreendem que o currículo de treinamento está longe de suas inserções e intervenções em ambientes escolares, uma vez que muitos conhecimentos importantes para seu desempenho profissional são tratados superficialmente ou fragmentados durante o processo inicial. Isso tem dificultado as práticas pedagógicas propostas por eles.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas curriculares supervisionadas, Programa de Residência Pedagógica, Educação Física.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo proviene de una tesis de maestría, vinculada al Programa de Postgrado en Educación Física de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), ubicada en Brasil, en el Estado del Rio Grande do Sul. Como investigadores del área educativa tratamos de estudiar e investigar sobre el campo de la Formación Inicial (FI) del profesorado de Educación Física, porque consideramos que esta etapa, junto con una formación continua (FC) coherente con la realidad del entorno profesional, cualifica aún más el proceso educativo en su totalidad. Una de las mayores preocupaciones e inquietudes de quienes se dedican a reflexionar/investigar sobre el campo de la FI del profesorado de Educación Física, sin duda, gira en torno al campo de las prácticas docentes, que se dan durante el proceso de constitución del ser docente.

Según Libâneo (2014, p. 13) las prácticas de enseñanza

son como momentos vivenciales en los que los futuros profesores establecen un contacto más directo con el campo de trabajo profesional, es decir, un acercamiento a la realidad escolar en sus diversas facetas, con vistas a la reflexión sobre esta misma realidad para el enriquecimiento de la dimensión práctica de la teoría.

Dichos espacios han sido caracterizados como uno de los elementos más importantes en la FI de los profesores (Vaillant y Marcelo, 2019). Entre estos procesos están las Prácticas Curriculares Supervisadas (PCS), que son componentes curriculares obligatorios en los diferentes cursos de la Licenciatura, así como el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), caracterizado como una de las acciones que integran la Política Nacional de Formación Docente (PNFP).

Caracterizados como campos de conocimiento y eje central de construcción de la identidad docente, de los saberes y de las actitudes específicas para el ejercicio profesional, ambos PCS y PRP tienen un gran peso en la formación de estos individuos y, en cierto modo, se han convertido en espacios de muchas preocupaciones por parte de investigadores y estudiosos (Pimenta, 1997; Soares et al., 2020), que han dedicado sus esfuerzos a cualificar aún más estos entornos, señalando las dificultades y potencialidades descubiertas durante el proceso de formación.

En concreto, abordaremos el contexto de la PCS y el PRP (CAPES/2018) presentes en la asignatura de Educación Física de la UFSM. El PCS del 5º semestre - PCS I (Escuela Secundaria); 6º período - PCS II (Últimos años de la Escuela Primaria); y 7º semestre - PCS III (Primeros años de la Escuela Primaria). Las prácticas se dividen entre teoría (60 horas) y práctica (60 horas). Del mismo modo, el PRP también tiene lugar en la segunda mitad de la carrera y comprende un período de 18 meses de duración.

Estas prácticas pedagógicas proporcionan la inserción de los profesores y co-profesores en el contexto de la educación básica, además de posibilitar encuentros, reuniones, clases semanales para comprender la

práctica pedagógica realizada en el ámbito escolar. Además, ambos procesos tienen como objetivo un trabajo de colaboración entre sus principales participantes: supervisores/coordinadores (profesores de educación superior), preceptores/supervisores (profesores de educación básica) y residentes/pasantes (estudiantes del curso). Vista en síntesis la coyuntura de ambas prácticas pedagógicas en el referido curso, surge como problema de investigación: el formato/estructura en que se disponen los PCS y los PRP en la FI de los profesores de Educación Física de la UFSM, ha interferido o calificado en el desarrollo de las prácticas pedagógicas realizadas por los alumnos? Así, identificar las percepciones de los académicos y de los residentes pedagógicos sobre la estructura en la que se organizan el PCS y el PRP en su formación.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta el problema de investigación y los objetivos de este estudio, entendemos que el enfoque cualitativo nos ofrece mayores orientaciones para alcanzarlos. Según Neves (1996), la investigación cualitativa, entre sus principales características, proporciona al investigador la comprensión de diferentes fenómenos, según la perspectiva de los participantes de la situación estudiada, con el objetivo de situar sus interpretaciones del problema estudiado.

Entre las diferentes formas de investigación cualitativa, elegimos la narrativa como medio de producción de conocimiento en esta investigación, ya que es un campo coherente para responder a nuestro objetivo principal. Clandinin y Connelly (2011) definen la investigación narrativa no sólo como un eje para comprender la experiencia, sino que también es un medio para el aprendizaje humano.

Con base en esto, establecimos como medidas de participación de la presente investigación a los estudiantes académicos y los graduados del curso de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), que desarrollaron todas las prácticas (PCS I, II y III) y al mismo tiempo, tuvieron participación como residentes en el PRP en ambos núcleos del Subproyecto de Educación Física (CAPES/2018). En la secuencia, presentamos nombres ficticios utilizados para sustituir las identificaciones reales de los participantes e información relacionada con el perfil de cada uno. La investigación fue aprobada por el dictamen nº 43012720.50000.5346 del Comité de Ética de la UFSM.

Así, obtuvimos la cifra de cinco empleados, de los cuales cuatro eran egresados de la carrera antes mencionada, completando su formación en el año 2019, y uno aún se encontraba en proceso de formación. Cabe mencionar que ambos participantes realizaron todos los PCS (I, II e III), el PRP y además integraron el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (PIBID).

A partir de esto, utilizamos la entrevista semiestructurada como recurso para el logro de nuestros objetivos, la cual presentó preguntas abiertas, con el propósito de mapear y sistematizar las respuestas obtenidas, atribuyéndoles los primeros significados, para ser profundizados o refutados a medida que avanza la investigación.

La entrevista semiestructurada se centra en un tema sobre el que preparamos un guión con preguntas principales, complementadas con otras inherentes a las circunstancias de la entrevista. Para Manzini (2004, p. 2), "este tipo de entrevista puede hacer aflorar la información con mayor libertad y las respuestas no están condicionadas a una estandarización de alternativas".

Para el análisis de las narrativas se siguió como herramienta metodológica el análisis de contenido, que según Bardin (2016, p. 15) es

Un conjunto de herramientas metodológicas cada vez más sutiles y en constante perfeccionamiento, que se aplican a "discursos" (contenidos y continentes) extremadamente diversos. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas -desde el cálculo de frecuencias que proporciona datos cifrados, hasta la extracción de estructuras traducibles en modelos- es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia.

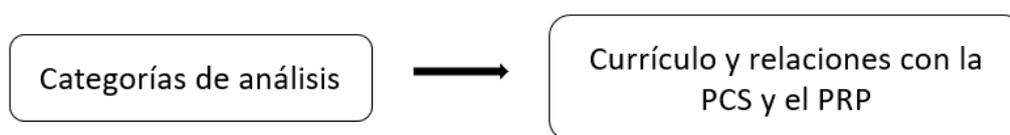
Para llevar a cabo este análisis, el autor prevé tres etapas clave a seguir: *Pre-análisis*, se identifica como la parte de organización de los documentos, en el caso de las entrevistas serán transcritas; *Exploración del material*, en esta etapa se clasifica y categoriza la información; y finalmente, la última etapa abarca el *Tratamiento de los resultados* - la inferencia e interpretación, donde se debe interpretar el contenido más allá de lo que se manifiesta, interesando el significado que hay detrás de lo inmediatamente aprehendido.

A partir de la realización de una primera lectura exhaustiva, construimos las Unidades de Registro (UR), los cuales fueron constituidos y definidos por el tema (semántica). Cabe mencionar que en este estudio presentaremos la unidad de registro que presenta las relaciones entre el currículo formativo y el desarrollo del PCS y PRP.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

A partir de los registros y análisis de las entrevistas, se elaboraron las categorías de análisis que buscaban alcanzar los o objetivo de identificar la percepción de los estudiantes e graduados sobre la influencia de las Prácticas Curriculares Supervisadas (PCS) y el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en la formación profesional en Educación Física. Así, cada categoría, también constituida por tema, buscó discutir los principales puntos presentados por los colaboradores en sus narrativas que se relacionan directamente con las prácticas de enseñanza - PRP y PCS – (Figura 1). Cabe mencionar que la constitución de cada categoría se produjo después de las entrevistas y transcripciones - a posteriori.

FIGURA 1
categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Es a partir de la coyuntura de las asignaturas y actividades que se abordan en el plan de estudios de la carrera de Educación Física en la UFSM, que los colaboradores de este estudio entienden que algunos puntos se entrelazan con el desarrollo y la calificación de las prácticas docentes. En un principio, todos los sujetos consideran en sus discursos que los momentos que permiten la salida del espacio de la Educación Superior son los más relevantes en su formación.

"[...] sin duda, fueron los momentos que me permitieron salir de la universidad y me permitieron conocer mi futuro espacio profesional. Por ejemplo, las prácticas, el PIBID y la residencia pedagógica" (GRADUADA 2).

"[...] Destaco dentro de la formación los periodos en los que pude ir a las escuelas, por supuesto no descarto la teoría, pero ir a la escuela, dar clases, sentirse parte de ese entorno es sin duda lo más importante en la formación de un profesor" (GRADUADA 3).

"[...] las principales para mí fueron las prácticas, porque a partir de ese momento consigues al menos salir de la academia, y consigues estar presente en el día a día de la escuela, ver la realidad de tu trabajo. Y también me impresionó mucho el tema de la residencia pedagógica, en el sentido de poder tener una inmersión a largo plazo dentro de la escuela" (GRADUADO 1).

"[...] para mí, sin duda, los principales momentos fueron las prácticas, la residencia y el propio PIBID" (ACADÉMICO).

"[...] hubo varios momentos que influyeron en mi formación, pero creo que la residencia, el PIBID, las prácticas y el Proyecto Segunda Vez fueron los más significativos" (GRADUADO 4).

Las comprensiones presentadas corroboran la perspectiva presentada por Vaillant y Marcelo (2019) donde las prácticas docentes, es decir, los momentos más allá de la universidad, han sido considerados tanto por los estudiantes como por los profesores como los principales momentos durante la FI, ya que permiten la actividad de conocer y experimentar el entorno profesional.

Según Pimenta (1997), estos momentos se convierten en esenciales en el proceso de formación de los profesores, porque permiten a los futuros educadores, una estrecha relación con el medio ambiente, un espacio que caracteriza la vida cotidiana de un profesor y, a partir de estas experiencias los sujetos serán capaces de comprender e identificar los diferentes aspectos de su futura profesión.

Canário (1998), sitúa que conocer y experimentar la escuela ha proporcionado diversos conocimientos en el área, siendo ésta, el lugar que más colabora para la constitución docente, pues se constituye como verdadero espacio de construcción de la identidad profesional. Estas acciones de interacción del alumno con el entorno escolar, ha proporcionado, por ejemplo, contactos con el equipo directivo, con los alumnos, con la comunidad del entorno, los demás compañeros de profesión y los profesionales que desempeñan diferentes funciones en el entorno escolar, estos aspectos intrínsecos a la profesión, y esto ha proporcionado elementos para que el futuro profesor se constituya profesionalmente.

Sin embargo, según los informes de los propios colaboradores, a pesar de que las prácticas pedagógicas aportan esa relevancia en el contexto de la FI de los profesores, encuentran dificultades para llevar a cabo las actividades en la escuela. Estos impases revelan la existencia de una brecha entre el espacio de la Educación Superior y el entorno escolar, como podemos ver a continuación:

"[...] creo que todavía hay muchos conocimientos que están lejos de la realidad [...] hay temas que son totalmente innecesarios. A veces aprendemos cosas que no tienen nada que ver con la realidad del profesor, y eso acaba generando dificultades en el desarrollo de nuestra práctica docente" (GRADUADO 1).

"[...] veo que dentro de nuestra formación faltan algunos temas. Y hay algunos que no se pueden acercar al contexto escolar. Incluso entiendes los conocimientos dentro de la universidad, pero cuando llega el momento de actuar en la escuela no puedes poner en práctica estos conocimientos, y entonces te enfrentas a muchas más dificultades de las que deberías" (ACADÉMICO).

"[...] y como dije antes los momentos en que salimos de la universidad son muy importantes, a veces porque es necesario para la calificación de nuestra formación, a veces porque podemos ver que nuestra formación está muy lejos de lo que sucede en la escuela" (GRADUADA 2).

"[...] Es más o menos así. A veces criticamos los espacios de intervención en la escuela, pero sabemos que muchas de las dificultades que presentan estos espacios y nosotros los alumnos se deben al formato del currículo. Así, tengo que ir a la escuela para hacer unas prácticas, pero en cuanto termina mi clase, tengo que salir corriendo y venir a la universidad para asistir a otra clase" (GRADUADO 4).

"[...] Hay una gran distancia entre lo que se desarrolla en la universidad y lo que realmente ocurre en la escuela. Un ejemplo de esto es que en las prácticas II, tuve una alumna sordomuda, y no podía comunicarme con ella, porque no tenía estos conocimientos en mi formación, así que fue algo muy difícil de trabajar" (GRADUADA 3).

Observamos en los discursos de los participantes, la existencia de una brecha entre lo que se aprende en el curso de Educación Física y las diferentes realidades escolares encontradas durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas, así como la dificultad de formación para proponer la praxis, lo que puede interferir en la calidad de las prácticas pedagógicas en el espacio escolar.

Sobre esto, Pimenta y Lima (2006, p. 6) afirman que:

Los programas de formación se han constituido en un cúmulo de disciplinas, aisladas entre sí, sin que se expliquen sus vínculos con la realidad que les dio origen. Por lo tanto, ni siquiera pueden llamarse teorías, ya que sólo son conocimientos disciplinarios, en cursos de formación que, en general, no tienen ninguna relación con el ámbito de la actividad profesional de los futuros aprendices. En ellas, las disciplinas del plan de estudios asumen una autonomía casi total en relación con el campo de acción de los profesionales y, especialmente, con el sentido social, cultural, humano de la acción de este profesional.

Para Ramalho, Nuñez y Gauthier (2004), la organización curricular necesita pensar en la dinámica de construcción de la profesión como redes complejas que consideren las disciplinas y sus relaciones con el entorno profesional y la formación de competencias para responder a los desafíos planteados en la Educación Superior y en la Educación Básica. En este sentido, Gesser y Ranghetti (2011) consideran la necesidad de proponer una organización curricular flexible, receptiva a las experiencias de la vida profesional cotidiana, considerando las necesidades de cada profesión, sus conocimientos y la posibilidad de reconstruirlos de manera significativa.

Profundizando un poco más en el contexto abordado, los colaboradores retoman algunos elementos que se refieren a la fragmentación del conocimiento durante su formación y la representación de esta fragmentación durante la implementación de las prácticas de enseñanza:

"[...] veo que el currículo de la asignatura de educación física debería presentar diferentes temas y profundizar en los que ya forman parte [...] ¿qué es una planificación? Digo esto porque me costó mucho planificar tanto en la PCS como en el PRP [...] hay que proponerlo de forma más completa, no sólo con pinceladas" (GRADUADA 3).

"[...] me di cuenta de que muchos de los conocimientos propuestos durante mi formación estaban fragmentados, eran pinceladas, y estos conocimientos eran muy importantes para ser discutidos de manera más profunda [...] y cuando esto ocurra, se reflejará directamente en nosotros los profesionales y también en la enseñanza de los estudiantes (ACADÉMICO).

"[...] un ejemplo muy claro de esto es que apenas hablamos de planificación, elaboración, construcción de la planificación durante el curso y todo el mundo sabe que es un campo importante y una debilidad en nuestra área. Entonces, si no es el PIBID, las prácticas y la residencia, básicamente nos graduamos y no sabemos planificar y mucho menos evaluar" (GRADUADO 1).

"[...] Se han pasado por alto muchas cosas importantes en la formación. También hay gente que dice que ninguna formación es completa. Pero entiendo que al menos esta formación debería dar una oportunidad a los temas principales, tales como: el desarrollo de la planificación, el tema de la inserción de los alumnos con necesidades en las clases, esto era algo muy superficial, ¿sabes?(GRADUADA 2).

"[...] Tuve clases que aún hoy no puedo abordar las cosas de la escuela, y hay cosas que tuve que aprender con el tiempo de experiencia, como planificar, evaluar. De hecho, ni siquiera recuerdo si hablamos de la evaluación en FI" (GRADUADO 4).

Tomando el campo de la planificación como destaque, a partir del currículo vigente, podemos identificar significados en los discursos de los colaboradores, pues no existe una disciplina que se dedique plenamente a contextualizar el conocimiento, la preparación y la producción/construcción de la planificación. Las disciplinas que están más inmersas en el tema son Práctica Educativa I (CEF1009), Práctica Educativa II (CEF1010) y Didáctica de la Educación Física (MEN1105).

Los cursos Práctica Educativa I y II tienen una carga horaria de 30 (treinta) horas y los mismos objetivos: elaborar y ejecutar planes de enseñanza para todos los niveles educativos; reflexionar sobre la formación de educadores para los distintos niveles educativos; evaluar el proceso de formación de profesores de Educación Física Escolar.

El primer punto a analizar sobre las dos disciplinas, es que abordan contenidos de extrema relevancia, y por otro lado, computan la menor carga de trabajo prevista en el plan de estudios. Además, estas disciplinas se suceden en los periodos siete (7) y ocho (8) del curso, lo que resulta contradictorio con los momentos de las realizaciones de PCS y PRP, ya que se proporcionan a partir del periodo cinco (5).

La asignatura de Didáctica de la Educación Física, ubicada en el período tres (3) de la estructura curricular, tiene una carga de trabajo de noventa (90) horas, siendo setenta y cinco (75) horas de clase teórica y quince (15) horas de clase práctica. Además, la unidad II de esta aborda temas sobre la importancia de la planificación, los tipos de planificación, el desarrollo de la planificación y la evaluación. Por otro lado, las otras dos unidades están dedicadas al conocimiento de los enfoques pedagógicos de la Educación Física, que también es relevante.

En este sentido, Gatti et al. (2009) señalan algunos aspectos de la precariedad del FI docente en Brasil. Al constatar que los planes de estudio relacionados con esta formación tienen una característica fragmentaria y un conjunto disciplinar muy disperso, donde no se profundiza en los contenidos que deben enseñarse en la escuela y, en general, están totalmente desconectados de la enseñanza, del estudio de los fundamentos pedagógicos y de la acción docente. Todavía en el ámbito de las prácticas, Lopes et al. (2016) al tratar la práctica de la planificación educativa en las clases de Educación Física, señalan las perspectivas de los profesores sobre el tema. Por un lado, los profesores consideran que la FI contribuyó considerablemente a la ciencia de la planificación, por otro lado, los demás profesores destacan que la FI contribuyó poco a este contenido.

No muy lejos, Silva y Krug (2008) presentan datos importantes en el ámbito de la PCS en Educación Física/UFSM, al analizar las opiniones de los alumnos sobre los principales problemas que enfrentan durante

el proceso. Entre ellos, se destacó la dificultad para planificar las clases. Es un hecho que esta adversidad en el acto de planificar puede estar relacionada con los más diversos factores, ya que no sólo está dada por la fragmentación de la asignatura en la FI, la Educación Física escolar se ha desarrollado en muchos casos sin materiales adecuados y privada de una estructura de calidad, lo que ha dificultado la elaboración de la planificación por parte de los docentes (Maciel y Tullio, 2020).

Sin embargo, consideramos importante la creación de discusiones y reflexiones más amplias y profundas sobre los principales temas relacionados con el campo de la enseñanza, siendo esencial que esta coyuntura preceda a las prácticas de enseñanza, es decir, a las inserciones en el ambiente escolar, dirigiéndose a los contextos profesionales, considerando las potencialidades y los límites encontrados en el espacio escolar.

Otro punto presentado por los colaboradores se refiere a la cuestión de la orientación/supervisión en el PCS. Las siguientes narraciones nos permiten visualizar su comprensión:

"[...] lamentablemente de las tres prácticas, sólo en dos el profesor de la universidad vino a observarme, y fue sólo una vez, porque sé que los profesores de las prácticas de educación física en el CEFD tienen un número elevado de alumnos por clase, y esto muchas veces no le permite hacer este seguimiento (GRADUADO 4).

"[...] en algunos momentos de dificultad sobre todo, eché de menos una supervisión. Conocer lo que el profesor estaba trabajando con esa clase, me faltaba ese contacto con el profesor, conocer su planificación, cómo trabaja, porque no puedo llegar a ese espacio y querer hacer todo a mi manera, no va a tener lógica para los alumnos [...] entonces la educación física está perdida en mi opinión" (ACADÉMICA).

"[...] No puedo negar que tuve poca orientación y supervisión en las clases de prácticas. Pero se puede entender, verdad, porque sólo hay un profesor universitario para guiar a veinte alumnos, y en el colegio el profesor aprovecha el tiempo que estamos allí para corregir exámenes, elaborar planes de clase" (GRADUADA 3).

"[...] Sólo en el internado I me acompañaron de principio a fin. Pero en el II y sobre todo en el internado III que era una profesora pedagoga, no tenía supervisión, porque no entendía casi nada de Educación Física, por lo que se dedicaba más al control de la clase" (GRADUADO 1).

"[...] en la escuela tenía incluso supervisión si se compara con los informes de mis antiguos compañeros. Pero sólo un profesor de la universidad acudió a la escuela, entre los tres interinos. Pero también entiendo que, además de sus obligaciones en la universidad, los profesores tienen que ir a una veintena de colegios, así que es difícil" (GRADUADA 2).

Los extractos anteriores nos permiten comprender que el aspecto de la orientación y la supervisión necesitan una mirada más atenta en el ámbito de las prácticas en Educación Física. En cuanto a las actividades del supervisor, el reglamento establece las siguientes atribuciones:

- a) Supervisar y evaluar las actividades con el aprendiz;
- b) Promover directrices semanales y/o quincenales con los alumnos para permitir la reflexión sobre la acción educativa y la apropiación del conocimiento;
- c) Supervisar al aprendiz en las actividades desarrolladas durante la regencia de clase en las escuelas de Educación Básica;
- d) Decidir conjuntamente con la Coordinación del Curso la reubicación o el despido del becario;
- e) Informar al colegiado del curso y al campo de prácticas de la decisión de reasignar o despedir al becario;
- f) Evaluar el trabajo realizado por los aprendices;
- g) interactuar con el profesor que supervisa las prácticas en el centro educativo para obtener información sobre las actividades del estudiante (PP, 2004).

Además, se establece que cada clase de prácticas supervisadas puede estar compuesta por hasta quince (15) alumnos, es decir, un número elevado para un solo profesor mentor, lo que puede dificultar el proceso de orientación, en vista de las narrativas de los propios alumnos y el seguimiento de los mismos, lo cual es una tarea difícil de realizar.

Sobre este tema, el estudio de Silva Júnior, Both y Oliveira (2018), sitúa que entre algunos problemas encontrados en las prácticas en Educación Física, se presentó la falta de supervisión de los profesores

supervisores de las instituciones de formación, y esta realidad muchas veces puede estar relacionada con las condiciones ofrecidas a estos profesores, siendo una de ellas el elevado número de alumnos por cada profesor supervisor.

Silva, Souza y Checa (2010) destacan que cuando se ofrecen estas condiciones de trabajo para los profesores supervisores, éstos tienden a minimizar su papel en las orientaciones de la PCS, y acaban dirigiendo su atención en los aspectos burocráticos (llenado de formularios y hojas de cálculo) entre otros procesos, revelando que su papel es mucho más burocrático y policial, que propiamente pedagógico. Los autores también consideran que este tipo de dinámica refleja la escasa importancia pedagógica que las IES otorgan al PCS y que a menudo la implantación de este proceso acaba produciendo un efecto adverso en las experiencias pedagógicas de las FI, debido a la falta de prioridad en los lineamientos y destinos encomendados en el proceso PCS.

En este sentido, Medeiros Filho et al. (2021) sugieren que es necesaria y urgente la efectividad de las discusiones sobre el tema y el desarrollo de estrategias a ser adoptadas por los diferentes componentes del curso de formación. Con el fin de proporcionar las condiciones necesarias para la eficacia de los diálogos, las reflexiones, la dirección y la reorientación de la formación y el desempeño, de los profesores supervisores en el ámbito de la PCS.

Siguiendo con los extractos presentados anteriormente, el proceso de supervisión también fue expresado por los colaboradores. Sobre esto, el reglamento de esta práctica docente prevé que el pasante sea supervisado por el profesor de la escuela, y que este profesional forme parte de la plantilla de la escuela en la que se realizará la práctica, con la tarea de orientación y seguimiento en las actividades de la práctica, según lo establecido en el Término de Compromiso de Práctica Obligatoria entre el pasante, la escuela y la UFSM.

Sin embargo, como se presentó anteriormente, este proceso fue entendido por los colaboradores como una de las lagunas durante el desarrollo de la PCS en Educación Física. Esta situación también fue expresada en el estudio de Silva y Krug (2008), en el que los autores destacan que uno de los problemas reportados por los aprendices es la falta de supervisión por parte de los profesores de la escuela durante esta práctica docente.

Para Gatti y Barreto (2009), las prácticas obligatorias en el ámbito de la formación docente han demostrado ser frágiles y mal orientadas, porque están desconectadas de los sistemas escolares, sin describir las formas de supervisión, y esto acaba creando dificultades para el profesor de Educación Básica, porque no tuvo una formación dirigida al seguimiento del alumno en el ámbito escolar. Así, el profesor supervisor acaba situándose en una "zona gris", sin mucho aprecio, ya que en términos legales la única indicación encontrada de contribución para el profesor se dirige a la posibilidad de recibir un FC por parte de la IES, pero lo que en realidad no se convierte en una "propuesta de formación" (Benites, Souza Neto y Hunger, 2008).

El tema de la supervisión también fue presentado por los colaboradores durante el desarrollo del PRP. Las percepciones de los colaboradores sobre el proceso de supervisión difieren del contexto presentado en la PCS, siendo descrito por los participantes de este estudio como un aspecto positivo, pero que necesita ser organizado.

"[...] en la residencia el profesor supervisor estaba siempre allí con nosotros. Siempre trató de ayudarnos, de estar presente. A pesar de tener dificultades para venir a la universidad para las reuniones" (GRADUADA 2).

"[...] La profesora siempre estuvo ahí para ayudarnos, siempre trató de ayudarnos, de estar presente, a pesar de las dificultades de venir a la universidad para las reuniones. Pero los días de reunión la profesora tenía que desplazarse a la otra punta de la ciudad para asistir, y muchas veces no podía. Así que el intercambio entre el residente, el profesor y el coordinador no solía producirse en las reuniones de la universidad, eran más bien en la escuela, ya sabes" (GRADUADA 3).

"[...] ¡Esto ha sido algo muy chulo! Mi preceptor siempre estaba ahí, ayudándome, explicándome. Aunque tenía dificultades para asistir a las reuniones en la universidad, porque prácticamente tenían lugar por la noche, ya sabes, y tenía hijos y todo lo demás. Pero sí, hubo un intercambio muy bonito en la escuela" (GRADUADO 4).

"[...] el profesor preceptor siempre intentó ayudarnos tanto en la escuela como en las reuniones de la universidad, aunque en la escuela era más fácil que estuviera presente" (ACADÉMICO).

"[...] ¡El seguimiento por parte del preceptor sí se produjo! Nos ayudó mucho a mí y a mi colega. La única dificultad que mencionó fue el tema de los viajes a la universidad, porque vivía muy lejos, pero siempre que pudo asistió a las reuniones" (GRADUADO 1).

Las narrativas anteriores permiten comprender que, a pesar de que la supervisión ocurría de manera concreta en el ámbito escolar, los colaboradores consideraban que ese proceso no ocurría con frecuencia en el espacio universitario debido a los diversos factores que terminaban por crear dificultades para que los preceptores estuvieran presentes en el ámbito de la Educación Superior.

En este sentido, nos hemos tomado la libertad de abordar este tema antes mencionado junto con el proceso de formación continua (FC) de los profesores. Medeiros y Bezerra (2016), consideran en su estudio sobre el tema de la FC, que este proceso ha sido entendido como una de las principales estrategias para la resignificación de la práctica pedagógica docente, proporcionando al profesor una dirección para la construcción de nuevas propuestas para las clases, así como el perfil de este profesional.

Sin embargo, Nóvoa (2007, p. 27) describe la existencia de algunos obstáculos para la efectividad de este proceso, que entre las principales barreras, se encuentra la desvalorización de la labor docente, ya que, durante mucho tiempo, se ha estado "quitando a los profesores la motivación y la disponibilidad para comprometerse en procesos de formación". En otras palabras, los profesores han encontrado dificultades para participar en otras actividades que no cubren su desempeño profesional y que no se producen en los espacios escolares.

En este sentido, abordar esta perspectiva de la FC de los docentes con las narrativas ubicadas anteriormente, nos permite asociar y comprender que también existen dificultades para que el docente de Educación Básica se involucre en los procesos que se desarrollan en el ámbito universitario, pues a nuestro entender, además de sus deberes profesionales, este individuo necesita atender los demás aspectos sociales de su vida.

De este modo, aunque el PRP en la asignatura de Educación Física/UFSM, se materializa como una práctica docente que promueve la aproximación a los entornos formativos, la misma ha encontrado dificultades a la hora de proponer a los profesores de Educación Básica la participación en otras actividades realizadas en el ámbito universitario. Esto refuerza una vez más la distancia entre la universidad y la escuela.

Aunque existan factores que interfieren en la calidad de la supervisión y la orientación en las prácticas docentes, Silva y Krug (2008) destacan que, cuando se realiza de forma cualificada, esta acción se convierte en un factor determinante en el desempeño de los alumnos en su intervención en el ámbito escolar y necesita ser constantemente mejorada.

Desde nuestro punto de vista, las prácticas docentes que conforman el currículo formativo de la asignatura deberían proponer al alumno este enfoque en otro formato. En este sentido, Galindo e Inforsato (2008) consideran, si es posible, que la formación debe realizarse dentro de los propios centros educativos. En definitiva, los encuentros podrían producirse en el propio entorno escolar, convirtiéndose en algo más accesible para ambos participantes, ya que es en este entorno donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las comprensiones presentadas hasta ahora apuntan al contexto de una formación de profesores impregnada de lagunas entre los conocimientos y la realidad profesional, y también de fragmentación de los contenidos. Las percepciones de los sujetos se basan en las relaciones entre el currículo formativo con el PCS y el PRP en Educación Física, este último poco señalando o proponiendo acciones para minimizar tales dificultades.

Por otro lado, se hace necesario presentar lo que la PCS y el PRP han implementado acciones que buscan aproximar sus propuestas y objetivos con las demás disciplinas que conforman el currículo formativo en Educación Física. Al analizar el PCS y el Subproyecto de Educación Física, no presentan ninguna propuesta de acercamiento, diálogo o conjunción con las demás disciplinas del curso, y tampoco los colaboradores reportaron ninguna actividad realizada en esta perspectiva.

Entendemos que la FI en Educación Física/UFSM ha sido organizada y planteada en una aglomeración de disciplinas aisladas, y esto ha creado impasses, específicamente, en el desarrollo de la PCS y la PRP, ya que

los estudiantes presentan dificultades en el acercamiento de la ciencia con las realidades escolares, y también señalan limitaciones en temas importantes del área, por considerar que estos fueron tratados de manera superficial durante su formación.

CONCLUSIONES

Como se discutió, las prácticas docentes han sido consideradas por los colaboradores, como uno de los principales procesos cubiertos en su formación, ya que han permitido la salida del espacio de la Educación Superior y la inserción en el futuro entorno profesional. Luego, oportunizar la construcción de la identidad docente, así como el sentimiento de pertenencia en relación con ese espacio.

A partir de las narrativas, se pudo comprender que muchos conocimientos comprendidos en el espacio de la Educación Superior, están alejados de la realidad profesional y esto ha generado dificultades para que los sujetos en formación puedan acercarse a la teoría con su campo de acción, y aun así, los colaboradores consideran que algunos temas importantes no son tratados, mientras que otros temas no sirven para pensar el desempeño en el ámbito escolar. Este contexto, atestiguado a partir de las inserciones de los estudiantes en los espacios escolares, refuerza la brecha existente y duradera entre la universidad y la escuela, es decir, la formación de los futuros profesores de Educación Física se ha constituido en un sesgo aislado de otros espacios educativos.

Sin embargo, otro aspecto en el que hacen hincapié las personas, se refiere a la orientación, la supervisión y el seguimiento de las clases. Según las narraciones, este proceso también presentó algunas dificultades, especialmente en el ámbito de las prácticas, pero los participantes entienden que los diferentes contextos en los que se encuentran los profesores de Educación Superior y de Educación Básica, no favorecen que esta actividad se realice de la mejor manera posible.

Por último, el presente estudio es un pequeño esbozo de todo el proceso que implica el ámbito de las prácticas docentes. Aun con algunos aspectos limitantes, creemos que nuestra investigación puede generar/entregar nuevos conocimientos en el campo de la Educación Física de la FI, entendiendo que el escenario actual de esta constitución está distante/desconectado de la realidad educativa, y a partir de esto, con la ayuda de otras investigaciones, podemos resignificar y matizar aún más la mencionada iniciación a los procesos de enseñanza.

REFERENCIAS

- Bardin, L. (2016). *Análisis de contenido*. São Paulo: Edições 70.
- Benites, L. C., Souza Neto, S. y Hunger, D. (2008). O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 343-360.
- Canário, R. A. (1998). Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.
- Caparroz, F. E. y Bracht, V. (2008). O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Traducción: Grupo de Investigación Narrativa y Formación del Profesorado ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU.
- Galindo, C. J. e Inforsato, E. C. (2008). Manifestación de la necesidad de formación continuada de los profesores del 1º ciclo de la Enseñanza Fundamental. *Revista Dialogia*, 7(1), 63-76.
- Gatti, B. A. y Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A., Tartuce, G. L. B. P., Nunes, M. M. R., Almeida, P. C. A., Teixeira, A. M ... Franco, J. (2009). *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa*. Fundación Carlos Chagas; Fundación Vitor Civita.

- Gesser, V. y Ranghetti, D. S. (2011). *Currículo Escolar. De las concepciones históricas epistemológicas a su materialización en la práctica de los contextos escolares*. Curitiba: CRV.
- Lopes, M. R. S., Neto, A. R. M., Parente, M. L. da C., Araújo, J. G. E., Souza, C. B. y Moura, D. L. (2016) La práctica de la planificación educativa en los profesores de educación física: la construcción de una cultura de planificación. *Revista de Educación Física*, 27, 27-48.
- Maciel, M. E. y Tullio, M. I. (2020). Planejamento nas aulas de educação física escolar. *Faculdade Sant'Ana Em Revista*, 4(2), 166-181.
- Manzini, E. J. (2004). Entrevista semi-estructurada: análisis de objetivos y de roteiros. *En Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos em debate*. Anales. Bauru: USC.
- Medeiros Filho, A. E. C., Melo, F. E., Pequeno, A. M. C. y Magalhães Junior, A. G. (2021). Formação, saberes docentes e práticas de ensino dos professores orientadores de estágio: validação de instrumentos de pesquisa. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, 2(3), p. e021015.
- Medeiros, L. M. B. y Bezerra, C. C. (2016). Algunas consideraciones sobre la formación continua de profesores a partir de las necesidades formativas en las nuevas tecnologías de la educación. En R. P. Sousa et. al. (Orgs.), *Teorias e práticas em tecnologias educacionais* [online] (pp.17-37). Campina Grande: EDUEPB. Disponible en: <https://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf> Consultado en: 17 jan 2021
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos y posibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1(3), 15-21.
- Nóvoa, A. (2007). El regreso de los maestros. En *Conferencia sobre el desarrollo profesional de los profesores para la calidad y la equidad del aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministerio de Educación.
- Pimenta, S. G. (1997). *O estágio na formação dos professores: Unidade teoria e prática*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. y Lima, M. S. L. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, 3(3), 5-24.
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B. y Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. Porto Alegre: Sulina.
- Silva Júnior, A. P., Both, J. y Oliveira, A. A. B. (2018). Configuraciones y relaciones establecidas en las prácticas curriculares supervisadas en educación física. *Revista Educación Física*, 29, 29- 37.
- Silva, M. S. da y Krug, H. N. (2008). A formação inicial de professores de Educação Física e de Pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 13(123), 1-14.
- Silva, S. A. P. dos S.; Souza, C. A. F. de. y Checa, F. M. (2010). Situação do estágio supervisionado em IES privados da grande São Paulo. *Motriz*, 16(3), 682-688.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2019). Enseñar a enseñar: las cuatro etapas del aprendizaje. prácticas supervisadas en educación física: procesos de iniciación a la enseñanza. En: A. G. Brandt, N. R. S. Magalhães, F. L. G. R. da Silva (Orgs), *Coleção Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino*. Curitiba-PR: Editora Bagai.

NOTAS

- 1 Constituye parte de los resultados de la Tesis de Maestría de Michael Flores Milani, desarrollada bajo la dirección de Rosalvo Luis Sawitzki, la colaboración de Gabriele Maidano Roveda y João Paulo Freitas da Silva.