

Palazzo, J., Gomes, C.A. & Rêgo Pimentel, G. (2016). La práctica en la formación de educadores en Brasil: currículos fracturados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 45-58.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.253911>

La práctica en la formación de educadores en Brasil: currículos fracturados

Janete Palazzo⁽¹⁾, Candido Alberto Gomes⁽¹⁾, Gabriela Sousa Rêgo Pimentel⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Católica de Brasília, ⁽²⁾ Universidad Estatal de Bahia

Resumen

Considerando que la asociación entre teorías y prácticas es un principio básico de la formación de maestros y profesores, este trabajo focalizó una institución privada de educación superior en Distrito Federal, Brasil. Se aplicaron cuestionarios y se hicieron entrevistas tanto a estudiantes que concluían sus cursos, como a egresos. Los resultados indicaron que los currículos presentaban tres grandes hiatos: entre teorías y prácticas, entre educación básica y superior y entre la realidad idealizada y la realidad efectiva de las escuelas básicas. Como consecuencia, se producía el llamado choque de la realidad. Además, los currículos se basaban en el código educativo yuxtapuesto, como clasificó Bernstein, que conlleva a escasas conexiones entre sus componentes, además de la distancia entre conocimientos académicos y la realidad escolar. Como la formación de maestros y profesores se ubica en un nivel bajo en la jerarquía de los cursos superiores, la tendencia es de atraer personas de bajo nivel sociocultural. Así, el código yuxtapuesto es menos favorable para el suceso académico del futuro cuerpo docente. Se recomienda, al contrario, el código integrado para evitar que los educadores reproduzcan la reproducción, creando de tal modo un círculo vicioso en la calidad de la educación.

Palabras clave

Formación de maestros y profesores; currículos; práctica supervisada; sociología de la educación.

Contacto:

Janete Palazzo, janjanpalazzo@yahoo.com.br; Candido Alberto Gomes, candidoacg@gmail.com; Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, meg.pimentel@uol.com.br

Internship in teacher education in Brazil: fractured curricula

Abstract

Considering the association between theories and practices as a teacher education basic principle, this paper focuses on a private higher education institution in Federal District, Brazil, in particular on two groups: students at the end of their programs and graduates. By means of questionnaires, it was found that curricula had three significant fractures, i.e., between theories and practices, basic and higher education, and idealized reality and actual basic education reality. As a result, both students and teachers suffered from the so-called reality shock. Curricula followed the collection type of educational code, according to Bernstein. Their components were hardly connected, as well as they built a barrier between academic knowledge and day to day school functioning. As students enrolled in teacher education programs looked for cheaper and less attractive options, they came more often from lower sociocultural levels. Therefore, the integrated code would be more favourable to their academic achievement. On the contrary, teachers tended to have relatively lower performance, so reproducing the reproduction of under privilege to their students, in a vicious circle.

Key words

Teacher education; curricula; supervised internship; sociology of education.

Introducción

La educación consiste en un conjunto de prácticas complejas, basadas en la filosofía y la ciencia. Estudiarlas y llevarlas a cabo es como la dinámica de una rueca y un telar para crear tejidos que componen nuevas y antiguas figuras. Las manos hacen la trama, circulan continuamente produciéndola, por lo que la fundamentación es esencial, pero solo se completa con la práctica. Así, las carreras con formación didáctica de docentes – en Brasil, *licenciaturas* - involucra o debería involucrar, hilatura y tejedura hacia la práctica, aunque a menudo camine por una maraña confusa de cables, haciendo caso omiso de la realidad. Son como cursos, en los que los estudiantes, con frecuencia, se sienten abandonados, asustados, incapaces de integrar la práctica en el tejido (Gomes, Pereira, 2009). Es como si la tela se hubiera roto y el estudiante, en la oscuridad, empezara a hilar y tejer otra en la práctica por la práctica.

Sin embargo, los estudiantes tienden a percibir la práctica como una culminación del plan de estudios. En ese entonces, en el que las teorías y prácticas intentan complementarse como cables rotos aquí y allá, ellos necesitan llevar a cabo la acción-reflexión-acción, para construir la praxis pedagógica del futuro profesional que, progresivamente, construye su identidad.

Así que, Pimenta y Lima (2012a; 2012b) defienden que la práctica en cursos de formación de profesores debe permitir a los futuros maestros la comprensión de las prácticas institucionales y de las acciones realizadas por sus profesionales como parte de su inclusión

en el mundo de la educación. En este sentido, la práctica debe proporcionar momentos que permitan la comprensión, el conocimiento, el análisis y la reflexión sobre el trabajo del profesor y de sus acciones. La enseñanza es una compleja actividad profesional que presenta situaciones únicas, que a menudo requieren soluciones inmediatas. De ahí, la necesidad de que el maestro esté preparado para enfrentar y resolver los problemas mientras ejerce su profesión (Pimentel, Palazzo, Oliveira, 2009). Según Roldão (2007, p. 101), "el conocimiento profesional debe construirse - y me refiero a la formación - basado en el principio de la teorización, previo y posterior, tutorizado y discutido, de la acción profesional docente, suya y la de los demás." Por lo tanto, la práctica de enseñanza se define como las actividades desarrolladas con los estudiantes y profesores en la escuela o en otros entornos educativos, que también servirán para confirmar o no la elección de la profesión docente. En este contexto, esta investigación se originó del siguiente problema: ¿Cómo se caracteriza el plan de estudios de los cursos de formación de profesores, a partir de las experiencias de los concluyentes y de los egresados en prácticas de entrenamiento supervisado? ¿En qué medida las prácticas de la etapa de la pasantía supervisada de cursos de formación de docentes afectan a las percepciones de los concluyentes y egresados en la carrera docente?

Metodología

Esta fase de la investigación es parte de una investigación más amplia, cuantitativo y cualitativamente, cuyo enfoque se dio en los cursos de formación de maestros en Matemáticas y Pedagogía en una institución privada de tamaño mediano, en Distrito Federal. Entre los participantes de esta etapa, había 75 concluyentes de la 1ª mitad de 2013, lo que corresponde al 67,4% de todos los graduados de Pedagogía y 100,0% de Matemáticas, además de 93 graduados que se recibieron entre uno y cuatro años antes de la encuesta, lo que representa 16,8% de los graduados en Pedagogía y el 23,4% de Matemáticas.

La muestra, intencional, tuvo por criterio elegir una institución privada, menos selectiva que una pública, ubicada en una región administrativa de Distrito Federal con el ingreso medio familiar más cerca del ingreso familiar promedio en Distrito Federal (Distrito Federal, 2012). En 2013, el Índice General de Cursos de la institución como también el Concepto Institucional obtenido en el año 2012, fue de 4 en una escala de 1-5 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014). Por lo tanto, basado en esos indicadores, se concluye que se trata de una institución bien evaluada con un grado de selectividad entre los extremos.

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios aplicados a los concluyentes de marzo de 2013 y a los egresados de enero de 2014, como también los planes de entrevistas semiestructuradas. Para identificar a cada participante se le asignó un código con tres letras, que representan, en este orden, la condición del curso, (C, para concluyente; E para egresado), el curso (P para Pedagogía; M, para Matemáticas) y género (F para femenino, M para masculino) y luego una numeración secuencial. Por ejemplo, el código "EPM-610" se refiere al participante número 610, que es egresado (E) de Pedagogía (P), del género masculino (M).

Práctica y confirmación (o no) de la elección del curso

Se preguntó a los concluyentes y a los egresados si el contacto con la realidad a través de la práctica, había indicado que la profesión para la que se estaban preparando sería más o menos gratificante. Mediante la asignación de valor a las respuestas en una escala de 1 a 4, se encontró que el promedio fue de 3,21 (SD = 0,630), lo que indica que las experiencias

escolares ofrecidas por la práctica señalaron la confirmación de las expectativas positivas respecto a la profesión para la que se formaron, ya que más del 90,0% de los encuestados indicaron que la profesión sería ventajosa, gratificante (tabla 1).

Tabla 1.

Frecuencia y porcentaje de respuestas a la pregunta.

Respuesta	N	%
Nada compensatoria	2	1,2
Poco gratificante en general	13	7,9
Gratificantes en algunos aspectos, pero no en otros	99	60,0
Muy gratificante en todos los sentidos	51	30,9
Total	165	100,0

La otra cuestión, complementaria a esa, se les preguntaba si la experiencia en la práctica indicaba si el curso de *Licenciatura* había sido una buena opción (Tabla 2).

Tabla 2.

Frecuencia y porcentaje de respuestas a la pregunta.

Respuesta	N	%
Sí, totalmente	89	54,6
Sí, solo en parte	67	41,1
No	7	4,3
Total	163	100,0

La mayoría de los encuestados (54,6%), desde sus experiencias de prácticas, confirmaron que la carrera fue una buena elección. La práctica sirvió para que los estudiantes tuvieran la certidumbre (o no) de que realmente querían actuar como docentes. Es decir, de otro modo que, se espera que la práctica "desde una perspectiva de un rito de paso (...) se constituya en posibilidad de reafirmación de la elección para esta profesión y también de crecimiento (...)" (Pimenta; Lima, 2012a, p. 100).

Las justificaciones de las respuestas a estas dos preguntas fueron objeto del análisis temático del contenido. Las categorías no fueron creadas con antelación, sino que se definieron al paso que aparecían en las respuestas, de suerte que fueran analizadas e interpretadas a la luz de las teorías que las explicaran (Franco, 2008). En esta investigación, las categorías fueron definidas más adelante (Cuadro 1).

Cuadro 1.

Categorías de análisis

N°	CATEGORÍAS
----	------------

CAT.1	Confirmación de la decisión de la carrera
CAT.2	Evaluación de la práctica
CAT.3	Opción a la carrera docente
CAT.4	La realidad de la práctica docente observada

Práctica Y Choque Con La Realidad

Los estudiantes que experimentaron la realidad en la práctica y se sintieron muy gratificados con la profesión tuvieron una larga propensión a otorgar mayor importancia a la práctica, ya que, según ellos, es este el momento de poner en práctica la teoría, ser testigo de las posibles dificultades de la profesión, además de ser una oportunidad para el aprendizaje y perfeccionamiento. Por otra parte, a menudo, hicieron la relación entre el proceso de la etapa de la práctica con la confirmación de la elección del curso, asegurándose (o no) de que realmente querían actuar como maestros (ver Cuadro 2).

Cuadro 2.

Categoría 1 - La confirmación de la decisión por la carrera

CONCLUYENTES
Ya estoy experimentando la profesión en la práctica (CMF-193).
Ya que has visto la realidad, tendrás la oportunidad de decidir si realmente quieres seguir la profesión (CPF-204).
Conocí un poco de la realidad, de las dificultades del día a día de la escuela y estoy seguro de que quiero ser un educador (CPF-205).
(...) La etapa práctica solo me dio la certeza de que es lo que quiero para la vida (CPF-210).

Algunos estudiantes, especialmente los de Pedagogía, señalaron la divergencia entre las teorías aprendidas en el curso y las prácticas en la escuela. Esa falta de integración entre la teoría y la práctica es denunciada, continuamente, por varios autores (Gatti, 2010, 2014; Gomes; Pereira, 2009; Lima; Sicca, David, 2012; Silva; Speller, 2008) (Cuadro 3).

Cuadro 3.

Categoría 2 - Evaluación de la práctica

CONCLUYENTES
Porque, en la etapa de la práctica, uno puede darse cuenta de que, a menudo, la práctica es contradictoria a la teoría, pero, por otro lado, se puede entender el sistema escolar (CPF-243).
(...) La realidad en las escuelas es totalmente diferente de lo que aprendimos en la universidad (CPF-239).
Desgraciadamente, no estamos bien preparados para actuar en la práctica, estamos limitados por la teoría (CPF-249).

(...) Ni todos pueden tener una buena experiencia, carecen de comprensión por parte de los profesores, los estudiantes no cooperan, pero aún así, es posible tener un andamiaje de la profesión (CPF-219).

(...) Pero el practicante es, a menudo, visto como un apaño, un sustituto ocasional y, con frecuencia, no es respetado (CPF-224).

Aunque el concepto de “choque con la realidad” haber sido cuñado para maestros en inicio de carrera, el mismo se puede aplicar también a los estudiantes que tienen su primer contacto con la escuela y el aula a través de pasantías y sufren doloroso rito de pasaje. Lo importante es saber qué los programas pueden hacer para mejorar la integración de los hilos arrugados de los tejidos y reducir esos dolores, que pueden segar las vocaciones desde el principio.

Por otra parte, varios concluyentes reflejaron respecto a la elección de su curso. En una ocasión, no fue su primera opción. En otros casos, los estudiantes compararon los beneficios de la profesión docente con relación a otras carreras, atribuyéndole menor rentabilidad. Las declaraciones de estos estudiantes presentan cierto arrepentimiento respecto la elección de la carrera (Cuadro 4).

Cuadro 4.

Categoría 3 - opción para la carrera docente

CONCLUYENTES

Concerniente a la elección de la carrera, yo realmente no quería que fuera esa, pero como el curso que anhelaba era más caro y un poco lejano de mi situación financiera actual, terminé por optar por ese. Aunque me guste, no tengo intención de centrarme en eso, busco granjearme nuevas conquistas, buscar nuevos horizontes y valorar mi sueño (CPF-213).

Creo que la educación se realiza más por una identificación con la enseñanza, por el deseo de enseñar; al revés, desde el punto de vista financiero, otro curso sería mucho más rentable, pues veo que, en este tema, solo un procedimiento de contratación pública, un concurso público sería compensador (CPF-254).

Egresados: La Aceptación Y El Rechazo De La Carrera

Las respuestas de los egresados revelaron categorías muy similares a las que se encontraron entre los concluyentes. Inicialmente, cabe destacar la importancia de que aquellos atribuyeron a la práctica una confirmación de la elección del curso. De hecho, para Santos y sus colaboradores (2014), la práctica puede influir positiva o negativamente en la decisión de ingresar o no a la carrera docente.

Cuadro 5.

Categoría 1 - Confirmación de la decisión por la carrera

EGRESADOS

Con la práctica, pude estar seguro de que, de hecho, era lo que quería hacer el resto de mi vida, me gusta el aula, impartir clases y el entorno escolar es donde quiero quedarme durante el tiempo máximo que pueda (EMF-510).
Logré identificarme y asegurarme de que la docencia iría traerme la satisfacción que me faltaba profesionalmente (EMF-533).
Independientemente de cómo es la realidad educativa, ser maestra siempre ha sido mi objetivo y la práctica reforzó aún más mi elección (EMF-553).
Mi curso era la mejor opción, me dio una visión más amplia del mundo. Empecé a tener una vista de águila (EPF-560).
Es un curso que termina involucrando distintas áreas del conocimiento, lo que nos da una gran cantidad de conocimiento, ¿verdad? No se centra solo en una cosa, ¿verdad? Se termina por estudiar rasgos muy interesantes del ser humano (EPF-648).

A diferencia de algunos concluyentes, que expresaron prejuicio respecto a los cursos de educadores, varios egresados, especialmente de Pedagogía, los alabaron, atribuyéndoles una amplia visión formativa. Sin embargo, en algunos casos, la práctica fue el momento en el que se dieron cuenta de que no deberían haber elegido el curso. Otros se arrepintieron tras la graduación, cuyas declaraciones se encuentran ejemplificadas en el Cuadro 6.

Cuadro 6.

Categoría 3 - Opción para la carrera docente

EGRESADOS
La elección fue equivocada. Estaba equivocado. Ser maestro no es para cualquiera, hay que gustarle a uno y a mí, no me gustó (EPF-586).
Pude ver que realmente no tenía vocación para impartir clases, así que se me abrió un abanico de opciones a otras áreas que la Pedagogía me ofrece (EPF-531).
Por lo tanto, no hay mucho que... después de haber terminado, supongo que no era exactamente lo que quería (EPF-671).
Fui para Pedagogía como una segunda opción, y mientras era un practicante, me di cuenta que tenía vocación para el área de enseñanza (EPF-589).
Aunque al principio no era la profesión deseada, en la práctica me di cuenta de que conozco y de que me gusta ser un maestro (EPF-594).
Ah! Deteniéndome justo para pensar, para analizar, yo no habría hecho este curso en la actualidad. Porque cuando yo era un niño me gustaba más, pero cuando crecí, me fui interesando por otras cosas. Pero, como era mi deseo desde la niñez, me dijo a mí: "No, ¡lo haré! ", pero hoy no lo habría hecho. Si comenzara hoy, habría elegido otra área. Creo que me gustaría hacer Periodismo o Derecho. Derecho o Psicología, una de esas tres opciones. (EPF-667).

Este último comentario, además de enseñar arrepentimiento, muestra, además, que las opciones son extremadamente distintas. La autora de este discurso había sido seleccionada en una oposición pública y recientemente nombrada por el Departamento de Educación, aunque viviera momentos de dudas acerca de la carrera. Para Vasconcelos y Lima (2010, p.

330), "la falta de identificación con el curso puede también dar lugar a la formación de trabajadores insatisfechos y menos cualificados en la enseñanza del nivel básico", de manera que los futuros alumnos sufrirán las mayores consecuencias.

Los egresados reconocieron la relevancia de la práctica como experiencia previa de lo que vivieron al recibirse. De hecho, la práctica permite a los estudiantes reflexionar sobre distintos aspectos relacionados con la enseñanza, como: "el sentido de la profesión, que es ser un maestro en la sociedad en la que vivimos, cómo ser un maestro, la escuela concreta, la realidad de los estudiantes en las escuelas la educación primaria y secundaria, la realidad de los maestros de esas escuelas, entre otros "(Pimenta, Lima, 2012a, p 100.). Este punto de vista está señalado de manera ilustrativa en el Cuadro 7.

Cuadro 7.

Categoría 2 - Evaluación de la práctica.

EGRESADOS
A través de la práctica tenemos más contactos con la realidad de la profesión, con todas sus peculiaridades retos, dificultades y alegrías de ser un maestro (EPF-550).
Es el momento en el cual nos damos cuenta de las dificultades que vamos a pasar o afrontar. Aulas llenas, estudiantes con la historia familiar conflictiva, la diferencia de edad, los suspensos (EPF-576).
En la práctica, obtuve una visión general de lo que es ser un profesor, tanto en los aspectos positivos como en los negativos. Tuve nociones concretas no solo de la realidad de la educación pública en Distrito Federal sino también de mi papel social como profesor (EPF-594).
Hice práctica con maestras tan medianas que pensaba: creo que puedo ser mejor. Y la hizo – la práctica- con una buenísima maestra que fue mi alfabetizadora, que pensaba: quiero ser como ella (EPF-584).
(...) Algunos profesores no tienen ningún interés en la enseñanza, ya que, en lugar de explicar el contenido, sencillamente lo tratan como copia, hacen con que los alumnos solo apunten material de los libros didácticos sin ni siquiera explicar por qué lo están haciendo (EPF- 539).
El periodo de prácticas ayudó de manera satisfactoria. Sin embargo, debería haber un plazo más largo y mayor rigidez en el seguimiento de cada práctica en la educación pública o en la privada (EPF-599).
La práctica no es suficiente para enseñarnos la realidad de impartir clases (EMM-536).
Aunque no trabajo como profesor, aprendí mucho de mis prácticas, pese a que fue de muy corta duración (EMM-536).
En la práctica, tenemos solamente nociones de ser un maestro, no se puede ver el todo (EPF-550).

La práctica también fue importante para cambiar las rutas de algunos estudiantes y cambiar su visión de la enseñanza. Personas que no veían en la docencia una posibilidad profesional fueron capaces de repensar y cambiar su curso desde la práctica. De hecho, las actividades teóricas y prácticas son responsables de la transformación de la naturaleza y de la sociedad

(Vazques, 1968). Desde la perspectiva de la práctica, hay una cierta orientación teórica, ya que esta fundamenta la propia praxis humana. Bajo un punto de vista teórico, el autor considera la existencia de una acción consciente, reflejada y el resultado de la acción humana que, a su vez, es distinta de la de otros animales.

Por lo tanto, la acción docente debe ser el resultado de una práctica objetivada como resultado de la acción humana, que pasa por la criba del estudio y análisis teórico de los contenidos. Esta conducta, aspecto esencial para la formación de cualquier concluyente, presupone la involucración de todos los sujetos, así como la comprensión de que es necesaria la profundización de la práctica a través de estudios teóricos, de modo que se conviertan en conocimiento concreto y significativo en sus formaciones.

En este sentido, Pereira (1982, p. 77) completa, pues cree que la "praxis, al fin y al cabo, es la acción con sentido humano. Es la acción proyectada, reflejada, consciente, transformadora del natural, del humano, del social". Tampoco se puede olvidar el factor de la improvisación en el plan individual, subjetivo y único, dependiendo de las situaciones cotidianas experimentadas por el maestro.

Así como entre los concluyentes, y confirmando la literatura, la distancia entre las teorías aprendidas durante la formación y aquellas observadas en el entrenamiento supervisado fue un factor bastante resaltado por los relatos de los egresados. Por lo tanto, los planes de estudio no solo necesitan ser más realistas, sino también llenar las fisuras, como las fundaciones y los medios para lidiar con la indisciplina y la falta de interés entre los estudiantes. Según Palazzo, Pimentel y Gomes (2014, p. 724) "si el maestro aprende en su formación, que el contenido es más importante que la pedagogía, tiende a mantener una enseñanza conceptual, tan solo de contenidos, basada en la mera transmisión de conocimientos."

Cuadro 8.

Categoría 4 - La realidad de la práctica docente observada.

EGRESADOS
Hay un choque entre la práctica y la teoría. Lo que veíamos en teoría era muy bonito y acogedor, pero, cuando se enfrentan a las prácticas obligatorias, vemos que la teoría no es así tan hermosa y tampoco funciona siempre. Que requiere de los maestros mecanismos no vistos en el curso para resolver los conflictos que aparecen, por ejemplo, un estudiante que no quiere estudiar, preparar una gran lección, pero nada llama su atención, ¿qué hacer? ¿Con la indisciplina? ¿Falta de educación? ¿Medios adecuados para trabajar? Y otras cuestiones (EPF-527).
Diversas situaciones abordadas en teoría no se implementan en la práctica y la dirección del centro no siempre acepta la actitud correcta aprendida en la teoría (EPF-563).
En la práctica, sin embargo, uno se decepciona un poco, frente a la realidad de la educación pública, principalmente aquella de Distrito Federal... pésima situación de la escuela... la falta de recursos para hacer un buen trabajo... y, finalmente, la indiferencia del profesor al estudiante... parece que están tratando con cosas en lugar de las personas... (hay excepciones, ¡por supuesto!) (EPF-566).
(...) [La práctica] asustó un poco, ya que nuestra visión como profesional es muy distinta de la del alumno. En mi práctica pude ver el otro lado de una situación con la que siempre he tenido contacto, pero desde un ángulo diferente (EPF-576).

(...) Cuando se enfrentan las dificultades de los profesionales docentes, como los bajos sueldos, el reconocimiento y las condiciones de trabajo, el choque nos hace reflexionar sobre nuestra elección de carrera (EPM-592).

Este es el "choque con la realidad", un término comúnmente utilizado para referirse a los profesores que comienzan sus carreras, que sufren el impacto entre los ideales durante el entrenamiento y la realidad que viven en el aula. Algunos de los egresados también han utilizado los términos "susto", "impacto" y "decepción" que caracterizan la sensación de inseguridad y falta de preparación.

Para Lima (2006), los mayores problemas y dificultades identificados en los primeros años de la enseñanza son: 1) la soledad, o la falta de apoyo institucional y la de los compañeros; 2) tratar con los padres de los estudiantes; 3) el aprendizaje del estudiante; 4) el mantenimiento de la disciplina. Por otro lado, se dice que el sentido de "descubrimiento" ayuda a los profesores principiantes a permanecer en la carrera. Algunas fuentes de estos hallazgos son: 1) el aprendizaje con los estudiantes; 2) el aprendizaje con sus compañeros (cuando estén disponibles); 3) la mejora de la formación académica; 4) el afecto y la recepción de los estudiantes; 5) la relación con su trayectoria personal; 6) capacidad de toma de decisiones e intervenir en distintas situaciones.

Según Silva (1997), las dificultades que tienen los maestros investigados en el primer año de enseñanza se encuentran en el ámbito de la escuela y de la clase. La escuela, en los siguientes aspectos: funcionamiento de la organización (burocracia), la relación con los compañeros (rechazo y aislamiento) y la falta de trabajo colaborativo, cargos para los que no están preparados o exceso de trabajo. En el núcleo de la clase fueron enumeradas las siguientes dificultades: relación pedagógica (la indisciplina de los alumnos), evaluación (dificultad en desarrollar una evaluación formativa, debido al gran número de estudiantes en la clase) y la planificación.

Por lo tanto, la actividad docente implica la movilización de un conjunto de conocimientos construido a través de la formación académica y de las experiencias construidas a lo largo del ejercicio de la profesión. En el caso de la formación académica, es necesario tener en cuenta que los conocimientos incorporados atraviesan no solo la identidad del sujeto sino también el desarrollo de los estudios y prácticas que se construyen y consolidan durante el curso de formación. Por otra parte, las experiencias construidas durante la enseñanza traen a cuento una trayectoria entera que implica un realizar y rehacer, un planear, ejecutar y evaluar permanentes.

Según Cunha (2006), los profesores sufren las influencias de las prácticas de sus antiguos profesores, ya sean que, si positivas, de repetirse; si negativas, para ser ignoradas. En este sentido, la práctica es vista como una imitación de modelos, es decir, el estudiante aprende la profesión "desde la observación, la imitación, la reproducción y, a veces, reelaboración de los modelos existentes," basado en las experiencias y conocimientos adquiridos (Pimenta, Lima, 2012a, p. 35). De acuerdo con lo que el profesor novato ve como positivo o negativo, ser guiado por sus profesores puede dar lugar a un círculo vicioso de reproducción de comportamientos conservadores. De hecho, la docencia es un área de ocupación en la que el maestro trae su experiencia como alumno, incluso durante su formación; sin embargo, esto no asegura necesariamente la renovación de las prácticas.

Consonante Lüdke y Boing (2012, p. 449), urge establecer asociaciones eficaces entre escuela y universidad para que los futuros maestros durante su formación, convivan con el verdadero trabajo del profesor con el fin de "conocer de cerca las posibilidades y los límites

e incluso los caminos ya trazados a través de la práctica de los maestros más experimentados". Corresponde a las instituciones de formación docente replantear cómo se organizan, se desarrollan y se evalúan las prácticas supervisadas y los entrenamientos de enseñanza, con el fin de garantizar a los futuros docentes " un contacto más cercano y eficaz con el entorno escolar, lo que les permita un conocimiento de las personas, de los temas y de las situaciones reales que enfrentarán en la práctica docente "(Leone, Leite, 2011, p. 255). Los autores añaden la necesidad de que las instituciones garanticen "el compromiso y la responsabilidad de proporcionar un apoyo sostenible a los egresados en sus primeros años de ejercicio de docencia." Aunque muy deseable, la pregunta es quién soportaría los costos más elevados.

Otros egresados criticaron la duración de la práctica, afirmaron ser demasiada corta para que aprendieran realmente acerca de la profesión; el mismo problema identificado por los profesores en su primer año de enseñanza, investigados por Silva (1997). Por otro lado, acerca de la práctica en los cursos de formación de profesorado, Lima (2008, p. 198) afirma que "su carácter fugaz la hace siempre incompleta, ya que es en la práctica efectiva de la enseñanza que la profesión docente se aprende de manera siempre renovada". Tardif y Lessard (2009, p. 285-286) enfatizan que "enseñar se aprende, en gran parte, con la enseñanza a los alumnos". Para esos autores, "la experiencia está al servicio de la acción y lleva las marcas de la interactividad, es decir, enfoca no en la propiedad de la apropiación cognitiva de objetos, sino que en la realización de las prácticas bajo la perspectiva de la interacción con los estudiantes".

Otra situación encontrada por los egresados en la práctica fue la reunión "con muchos maestros insatisfechos, que se desgastaron por la vida que llevan, por el trabajo que hacen y por la pérdida de derechos alcanzados históricamente, además de los problemas del contexto económico y social que los afectan" como previsto por Pimenta y Lima (2012a, p. 104). De este modo, los participantes se dieron cuenta de que incluso entre los docentes, la profesión está infravalorada: esos juicios negativos, los perjuicios tienden a ocurrir con más frecuencia entre los egresados que entre los concluyentes. El mayor contacto con la realidad puede ser responsable de eso.

Conclusiones

Si estos programas de formación de maestros se comparan con edificios, es esencial reconocer que fueron cruzados por tres grietas estructurales: 1) entre las teorías y las prácticas; 2) entre la educación básica y la educación superior; 3) entre la idealización y la realidad. Respecto a la primera, las teorías fueron enseñadas sin claras implicaciones prácticas. La práctica se convirtió en un proceso difícil, ante los obstáculos para transformar teorías en acción. A menudo, las teorías parecían ociosas, mientras la praxis despojada de las teorías se redujo a un "saber hacer", a conocimientos técnicos, lo que resultaba en una habilidad no emergente. La segunda grieta alejaba la educación superior de la educación básica. La enseñanza académica estaba lejos de la realidad de la educación básica. Los maestros no enseñaban con el fin de establecer un vínculo y su uso en la educación básica, creándose así una visión idealizada de la realidad. Algunos de ellos se ubicaron lejos de la educación básica debido a la falta de experiencia o porque ya tenían vivencias obsoletas. Por fin, la tercera grieta involucra múltiples visiones de lo ideal de la educación básica, de lo que debe ser sin enfoque en lo que realmente es.

Comprometido estructuralmente, los andamiajes de los planes de estudio generaban o agravaban el "choque de la realidad", que empezaba con la práctica y se alargaba en la carrera de los egresados. Los estudiantes exaltaron la práctica por su valor, pero la

criticaron por sus limitaciones. El sentimiento de ellos fue de ser echados a la realidad y hacer lo que pudieran. Eso es lo contrario de lo que cabría esperar de la formación de personas para actuar como ingenieros, médicos y otros.

A esas grietas que comprometían los planes de estudio se añade la fragmentación de sus componentes, como se verifica en otros niveles de la enseñanza (Palazzo, Pimentel, Gomes, 2014). No solo la práctica estaba desconectada de los planes, como también las asignaturas tenían gran dificultad de interconexión.

Con la inscripción por asignatura o incluso con el sistema de serie, con frecuencia cada profesor trabajaba en su horario laboral, como en una isla de su tiempo en el aula, sin coordinación con otros, formando un archipiélago cuyos puentes debían ser construidos por los estudiantes, si fueran capaces de eso. Vale la pena recordar el clásico Bernstein (1977), que distinguió, hipotéticamente, dos códigos educativos, es decir, los principios que configuran el plan de estudios, la pedagogía y la evaluación: 1) el tipo yuxtapuesto (*collection type*), con una estructura rígida y formas cerradas de clasificación; 2) el tipo integrado (*integrated type*) con las estructuras de clasificación flexibles. En el caso estudiado, se delinea el tipo yuxtapuesto: currículo con fronteras rígidas entre el conocimiento académico y el de la vida cotidiana, así como entre asignaturas, y poca influencia de los profesores y estudiantes en la selección de contenidos, a causa de las disposiciones nacionales, reflejadas por la institución. Como la sociología del currículo indica, el tipo integrado es más propicio para el éxito académico y para los estudiantes que no tienen una alta condición sociocultural (Gomes, 2011).

Este trabajo es parte de una investigación más amplia sobre la formación de la enseñanza, en el que se demuestran los orígenes sociales modestos de los estudiantes, sus aspiraciones ocupacionales también sencillas, el bajo costo de la formación y los beneficios reducidos de la carrera. Las carreras de formación de profesores reciben estudiantes socialmente desfavorecidos (Palazzo; Gomes, 2012), a menudo, son ellos los primeros de una familia a ingresar en una universidad. Por lo tanto, los currículos deberían ser muy distintos, hacia la idea de un código integrado, para asegurar el éxito con calidad. La docencia, considerada una profesión inferior, tiende a reproducir las condiciones limitadas y perversas a las generaciones de estudiantes, es decir, reproducir la reproducción. Ser profesor significa vivir como unos cuatro años en un edificio continuamente amenazado. Para estar al alcance de la renta de los estudiantes, la formación debe tener menor costo, lo que parece explicar la supervisión de la práctica tan enrarecida. Sin embargo, la pérdida de la calidad de la educación se extiende a las futuras generaciones.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Cunha, M. I. (2006). *O bom professor e sua prática*. 18. ed. Campinas: Papyrus.
- Distrito Federal. Codeplan (2012). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios –Distrito Federal – PDAD/DF 2011*. Brasília: Codeplan. Recuperado en el 1er de Diciembre de 2012 de <http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/257-pdad-2011.html>.
- Franco, M. L. (2008). *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31 (113), 1355-1379. 2010.

- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25 (57), 24-54.
- Gomes, C. A., Pereira, M. M. (2009). A formação do professor em face das violências das/nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (136), 201-224.
- Gomes, C. A. (2011). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. Ed. São Paulo: EPU.
- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (2014). IGC 2013. Brasília, Recuperado em 9 de setembro de 2015 de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/igc/2013/igc_2013_09022015.xlsx.
- Leone, N. M., Leite, Y. U. F. (2011). O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 3 (6), 236-259. Recuperado em el 17 de Julio de 2015 de <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/195/pdf>.
- Lima, E. F. (2006). Sobre (as) vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? ... Lima, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência* (pp. 91-100). Brasília: Líber Livro.
- Lima, M. S. (2008). Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8 (23), 195-205.
- Lima, R. C. P., Sicca, N. A. L., David, A. (2012). Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho docente em sua trajetória de formação. *Educação & Linguagem*, 15 (25), 58-82.
- Lüdke, M., Boing, L. A. (2012). Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (146), 428-451.
- Palazzo, J., Pimentel, G. S. R., Gomes, C. A. (2014). Nem tudo o que reluz é ouro: um caso de mudança curricular no ensino médio. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 22 (84), 705-732.
- Palazzo, J., Gomes, C. A. (2012). Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. *Avaliação*, 17 (3), 877-898.
- Pereira, O (1982). *O que é Teoria*. 4. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense.
- Pimenta, S. G., Lima, M. S. L. (2012a). *Estágio e Docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., Lima, M. S. L. (2012b). Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. Brabo, T. S. A. M., Cordeiro, A. P., Milanez, S. G. C. (Org.). *Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas* (pp. 133-152). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Pimentel, G. S. R., Palazzo, J., Oliveira, Z. R. B. (2009). Os planos de carreira premiam os melhores professores? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17 (63), 355-380.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Santos, R. S., Pereira, L. M. S., Marques, F. M., Costa, N. C. F., Oliveira, P. S. (2014). Perfil socioeconômico e expectativa docente de ingressantes no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. *Revista Eletrônica de Educação*, 8 (2), 293-303. Retirado em 2 de

julho de 2015 de
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/892/349>.

- Silva, A. C. E. e, Speller, M. A. R. (2008). *Formação e profissão docente*. Cuiabá: EdUFMT.
- Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. Estrela, M. T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 51-80). Porto: Porto.
- Tardif, M. Lessard, C. (2009). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.
- Vasconcelos, S. D., Lima, K. E. C. (2010). O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. *Ciência e Educação*, 16 (2), 323-340.
- Vazques, A. S. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Autores

Janete Palazzo

Licenciada en Letras, Maestra y Doctora en Educación (Universidad Católica de Brasilia, 2015). Investiga políticas educativas públicas y administración de la educación. Tiene varias publicaciones sobre la formación y evaluación de maestros y profesores.

Candido Alberto Gomes

Sociólogo de formación y doctor en educación (UCLA, 1983), tiene casi 300 publicaciones académicas en diversos países. Fue asesor legislativo del Senado Federal y de la Asamblea Constituyente. Consultor de diversas organizaciones nacionales e internacionales, en particular de UNESCO. Investiga políticas educativas públicas y las relaciones educación – trabajo.

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Pedagoga de formación y maestra y doctora en educación (Universidad Católica de Brasilia y Universidad de Lisboa, 2013). Es profesora de la Universidad Estatal de Bahia. Investiga políticas educativas públicas y administración de la educación, temas sobre los cuales tiene varias publicaciones.