

LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y EL PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y AÑOS INICIALES: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE BRASIL Y ESPAÑA

Maria Cinta Aguaded Gómez¹

Karin Cozer de Campos²

RESUMEN: Este trabajo presenta un estudio de análisis entre dos experiencias educativas, una de Brasil y otra de España, realizada con profesores de Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. El objetivo fue conocer la opinión de los profesores sobre la práctica educativa diaria y los procesos de su formación, para enfrentar las dificultades cotidianas, principalmente, con la diversidad en el aula de clase. Para eso, se tomó como referencia cuestionarios y entrevistas con un grupo de profesores de escuelas de Porto Alegre (Brasil) y de Huelva (España). Los resultados indican que las dificultades de la cotidianidad escolar enfrentadas por los profesores en los diferentes países tienen diferentes connotaciones, pero no son tan distintas y, a veces, son resueltas con estrategias creadas por los propios profesores. Concluimos que eso está muy relacionado al proceso de formación de estos profesores y de sus propias condiciones de trabajo.

Palabras Clave: Práctica educativa. Formación de profesores. Docencia en la Educación Infantil y Años Iniciales. Diversidad.

A PRÁTICA EDUCATIVA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS DO BRASIL E ESPANHA

RESUMO: Este trabalho apresenta análise de duas experiências educativas, uma do Brasil e outra da Espanha, realizadas com professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo foi conhecer a opinião dos professores sobre a prática educativa diária e os processos de sua formação, para lidar com as dificuldades cotidianas, principalmente, com a diversidade em sala de aula. Para isso, tomaram-se como referência questionários e entrevistas com um grupo de professores de escola de Porto Alegre (Brasil) e de Huelva (Espanha). Os resultados indicam que as dificuldades do cotidiano escolar enfrentadas pelos professores nos diferentes países têm diferentes conotações, mas não são tão distintas e, às vezes, são resolvidas com estratégias criadas pelos próprios professores. Concluimos que isso está muito relacionado ao processo de formação destes professores e das suas próprias condições de trabalho.

Palavras-Chave: Prática educativa. Formação de professores. Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais. Diversidade.

THE EDUCATIONAL PRACTICE AND THE PROCESS OF FORMATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND FIRST YEARS TEACHERS: ANALYSIS OF EXPERIENCES FROM BRAZIL AND FROM SPAIN

ABSTRACT: This paper presents an analytical study of two educational experiences one from Brazil and one from Spain carried out with teachers of the Early Childhood Education and First Years of Elementary School. The objective was to get to know the perspective of the teachers on the daily educational practice and the process of their training to deal with everyday difficulties. This happens especially in face of the diversity in the classroom. To accomplish its objectives, the research takes as reference questionnaires and interviews with a group of teachers from both Porto Alegre (Brazil) and Huelva (Spain) schools. The results indicate that the difficulties of everyday school faced by teachers in different countries have different connotations. However, they are not as distinct among each other and sometimes are

¹ Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva - UHU, España. Doctora en Educación. E-mail: mariacinta.aguaded@dedu.uhu.es

² Profesora del Curso de Pedagogía de la Universidad Estadual del Oeste de Paraná - UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão. Doctora en Educación. E-mail: karincozer@gmail.com

addressed with strategies created by the teachers themselves. We conclude that the reason is closely related to the process of training of these teachers and their own working conditions.

Keywords: Educational practice. Teacher's education. Teaching in Early Childhood Education and First Years. Diversity.

Introducción

La calidad en la enseñanza es elemento indispensable para llegar a una educación democrática para todos y cuya necesidad se torna indiscutible en el contexto social y educacional actual. Desde que se discute una educación *para todos*, independientemente de su estatuto social, sus posibilidades económicas, su enseñanza étnica y cultural y las condiciones para la enseñanza y aprendizaje, se hizo necesario rever, en la escuela, los recursos humanos y materiales disponibles para desempeñar esta tarea y concretizar, de forma real, “una escuela para todos”.

Los profesores han solicitado formación para orientar y mejorar sus prácticas educativas cotidianas, sin embargo, muchas veces, la formación inicial y continuada no atiende a las necesidades de ese profesional, y, entonces, él mismo se ve obligado a crear estrategias que lo asitan en el trabajo. Dentro de este contexto, desarrollamos un estudio con profesores de Educación Infantil y años iniciales de la Enseñanza Fundamental³ en una escuela del Sur de Brasil y una escuela de España, buscando analizar, principalmente, la práctica de enseñanza, la atención a la diversidad y el proceso de formación inicial y continuada de los profesores. Tal estudio es parte de un proyecto nombrado *La atención a la diversidad y medios en las escuelas de Brasil*, realizado en la ciudad de Porto Alegre, apoyado por la Universidade Federal del Rio Grande del Sur (UFRGS), y en la región de Andalucía, España, en la ciudad de Huelva, apoyado por la Universidad de Huelva (UHU). El proyecto tuvo, aún, apoyo financiero de la *Fundación Carolina*⁴.

El objetivo era conocer la diversidad y las dificultades encontradas por los profesores de diferentes contextos educacionales, bien como los recursos y las estrategias que ellos utilizan en la práctica educativa cotidiana. Para eso, tomamos como referencia cuestionarios y entrevistas aplicadas a un grupo de profesores de una escuela de Porto Alegre (Brasil) y una escuela de Huelva (España).

La intención era, también, analizar la realidad de la práctica educativa de los profesores de Educación Infantil y años iniciales de la Enseñanza Fundamental, para entender como la escuela

³ Esa etapa de escolarización de los niños, en Brasil, es denominada Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental (1º al 5º año) y atiende a niños entre seis y diez años de edad. En España, esa etapa es denominada *Educación Primaria* (1º al 6º año) y atiende a niños entre seis y once años de edad.

⁴ Las pesquisadoras hicieron parte del Programa *Movilidad de Profesores e Investigadores Brasil-España* de la Fundación Carolina y contaron con beca de estudios destinada a profesores e investigadores de universidades brasileñas y españolas que tienen como objetivo promover la cooperación cultural y científica entre Brasil y España.

enfrenta las dificultades cotidianas, y lo que los profesores piensan sobre eso, tanto en el contexto educacional brasileño como en el español. Entendemos la práctica educativa en una perspectiva “dinámica y reflexiva” que se constituye de intencionalidad, planeamiento y evaluación de los procesos educacionales (CHAMON, 2011, p. 75).

De modo muy particular, había interés en conocer qué recursos son utilizados para las prácticas educativas relacionadas a la diversidad y los procesos de formación continuada de los profesores, sobretudo, aquellos que se hicieron relevantes y significativos para promover mejoras en un ambiente educacional. Eso puesto, también se definieron otros objetivos:

- Comprender y analizar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza en la Educación Infantil y en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, en Brasil y en España: materiales y recursos que facilitan la educación activa e innovadora, con especial énfasis a la diversidad.

- Identificar las estrategias educacionales que son utilizadas para la intervención educacional.
- Averiguar y analizar los procesos de formación de profesores que orientan la enseñanza en los dos países.

- Recopilar algunas prácticas educativas presentadas por los profesores participantes del estudio de cada país.

Para la investigación, se organizó un guión de trabajo que orientó toda la investigación, tanto la que fue desarrollada en Brasil, por un período de tres meses, como la que fue desarrollada, posteriormente, en España, por un período de dos meses. El plan de trabajo se define por un cronograma de actividades con diferentes etapas, desde la definición y contacto con las escuelas hasta el recogimiento de los datos, análisis y resultados.

1º Contacto con las instituciones escolares. Estudio básico documental y comparativo entre el currículo brasileño y el español para verificar que es trabajado en el ámbito del currículo, de los materiales y de las prácticas docentes.

2º Desarrollo de algunas actividades paralelas: recopilación de informaciones sobre el contexto educacional y la viabilidad de desarrollar el estudio, sobre los profesores y participantes interesados en participar.

3º Revisión bibliográfica.

4º Inicio del estudio: desarrollo de instrumentos metodológicos para recoger informaciones, considerar y apuntar los criterios para la selección de las escuelas, selección de las escuelas, elaboración de los cuestionarios y entrevistas.

5º Observaciones y aplicaciones de los cuestionarios y entrevistas.

6º Integración con las escuelas: visitas y charlas informales con los integrantes de la pesquisa.

7º Trabajo de campo: recopilación de informaciones y datos, cuestionarios y entrevistas.

8º Sistematización, análisis e interpretación de los datos.

9º Divulgación del estudio.

Enseguida a esa introducción, presentamos, en la primera parte del texto, el contexto de las escuelas y de los profesores participantes de la investigación. Secuencialmente, hacemos una contextualización del proceso de formación inicial de los profesores de Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, en Brasil, y de la correspondiente *Educación Primaria*, en España, especialmente, de los aspectos relacionados a la formación en la Enseñanza Superior. Por fin, apuntamos algunos análisis y percepciones que se dieron a partir de los relatos de los profesores y de nuestras observaciones junto a las escuelas brasileña y española.

Las Escuelas y los Profesores Participantes

Desde el inicio, la intención de la investigación era de que el estudio se desarrollara en escuelas que se encontraran en centros urbanos, que atendieran la enseñanza de Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental o *Educación Primaria*, como se denomina en España, y que posibilitaran observar y conocer experiencias prácticas y materiales educativos relacionados con la diversidad en el aula de clase. En este sentido, presentamos un poco del contexto educacional de los lugares donde fue desarrollado el estudio, es decir, la ciudad de Porto Alegre (Brasil) y Huelva (España).

La ciudad de Porto Alegre, capital del Estado de Rio Grande del Sur, posee una Red Municipal de Enseñanza compuesta por 96 (noventa y seis) escuelas con aproximadamente 4.000 profesores, atiende a más de 50.000 de la Educación Infantil, Enseñanza Fundamental, Enseñanza Media, Educación Profesional de Nivel Técnico, Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Especial. De ese conjunto de instituciones, hay 35 (treinta y cinco) Escuelas Municipales de Educación Infantil (con atendimento en tiempo integral), 7 (siete) Escuelas Municipales de Educación Infantil (con atendimento de medio turno) y 35 (treinta y cinco) Escuelas Municipales de Enseñanza Fundamental, con turmas de preescola⁵.

⁵ Todos estos datos fueron obtidos a través del sitio oficial de la Municipalidad de Porto Alegre. Disponible en: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>. Acceso en 20 de enero de 2016.

En las Escuelas Municipales de Porto Alegre, la Educación Infantil atiende a niños de cero a cinco años de edad, organizadas en “turmas de berçário, maternal” y preescuela. Ya la Enseñanza Fundamental está organizada en tres ciclos de tres años cada uno: I Ciclo (estudiantes de seis, siete y ocho años), II Ciclo (estudiantes de nueve, diez y once años) y III Ciclo (estudiantes de doce a catorce años).

Para administrar y coordinar el trabajo hay una Secretaría Municipal de Educación (SMED) que realiza toda la gestión educacional, el acompañamiento pedagógico de las escuelas y la formación continuada de los profesores. La Red Municipal ofrece también un Servicio de Apoyo a la inclusión, para atender alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con deficiencias (auditiva y visual), trastorno global del desenvolvimiento y altas habilidades. También hace parte de ese atendimento educacional un Aula de Integración y Recursos (SIR), que se caracteriza como una instancia de atendimento pedagógico especializado que busca facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje del alumno en la enseñanza regular, conocida por los profesores, en la escuela, como “Aula de Apoyo” (SMED, 2016).

Para el estudio desarrollado, tomamos como referencia, en la ciudad de Porto Alegre, el Colégio Marista, que es privado e integra la Red Marista del Estado de Rio Grande del Sur. Esta Red, como es llamada en Brasil, hace parte de una congregación cristiana, surgida en Europa en el siglo XIX (MARISTA COLÉGIOS, 2016). En Brasil, esa Red atiende niños, jóvenes y adultos en diferentes etapas de enseñanza, desde la educación infantil hasta la enseñanza superior. Además, la Red Marista se envolvió en acciones y proyectos de asistencia a los más carentes, contando con varias unidades de enseñanza gratuitas en Brasil. Informamos⁶ que, sólo en Porto Alegre, hasta el año de 2016, hay cinco Colégios Marista privados de Educación Básica (aproximadamente 6.300 estudiantes); un colegio de Enseñanza Media gratuito (aproximadamente 360 estudiantes); un colegio que atiende Educación de Jóvenes y Adultos gratuito (EJA – aproximadamente 550 estudiantes); y cuatro Colegios de Educación Infantil gratuitos (aproximadamente 240 estudiantes).

En España, el estudio se desarrolló en la ciudad de Huelva, región de Andalucía, la cual posee 23 (veintitrés) Escuelas de *Educación Infantil y Primaria* y 15 (quince) Escuelas de *Educación Secundaria* (correspondiente a la Enseñanza Media en Brasil). La mayoría de las escuelas públicas ofrecen enseñanza regular, *clase matinal*, actividades de refuerzo y apoyo y actividades extraescolares. La enseñanza regular se constituye por 25 horas semanales con intervalos

⁶ Estos datos fueron fornecidos directamente por los responsables del Departamento de Comunicación y Marketing de los Colegios Marista, en enero de 2016.

de 30 minutos diarios para los niños. La *clase matinal* se caracteriza por actividades de enseñanza más flexibles y establecidas de acuerdo con la necesidad de la escuela y de sus alumnos e inicia antes de la enseñanza regular. Las actividades extraescolares abarcan la enseñanza de Lengua Extranjera, actividades de Psicomotricidad, de Recreación y Arte o de lo que la escuela ofrezca, y ocurre después del horario regular. El horario y la frecuencia dependen de las actividades que son ofrecidas en la escuela y del número de niños que las frecuentan, una vez que estas actividades (extraescolares) no son obligatorias y pueden ser frecuentadas o no por los niños, bien como la *clase matinal*.

Todas las escuelas de Huelva ofrecen servicio de apoyo especializado para los alumnos con necesidades educativas especiales. Hay un trabajo de Educación Emprendedora desarrollado en la región de Andalucía, específico para estos alumnos y que frecuentan la *Educación Secundaria* (Enseñanza Media). También es ofrecida una enseñanza específica relacionada a un Programa de Formación Profesional que los prepara para la transición entre la vida adulta y el trabajo.

De este contexto educacional español definimos, para nuestro estudio sobre la práctica educativa y el proceso de formación de los profesores en la Educación Infantil y Años Iniciales del Sur de Brasil y España, la *Escuela de Educación Infantil y Primaria Pedro Alonso Niño*, que está localizada en un *Pueblo*, así denominado por tratarse de una pequeña ciudad de aproximadamente siete mil habitantes, llamado *Moguer*, y que está muy próximo de la ciudad de Huelva, capital. Esta escuela es considerada una de las mayores de *Educación Infantil y Primaria* de Huelva. Por medio de entrevista realizada con el director de esta escuela, en 2016, fuimos informados que la escuela atiende aproximadamente 720 alumnos, distribuidos en 27 aulas, siendo 9 clases de *Educación Infantil* y 18 de *Primaria*.

La Educación Infantil, no siendo una etapa de enseñanza obligatoria, está organizada en dos ciclos. El 1º Ciclo se compone de niños de cero a tres años de edad y el 2º Ciclo se compone de niños de tres a cinco años. El primer ciclo se atienden en las escuelas infantiles y el 2º Ciclo de la Educación Infantil en todas las escuelas se imparten junto a la *Educación Primaria*, que es obligatoria y se inicia a los seis años de edad. Estos centros se denominan CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria): Esta distribución es distinta a Brasil, esta etapa de enseñanza está organizada en tres Ciclos, aulas de 1º al 6º año: I Ciclo (1º y 2º año), II Ciclo (3º y 4º año) y III Ciclo (5º y 6º año).

La Escuela *Pedro Alonso Niño* funciona desde 1953, y hace dos años toda su estructura física fue construida en un nuevo espacio, con nuevas aulas de clase, más amplias y equipadas, y nuevos

espacios educativos para los niños (ejemplo: aulas de lectura, de música, de arte, de recreación, de educación física, de informática, de vídeo, de teatro, para atendimento pedagógico, psicológico y fonoaudiólogo). De los datos extraídos de la entrevista mantenida con el director de la escuela, y por las observaciones que realizamos, constatamos que se trata de una escuela muy bien equipada y organizada y con un amplio equipo de profesores.

La escuela ofrece clases matinales, regulares y extraescolares. Las actividades extraescolares se dividen en actividades de acompañamiento escolar y de refuerzo, enseñanza de Lengua Española para alumnos extranjeros, pues la escuela está situada en un contexto educativo con amplia diversidad cultural, actividades de Psicomotricidad y Lengua Inglesa. De acuerdo con el director de la escuela, hay aproximadamente 60 niños que frecuentan las clases matinales, las clases regulares y que almuerzan en la institución, los cuales, muchas veces, también frecuentan las actividades extraescolares. Eso significa que en algunas situaciones estos niños permanecen en la escuela casi diez horas diarias. Por otro lado, hay muchos alumnos que frecuentan la enseñanza regular y almuerzan en casa, pero después vuelven a la escuela para las actividades extraescolares para frecuentar clases de Psicomotricidad (niños de la Educación Infantil) y Lengua Inglesa, refuerzo escolar o Lengua Española (niños de la *Educación Primaria*). Según el director de la escuela hay un interés muy grande por parte de los niños y de los propios padres por las actividades extraescolares, por eso muchos niños las frecuentan, sin embargo muchas de ellas no almuerzan en la escuela.

Cuanto a los profesores, participaron del *Colégio Marista* (Brasil) y de la *Escuela Pedro Alonso Niño* (España). Los profesores todos tienen bastante experiencia en la Educación Infantil y en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental (*Educación Primaria*).

Tabla 1: Identificación de los profesores de Brasil y de España

		Brasil	España
Sexo	Mujer	80%	70%
	Hombre	20%	30%
Edad	(20-30)		5%
	(31-40)	33,5%	5%
	(41-50)	33,5%	40%
	(más de 50)	33 %	60%
Titulación	Psicología	5%	
	Pedagogía	20%	20%
	Psicopedagogía	20%	10%
	Magisterio	50%	70%
	Medicina		
	Trabajo social		
	Educación social		
	Otra	05%	
Experiencia en la docencia	(0 a 3 años)	15%	5%

	(4 a 7 años)	5%	10%
	(7 a 10 años)	40%	40%
	Más de 10 años	40%	45%
Especialización	Educación Infantil		
	Educación Primaria (años iniciales)		70%
	Música		
	Idiomas		10%
	Pedagogía terapéutica	33%	20%
Conocimiento de otros ámbitos educativos	Otras	67%	
	Sí	100%	80%
Relaciona trabajo con estudio	No		20%
	Sí	100%	20%
Situación administrativa	No		80%
	Contrato eventual		
	Temporario		
	Empleado fijo	100%	100%
Ocupación de puestos en otros ámbitos	Otra		
	Sí	100%	60%
	No		40%

Fuente: Elaboración de las investigadoras.

La Formación Inicial de Los Profesores de Educación Infantil y Años Iniciales (*Educación Primaria*) en Brasil y en España

Hay conocimientos que son fundamentales y necesarios para la formación del profesor, y por eso es imprescindible que el profesor los aprenda y los adquiera durante su formación inicial, pues a partir de eso tendrá condiciones de profundizarse en determinados conocimientos teóricos. Pero, para eso es necesario que el profesor tenga una base teórica garantizada en su formación inicial, para que tenga condiciones de comprender y ampliar estos conocimientos, principalmente, establecer relaciones con su práctica educativa. Una vez que la práctica pedagógica “no puede ser exenta de conocimientos teóricos y de que estos conocimientos, cuando se relacionan con la práctica, ganan nuevos contornos y significados en la interacción con la realidad escolar” (CHAMON, 2011, p. 74).

En Brasil, la formación del profesor de Educación Infantil y Años Iniciales se da de dos maneras: el profesor puede tener una formación básica de nivel medio en Magisterio (duración de cuatro años) o una formación de nivel superior en Pedagogía (duración cuatro años). Hay casos en que el profesor opta por las dos formaciones. Es válido decir que Pedagogía, en Brasil, es el único curso superior de licenciatura específico para la formación de profesores para impartir clases para niños en estas etapas de la educación básica. Mientras tanto, de acuerdo con la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en Brasil (LDB 9394, 1996, p. 26), en su artículo 62, se admite como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en las

cuatro primeras series de la enseñanza fundamental la que es ofrecida en nivel medio, en la modalidad *Normal*.

De acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales para la Licenciatura en Pedagogía, Resolución n. 01 de 15 de mayo de 2006, este curso se destina a la formación de profesores para “ejercer funciones de magisterio en la Educación Infantil y en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, en los cursos de Enseñanza Media, en la modalidad *Normal*, de Educación Profesional en la área de servicios y apoyo escolar y en otras áreas en las cuales sean previstos conocimientos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 02).

Las Directrices Curriculares del Curso de Pedagogía representan una orientación curricular de ámbito nacional para la formación de profesores para la Educación Infantil y los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, en nivel superior. La aprobación de las Directrices del Curso de Pedagogía es una conquista de los movimientos de los educadores y también consecuencia de una lucha histórica, movida principalmente por asociaciones científicas y comunidades académicas que, como ejemplo, se puede mencionar la Asociación Nacional de Formación de Profesores (ANFOP) y la Asociación Nacional de Postgrado y Pesquisa en Educación (ANPED), pero hay otras, que presentaron contribuciones significativas para la elaboración y aprobación de las Directrices.

Las Directrices detallan la totalidad de conocimientos y de prácticas inherentes a la formación del pedagogo y explicitan las posibilidades de elaboración del proyecto político pedagógico y de un currículo interdisciplinar del curso. Aunque las Directrices se constituyan como siendo un documento orientador del Curso de Pedagogía, también instigan las instituciones formadoras a usar la libertad para ofrecer la formación del docente de la Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, bien como del pedagogo-pesquisador, pedagogo-administrador y que podrán también actuar más allá del sistema educacional (BRZEZINSKI, 2008).

De acuerdo con las orientaciones prescritas por las Directrices, el Curso de Pedagogía debe ser constituido por tres núcleos articuladores del conocimiento (BRASIL, 2006, p. 03-04):

- I Núcleo de Estudios Básicos: asignaturas, seminarios y actividades que formen efectivamente el profesor de la Educación Infantil y de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental y de las asignaturas de la Enseñanza Normal Nivel Medio (12 especificaciones);

- II Núcleo de Profundización y Diversificación de Estudios: dirigido a las áreas de actuación profesional priorizado por el Proyecto Pedagógico de las Instituciones de Enseñanza Superior (tres especificaciones);

- III - Núcleo de Estudos Integradores: que proporcionará el enriquecimiento curricular (tres especificaciones).

La formación del pedagogo tiene como uno de sus ejes formativos principales la actividad docente, que es comprendida en sentido amplio, es decir, como la actuación del pedagogo en la organización y en la gestión de sistemas e instituciones de enseñanza, que comprenden planeamiento, ejecución, coordinación, acompañamiento, evaluación, tanto de actividades del setor de la educación, como de experiencias no escolares. De esa manera, las Directrices definen como atribución básica del curso de Pedagogía la formación de profesores, alargando el concepto de docencia, que excede el aula de clase y abarca la participación en la gestión y en todas las actividades escolares.

Otra orientación es de que la carga horaria del Curso de Pedagogía sea de 3.200 horas de efectivo trabajo académico, 2.800 horas de actividades formativas, clases, seminarios, pesquisa, actividades prácticas, trabajos en grupo, etc., 300 horas de actividades de pasantía, prioritariamente en la Educación Infantil y en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental y 100 horas de actividades de profundización en áreas específicas de interés de los alumnos: iniciación científica, extensión, monitoría.

Es importante destacar que en Brasil el Curso de Pedagogía forma profesores para la docencia en la Educación Infantil y en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, pero también forma este profesor pedagogo para actuar en la gestión escolar. En este sentido, la formación para la gestión escolar en el Curso de Pedagogía debe ser hecha a través del Núcleo de Profundización y Diversificación de Estudios (uno de los núcleos articuladores del conocimiento, ya antes aludidos). Esto es, el curso presenta la posibilidad de contemplar la formación específica de administrador (gestor) como un núcleo de profundización. Así, todos los profesores formados en el Curso de Pedagogía pueden estar en condiciones de participar de actividades de gestión en la escuela.

Los principios formadores del Curso de Pedagogía son formar el profesor pedagogo para: formar niños de 0 a 10 años, abarcando cuestiones de alfabetización y Técnicas instrumentales; comprender el cuidado y el educar de niños de 0 a 5 años; fortalecer el aprendizaje y el desarrollo de los niños; trabajar en espacios escolares y no escolares; enseñar diferentes áreas del conocimiento – especializaciones – Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía, Artes, Educación Física, etc., de manera interdisciplinar y participar de la gestión de las instituciones.

Con relación a las actividades de prácticas de enseñanza están previstas prácticas de pasantía, observación y acompañamiento, participación en el planeamiento, ejecución y evaluación de aprendizajes, tanto en escuelas como en otros ambientes educativos. Tales como: Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, asignaturas pedagógicas de la Enseñanza Media, en la modalidad Normal, Educación de Jóvenes y Adultos, Actividades de gestión, planeamiento y coordinación y reuniones de formación pedagógica.

Para estudiosos, investigadores y asociaciones (ANPED, ANFOP) que tienen acompañado el proceso de formación de los profesores en el contexto educacional brasileño, las Directrices Curriculares para la formación inicial de profesores para la Educación Infantil y para los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental presentaron un avance, pues incorporó contribuciones a la identidad del Curso de Pedagogía y del pedagogo (BRZEZINSKI, 2008), más allá de contribuciones a la formación de los profesionales relacionados a las funciones de planeamiento, administración (gestión), supervisión y orientación educacional.

En España, la formación inicial de los profesores de *Educación Infantil y Primaria* se da a través de dos cursos de enseñanza superior, siendo que cada uno tiene una formación específica para cada una de esas etapas de enseñanza: *Grado en Educación Infantil* (duración de 4 años) y *Grado en Educación Primaria* (duración de 4 años). Los profesores formados por los dos cursos de graduación estarán aptos para impartir clases para niños de manera multidisciplinar, con excepción a las áreas de Música, Educación Física y Lengua Extranjera, que son de responsabilidad de profesores especialistas.

Los cursos de graduación, tanto *Educación Infantil* como *Primaria*, están organizados en tres módulos distintos: formación básica, didáctica y disciplinar, incluyendo aún la práctica de enseñanza que incluye un trabajo final de graduación. Las actividades prácticas (correspondiente a las pasantías) son presenciales y son acompañadas por un profesor específico. En el *Grado en Educación Infantil* las actividades de práctica de enseñanza pueden ser desarrolladas por los estudiantes en uno o en los dos Ciclos de la Educación Infantil (I Ciclo: niños de 0-3 años y II Ciclo: niños de 3-6 años). Ya en el caso de los estudiantes del *Grado en Educación Primaria* las actividades de práctica de enseñanza deben ser desarrolladas en los tres ciclos (I Ciclo: 1º y 2º año, II Ciclo: 3º y 4º año, III Ciclo: 5º y 6º año), (CARPEÑO, 2015).

Respecto a los períodos de realización de las actividades de práctica de enseñanza, las universidades tienen autonomía para organizar sus matrices curriculares. Sin embargo, la mayoría de las universidades empieza en el segundo año del curso de graduación y termina en el cuarto, pues es

el período que los alumnos (futuros profesores) ya tienen cursado la mayor parte de las asignaturas que están relacionadas a esta actividad (CARPEÑO, 2015).

En Europa, con la Declaración de Bolonia (1999), un documento firmado por Ministros de Educación de 29 países europeos, que comprende reformas en los sistemas de enseñanza y define objetivos específicos para orientar las políticas educativas y las reformas de los sistemas de formación, tuvo origen una preocupación centrada en garantizar más calidad en los sistemas universitarios. La premisa es de que los sistemas europeos de educación y formación necesitan adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y mejorar el nivel de calidad de empleo (VILORIA, 2015).

Frente a ese contexto, en España, la formación de los profesores también se convirtió en un tema de inquietud. Especialmente instituciones educativas, investigadores y profesionales están cuestionándose cuál debe ser el perfil de los profesores que trabajan con niños, con la infancia, en la niñez. Con relación al sistema educativo español, Viloria (2015, p. 98), basándose en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de Diciembre, que trata de cuestiones relacionadas a la enseñanza en España, indica como principios fundamentales para la calidad educativa la calificación y la formación de los profesores. La autora destaca que para que se tenga una innovación en la escuela es imprescindible mejorar la formación de los profesores, la cual “se constituye como un punto crucial para adaptar currículos escolares a las características de un mercado cada vez más diverso y exigente”. De manera que los futuros profesores dispongan de una formación con “competencias culturales, pedagógicas y didácticas” (VILORIA, 2015, p. 99-100).

En entrevista con profesores y director de la escuela española, participantes del estudio, ellos informaron que la formación continuada de los profesores es coordinada por el *Centro del Profesorado de Huelva* (CEP). Todos los profesores entrevistados dijeron evaluar las formaciones como muy buenas, tanto con relación a los profesores que las imparten, como a los contenidos que son trabajados en las formaciones. Los cursos de formación ofertados por el CEP son informados a las escuelas y también están disponibles en un sitio específico en la Internet (Programa Séneca), por el cual los profesores y directores interesados pueden acceder a cualquier momento e inscribirse en el curso de su interés, directamente por este mecanismo. La carga horaria de los cursos varían entre 20 a 40 horas. Pueden ser cursos presenciales y a distancia (*on-line*). Como ejemplos de algunos cursos de formación ofrecidos en el año de 2016, mencionamos: Metodologías de Enseñanza para Profesores de Lengua Inglesa, Pedagogía Terapéutica (audición y lenguaje), Escuela Inclusiva (formación permanente). Además de estas alternativas, el director nos informó que, en el caso que la

escuela sienta la necesidad de una formación específica para su grupo de profesores y para su realidad educacional, le falta sólo informar al CEP que esta instancia formadora se desplaza hasta la escuela y discute una propuesta de formación junto con el grupo de los profesores. No obstante, no tuvimos la información de ninguna propuesta de formación realizada en estas condiciones con esta escuela.

Algunas Particularidades de los Contextos Escolares

Presentamos algunos análisis que sistematizamos a partir de las entrevistas y cuestionarios que fueron llevados a cabo con los profesores brasileños y españoles participantes de nuestro estudio. La intención no fue tomar los datos como representación del escenario educacional de Brasil o de España, sino tenerlos sólo como una muestra de diferentes realidades educacionales de este estudio, lo cual, resaltamos, fue desarrollado con un grupo de profesores específico y en determinadas realidades escolares. Nos ayudaron a conocer y comprender un poco de la cotidianidad escolar y del proceso de formación inicial y continuada (secuencial) de los profesores de Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental de Brasil y de España.

En entrevistas realizadas con directores de la escuela brasileña y la escuela española, verificamos que en la gestión escolar de Brasil hay particularidades que son diferentes de las encontradas en España. En el primero país, en el caso de la municipalidad de Porto Alegre, el director centra su trabajo en actividades de gestión y coordinación escolar y durante el período que asume esta actividad (este cargo) en la escuela no necesita asumir actividades de docencia. Además, debe poseer un curso superior en el área de la Educación y es electo por la comunidad escolar. Sin embargo, es importante aludir que en Brasil la elección del director escolar puede darse de diferentes maneras, pues cada Estado tiene sus normativas. Hay situaciones, por ejemplo, que la opción del director se da a través de nonbramiento por el poder público o por concurso público a través de pruebas y/o títulos.

Paro (2010, p. 776), resalta la importancia de tener maneras democráticas de elegirse al director. Discutiendo sobre la acción administrativa del director de escuela frente a las finalidades de la escuela y la especificidad del proceso pedagógico, piensa que el proceso debe superar lo “burocrático de provisión por concurso” y la “habitual nomeación político-partidaria”, que solamente impone a las personas que trabajan en la escuela y la utilizan “una figura rara a su unidad escolar y a sus intereses más legítimos”. Aún, recordar que la legitimidad del director escolar

“adviene principalmente de la voluntad libre y del consentimiento de aquellos que se someten a su dirección”, y para que ese profesional no se convierta simplemente en un “funcionario burocrático”.

En España el director puede ser cualquier profesor de la escuela habilitado para eso, o sea, que haya realizado cursos específicos de preparación para ejercer este cargo en la escuela (cursos preparatorios para gestor escolar, por ejemplo, que son ofrecidos por el CEP). Los directores son electos democráticamente, bien como en algunos Estados brasileños, pero no necesitan tener una formación en Licenciatura o de carrera académica específica. Además, dependiendo del número de alumnos en la escuela, el director puede asumir actividades de docencia junto a las actividades de dirección.

Otras constataciones se refieren a la participación de las familias, a la organización de los horarios de clase en los dos países y de la carga horaria de trabajo de los profesores. De acuerdo con nuestras observaciones y entrevistas realizadas con profesores y directores, las familias en Brasil no participan de manera tan activa en la escuela y, generalmente, hay muchos conflictos en esta relación (escuela y familia). Un problema también presente en España.

En Brasil, las escuelas que ofrecen la enseñanza de Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental para niños se organizan en dos turnos (mañana y tarde), con duración de cuatro horas cada. Generalmente, las actividades matutinas se inician a las 07h 30min y se acaban a las 11h30min, y las vespertinas a las 13h30min y se terminan a las 17h30min, pero eso no es una regla, pues las escuelas pueden organizar sus horarios de acuerdo con sus necesidades. Hay, aún, las escuelas que ofrecen Educación de Jóvenes y Adultos o Años Finales de la Enseñanza Fundamental y la Enseñanza Media en el período nocturno (o en el período matutino y vespertino simultáneo a las otras etapas de enseñanza). Motivados por esa propia organización de la escuela, muchos profesores brasileños trabajan más de un turno por día y, muchas veces, en más de una escuela para poder lograr una remuneración que atienda sus necesidades, lo que ni siempre es posible. Hay, aún, profesores que en uno o más turnos trabajan con docencia y en el (los) otro (s) con actividades de gestión pedagógica.

Esta organización es diferente en España. Como ya hemos dicho anteriormente, en las escuelas españolas la educación regular (*Educación Infantil y Primaria*) se da en un turno sólo: de las 09h a las 14h, con intervalo de treinta minutos. En las entrevistas que realizamos con profesores españoles, la mayoría relata que trabaja en tan sólo una escuela, consecuentemente en un único turno. De acuerdo con el director de la escuela española, las situaciones en que los profesores necesitan trabajar en más de una escuela, o en más de un turno, en la mayoría de las veces son los

profesores especialistas que trabajan con Música, Educación Física o Lengua Extranjera. Mientras tanto, cuando la escuela atiende un número expresivo de alumnos, como es el caso de la Escuela *Pedro Alonso Niño*, estos profesores (especialistas) consiguen completar su carga horaria en solamente una escuela, pero, muchas veces, se involucran mas allá de las actividades de educación regular con las clases matinales y/o actividades extraescolares.

Otra constatación fue que en los dos países hay equipos especializados para atender los alumnos con necesidades educativas especiales, con clases especializadas y recursos materiales y humanos. En ambos países esos alumnos cuentan con un apoyo pedagógico dentro del aula de clase (por el profesor o por un profesor especialista) y fuera del aula de clase con especialistas (en tiempo parcial y en algunos casos en tiempo integral).

Nuestra observación es de que tanto en Brasil como en España hay un trabajo de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela, y que, además, hay también un trabajo con profesionales especializados que sirven de apoyo pedagógico al trabajo desarrollado por el profesor. Sin embargo la manifestación de los profesores fue que el trabajo desarrollado con los alumnos con necesidades educativas especiales aún necesita ser mejorado, en ambos países, principalmente cuando esos alumnos ingresan en la escuela.

Igualmente, procuramos saber si los profesores recibían alguna formación continuada específica por parte de los órganos administrativos de la educación de sus ciudades y se la consideraban adecuada para atender sus prácticas con los alumnos con necesidades educativas especiales. Las respuestas fueron sí, pero con relación a la calidad de esas formaciones, en el sentido de contribuir a sus prácticas, los profesores españoles se manifestaron más negativamente que los profesores brasileños. Esto es, los profesores españoles consideran que no reciben una formación adecuada.

Por otro lado, había también interés en saber que tipo de formación a los profesores les gustaría recibir, es decir, qué evalúan como siendo necesario para mejorar su práctica educativa. De acuerdo con los profesores, a ellos les gustaría tener más formaciones, especialmente, sobre: atención a la diversidad en el aula de clase y de como trabajar con materiales especializados. Hubo también indicaciones sobre los tipos de deficiencia y la inserción de las tecnologías por medio de programas de informática que pudieran auxiliarlos pedagógicamente.

Los profesores refuerzan aún que las principales limitaciones enfrentadas en el cotidiano escolar para trabajar con la diversidad en el aula de clase: por una parte es la falta de personal, de estructura adecuada para atender a los alumnos y la falta de formación. Considerando que los

profesores brasileños enfatizaron más limitaciones relacionadas a la estructura inadecuada para atender a los alumnos y la falta de formación que los auxilien a enfrentar estas dificultades.

Derivado de la falta de profesionales especialistas en la escuela los profesores consideran que debería haber más profesionales, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos y médicos. Eso es un indicativo de que tanto en Brasil como en España los profesores sienten la necesidad de contar con una red de apoyo más amplia y presente en el cotidiano escolar, con profesionales especializados que les ofrezcan soporte y apoyo pedagógico.

Otras consideraciones interesantes se refieren más específicamente a la mirada de los profesores sobre sus propias formaciones iniciales en la universidad, principalmente con relación a la formación que recibieron para trabajar con la diversidad de los alumnos en el aula de clase. Podemos sintetizar que la mayoría de los profesores consideró sus formaciones entre malo y regular. Hubo algunas situaciones con indicativos de muy buenas. Eso es un indicativo que revela que en ambos países la formación del profesor, inicial y continuada, necesita ser repensada con criticidad y una atención especial a las prácticas educativas en el aula de clase, sobretodo, en un contexto educacional de políticas de inclusión.

Algunas Consideraciones

La realización de este estudio con profesores de la Educación Infantil y Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental (*Educación Primaria*) de Brasil y de España nos ayuda a conocer y entender que en las dos realidades educacionales, aunque distintas, se encuentran dificultades enfrentadas por los profesores en el cotidiano escolar que son muy semejantes, en especial cuando nos referimos a la diversidad en el aula de clase. Sobretodo, percibimos que el proceso de educación inclusiva está muy presente en las escuelas de los dos países, aunque con enfrentamiento de muchos límites que incluyen las condiciones de trabajo de los profesores, los recursos humanos y materiales y los procesos de formación inicial y continuada de los profesores – tema que compone nuestras reflexiones en esta escrita.

Sobre el proceso de formación de los profesores, considerando las dos realidades educacionales que participaron del estudio, constatamos que los profesores, en los dos países, indican limitaciones en los procesos formativos, tanto en las formaciones iniciales como en las formaciones continuadas, principalmente para lidiar con la diversidad existente en el cotidiano escolar. Eso corrobora una de nuestras constataciones, la de que tanto en Brasil como en España, la formación del profesor se convirtió en pauta en las discusiones acerca de la educación.

Resaltamos que la discusión que presentamos se refiere a algunas constataciones resultantes de nuestras observaciones y experiencia con los contextos educacionales de las escuelas participantes del estudio, tanto en Brasil como en España. Y, por eso, no se tratan de análisis finalizados, sino algunas percepciones y verificaciones que nos posibilitaron, incluso, hacer algunas comparaciones de estas dos realidades educacionales.

Por fin, nuestras principales consideraciones van dirigidas a que los resultados del estudio indican que las dificultades del cotidiano escolar enfrentadas por los profesores, tanto en Brasil como en España, posee diferentes conotaciones, pero no son tan distintas y, a veces, son resueltas con estrategias creadas por los propios profesores. Además, quedó claro que eso está muy relacionado al proceso de formación de estos profesores y de sus propias condiciones de trabajo.

Referencias

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.9394 de 20 de dezembro. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia*. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez., 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 de março de 2016.

CARPEÑO, Eva Ramírez. Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, Madrid, Espanha, vol. 1, n. 25, p. 35-56, junho, 2015. Disponível em: <http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?numero=25>. Acesso em 27 de janeiro de 2016.

CEP. Centro del profesorado de Huelva. *Actividades formativas*. Disponível em: <<http://www.cephuelva.org/cep/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

CHAMON, Magda. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. *Formação Docente*. Belo Horizonte, vol. 04, n. 04, p. 71-80, jan./jul., 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 02 de maio de 2016.

MARISTA COLÉGIOS. Rede Marista no Rio Grande do Sul e Brasília. *Institucional*. Disponível em: <<http://colegiomarista.org.br/>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2016.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez., 2010.

SMED. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

VILORIA, Carmen Andrés. Seguimiento interno del grado en educación infantil: un lugar desde el que partir, un lugar hacia el que mirar. *Tendencias Pedagógicas*, Madrid, Espanha, vol. 1, n. 25, p. 35-56, junho, 2015. Disponível em: <http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_numero.asp?numero=25>. Acesso em 27 de janeiro de 2016.

Recebido em 03/08/2016 – Aprovado em 05/10/2016.