

DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES SUPERVISADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA CON NIÑOS Y NIÑAS EN BRASIL Y ESPAÑA

*DIALOGUES ABOUT SUPERVISED INTERNSHIPS IN PHYSICAL
EDUCATION WITH CHILDREN IN BRAZIL AND SPAIN*

*DIÁLOGOS SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS INFÂNCIAS NO BRASIL E NA
ESPANHA*

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) e em Educação Física (ProEF). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Líder do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física – GPDEF (<https://www.gpdef.com.br/>). E-mail: rodrigomartins@ufrrj.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1082-2425>

Irene Moya-Mata

Professora do Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Universidad de Valencia (UV). Pesquisadora do Grup d'investigació Activitat Física, Educació i Societat – Afes (<https://www.afes.es/>). e-mail: irene.moya@uv.es | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9428-5179>

Artigo recebido em: 10/04/2024 aprovado em 24/05/2024 publicado em 30/06/2024.

Como citar este artigo:

Martins, R. L. R. & Moya-Mata, I. DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES SUPERVISADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA CON NIÑOS Y NIÑAS EN BRASIL Y ESPAÑA. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas, 11(4) 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/Dossiê_Est_Superv_2024_3

RESUMEN:

Tanto en Brasil como en España, las prácticas escolares externas son una etapa obligatoria para la formación docente y está rodeada de desafíos para su implementación, especialmente cuando está dirigida a niños y niñas. Por lo tanto, en este artículo, nuestro objetivo es analizar los desafíos para la formación de docentes en educación física orientados al trabajo con alumnado en edad escolar en los contextos brasileño y español, desde la perspectiva del Practicum. Se adoptó como supuesto metodológico la Investigación Narrativa, anclada en reflexiones autorales con contornos ensayísticos. Se identificaron los siguientes desafíos para que las prácticas escolares cumplan su rol de ampliar la formación docente con miras al trabajo profesional con estudiantes: la presencia de docentes con formación inicial en educación física para colaborar como co-formadores; insuficientes debates y experiencias teórico-prácticas con niños y niñas en los currículos de formación docente; el reducido número de horas dedicadas a prácticas centradas en la infancia y cuestiones de género que rara vez están presentes en las experiencias de contacto con la realidad escolar. Estos desafíos identificados inciden extremadamente en la constitución de los binomios entrenamiento-rendimiento y educación física-infancia.

PALABRAS CLAVE: Formación de Profesores; Educación Infantil; Enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT:

In both Brazil and Spain, the Supervised Curricular Internship or School Internships is a mandatory stage for teacher training and is surrounded by challenges for its implementation, especially when aimed at children. Therefore, in this article, our objective is to analyze the challenges for teacher training in physical education aimed at working with school-age children in the Brazilian and Spanish contexts, from the perspective of the Internship. Narrative Research, anchored in authorial reflections with essayistic contours, was adopted as a methodological assumption. The following challenges were identified for Supervised Curricular Internships to fulfill their role of expanding teacher training with a view to professional work with children: the presence of teachers with initial training in physical education to collaborate as co-trainers; insufficient discussions and theoretical-practical experiences with young children in teacher training curricula; the small number of hours dedicated to internships focused on childhood and gender issues that are rarely present in experiences of contact with school reality. These identified challenges affect exceedingly the constitution of the binomials training-performance and physical education-childhood.

KEYWORDS: *Teacher Training; Child education; Teaching-learning.*

RESUMO:

Tanto no Brasil quanto na Espanha, o Estágio Curricular Supervisionado é uma etapa obrigatória para a formação de professores/as e é cercada de desafios para a sua materialização, sobretudo, quando direcionada para as infâncias. Portanto, neste artigo, nosso objetivo é analisar os desafios para a formação docente em educação física voltad^{os} para atuação com as crianças em idade escolar nos contextos brasileiro e espanhol, pela ótica do Estágio. A Pesquisa Narrativa, ancorada em reflexões autorais com contornos ensaísticos, foi adotada como pressuposto metodológico. Foram identificados os seguintes desafios para que os Estágios Curriculares Supervisionados cumpram seu papel de adensar a formação docente com vistas a atuação profissional com as infâncias: a presença de professores com formação inicial em educação física para colaborarem como coformadores; insuficiência das discussões e experiências teórico-práticas com as crianças pequenas nos currículos de formação docente; a quantidade diminuta de carga horária dedica aos estágios voltados para o campo das infâncias e as questões de gêneros pouco presentes nas experiências de contato com a realidade escolar. Esses desafios identificados afetam sobremaneira a constituição dos binômios formação-atuação e educação física-infância.

Palavras-chave: *Formação Docente; Educação Infantil; Ensino-aprendizagem.*

INTRODUCCIÓN

Las prácticas escolares externas (PEE) son una dimensión importante de la formación docente, siendo fundamental para el desempeño profesional en el ámbito de la docencia (Tardif, 2007). Esta fase de graduación en los cursos de licenciatura o grado genera inmersión en el contexto de la docencia y es una herramienta poderosa

[...] para investigar el campo de la actividad profesional, construir relaciones con el colectivo de la institución, conocer a los niños, formular preguntas sobre la práctica pedagógica - para favorecer el ejercicio dialógico fructífero de, en implicación con el campo educativo, reflexionar sobre él y diseñar posibilidades para futuras actividades docentes (Osteto y Maia, 2019, p. 2, traducción nuestra).

En el campo de la educación física, Ribeiro y Vedovatto (2019) afirman que la PEE es un valioso momento de diálogo entre los docentes de Educación Superior y de Educación Básica, favoreciendo el contacto con las dinámicas de la práctica docente, en el que los futuros docentes reafirman su elección profesional y amplían los contextos de aprendizaje de la enseñanza.

En Brasil, las PEE están reguladas por las Resoluciones del Consejo Nacional de Educación (CNE) n.º 2/2019 (para todos los grados de magisterio), n.º 6/2018 (para los cursos de educación física). Estos dos estándares están vigentes y son objeto de fuertes interrogantes sobre su pertinencia y capacidad para proporcionar una experiencia consistente a los futuros docentes (Martins; Alves, 2021). Actualmente, se requiere un mínimo de 640 horas de PEE a los estudiantes de pregrado en educación física; sin embargo, no existe una regla definida sobre en qué etapas de la educación básica se debe dividir esta carga de trabajo.

En el caso de la educación física dirigida a la infancia¹ en universidades brasileñas, la PEE aún carece de una construcción más asertiva en cuanto a la dirección del proceso de formación para la comprensión de las singularidades que marcan el trabajo pedagógico con este grupo etario (Martins; Tostadas; Mello, 2020).

En España, las PEE se rigen por el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de estudiantes universitarios. Tanto en los cursos de formación para docentes de educación infantil como en educación primaria, el estudiantado deberá completar 1125

¹ En este texto, hemos adoptado el término infancia para designar, en Brasil, el período de educación de la primera infancia (de 0 a cinco años) y los primeros años de la escuela primaria (de 6 a 10 años). En el contexto español, el término infancia expresa la educación infantil y de los 6 a los 12 años de educación primaria.

horas dedicadas a experiencias presenciales en centros educativos, tutorizadas por docentes de la universidad y de la red educativa de cada provincia. Con la diferencia de que en los cursos de formación de maestros/as en educación infantil, si bien existen disciplinas curriculares enfocadas a la discusión de la educación física, no existen unas prácticas externas específicas. Sin embargo, en la formación de maestros/as de la educación primaria, existen disciplinas y etapas específicas de la educación física para niños de 6 a 12 años.

Estudios como el de Moya-Mata (2023) sugieren la necesidad de ampliar las experiencias de PEE en la educación infantil, como una forma de cualificar la formación docente dirigida a esta etapa de la escolarización y facilitar a los niños y niñas el acceso a un conjunto más diversificado de experiencias corporales.

Tanto en Brasil como en España, las PEE son una etapa obligatoria para la formación docente y está rodeada de desafíos para su materialización, especialmente cuando se dirige a la infancia (Martins, 2018; Moya-Mata, 2023). Del mismo modo, observamos, en ambos países, que la inexistencia de la obligatoriedad de un docente con formación inicial en educación física en educación infantil, por ejemplo, al ser habitualmente un docente con formación generalista en pedagogía, no brinda una oportunidad para una aproximación coherente de estos futuros profesionales de la educación física a este campo de trabajo (Martins, 2018; Moya-Mata, 2023).

La literatura académica, en Brasil y España, es incipiente en relación al abordaje de estas problemáticas que correlacionan la formación en educación física y el desempeño profesional con las infancias en sus procesos de escolarización (Arufe-Giráldez, 2020; Pereira et al., 2019). De hecho, no identificamos investigaciones que hayan realizado análisis comparativos entre los currículos de educación superior en Brasil y España con enfoque en la formación para la enseñanza con niños e niñas pequeños/as. Se encontró un estudio que se centra en esta realidad entre Brasil e Italia (Lazzarotti Filho; Zanutto; Carraro, 2024), justificando la necesidad de nuevos estudios que asuman el debate sobre las PEE.

Por lo tanto, en este artículo, nuestro objetivo es analizar los desafíos para la formación docente en educación física dirigida al trabajo con infancias en edad escolar en el contexto brasileño y español, desde la perspectiva de las PEE. De este modo, consideramos posible comprender las similitudes y particularidades de cada país de manera comparativa y ofrecer notas que tensionan los modelos de formación instituidos dedicados a las infancias escolarizadas.

INSPIRACIÓN METODOLÓGICA

Para este artículo, adoptamos la Investigación Narrativa como un supuesto metodológico para arrojar luz sobre los desafíos relacionados con las PEE en la educación física con enfoque en la infancia, tanto en el contexto de Brasil como en el de España. Vilela, Borrego y Azevedo (2021, p. 74) afirman que narrar experiencias es un acto intrínseco de la actividad humana, cada vez más reconocido en el ámbito de la investigación científica, porque "[...] Las experiencias vividas, en diferentes contextos de formación de educadores, buscan contribuir a señalar posibles caminos en diferentes escenarios de la educación contemporánea". Para ello, es necesario conocer y comprender las experiencias de los sujetos en estrecha articulación con un aporte teórico y/o diálogo con la literatura académica (Vilela; Cordero; Azevedo, 2021).

En el caso específico de este estudio narrativo, buscamos resaltar nuestras percepciones sobre los desafíos de la formación docente en educación física mediada por las PEE. Como docentes con más de 10 años en educación básica en España y Brasil y actualmente impartiendo cursos de formación docente en educación física en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ) y la Universidad de Valencia (UV), reunimos experiencias a partir del contacto diario con las escuelas, con el profesorado que trabaja en la educación pública y con el estudiantado de pregrado en educación física.

Sumado a esta experiencia profesional forjada por el paso por la educación básica y la educación superior, hemos dedicado parte de nuestra investigación a los temas de PEE y formación docente en educación física, así como a cuestiones pedagógicas en educación infantil.² Desde esta perspectiva, esta investigación narrativa se ancla en las trayectorias de los autores, abarcando reflexiones autorales con contornos ensayísticos.

Nunes y Ventorim (2017) destacan la relevancia y capacidad de las narrativas docentes, a través de experiencias compartidas, para producir y ampliar redes de significados sobre la formación docente y las prácticas en educación física.

Las percepciones que narramos en el texto a veces indican similitudes entre los contextos brasileño y español, y a veces revelan singularidades específicas de cada modelo de formación docente y de articulación entre la educación superior y la educación básica. En diálogo con la literatura académica, analizamos cómo estos desafíos que el marco del PEE plantea a la formación

² En diferentes publicaciones en vehículos de comunicación científica de Brasil y España es posible constatar esta afirmación, que demuestra nuestra adhesión académica a este tema que atraviesa nuestra trayectoria como investigadores.

docente en educación física necesitan ser (re)pensados en favor de fortalecer la formación integral del alumnado en educación infantil y educación primaria.³

LOS DESAFÍOS DE LAS PEE EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS INFANCIAS EN EL CONTEXTO BRASILEÑO

Al revisar la literatura sobre PEE en educación física en educación infantil, Gomes, Mello y Martins (2021) identifican que existen tres categorías en los estudios sobre este tema, a saber: i. discusiones sobre las prácticas pedagógicas vividas por estudiantes de grado en PEE; ii. el papel de las PEE para favorecer la construcción de una identidad docente con la educación infantil; y iii. los desafíos para la formación docente que trae las PEE.

Estas tres preguntas destacadas por Gomes, Mello y Martins (2021) son posibles de confirmar a partir de las experiencias que llevamos de nuestra carrera anterior como docentes en educación básica y, actualmente, como docentes que trabajamos en asignaturas curriculares en educación superior dedicadas a las PEE.

Sostenemos que la construcción de prácticas pedagógicas e identidades docentes (Nóvoa, 2013), y el cruce de estas dos dimensiones en la formación docente, deben basarse en el diálogo con los documentos curriculares nacionales y en la asunción de una perspectiva de valoración de las culturas y el protagonismo infantil para realizar labores docentes de educación física con educación infantil.

El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, productores de cultura y protagonistas de sus procesos de socialización debe ser un eje central para la planificación pedagógica de las acciones de educación física con infancias (Lima; Martins; Oliveira, 2022). En efecto, este movimiento de experiencia en la planificación y enseñanza del saber guiado por esta perspectiva puede colaborar con la construcción de una identidad profesional comprometida con la infancia. Por lo tanto, la formación docente enfocada en la educación infantil puede aumentar la legitimidad para ocupar este espacio en el currículo escolar.

Actualmente, tanto en Brasil como en España, no existe la presencia obligatoria de docentes con formación inicial en educación física que trabajen en educación infantil (Martins, 2018; Moya-Mata, 2023). Este es un desafío

³ En España la educación primaria se llama educación primaria.

importante que debe ser problematizado para promover caminos para superarlo. De hecho, impacta directamente en la función primaria de supervisión de las prácticas que debe realizar el docente de educación física en activo, entiendo a estos profesores como co-formadores de las generaciones futuras (Benites et al., 2012).

En educación física, autores como Benites et al. (2012) indican que existen muchos obstáculos para asumir esta postura de co-formador. En el caso de la educación infantil, este escenario se agrava por la falta de presencia obligatoria de docentes con formación inicial en educación física, relegando así a muchos de nuestros futuros docentes a la supervisión de profesionales de la Pedagogía, quienes, si bien son importantes por compartir diferentes perspectivas sobre la enseñanza con alumnado de menor edad no ofrece experiencias acordes con las especificidades de nuestra área de conocimiento.

Martins (2018) sostiene que la presencia de docentes de educación física que trabajan con niños/as solo es viable a partir de una concepción del niño como un ser social activo, del presente (ser que es) y no como un devenir. Las dimensiones del cuerpo/movimiento entendido como formas de expresión y producción de significados a través de las cuales conducen experiencias, insertas en un contexto cultural de acciones infantiles. Los juegos, a su vez, se asumen como derechos de aprendizaje y como elementos de la cultura infantil, y no como meros recursos didácticos, en los que prevalece una lógica utilitaria del juego como medio para adquirir otros aprendizajes supuestamente más importantes.

Los planes de estudio de las carreras de educación física han descuidado las discusiones teórico-prácticas relacionadas con la primera etapa de la educación básica (Lacerda; Costa, 2012; Nunes; Poulsen; Duek, 2020; Martins; Tostes; Mello, 2020; Gomes; Mello; Martins, 2021; Varão *et al.*, 2023). En las pocas materias en las que la educación infantil aparece en las matrices curriculares brasileñas, incluida las PEE, se confunde con las propuestas pedagógicas estructurantes y clásicas en el campo de la educación física dirigidas a la educación primaria y secundaria (Martins; Tostes; Mello, 2020; Varão *et al.*, 2023). Por tanto, fortalece una imagen distorsionada sobre los/as niños/as que asisten a un espacio-tiempo que pretende diferenciarse de otras etapas de escolarización.

Es urgente que los currículos de educación física asuman la educación infantil como un campo de actuación profesional de los docentes que requiere una comprensión más profunda de sus singularidades, a favor de la construcción de propuestas pedagógicas alineadas con las demandas de los niños pequeños. El estudio empírico de Scottá (2023, p. 159, traducción nuestra) se centró en esta cuestión y nos presenta formas

[...] el poder de la pasantía tutelada para la formación inicial de docentes de Educación Física comprometidos con prácticas

pedagógicas en Educación Infantil que buscan sacar a los niños de la condición de invisibilidad y subalternidad social, reconociéndolos como sujetos capaces de pensar y actuar sobre sí mismos en sus mundos de vida. Este proceso requirió que los pasantes pasaran de una perspectiva adultocéntrica, históricamente constituida en nuestra sociedad, a una comprensión de las lógicas infantiles desde los propios niños.

Otras producciones que profundizaron en el cotidiano escolar del alumnado para comprender cómo la educación física puede colaborar en la dirección que trae esta perspectiva de Scottá (2023) deberían ser apropiadas en las materias curriculares de las PEE, como una forma de presentar posibles caminos para orientar la formación docente., yendo más allá de los límites de las obras clásicas (especialmente los enfoques pedagógicos en educación física), que comúnmente conforman los referentes bibliográficos de estas disciplinas (Martins, 2018).

La aparición de estos tres desafíos problematizados se ve acentuada por el formato de las cargas de trabajo de las PEE en Brasil. No es raro encontrar Proyectos Pedagógicos para una carrera de Grado en Educación Física en los que la carga horaria dedicada a las PEE que cubren educación primaria y secundaria es mayor respecto a los dirigidos a Educación Infantil (Martins; Tostes; Mello, 2020). Este escenario revela una especie de secundarización de la primera etapa de la educación básica en el proyecto formativo de los cursos de educación superior.

LOS DESAFÍOS DE LAS PEE EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS INFANCIAS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

El diseño de las PEE se basa en la consideración de la formación inicial del estudiantado como punto de partida de menos a más tiempo en un proceso de desarrollo profesional continuo que requerirá conocimientos y habilidades especializadas, entre las que destaca la capacidad de observación, reflexión y juicio basado en la complejidad e inmediatez de las situaciones en las que se desarrolla la profesión docente, especialmente en lo que respecta a las situaciones de aula. El objetivo es proporcionar progresivamente una mayor capacidad de comprensión de los contextos, situaciones y personas que forman parte de la escuela, así como una mayor autonomía y competencia profesional de los estudiantes como futuros docentes.

De acuerdo a la experiencia realizada durante muchos años en el seguimiento de las PEE en la formación docente de educación física dirigida a

la atención de escolares, concebimos la existencia de tres desafíos para mejorar este proceso educativo y formativo. El primer desafío es el número y la duración de las prácticas escolares en las escuelas. En concreto, en la Facultad de Educación de la Universitat de València las prácticas se secuencian en diferentes años y temporalidad, con diferente valor de créditos denominado Prácticum (Tabla 1):

Tabla 1 – Estructuración de las PEE en los cursos de Magisterio de España

PRACTICUM	AÑO	DURACIÓN	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMÁRIA
Prácticas Escolares I	1º	2 semanas	7,5 créditos	6 créditos
Prácticas Escolares II	3º	2 meses	16,5 créditos	16,5 créditos
Prácticas Escolares III	4º	3 meses	21 créditos	22,5 créditos
Trabajo final de grado	4º	-	6 créditos	6 créditos

Fuente: Los autores.

Como se puede observar, las PEE son temporalmente progresivas: dos semanas de observación en 1º curso (Prácticas Escolares I), dos meses con mayor implicación e intervención en el aula en 3º curso (Prácticas Escolares II) y tres meses 4 con mayores responsabilidades educativas no sólo como docente general, sino también en la mención elegida por el estudiantado (inglés, educación física, música, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) en el 4º curso (Prácticas Escolares III).

El desafío sería incluir en los planes de estudio de las carreras de Magisterio un mayor número de horas y estancia escolar durante las prácticas para lograr una mayor adquisición de habilidades y experiencia docente en los/as futuros/as docentes. Así, en 1º curso se debería ampliar a un mes de observación e iniciación en pequeñas tareas docentes, incluyendo una estancia de 2 meses en un aula de 2º curso (que actualmente no existe), incrementándose en 3 meses la estancia en el 3º año (y en este caso elegir centro privado o público en función del año anterior) para experimentar otras realidades educativas; y finalmente, en 4º curso, aumentar hasta 4 meses pero con mayor énfasis presencial si el/la estudiante no es especialista, o ejerciendo exclusivamente la especialidad si corresponde. De esta forma, el alumnado finaliza su formación académica con una amplia y variada experiencia docente hasta la evaluación de materias, vitales para su futuro en una escuela infantil o primaria.

⁴ En el caso de las menciones (como educación física en educación primaria), deberán pasar aproximadamente la mitad del tiempo en el aula con un mentor general y la otra mitad en la mención elegida.

El segundo reto es incrementar las horas de formación en educación física en educación infantil. Numerosos estudios comprueban la insuficiencia de materias relacionadas con la educación física en los planes de estudio de educación infantil, repercutiendo no sólo en los propios profesionales (inseguros en la enseñanza y desvalorizando la materia), sino también en los niños y niñas, al reducir sus experiencias de conducción a juegos y juguetes (Arufe, 2020; López, Alcaraz-Muñoz, Calvo; Alonso, 2022; Moya-Mata, 2023a).

En concreto, en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València, de los 240 créditos que componen el plan de estudios de educación infantil, sólo 22,5 créditos son de formación en educación física, destinados a 3º y 4º curso de la carrera. En concreto, tres materias obligatorias: “Didáctica de la Educación Física de la Educación Infantil” (6 créditos), “Taller de juego en la Educación Infantil” (4,5 créditos) y “Estimulación e Intervención Temprana: Música, Gráfica y Movimiento” (6 créditos); y una asignatura optativa: “Taller multidisciplinar en el área de la lengua: comunicación y representación” (6 créditos). Por tanto, la formación es muy escasa para el estudiantado que generalmente no tiene experiencia previa con la actividad física o el deporte en su entorno personal y social.

Esta situación, si bien no es tan insuficiente en la formación de maestros/as en Educación Primaria, también la consideramos insuficiente. El estudiantado que desea especializarse en educación física cursa sólo cinco asignaturas en 3º y 4º curso, con un total de 30 créditos, de los 240 créditos que componen el grado (4 años). Totalmente insuficiente si queremos ofrecer una formación amplia y variada de experiencias que complementen tu formación inicial, así como una actualización de la propia disciplina.

Finalmente, como tercer desafío, proponemos la transversalidad de la perspectiva de género en todas las materias de educación infantil. La igualdad de oportunidades entre niños y niñas es obligatoria en los planes de estudio de todas las etapas educativas en España, fomentando la igualdad entre hombres y mujeres. Y es especialmente importante iniciar este proceso en la etapa de educación infantil, ya que es una etapa esencial en la creación de la identidad de niñas y niños. Según Espinosa (2007), alrededor de los 2-3 años es cuando empiezan a adquirir estereotipos de género.

De hecho, diferentes estudios han comprobado la segregación de género y, por tanto, el machismo, tanto en la elección de juegos y juguetes, como en la representación de personajes en el juego simbólico de niñas y niños o en la ocupación del espacio escolar destinado al juego (Castillo; Tornero, 2012; Puerta; González, 2015; Moya-Mata, 2023b) Por ello, es importante que los /as maestros/as utilicen materiales que no transmitan ideas discriminatorias o encubiertas de agresión o invisibilidad de la mujer, así como imágenes cargadas

de currículos ocultos anclados en el machismo y el patriarcado (Moya-Mata; Riera, 2021).

CONSIDERACIONES REFLEXIVAS SOBRE LAS PEE

Observamos que en Brasil y España, la formación docente en educación física dirigida a niños y niñas enfrenta desafíos que necesitan ser debatidos con miras a la elaboración de medidas institucionales que califiquen la experiencia de ser docente.

En ambos países, la relación entre la educación física y la infancia no parece tener la debida importancia en los planes de estudio de los cursos de educación superior. Existe una secundariedad de las discusiones teóricas y experiencias prácticas relacionadas con la educación física en el modelo español de formar docentes para lidiar con niños/as pequeños/as en las redes educativas, así como la insipiencia de las discusiones sobre la etapa de la educación infantil en el modelo brasileño de formación profesional en educación física, aportadas por la licenciatura.

Ampliar la carga de trabajo de las PEE que articule la educación física y la formación docente para el alumnado, imbricada en la profundización de la comprensión del sujeto infantil como un ser holístico que necesita encontrar en las mediaciones pedagógicas oportunidades para aprender y desarrollarse integralmente, es vital en ambos contextos nacionales, a fin de cumplir con el verdadero papel que tiene este espacio-tiempo del currículo, es decir, establecer el vínculo entre las dimensiones de la teoría y la práctica, encontrar soluciones a las contingencias de la vida cotidiana escolar, reconocerse como docente de la propia disciplina de formación profesional, entre otras.

La cuestión de género en el contexto de las prácticas pedagógicas de educación física con alumnado pequeño, aunque resulta ser un reto más destacado en el contexto español, por presentar una mayor carga de trabajo total para las prácticas en Educación Infantil; aún así, hay cuestiones que no pueden ser abordadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En comparación con Brasil, el esfuerzo es aún mayor, especialmente con las reformas curriculares que han vaciado los espacios de discusión en el currículo para la asignación de horas prácticas que, a veces, no serán atravesadas por todos los problemas que envuelven el trabajo docente. Es en esta fase de la formación docente que debemos ir más allá de la problematización, para experimentar formas de abordar las prácticas corporales a favor de la igualdad.

Es evidente que el patriarcado todavía está latente en la sociedad y, por tanto, en las escuelas, por medio del lenguaje, de la diferenciación de juegos y

juguets, de la ocupación del espacio tanto en la clase como en el recreo, etc. Eso lleva a la perpetuación de roles y estereotipos sexistas en la infancia. Visibilizar y trabajar en estas etapas educativas a partir de la igualdad de oportunidades nos permite inculcar en niñas y niños valores tolerantes, igualitarios y democráticos que se niegan a diferenciar a las personas por ser de un sexo o de otro.

Comprendemos el límite de comparar contextos nacionales que guardan distinciones políticas, económicas, culturales y educativas. Aun así, consideramos el intento de identificar cuestiones comunes que afectan a la constitución de los binomios entrenamiento-rendimiento y educación física-infancia en este texto narrativo de carácter ensayístico, que fue fuertemente respaldado por investigaciones empíricas previas realizadas por separado en los contextos brasileño y español.

Agradecimientos

A la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRRJ) y a la Universidad de Valencia (UV) por el apoyo institucional concedido para la realización de las visitas técnico-científicas de los investigadores que firman este artículo en España, en 2022 y en Brasil, en 2023.

Referencias Bibliográficas

ALVES, Melina da Silva; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Formação em educação física no Brasil: realidade, contradições e possibilidades. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 467-478, 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/954>. Acesso em: 12 mar. 2024.

ARUFE-GIRÁLDEZ, Víctor. ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? **Retos**, Espanha, v. 37, n. 37, p. 588-596, 2020. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74177/45764>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BENITES, Larissa Cerigoni *et al.* Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 20, n. 4, p. 13-25, out./dez. 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/3286>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 6**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília: MEC/CNE, 2018.

CASTILLO, Estefanía; TORNERO, Inmaculada. Análisis de los valores que transmiten los disfraces en la etapa de educación infantil y propuesta de modificación para su inclusión en clase de Educación Física. **EmásF: Revista Digital de Educación Física**, n. 5, p. 81-91, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3859399>. Acesso em: 1 abr. 2024.

ESPINOSA, Maria Ángeles. **La construcción del género desde el ámbito educativo**: Una estrategia preventiva. Gobierno Vasco. 2007.

GOMES, Carlos Eduardo de Almeida; MELLO, André da Silva; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Estágio curricular supervisionado em educação física na educação infantil: análises a partir da literatura acadêmica. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, p. 29-43, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6396>. Acesso em: 9 abr. 2024.

LACERDA, Cristiane Guimarães; COSTA, Martha Benevides da. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/qXmQjwyTMf7YhsP5vRKgyfb/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; ZANOTTO, Luana; CARRARO, Attilio. Brasil e Itália: contributos da educação física para a formação do professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 73, p. 170-186, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/19047/13324>. Acesso em: 24 maio. 2024.

LIMA, Jefferson da Silva; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; OLIVEIRA, Victor José Machado. O planejamento da educação física com a educação infantil na perspectiva da sociologia da infância. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 24, p. 379-402, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/82234>. Acesso em: 19 mar. 2024.

LÓPEZ, Nerea; ALCARAZ-MUÑOZ, Verónica; CALVO, Llanos; ALONSO, José Ignacio. “Somos capaces, pero...necesitamos ayuda”. Análisis del pensamiento, metodologías de trabajo y dificultades encontradas en maestras de Educación Infantil acerca de la Educación Física. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Granada, v. 25, n. 2, p. 43-58, 2022. Disponível em: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/518381>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. 211f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_12725_Rodrigo_Tese_Ed%20F%EDsica_Entrega%20PRPPG.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; TOSTES, Luiza Fraga; MELLO, André da Silva. O estágio supervisionado em Educação Infantil e a formação docente em Educação Física. **Revista Docência Do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/15181/16723>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MOYA-MATA, Irene; RIERA, Roberto. El currículum oculto visual en los libros de texto de Educación Física: Una revisión sistemática. **Psychology, Society & Education**, v. 13, n. 3, p. 107-120, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4902>. Acesso em: 1 abr. 2024.

MOYA-MATA, Irene. Desafios da Educação Física no currículo da Educação Infantil na Espanha: reflexões a partir de documentos oficiais. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 1, p. 22-34, jan./mar. 2023a. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7741/5348>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MOYA-MATA, Irene. Estereotipos de género en Educación Infantil: un estudio de caso en España. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 29, e50583, 2023b. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202350583>. Acesso em: 2 abr. 2024.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NUNES, Karen Vieira de Ornel; POULSEN, Fernanda Feijó; DUEK, Viviane Preichardt. Aspectos curriculares da formação em Educação Física para a docência na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 107-124, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p107/43063>. Acesso em: 9 abr. 2024.

NUNES, Kézia Rodrigues; VENTORIM, Silvana. Narrativas de formação docente: experiências no estágio supervisionado em educação física. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 3, p. 460-484, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/9839>. Acesso em: 1 abr. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935>. Acesso em: 5 abr. 2024.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos *et al.* Formação de professores de educação Física: análise da revista Movimento. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon/ PR, v. 17, n. 1, p. 199-207, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21703/pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

PUERTA, Sara; GONZÁLEZ, Eva María. Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. **Investigación en la Escuela**, n. 85, p. 63-72, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11441/59749>. Acesso em: 1 abr. 2024.

RIBEIRO, Rodrigo Caetano; VEDOVATTO, Dijnane. Iniciação docente e constituição da identidade do professor de educação Física. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 29, n. 1, p. 9-27, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/11580>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SCOTTÁ, Bianca Andreatta. **Práticas pedagógicas de professores(as) de Educação Física com a Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/detalhes-da-tese?id=20530>. Acesso em: 9 abr. 2024.

VARÃO, Hava Dias *et al.* Educação Infantil nos currículos prescritos de licenciaturas presenciais de Educação Física no estado do Tocantins. **E-curriculum**, São Paulo, v. 21, p. e55060, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55060/42653>. Acesso em: 9 abr. 2024.