

El choque de realidad al inicio de la carrera: ¿Qué factores pueden mitigarlo?

O choque de realidade no início de carreira: Quais fatores podem amenizá-lo?

The reality shock at the beginning of a career: What factors can mitigate it?

Maria Cecília Fonçatti¹

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*), Brasil.

Maria Raquel Miotto Morelatti²

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*), Brasil.

Resumen

Este texto presenta un recorte de la investigación realizada a nivel de posdoctorado titulada “Reflejos de la experiencia con el *Lesson Study* vivida en la licenciatura en la práctica de profesoras de Matemáticas”, que contó con la participación de siete profesoras con entre 1 y 5 años de experiencia docente que participaron durante el proceso de formación inicial (Licenciatura en Matemáticas) del Programa de Residencia Pedagógica (RP), viviendo una intervención basada en el *Lesson Study* en el año 2019. Teniendo en cuenta, en teoría, que la intervención basada en el *Lesson Study* fue capaz de proporcionar experiencias que pudieran mitigar el choque de realidad que muchas veces ocurre al inicio de la carrera, se entrevistó individualmente a las 7 profesoras mencionadas para verificar si de hecho esto ocurrió y si otros factores además de la participación en la intervención influyeron en ello. El análisis de los datos, que se realizó utilizando el análisis textual discursivo, mostró que el choque de realidad se vio atenuado tanto por la experiencia con el *Lesson Study* como por la participación de manera general en el RP, así como por las participaciones como docentes en el Programa de Iniciación Científica Jr. de la Olimpiada Brasileña de Matemáticas de las Escuelas Públicas (PIC/OBMEP) y en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), vividas por algunas de las entrevistadas. Esto evidencia la importancia de las actividades extracurriculares presentes en la licenciatura, que proporcionan la vivencia de experiencias significativas en la escuela y contribuyen de hecho a atenuar el choque de realidad.

Palabras clave: Ingreso en la carrera docente. Formación docente. *Lesson Study*.

Resumo

Este texto apresenta um recorte da pesquisa realizada em nível de pós-doutorado intitulada “Reflexos da experiência com o *Lesson Study* vivenciada na graduação na prática de professoras de Matemática”, que contou com a participação de sete professoras com entre 1 e 5 anos de experiência docente que participaram durante o processo de formação inicial (Licenciatura em Matemática) do Programa de Residência Pedagógica (RP), vivenciando uma intervenção pautada no *Lesson Study* no ano de 2019.

¹Doctorado en Educación. UNESP/FCT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1623-1191>. Contacto: maria.foncatti@unesp.br.

²Doctorado en Educación. UNESP/FCT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5712-3237>. Contacto: maria.raquel@unesp.br.



Tendo em vista, em tese, que a intervenção pautada no *Lesson Study* foi capaz de proporcionar experiências que pudessem amenizar o choque de realidade que muitas vezes ocorre no início de carreira, foram entrevistadas individualmente as 7 professoras supracitadas de modo a verificar se de fato isso ocorreu e se outros fatores além da participação na intervenção influenciaram nisso. A análise dos dados, que foi feita utilizando-se a análise textual discursiva, mostrou que o choque de realidade foi amenizado tanto pela vivência com o *Lesson Study* quanto pela participação de forma geral no RP, bem como pelas participações como docentes no Programa de Iniciação Científica Jr. da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (PIC/OBMEP) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vivenciadas por algumas das entrevistadas. Isso evidencia a importância das atividades extracurriculares presentes na graduação, que proporcionam a vivência de experiências significativas na escola e contribuem de fato para amenizar o choque de realidade.

Palavras-chave: Ingresso na carreira docente. Formação docente. *Lesson Study*.

Abstract

This text presents a section of research conducted at the post-doctoral level entitled “Reflections on the Experience with Lesson Study Experienced During Undergraduate Studies in the Practice of Mathematics Teachers,” which involved the participation of seven teachers with between 1 and 5 years of teaching experience who took part in the initial teacher training process (Bachelor's in Mathematics) of the Pedagogical Residency Program (RP), experiencing an intervention based on Lesson Study in 2019. Considering, in theory, that the Lesson Study-based intervention was able to provide experiences that could mitigate the reality shock that often occurs at the beginning of a career, the seven aforementioned teachers were interviewed individually to verify whether this actually happened and whether other factors besides participation in the intervention influenced this. The data analysis, which was conducted using discursive textual analysis, showed that the reality shock was alleviated both by the experience with Lesson Study and by general participation in the RP, as well as by participating as teachers in the Junior Scientific Initiation Program of the Brazilian Public Schools Mathematics Olympiad (PIC/OBMEP) and in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), experienced by some of the interviewees. This highlights the importance of extracurricular activities present during undergraduate studies, which provide the experience of meaningful school experiences and actually help to mitigate the reality shock.

Keywords: Entry into the teaching career. Teacher training. Lesson Study.

1 INTRODUCCIÓN

El *Lesson Study*, que es un contexto formativo cuyas principales características son la colaboración y la reflexión entre profesores con el objetivo de planificar una clase adecuada a las necesidades de sus estudiantes, se utilizó en una intervención realizada en el curso de Licenciatura en Matemáticas de la FCT/UNESP, con los licenciandos participantes del Programa de Residencia Pedagógica (*Programa de Residência Pedagógica* - RP) en el segundo semestre de 2019.

Tal experiencia está relatada en la tesis de doctorado titulada “A *Lesson Study* como contexto formativo para el Programa de Residencia Pedagógica en un curso de Licenciatura en Matemáticas” y uno de los resultados observados con esta intervención, en la que participaron dieciséis licenciandos, fue la contribución para evitar el choque de realidad que sufren los profesores noveles al ingresar a la carrera docente. Según Tardif (2013), este choque de la “dura realidad” es vivido por algunos docentes cuando, en sus primeros años en la profesión, perciben que existe una distancia entre sus conocimientos

pedagógicos adquiridos durante la formación universitaria y los conocimientos experienciales, que se adquieren en el ámbito de la práctica docente. El autor afirma, además, que esta percepción puede llevarlos a rechazar su formación inicial y abandonar la docencia.

La posibilidad de esta contribución fue planteada por Fonçatti y Morelatti (2019), al afirmar que, debido a las características del *Lesson Study*, su uso como contexto para la pasantía en las licenciaturas permite romper con la dicotomía entre teoría y práctica, proporcionando a los estudiantes de licenciatura una experiencia de reflexión y análisis en la universidad sobre los acontecimientos de la pasantía en la escuela, lo que no se observa en la forma en que esto ha venido ocurriendo.

De hecho, el licenciado ha ido solo a la escuela, sin ningún acompañamiento o apoyo para las situaciones que puedan surgir, cumpliendo un rol de “turista”, ya que solo observa la práctica de un profesor más experimentado, aunque esto no sea tan significativo para su formación como regresar a la universidad y reflexionar sobre lo vivido, sin contribuir al inicio de su práctica (Ferry, 2008; Albuquerque; Gontijo, 2013).

A pesar de que la intervención se haya realizado junto al RP y no en la asignatura de prácticas, la teoría de que la experiencia con el *Lesson Study* puede contribuir a evitar el choque de realidad que sufren los docentes novatos al ingresar a la carrera docente permaneció válida, ya que dicho Programa se implementó con uno de los objetivos de buscar una base para la “[...] reformulación de las prácticas supervisadas en los cursos de licenciatura [...]” (Brasil, 2018), siendo que la mayor diferencia era la carga horaria cumplida en la escuela, que era mayor en el RP, así como el apoyo de los profesores mentores y de la profesora coordinadora del programa.

Como algunos datos de la tesis mencionada permitieron en ese momento concluir que, de hecho, el impacto de la realidad se mitigaría cuando los participantes comenzaran su trabajo como docentes, se decidió contactarlos, después de casi 5 años, con el fin de verificar si tales resultados aún se mantenían y si había reflejos de la experiencia de la *Lesson Study* en su práctica actual, lo que dio origen a la investigación de posdoctorado titulada “Reflejos de la experiencia con la *Lesson Study* vivida en la licenciatura en la práctica de profesoras de Matemáticas”.

Para ello, se realizaron entrevistas individuales con siete de los dieciséis participantes, quienes respondieron al contacto de las investigadoras. Cabe destacar que de los dieciséis, once siguieron el camino de la docencia, dos no lo hicieron y sobre los otros tres no se obtuvo información.

Los resultados fueron organizados en tres grandes bloques: “Experiencia profesional y fases de la profesión docente”, “La entrada en la carrera docente y el choque de realidad”, y “Práctica docente, colaboración y reflexión”. El presente artículo se centrará en los dos primeros bloques, ofreciendo un panorama general de las experiencias que las profesoras entrevistadas tuvieron al inicio de su carrera, buscando responder a la pregunta: ¿qué factores presentes en la formación universitaria contribuyeron a mitigar el choque de realidad experimentado al ingresar en la carrera docente?

Al responder a tal cuestión, se espera contribuir a la discusión sobre las dificultades que enfrentan los profesores al inicio de su carrera, señalando un posible camino de cambio en los cursos de licenciatura, para que las experiencias vividas en ellos puedan ayudar a que el choque con la realidad se suavice y los nuevos docentes no terminen desistiendo de la carrera al principio.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El proceso de formación de profesores no es una tarea sencilla y tiene su inicio formal en la universidad, que es la llamada formación inicial, siendo ésta considerada como el primer punto de acceso al desarrollo profesional (Pereira, 1999; Marcelo; Vaillant, 2009). Esta formación debe proporcionar al futuro profesor referencias y parámetros, así como “[...] un bagaje sólido en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal” (Imbernón, 2004, p. 66), de manera que sea capaz de asumir la compleja tarea de enseñar (Placco; Silva, 2000; Imbernón, 2004).

Un momento muy importante de esta formación que puede posibilitar esto es la pasantía. Se configura como un “[...] tiempo de aprendizaje que, a través de un período de permanencia, alguien se demora en algún lugar o oficio para aprender la práctica del mismo y luego poder ejercer una profesión u oficio” (Brasil, 2001, p. 10) y “[...] supone una relación pedagógica entre alguien que ya es un profesional reconocido en un ambiente institucional de trabajo y un estudiante en pasantía” (Brasil, 2001, p. 10), debiendo ocurrir en las escuelas de Educación Básica durante los dos últimos años de la carrera, dedicándosele 400 horas del total de 3200 horas establecidas para las licenciaturas (Brasil, 2019a; 2019b).

Muchos autores lo consideran como parte fundamental del proceso formativo, un espacio en el que el futuro profesor observa la realidad de la escuela y puede actuar,

analizar y reflexionar sobre sus acciones sin tener la plena responsabilidad de la práctica (Gómez, 1997; Ponte, 2014). Es en este momento de la formación cuando el licenciado debe buscar comprender cómo se construye la identidad docente y cómo se ejerce su futura profesión, siendo orientado por un profesor ya en ejercicio (Ghedin, 2003). De esta manera, se sostiene que los saberes y conocimientos necesarios para la docencia deben comenzar a desarrollarse aún durante la carrera universitaria, como afirman Albuquerque y Gontijo (2013) y Leite (2018).

A pesar de ello, según Ciríaco (2016), la formación inicial se ha mostrado de cierta manera alejada de las tendencias curriculares que se observan en el contexto escolar, siendo interesante volver la mirada a lo que se dice en la literatura sobre el ingreso en la carrera.

De acuerdo con Nono (2011), este es un período marcado por sentimientos contradictorios y por un enfrentamiento de limitaciones, lo que debe mantenerse en equilibrio de manera que lleve al docente a permanecer en la profesión. En esta perspectiva, Corsi (2006) afirma que los diversos desafíos encontrados al inicio de la carrera son percibidos por los docentes de manera diferente, convirtiéndose a veces en un punto de reflexión y cambio, o desencadenando fuertes sentimientos que pueden llevar al desánimo y a la salida de la profesión.

Este choque de la “dura realidad”, como afirma Tardif (2013), es experimentado por muchos docentes en sus primeros años de enseñanza, ocurriendo cuando estos perciben los límites de sus conocimientos pedagógicos, lo que puede llevarlos a rechazar su formación inicial, reevaluándola, pudiendo tomar la decisión de no continuar en la profesión.

La ocurrencia de estas situaciones, según Ciríaco (2016), es una evidencia de que los oficios de la carrera se han adquirido en la práctica de la profesión, y no en los programas de formación de profesores, que han contribuido poco. De esta manera, el autor defiende que la formación inicial debe ocurrir desde una perspectiva de desarrollo profesional.

Otro punto importante de esta etapa es la percepción de que, entre las diversas dificultades enfrentadas, siendo las principales la indisciplina por parte de los alumnos, las dificultades para manejar la heterogeneidad en el aula, la relación con los padres, la gestión del aula y la organización del trabajo pedagógico, también existe la falta de asistencia y apoyo de las instituciones escolares y un aislamiento por parte de los

docentes más experimentados, al considerar que los principiantes tienen poca experiencia (Rocha, 2006; Ciríaco, 2016).

De esta manera, Corsi (2006) afirma que el contexto de actuación, el apoyo de los compañeros y también de la administración de la escuela, las características personales de cada uno, la formación y las experiencias vividas son elementos que influyen en la forma en que los profesores novatos enfrentan las tensiones ocasionadas por el ingreso a la carrera.

Se entiende, así, que las experiencias vividas todavía durante la formación inicial son de gran importancia para proporcionar una base sólida a la manera en que los profesores principiantes enfrentarán las situaciones vividas al inicio de sus carreras, debiendo estas ser enriquecedoras y permitir el contacto con la realidad que será observada por ellos.

Una forma de proporcionar esto fue utilizando el *Lesson Study* como contexto para el Programa de Residencia Pedagógica. Es un contexto formativo que surgió en Japón a finales del siglo XIX con el nombre de Jyugyo Kenkyu, y que aún está presente en su sistema educativo (Bezerra, 2017). Ha sido utilizado tanto con docentes en ejercicio como en formación inicial, posibilitando la reflexión y la colaboración entre ellos, siendo esta su principal característica. El proceso formativo se basa en la planificación, investigación y estudio de una clase de manera colaborativa, de forma que los docentes participantes puedan elegir la mejor estrategia para que sus alumnos aprendan un determinado objeto de conocimiento, dándoles la oportunidad de, tras la aplicación de la clase planificada, repensarla y aplicarla nuevamente (Aragão; Prezotto; Affonso, 2015).

La colaboración, que puede considerarse una “[...] estrategia fundamental para lidiar con problemas que parecen demasiado pesados para ser enfrentados de manera puramente individual” (Boavida; Ponte, 2002, p. 43), está presente en todo el proceso de una *Lesson Study*, permitiendo que se compartan experiencias, competencias y perspectivas, lo que crea posibilidades de aprendizaje mutuo y reflexión (Boavida; Ponte, 2002). Esta, a su vez, es defendida por Aragón, Prezotto y Affonso (2015) como “[...] dimensión fundamental para el ejercicio de la docencia”, sugiriendo que solo cuando reflexionamos “[...] evidenciamos los motivos que justifican nuestras acciones y convicciones, explicitando las causas y las consecuencias de lo que se realiza” (Aragão; Prezotto; Affonso, 2015, p. 16115).

Ambos los conceptos, que son la base del *Lesson Study*, fueron considerados primordiales por investigadores que ya lo han utilizado (Baptista *et al.*, 2014; Aragón;

Prezotto; Affonso, 2015; Ponte *et al.*, 2016), afirmando que esto permitió el desarrollo de los aprendizajes que se observaron, como la elección de tareas adecuadas y la atención al proceso de razonamiento de los estudiantes, así como también el desarrollo profesional de los docentes participantes.

Fonçatti (2022), al utilizar el *Lesson Study* como contexto para el Programa de Residencia Pedagógica, observó que con la intervención realizada en 2019 fue posible proporcionar a los entonces estudiantes de licenciatura una comprensión de la importancia de la reflexión sobre la práctica docente, y aún más, de que esto se haga en colaboración con los pares; de la importancia de estar siempre mejorando como profesional; y de que el aprendizaje en la docencia ocurra en el ejercicio de la propia docencia, es decir, en la escuela y con alumnos reales.

Además, se verificaron indicios del desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido, que era el objetivo principal de la investigación, mostrando un camino posible para romper la dicotomía entre teoría y práctica en la formación de profesores de Matemáticas, así como indicios de que el choque con la realidad al ingresar en la profesión se vería atenuado, debido a percepciones que los futuros profesores ya habían tenido durante la experiencia de *Lesson Study* (Fonçatti, 2022).

Así, Fonçatti (2022) concluye que la utilización de tal contexto formativo en la formación inicial permitió una experiencia durante la carrera diferente de lo que ha sido la práctica profesional, permitiendo que los futuros docentes ya adquirieran algunos aprendizajes de la docencia, proporcionando una base más sólida para su ingreso a la carrera.

3 METODOLOGÍA

Para la realización de la investigación aquí relatada, se definió como objetivo general: investigar los reflejos de la experiencia con el *Lesson Study*, realizada en el marco del Programa de Residencia Pedagógica en el año 2019, en la práctica declarada por los docentes egresados del curso de Licenciatura en Matemática de la FCT/UNESP.

Como objetivos específicos, se tienen:

- Describir el camino recorrido por los docentes desde la participación en la intervención en el Programa de Residencia Pedagógica.
- Analizar el proceso de preparación y conducción de sus clases.

- Identificar elementos de la experiencia del *Lesson Study* que están presentes en su práctica declarada.

Teniendo en cuenta tales objetivos, se realizó una investigación cualitativa, con un diseño analítico-descriptivo. Algunas características de este tipo de investigación son la utilización del entorno natural como fuente de datos, considerando al investigador como el principal instrumento de la investigación; su carácter descriptivo; la consideración del proceso como más importante que los resultados; y la obtención de datos inductivos, es decir, que no son meras comprobaciones de hipótesis previamente elaboradas (Lüdke; André, 1986).

Se destaca también que las investigaciones con diseño analítico-descriptivo son aquellas cuyo objetivo principal es describir las características de una población o de un fenómeno, o también establecer relaciones entre variables, así como determinar su naturaleza (Gil, 2008). De esta forma, se buscó aquí establecer relaciones entre la experiencia del *Lesson Study* en el año 2019 en el Programa de Residencia Pedagógica y la práctica docente actual de las participantes.

La recopilación y/o producción de datos se realizó a partir de entrevistas individuales con participantes de la experiencia con el *Lesson Study* llevada a cabo junto al Programa de Residencia Pedagógica en el año 2019. Todos los dieciséis participantes de esta experiencia fueron contactados, pero solo siete aceptaron participar. Como ya se mencionó, de los dieciséis, se sabe que once continuaron con la profesión docente y dos no lo hicieron. Sobre los otros tres no se tiene información, ya que no respondieron al contacto de la investigadora.

La entrevista es definida por Haguette (1987, p. 81) como “[...] un proceso de interacción social entre dos personas en el cual una de ellas, el entrevistador, tiene como objetivo obtener información por parte del otro, el entrevistado”. Con ella es posible captar inmediatamente la información deseada, siendo posible hacer “[...] correcciones, aclaraciones y adaptaciones que la hacen sumamente eficaz en la obtención de la información deseada” (Lüdke, André, 1986, p. 34). Se optó aquí por utilizarla de forma semiestructurada, es decir, se estableció previamente un guion que pudo ser adaptado por la entrevistadora según el desarrollo de la entrevista (Haguette, 1987; Lüdke, André, 1986).

Todas las entrevistas fueron grabadas en video para que, además del registro del audio, fuera posible observar las reacciones de las entrevistadas y sus expresiones no verbales, ya que esto permite tener en cuenta afirmaciones de naturaleza subjetiva

(Haguette, 1987). Los audios fueron transcritos para poder analizar mejor las respuestas dadas por las participantes.

Como señalado por Lüdke y André (1986), el análisis de los datos comienza con la organización del material, seguida de la identificación de patrones que puedan ser relevantes para la investigación, los cuales luego serán reevaluados para encontrar relaciones y hacer inferencias más profundas. Para ello, se utilizó el análisis textual discursivo propuesto por Roque Moraes y Maria do Carmo Galiuzzi, que consiste en:

[...] un proceso integrado de análisis y síntesis que se propone hacer una lectura rigurosa y profunda de conjuntos de materiales textuales, con el objetivo de describirlos e interpretarlos con el fin de alcanzar una comprensión más compleja de los fenómenos y de los discursos a partir de los cuales fueron producidos (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 136).

Este proceso se realiza en tres etapas: unitarización, categorización y metatexto. Moraes y Galiuzzi (2016) definen la primera como una separación de los textos en unidades que tengan un significado, las cuales serán articuladas por similitud en la segunda. Al final del análisis se construyen metatextos, que representan “[...] un esfuerzo por explicar la comprensión que se presenta como producto de una nueva combinación de los elementos contruidos a lo largo de los pasos anteriores” (Moraes, 2003, p. 191). Esta última etapa es donde ocurre la descripción, la interpretación y la teorización sobre los datos organizados.

Así, este ciclo de análisis se cumplió, creando categorías que permitieron articular lo que se encontró en la unitarización, e interpretando los resultados a partir de la fundamentación teórica.

En cuanto a los cuidados éticos, la presente investigación fue autorizada por el Comité de Ética e Investigación con el número CAAE 69947823.2.0000.5402. Todas las participantes firmaron el Consentimiento Libre e Informado, estando conscientes de que participarían en una investigación de posdoctorado vinculada a la Universidad Estatal Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*), Campus de Presidente Prudente, y fueron informadas de todos los objetivos de la misma. Para preservar la identidad de las participantes, estas serán identificadas con la letra P (inicial de la palabra Profesora) seguida de una numeración del 01 al 07 (total de participantes).

4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Con el análisis de las siete entrevistas realizadas, fue posible reunir los datos que se presentarán a continuación, los cuales constituyen un fragmento de la investigación centrado en los bloques “Experiencia profesional y fases de la profesión docente”, en el cual se describen las trayectorias de las profesoras desde el momento en que participaron en la intervención basada en *Lesson Study*, y “La entrada en la carrera docente y el choque de realidad”, que trata sobre el inicio de la carrera de cada una, buscando entender si hubo y cuáles fueron las diferencias observadas entre la idea que tenían de la profesión y lo que realmente vivenciaron.

4.1 Experiencia profesional y etapas de la profesión docente

Como las experiencias profesionales de las profesoras entrevistadas son diversas, se optó por organizarlas en el Cuadro 1, que resume la trayectoria recorrida desde el año 2019, en el que vivieron la experiencia con el *Lesson Study*, hasta el año 2024, en el que se realizaron las entrevistas.

Cuadro 1 - Trayectoria de las profesoras y desempeño profesional.

Entrevistada	Año de finalización de la carrera	Año de ingreso en la carrera	Número de escuelas estatales	Número de escuelas municipales	Número de escuelas privadas	ETEC	SESI
P1	2019	2022		X	XX	X	
P2	2021	2022	XXXX				
P3	2019	2022			X		
P4	2019	2020	XXXX				
P5	-	2023	XX				
P6	2020	2021	X		X	X	
P7	2019	2019	X	X			X

Fuente: Elaborado por las autoras.

Sobre los datos presentados en el Cuadro 1, se destaca que P7 fue la única en iniciar el trabajo como docente aún en el último año de la carrera, y que P1 y P3 no ingresaron a la carrera docente inmediatamente después de terminar el curso. Esto se debió a que P1 cursó la maestría en Matemática Aplicada y Computacional durante los años 2020 y 2021, ya que inicialmente quería seguir la carrera académica, y P2 realizó

una segunda licenciatura, en Pedagogía, durante la pandemia, para no quedarse sin estudiar en ese período. Además, a pesar de trabajar en escuelas de Educación Básica desde 2023, P5 no había concluido el curso de licenciatura en el momento en que fue entrevistada, justificando esto con la suspensión del mismo durante los años de pandemia.

Así, considerando las fases que marcan el proceso de evolución de la profesión docente definidas por Huberman (1995), se concluye que, entre las siete entrevistadas, cinco tienen de uno a tres años de profesión, estando en la fase de entrada en la carrera (P1, P2, P3, P5 y P6), y dos tienen de cuatro a seis años, estando en la fase de estabilización (P7 y P4).

También se observa que solo P3 trabajó en una sola escuela, siendo esta privada. Asimismo, se constata que P2, P4 y P5 trabajaron en más de una escuela estatal, lo que se justifica por el hecho de que eran Categoría O, es decir, contratadas por el Estado bajo régimen temporal, participando anualmente hasta por tres años en las asignaciones docentes.

4.2 El ingreso en la carrera docente y el choque de la realidad

El inicio de la carrera está marcado por diversos desafíos y problemas, que pueden llevar a abandonar la profesión. Como ya se mencionó, Fonçatti y Morelatti (2019) teorizaron que el uso del *Lesson Study* en la formación inicial podría aliviar el choque de realidad sufrido al comenzar la carrera docente. Por lo tanto, se buscó entender si esto realmente ocurre o si otros factores también influyeron.

La participación en el RP fue un punto mencionado por P1, P5 y P6 como algo que les ayudó a no sufrir un choque tan grande, o ningún choque, en el caso de P6, como se relata a continuación.

Creo que no sufrí un choque tan grande justamente por la experiencia en Residencia. Ya tenía una idea muy formada de lo que pasaría en un aula. [...] Creo que realmente sentí la responsabilidad de estar allí, teniendo esa responsabilidad de ser la profesora, de tener que registrar las cosas como profesora y no solo dar clase, como hacía en Residencia. [...] Si no hubiera participado en el PIBID y en Residencia, como participé, seguramente habría tenido un choque muy grande (P1 en entrevista).

[...] creo que la Residencia es lo más cerca que llegamos, ¿no? Porque las Prácticas obligatorias ni siquiera se acercan. Y en la Residencia tuvimos cierta autonomía de estar ahí presentes, de poder dar una clase, ¿no? Con la ayuda de un profesor. Pero fue un poco, ¿no? Al principio, ese choque. Porque entonces estás sola, así que la autonomía es mayor. Pero creo que la Residencia ayudó mucho. Creo que tuve una preparación antes, ¿no? Creo que sería diferente si

hubiera entrado sin haber participado de la Residencia. Sin duda, mi choque habría sido mucho mayor, estoy segura de eso (P5 en entrevista).

[...] quiera o no, llegué sabiendo lo que necesitaba hacer, ¿no? Así que no fue un choque. [...] Aunque no haya dado las clases en Residencia Pedagógica, estamos allí apoyando, a veces dando soporte al alumno y todo lo demás. Así que fue tranquilo (P6 en entrevista).

En el caso de P5, ella afirmó que el mayor impacto lo sufrió en su primera experiencia yendo a la escuela durante la Pasantía:

[...] En mi Práctica I, vi con otros ojos lo que vivía en una escuela pública. Yo vivía eso, pero no conseguía verlo. Creo que cuando entras en un aula con otros ojos, logras ver, incluso estando allí, justo frente a tus ojos. [...] Creo que eso fue lo que me impactó (P5 en entrevista).

A pesar de haber tenido experiencias en la escuela con el RP y el PIC, P2 afirmó que se sintió nerviosa al principio, ya que estaba sola en el aula con alumnos de diversos niveles de conocimiento:

Me puse muy nerviosa al principio, aunque ya había dado clases incluso en la Residencia, ¿no? También había dado clases en el PIC. Pero estar allí, presencialmente, tener que tener un aula solo para mí, fue un choque muy grande. [...] Entonces, fue algo que no sentí así al dar clases en el PIC, porque los alumnos son casi prodigios [risas]. Y en la Residencia, ¿no? Porque dimos pocas clases [...]. Y siempre teníamos al profesor para ayudar. Cuando no explicábamos algo bien, él interrumpía. Así que fue un choque muy grande tener un aula solo para mí al principio (P2 en entrevista).

La inseguridad de P3 se debió a que ella temía no saber responder a las preguntas de los alumnos o explicar algún contenido, afirmando haber sentido la diferencia entre dar clases en el RP y en la escuela como responsable del grupo:

Sentí esa diferencia. Al principio yo era muy insegura, ¿no? Por si los alumnos acaso hacían alguna pregunta que yo no supiera responder. Incluso con los contenidos allí, ¿no? Por ser una escuela privada, termina... En comparación con la escuela pública, termina exigiendo más, ¿no? De los alumnos. Entonces tenemos alumnos bastante avanzados incluso. Pero después me fui tranquilizando, y llegué a la conclusión, principalmente porque son más pequeños –tengo 9, 10 años dando clases– que, tipo, cualquier cosa que yo diga allí, confían mucho en el profesor, así que creen bastante. Y eso incluso me dio más tranquilidad (P3 en entrevista).

En cuanto a P7 y P4, que comenzaron a enseñar en escuelas públicas de barrios periféricos, ellas relatan que sufrieron un choque con la realidad socioeconómica de los alumnos, lo que las impactó:

Fue por culpa del lugar que asignaron. Era un lugar muy, muy lejano, que nadie quería. [...] Y era de noche. Entonces, el impacto fue de... Ellos, de los alumnos que recibí, de su situación (P7 en entrevista).

Me asustó bastante la realidad de los estudiantes, con todo en sí. Fue más eso que impartir la clase. Fue la realidad que los estudiantes vivían y cómo se comportaban debido a esa realidad (P4 en entrevista).

La contribución de la vivencia del *Lesson Study* para mitigar el choque de realidad fue confirmada por todas las entrevistadas, siendo que P3, P5 y P7 recordaron sus experiencias:

[...] la *Lesson* fue lo que añadió aún más, porque me pareció muy genial que pudiéramos dar clase, luego analizar, hacer toda la elaboración del plan, todo en conjunto [...]. Porque me parece bien así, poder intercambiar estas experiencias como profesores [...]. Y a veces hay escuelas que [...] no juntan a los profesores para este intercambio de ideas. Entonces queda mucho '¿Será que la forma en que lo estoy haciendo es la correcta?', '¿Será que hay personas que tienen ideas más buenas?'. Y la Residencia con la *Lesson*, en estas reuniones, nos hizo tener este intercambio de ideas. Fue lo que añadió aún más a esta experiencia (P3 en entrevista).

La Residencia Pedagógica me dio la oportunidad de tener una experiencia práctica. Entonces, cometí muchos errores. Hice mi plan de clase tan perfecto, llegué allí, y no había nada de perfecto [risas]. [...] “¡Guau, está tan lindo, tan perfecto, tan redondo!”. Llegué allí, y no fue nada. Entonces, así, me dio la oportunidad incluso de equivocarme con orientación profesional. No es que llegué y lo hice de cualquier manera, ¿verdad? No. Me equivoqué, luego tuve orientación sobre cómo me equivoqué, reflexioné sobre por qué me equivoqué, y además analicé a otros profesionales. Ednilson, incluso Luciana, que no era de mi grupo, me ayudaba, y también estaba Raquel Gomes, que era más teórica [...]. Entonces, todo esto me hizo llegar a 2020 con una experiencia que no tendría. Habría... ¡Guau, habría tenido muchos más tropiezos en mis primeros años allí (P7 en entrevista).

En cuanto a las impresiones sobre el aula, cuando se preguntó si la realidad cotidiana que experimentan es diferente de lo que aprendieron en la formación inicial, P6, al igual que P2 y P3, afirmaron que no, siendo que las dos últimas mencionaron la contribución del RP para comprender esta realidad antes de convertirse en profesoras:

En Residencia terminé teniendo bastante contacto con los alumnos, porque en Residencia también tuvimos el... Tuvimos un refuerzo del SARESP que dimos, ¿no? Y entonces yo estaba entre los alumnos que daban ese refuerzo para noveno grado, para el SARESP, así que tuve bastante contacto con dar clases y todo eso. Pero creo que si no fuera precisamente por Residencia y por haber participado durante 3 años en el PIC, creo que no estaría preparada para llegar y dar clases (P2 en entrevista).

Ah, creo que la Residencia me dio un poco de noción, así, de cómo sería la práctica en el aula. Entonces, después de graduarme, no tuve esa sorpresa, porque en la Residencia, como dimos clase allí, como yo di algunas clases, ¿no? Entonces ya me di cuenta de cómo sería. Pero solo la carrera, si no hubiera hecho la Residencia, tal vez hubiera sentido más esta diferencia (P3 en entrevista).

Además de mencionar la contribución de la Residencia y del PIBID, P1 y P7 hicieron críticas al curso de grado:

[...] creo que lo que realmente me salvó fueron esas experiencias más prácticas, tanto el PIBID como la Residencia. No me refiero solo a las asignaturas de Matemáticas, sino también a las asignaturas pedagógicas. Algunas, en mi opinión, se alejaban un poco de la realidad, de cómo es hoy en día el aula (P1 en entrevista).

No tendría nada de realidad escolar si no fuera por la Residencia y el PIBID. No. Nunca me dijeron nada. Por ejemplo, lo único de realidad, que ni siquiera es realidad, fue la asignatura de políticas en la que fui a aprender sobre la LDB. ¿Sabes? Aprender la teoría de la LDB. Solo. Aprendimos un poco de Paulo Freire. Y nada más. Todo lo demás era solo matemáticas aplicadas. [...] había un profesor al que incluso le pregunté si tenía experiencia, ¿no? “No, estuve dos meses”, “No, estuve seis meses en el aula” y se fueron. Entonces, no se dijeron cosas, no. No se dijo nada, solo en la Residencia y en el PIBID (P7 en entrevista).

P4, que ya había mencionado sus dificultades al inicio de su carrera debido a la realidad de sus alumnos, reforzó diciendo que sintió que no estaba preparada para vivir eso, lo que muestra que la realidad que encontró no era la esperada. En esta perspectiva, P5 señaló los diversos roles que el profesor tiene en el aula, algo que ella nunca había imaginado:

[...] veo que el profesor, él lo es todo, ¿no? No es solo profesor, también es psicólogo, tiene alumnos que son necesitados, que a veces... ¿no? Te buscan y tú ves que quieren un cariño, un abrazo. Entonces hay mucho de eso, ¿no? Entonces, en el aula te conviertes en todo, así que es muy diferente. Nunca pensé que fuera así, nunca lo imaginé. Me lo imagino, en la época que estudiaba, no sabía que en un aula pasaban tantas cosas, porque son personas, ¿no? Entonces, hay historias allí que solo cuando eres profesor puedes percibir, porque entonces escuchas de otro profesor: “Ah, ese alumno vivió esto, vivió aquello”. Así que es muy diferente (P5 en entrevista).

En vista de tales respuestas, se preguntó si alguna visión/concepción de la educación o imagen de lo que implica ser profesor asumida por ellas había sido modificada con la incorporación a la docencia.

Sobre la imagen del profesor, P1 afirmó que ya durante la participación del RP sufrió cambios, pues su referencia eran los profesores que había tenido en la escuela y en la universidad, quienes solían dar clases expositivas:

¿Qué veía yo en nuestro curso? Era más pasar cosas en la pizarra, poner ejercicios en la pizarra, decirle al alumno que los hiciera y ya, dar una lista de ejercicios gigantesca para casa. Y eso era todo. Y yo pensaba que eso era lo correcto, porque cuando yo fui alumna también era así en la escuela. [...] Entonces, para mí lo correcto era eso. Pasar lección en la pizarra, dar ejercicio para el día siguiente. Entonces, cuando fui al aula de verdad, me di cuenta de que si lo hacía de esa manera, no iba a funcionar. Ya sabía que no era lo correcto, por ejemplo, participando en la Residencia (P1 en entrevista).

En relación al mismo tema, P2 afirmó haber entendido a sus profesores, principalmente en la cuestión del uso del celular y de la conversación paralela en el aula, y P3 dijo que la imagen que siempre había tenido era de valoración por parte de los

alumnos, y que lo vive trabajando con niños de la Educación Primaria I, a pesar de que su visión sobre la educación se modificó cuando tuvo que dar clases para la Educación Secundaria, lo que la hizo replantearse sobre su capacidad de enseñar.

Como ella misma dijo en la entrevista, P7 tenía una visión romantizada de la profesión, la cual se fue modificando a lo largo de los años:

[...] La visión que tenía allí era algo, creo, muy romantizada. Para mí, el profesor solo tenía que enseñar matemáticas, ¿vale? No tenía la visión de llevar temas del día a día, de hacer... Ah, de hacer que tuviera sentido para la vida. [...] Para mí era así, el profesor tenía que... No sé, hacer que sacara un 10. [...] Ya no tengo esa visión (P7 en entrevista).

Para P4, la imagen del profesor es la de que él es esencial para el alumno, y esta se mantuvo incluso después de ingresar a la carrera. Sobre la concepción que ella tenía de la educación, afirmó que solo lo que aprendió en la universidad no es suficiente para el trabajo en el aula. En sus palabras:

[...] tienes que tener en cuenta muchas cosas además de lo que puedes transmitir con lo que adquiriste en la universidad, que es el conocimiento de Matemáticas. Porque el estudiante, muchas veces, no necesita eso en ese momento. Entonces, mi concepción con respecto a la educación, creo que fue esa, que solo lo que aprendí en la universidad no era suficiente para lo que uso hoy (P4 en entrevista).

En esa misma perspectiva, P5, que ya había hablado sobre los diversos roles que el profesor tiene en el aula, también afirmó que la teoría aprendida durante la carrera no prepara para ciertas situaciones vividas, así como que solo se comprende lo que es ser profesor en la práctica:

Cuando tenemos materias pedagógicas en la universidad, todo es muy lindo, muy perfecto, el aula es todo muy sencillo, ¿no? Solo tienes que hacer esto, solo tienes que hacer aquello, pero cuando llegas al aula es otra realidad [...] Es una ayuda sí, ¿no? Leer los textos, [...] pero en la realidad creo que es diferente. Muy diferente. Porque hay situaciones que no están... Puedes leer 1000 libros y no estarás allí [...]. Creo que cuando elegí ser profesora [...] no tenía idea de lo que era, ¿no? Entonces, creo que el primer impacto que tuve fue cuando hice mi Práctica Obligatoria I. Ahí vi cómo era un aula, porque salí de ese rol de alumna. Estaba allí como practicante, pero estaba observando cómo es un profesor y los estudiantes. Entonces, así, creo que cuando pensamos en estudiar para ser docente, no imaginamos lo que es ser profesor, solo viviéndolo se entiende. No hay otra manera. Podemos imaginar varias maneras de cómo es ser profesor, pero creo que solo viviéndolo se sabe cómo es (P5 en entrevista).

Entre las entrevistadas, P6 fue la única que afirmó que no ingresó en la carrera universitaria con la intención de convertirse en profesora, sino porque le gustaba mucho la Matemática. De esta manera, la única visión que se modificó para ella fue la de querer convertirse en profesora a partir de las experiencias en la escuela proporcionadas por el RP.

Me gustaba mucho la Matemática, pero no me veía como profesora, así que era algo que no me interesaba tanto. “Ah, me voy a graduar, pero después decido qué voy a hacer”. Entonces, creo que la única visión realmente que, como que, me trajo... Cambió, principalmente con el Proyecto, fue como “No, quiero hacer esto”. Me sentía realizada haciéndolo, ¿entiendes? (P6 en entrevista).

Considerando que todas ya tienen algo de experiencia en la carrera docente, se les preguntó si para ellas la profesión es lo que esperaban. Todas, excepto P2, respondieron que sí, ya que en cada año que trabajaron tuvieron una experiencia diferente en el aula, habiendo pensado en abandonar la profesión:

Mira, el año pasado diría que no. Es que el año pasado estuve en una escuela de la periferia [...]. Y entonces era muy difícil. Lo único que la escuela pedía era que mantuviéramos a los alumnos dentro del aula. Ni siquiera era necesario dar clase, solo mantenerlos dentro porque realmente se escapaban del aula. Así que fue un momento muy difícil, pensé en dejar la docencia y todo eso, pero me dije “Amigo, no puede ser que todos los lugares sean así”, porque mi primer año dando clases fue muy bueno, me gustó mucho, me acerqué mucho a los alumnos y pensé que eso era realmente lo que quería, así, para el resto de mi vida. Y el año pasado fue un poco frustrante, fue una frustración muy grande, así que me quedé... Está un poco equilibrado, porque fue un año muy bueno y un año muy malo, ¿no? Pero me gusta dar clases, la profesión docente es una profesión que me gusta mucho. Y yo, hasta ahora, no me imagino haciendo otra cosa (P2 en entrevista).

A pesar de que las demás hayan respondido que sí, que la profesión era lo que esperaban, algunas de ellas hicieron observaciones relacionadas con cuestiones como la rotación de escuelas, por no ser profesoras titulares, el salario y la burocracia involucrada en el trabajo.

Me gusta mucho estar en el aula, algo que nunca esperé, así, porque mi plan no era estar en el aula. Así, en el aula de la escuela. Tenía la intención de continuar con la universidad. [...] Creo que la Residencia cambió más mi manera de pensar. Pero sí me gusta estar en el aula. Me gusta mucho el contacto con los alumnos. Lo que me parece complicado en la carrera de profesor es, por ejemplo, mientras no somos efectivos en el Estado, por ejemplo, yo no soy efectiva, está el hecho de que cada año tienes esa complicación de quedarte desempleado para conseguir de nuevo un trabajo, esa rotación de escuela, conocer una escuela de nuevo, desde cero, con nuevos colegas de trabajo, entonces nunca puedes afianzarte, crear raíces en el lugar. Entonces esa parte es muy complicada. Y también el salario, que también, dependiendo de la cantidad de clases, a veces ni siquiera compensa. [...] En algunos momentos, así, de frustración, en este aspecto financiero, a veces me pregunto si no me equivoqué, si no debería haber buscado otra profesión. Pero me gusta mucho ser profesora. Entonces a veces me mantengo firme, insisto una vez más por eso (P1 en entrevista).

Aparte, la cúspide de ser profesora, está en el aula. Son mis alumnos, ¿verdad? No esperaba la parte de atrás. No esperaba toda esa burocracia. No esperaba ese montón de documentos innecesarios. Voy a decir innecesarios, porque son muchos documentos iguales. Entonces, lo que no esperaba del profesor es toda la carga que viene de depender de la coordinación, de personas que a veces no tienen la competencia para gestionarte o gestionar situaciones dentro de una escuela. La parte de adentro... Ah, me encanta. Es eso mismo. Es eso mismo, es lo que esperaba. Tenía una visión maravillosa. Sí, tenía una visión maravillosa. Y sigue siendo que me encanta ser profesora (P7 en entrevista).

De esta manera, se muestra que, incluso teniendo una visión romantizada de la profesión durante la carrera, como afirmó P7 en la entrevista, fue posible modificarla con las experiencias vividas en ella, comprendiendo de hecho la realidad que enfrentaría al iniciar la docencia.

Se observa, así, que el choque de realidad se mitigó tanto por la experiencia con el *Lesson Study*, como por la participación en general en el RP, así como por la participación en el PIC y en el PIBID, que ocurrió solo para algunas de ellas.

5 CONCLUSIÓN

La participación en una experiencia con el contexto formativo *Lesson Study* permitió a las profesoras entrevistadas durante la licenciatura vivir una experiencia diferente a la proporcionada por las prácticas, lo que les permitió adquirir algunos aprendizajes de la docencia aún en la formación inicial, lo que les proporcionó una base más sólida para su ingreso en la carrera.

Teniendo en cuenta todo lo que se ha presentado, se destaca que algunas entrevistas relataron choques de realidad, pero estos no estaban relacionados con el trabajo en el aula, sino con otros aspectos como la burocracia, el desempleo y el salario, así como la realidad socioeconómica de algunos alumnos. La responsabilidad de estar solas en el aula fue un punto también mencionado por las entrevistadas, ya que durante las experiencias vividas en la licenciatura siempre había un orientador o preceptor apoyando las prácticas y actividades realizadas con los alumnos en las escuelas. A pesar de esto, para la mayoría, la profesión es lo que esperaban, lo que contradice el hecho de que este es generalmente un período marcado por la desilusión y el desencanto (Nono, 2011).

También se verificó lo señalado por Ciríaco (2016): que los programas de formación de profesores han contribuido poco a la adquisición de las habilidades de la carrera, lo cual ha ocurrido en la experiencia de la profesión. De hecho, las entrevistadas resaltaron que lo que aprendieron en las asignaturas de pregrado no siempre fue suficiente para enfrentar el trabajo en el aula, y realizaron críticas al curso de licenciatura.

Buscando responder a la cuestión inicial “¿Qué factores presentes en la carrera de grado contribuyeron a mitigar el choque de realidad al ingresar en la carrera docente?”, se concluye que no hay un único factor que influya en esto, sino que, en términos generales,

los responsables fueron las experiencias vividas durante la carrera de grado que permitieron el contacto con la escuela, con los alumnos reales, y que posibilitaron un acercamiento con su futura (y ahora actual) profesión. Estas experiencias fueron el Programa de Residencia Pedagógica, la intervención basada en *Lesson Study*, el PIC y el PIBID.

Cabe resaltar además que tales experiencias posibilitaron el desarrollo de conocimientos y saberes necesarios para la docencia, principalmente la intervención basada en el *Lesson Study* (Fonçatti, 2022), y se encuentran dentro de la perspectiva de desarrollo profesional defendida por Ciríaco (2016). Cabe destacar que no son vivenciadas por todos los estudiantes de licenciatura, ya que no están presentes en el plan de estudios del curso.

De esta manera, se sostiene que sería importante que todos pudieran experimentar las experiencias mencionadas, de manera que la formación inicial de los profesores de Matemáticas pudiera ocurrir desde una perspectiva de desarrollo profesional, dando el debido valor a las experiencias en las escuelas.

REFERENCIAS

ALBUQUERQUE, L. C. de; GONTIJO, C. H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 76-87, jan./jun. 2013.

ARAGÃO, A. M. F.; PREZOTTO, M.; AFFONSO, B. F. Reflexividade e parceria no cotidiano da escola: o método de formação docente *Lesson Study*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais do XII EDUCERE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 16113-16124.

BAPTISTA, M. et al. Aprendizagens Profissionais de Professores dos Primeiros Anos Participantes num Estudo de Aula. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, p. 61-70, out./nov. 2014.

BEZERRA, R. C. **Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da Lesson Study**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União: seção 3, p. 23, 1º mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Define 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: Ministério da Educação, 2019b.
- CIRÍACO, K. T. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2016.
- CORSI, A. M. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p. 53-66.
- FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.
- FONÇATTI, M. C. **A Lesson Study como contexto formativo para o programa de residência pedagógica em um curso de licenciatura em Matemática**. 2022. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- FONÇATTI, M. C.; MORELATTI, M. R. M. A *Lesson Study* como contexto para o estágio das licenciaturas em Matemática: por que utilizá-la? **Revista Educere Et Educare**. v. 14, n. 32, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/22526/14924>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 129-150.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- IMBERNÓN, F. A formação inicial para a profissão docente. In: **Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Ed. 2004. p. 57 - 66.
- LEITE, Y. U. F. As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores. In: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Didática e Estágio**. Curitiba: Aprius Editora, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 12. ed. São Paulo: EPU, 1986.

- MARCELO, C.; VAILLANT, D. El proceso de transformarse en docente. In : **Desarrollo profesional docente**. Com se aprende a ensinar? Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones, 2009. p.47-54.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e sociedade**, n. 68, p. 109 - 125, dez. 1999.
- PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G. et al (ed.), **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- PONTE, J. P. Formação do professor de Matemática: Perspetivas atuais. In : PONTE, J. P. (org.), **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2014. p. 343 -358.
- PONTE, J. P. et al. O Estudo de Aula como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. **BOLEMA**. v. 30. n. 56. Rio Claro/SP, 2016. p. 868 – 891.
- ROCHA, G. A. Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo. **29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2006.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.