

## El profesor principiante en la educación básica: conflictos cognitivos y aprendizajes

*O professor iniciante na educação básica: conflitos cognitivos e aprendizagens*

*The beginning teacher in basic education: Cognitive conflicts and learning*

Leandro dos Santos<sup>1</sup>

Secretaría de Desarrollo Ambiental de Rondônia (*Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia*), Brasil.

Kaique de Oliveira<sup>2</sup>

Universidad Federal de Mato Grosso (*Universidade Federal de Mato Grosso*), Brasil.

Grazielle Borges de Oliveira Pena<sup>3</sup>

Universidad Federal de Mato Grosso (*Universidade Federal de Mato Grosso*), Brasil.

### Resumen

Los primeros años de docencia representan una fase de estructuración de la práctica y pueden conducir al establecimiento de rutinas y certezas cristalizadas sobre la enseñanza, que acompañarán al profesor a lo largo de su carrera. El profesor principiante entra en conflicto frente a las dificultades de relacionar los conocimientos adquiridos en la academia con las necesidades de la práctica docente, especialmente, el contenido de la asignatura que va a enseñar, con las metodologías, los procedimientos de enseñanza y la gestión de las relaciones de conflicto en el aula. Existe escasez de programas de acompañamiento para profesores principiantes en Brasil; sin embargo, podemos citar el Proyecto de Tutoría Educativa, desarrollado por la Secretaría Municipal de Educación de Manaus. Este proyecto está dirigido a docentes de la educación infantil y de los primeros años de la educación primaria que llevan hasta tres años en la red municipal. En este artículo, el objetivo es promover el desarrollo profesional de los principiantes, fomentando la reflexión sobre sus prácticas en el aula, basado en una relación de asociación y corresponsabilidad entre el tutor (profesor experimentado) y el tutelado (profesor principiante). Varias condiciones son esenciales para el éxito del período de inducción de los profesores principiantes: apoyo financiero, como la reducción de la carga laboral; claridad sobre los roles y responsabilidades de todos los involucrados; cooperación entre las partes del sistema; gestión de la calidad, que implica la competencia de los mentores y líderes escolares; y una cultura escolar que promueva el aprendizaje colaborativo, beneficiando el desarrollo profesional de todos los participantes.

**Palabras clave:** Profesor principiante. Programas de seguimiento. Aprendizaje colaborativo.

<sup>1</sup>Maestro en Educación por la Universidad Federal de Rondônia (Educação pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR). Biólogo en la Secretaría de Desarrollo Ambiental de Rondônia (*Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia - SEDAM*). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3224-6940>. Contacto: [leandrobiosantos7@gmail.com](mailto:leandrobiosantos7@gmail.com).

<sup>2</sup>Maestro en Educación (Educación en Ciencias y Educación Matemática) por la Universidad Federal de Mato Grosso (*Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT*) - Campus Cuiabá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4709-158X>. Contacto: [kkaiquebg@gmail.com](mailto:kkaiquebg@gmail.com).

<sup>3</sup>Doctora en Química (Enseñanza de la Química) por la Universidad Federal de Goiás (*Universidade Federal de Goiás - UFG*). Profesora del Instituto de Ciencias Exactas y de la Tierra (*Instituto de Ciências Exatas e da Terra - ICET*) de la Universidad Federal de Mato Grosso (*Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT*) - Campus Universitario del Araguaia (*Campus Universitário do Araguaia - CUA*). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1131-7789>. Contacto: [grazieleborges@hotmail.com](mailto:grazieleborges@hotmail.com).



## Resumo

Os primeiros anos de docência representam uma fase de estruturação da prática e podem causar o estabelecimento de rotinas e de certezas cristalizadas sobre o ensino, que acompanharão o professor no decorrer da profissão. O professor iniciante entra em conflito, diante das dificuldades de relacionar os conhecimentos construídos na academia e as necessidades da prática docente, notadamente, o conteúdo da disciplina que vai ensinar, às metodologias, os procedimentos de ensino, e o gerenciamento das relações de conflito na sala de aula. Há escassez de programas de acompanhamento para professores iniciantes no Brasil, no entanto, podemos citar o Projeto de Tutoria Educacional, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Este projeto é direcionado a docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que estão na rede municipal há até três anos. Neste artigo, o objetivo é promover o desenvolvimento profissional dos iniciantes, incentivando a reflexão sobre suas práticas em sala de aula, fundamentado em uma relação de parceria e corresponsabilidade entre o tutor (professor experiente) e o tutorado (professor iniciante). Várias condições são essenciais para o sucesso do período de indução de professores iniciantes: apoio financeiro, como a redução da carga de trabalho; clareza sobre papéis e responsabilidades de todos os envolvidos; cooperação entre as partes do sistema; gestão da qualidade, que envolve a competência dos mentores e líderes escolares; e uma cultura escolar que promova a aprendizagem colaborativa, beneficiando o desenvolvimento profissional de todos os participantes.

**Palavras-chaves:** Professor iniciante. Programas de acompanhamento. Aprendizagem colaborativa.

## Abstract

The first years of teaching represent a period of structuring practice and can lead to the establishment of routines and rigid beliefs about teaching that will accompany the teacher throughout their career. The novice teacher faces conflicts when trying to relate the knowledge gained in academia to the demands of teaching practice, particularly concerning the content of the subject they will teach, the methodologies, teaching procedures, and the management of conflict in the classroom. There is a lack of support programs for beginning teachers in Brazil; however, the Educational Tutoring Project, developed by the Municipal Department of Education of Manaus, can be mentioned. This project is aimed at teachers in early childhood education and the initial years of elementary school who have been working in the municipal network for up to three years. In this article, the aim is to promote the professional development of beginners by encouraging reflection on their classroom practices, based on a partnership and shared responsibility between the mentor (experienced teacher) and the mentee (beginner teacher). Several conditions are essential for the success of the induction period for novice teachers: financial support, such as a reduction in workload; clarity about the roles and responsibilities of all involved; cooperation among system stakeholders; quality management, which involves the competence of mentors and school leaders; and a school culture that promotes collaborative learning, benefiting the professional development of all participants.

**Keywords:** Beginning teacher. Monitoring programs. Collaborative learning.

## 1 INTRODUCCIÓN

La formación inicial no cierra el aprendizaje del ser profesor. García (1997, 2009) señala que la inserción en la práctica docente trae ansiedades y expectativas. Según Nono (2011), es un período que genera desilusión y corresponde a la transición de la vida de estudiante a la vida laboral. Así, los primeros años de docencia son una fase de estructuración de la práctica y pueden provocar el establecimiento de rutinas y certezas cristalizadas sobre la enseñanza, que acompañarán al profesor a lo largo de su profesión. Además de la formación académica, existe una formación informal que ocurre en los espacios escolares. Es decir, el profesor aprende su profesión a través del aprendizaje en situación, interiorización de conocimientos, saber-hacer y conocimientos conductuales adquiridos por contacto, por imitación o solicitando consejos y trucos a sus colegas, observándolos trabajar e imitándolos.

No se debe identificar ni disolver el concepto de formación con el de educación, enseñanza o entrenamiento. El concepto de formación contiene la dimensión personal y global del ser humano y está relacionado tanto con la capacidad como con la voluntad de formarse (García, 1999). Así, el objetivo de este artículo es promover el desarrollo profesional de los principiantes, incentivando la reflexión sobre sus prácticas en el aula, fundamentado en una relación de colaboración y corresponsabilidad entre el tutor (profesor experimentado) y el tutorado (profesor principiante). Para ello, se recurre a una investigación cualitativa basada en revisión bibliográfica y documental.

## 2 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La iniciación a la docencia involucra los dos primeros años de actuación docente, ya sea en los primeros años del curso de grado, ya sea después de haberse completado la formación. En esta introducción al trabajo docente, realizamos la transición de estudiantes a profesores. El profesor principiante se enfrenta a las dificultades de relacionar los conocimientos construidos en la academia con las necesidades de la práctica docente, especialmente, el contenido de la asignatura que va a enseñar, las metodologías, los procedimientos de enseñanza y la gestión de las relaciones de conflicto en el aula.

Se trata de un momento peculiar, caracterizado por un intenso proceso de aprendizaje del tipo ensayo/error, en la lucha por la supervivencia y el predominio de la práctica utilitaria. Por lo tanto, concluida la formación inicial, la identidad del profesor no está determinada, sino en construcción, siendo él responsable de ello, ya que tanto la formación como la práctica docente son campos de posibilidades y no de determinismo para la producción del ser profesor.

La extensión y calidad del currículo están influenciadas por las necesidades sociales, políticas y económicas de cada época. En el contexto capitalista actual, el sistema productivo demanda una formación básica de los trabajadores, enfocándose en necesidades instrumentales que atienden problemas cotidianos, lo que difiere de las complejas exigencias de la docencia, la cual exige el estudio teórico, yendo más allá de la mera instrumentalización. Los profesores principiantes enfrentan el desafío de integrar teoría y práctica, creando una actividad docente significativa.

En lo que respecta a la entrada en la docencia, hay necesidad de una interconexión entre la formación inicial y la formación práctica en el contexto docente. Como afirma García (1997, p. 55), “no se debe esperar que la formación inicial proporcione productos

terminados”. Esta formación debe ser vista como la etapa inicial del proceso de desarrollo profesional, que ocurre en un contexto específico y con objetivos claros.

En la iniciación a la docencia, el espacio escolar se convierte en formador, como un espacio de aprendizaje donde el desarrollo y el perfeccionamiento profesional del docente ocurren mediante el contacto con el trabajo y las interacciones que se establecen; además del hecho de que algunas experiencias formativas pueden suceder de manera informal, a través del intercambio de conocimientos entre colegas y en la colaboración con el equipo directivo.

Nono (2011) menciona los procesos de desarrollo profesional y defiende la escuela como lugar de aprendizaje para los docentes:

Espacios colectivos en las escuelas para la discusión de la enseñanza desarrollada por los diversos profesores - en diferentes etapas de la carrera - y, por lo tanto, para la explicitación y discusión de los conocimientos profesionales de cada uno de ellos y de las formas de utilización de dichos conocimientos en situaciones específicas de enseñanza parecen ser fundamentales no solo para los profesores principiantes, sino para la comunidad escolar en general. La creación de estos espacios representaría, más que la creación de un espacio de colaboración entre profesores, la posibilidad de reconocimiento público de los conocimientos profesionales docentes, incluso los de los principiantes (Nono, 2011, p. 37).

La participación de los profesores en contextos colaborativos les permite contar con el apoyo mutuo de colegas y directivos escolares, lo que posibilita aprendizaje y desarrollo profesional al cuestionar colectivamente sus prácticas. A partir de esto, aumenta la capacidad de planificar las actividades a realizar con los alumnos, así como de seleccionar los materiales didácticos y reflexionar sobre sus enfoques de enseñanza (Cochran-Smith, 2012).

Esto se justifica por el hecho de que la identidad docente se forma de manera gradual y muchas veces no reflexiva, a través de un proceso de aprendizaje informal. Los futuros profesores se identifican con modelos que encuentran, siendo más influenciados por aspectos emocionales que por los racionales. Así, la interacción humana es crucial en la práctica docente. Por eso es importante considerar la relación entre los aspectos emocionales y cognitivos al analizar la profesionalización docente (García, 1999).

Feiman-Nemser (2001) reitera que hay desconexión entre la formación inicial y la realidad de las escuelas, tanto que los estudiantes de licenciatura perciben que los conocimientos y las normas de las instituciones de formación tienen poca relación con las prácticas profesionales cotidianas. Como resultado, tienden a desestimar la importancia de integrar ciertos conocimientos que son fundamentales para el trabajo práctico. Es un “mito” creer que “las experiencias prácticas en colegios contribuyen, necesariamente, a

formar mejores docentes. Algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas, mejor será” (Zeichner, 1981, p. 45).

Evaluar la calidad de las experiencias profesionales incluye considerar un aspecto inmediato, ya sea agradable o desagradable, y el efecto que dicha experiencia pueda tener en experiencias posteriores. El reconocimiento implícito del valor que la práctica/experiencia tiene para la formación inicial docente contrasta con la primacía explícita de lo que denominamos conocimiento proposicional, que es aquel relativo a la investigación didáctica (García, 1997).

La iniciación en la docencia es un período de aprendizajes intensos, además del choque con la realidad, ya que los profesores enfrentan diversos desafíos. El descubrimiento de los aspectos de la profesión ayuda a los docentes a superar las dificultades iniciales. El entusiasmo y la responsabilidad de tener su propio aula y alumnos los motiva a permanecer como profesores principiantes en la carrera (Gabardo y Hobold, 2018).

Huberman (1989) condujo un estudio sobre el desarrollo profesional de los profesores. Definió cinco fases del ciclo profesional docente: exploración, estabilización, dinamismo, conservadurismo y desinversión. Cada grupo de profesores presenta secuencias específicas de desarrollo a lo largo de estas fases. Al inicio de la carrera, los docentes enfrentan una fase de supervivencia y descubrimiento, progresando hacia la estabilización, donde hay conciencia de su papel. El autor sostiene que estas fases no son fijas, sino parte de un proceso dinámico y singular, como vemos a continuación:

**Tabla 1: Fases que definen la Carrera Docente**

FASE	NOMBRE	PERÍODO	CARACTERÍSTICA
01	Exploración	2 a 3 años	Experiencia en roles y evaluación de la propia competencia.
02	Estabilización	4 a 6 años	Compromiso firme con la profesión elegida, asumiendo la identidad profesional.
03	Dinamismo	7 a 25 años	Destacar las cualidades profesionales y adoptar un estilo personal.
04	Conservatismo	25 a 35 años	Lamentos y distanciamiento afectivo.
05	Desinversión	35 a 40 años	Reflexión sobre el pasado profesional.

Fuente: Adaptado de Huberman (1989).

Son las experiencias de los profesores al comienzo de sus carreras las que ejercen influencia en su decisión de permanecer o no en la profesión. En este período surgen sentimientos contradictorios que desafían al docente y su práctica diaria, siendo una fase de aprendizajes intensos que son esenciales para la supervivencia en la profesión (Gabardo y Hobold, 2018).

La discusión sobre el inicio de la carrera docente incluye un macrocampo que es la formación de profesores. De hecho, la formación es muy relevante para los profesores

principiantes, ya que es en este período donde ocurre un aumento del aprendizaje profesional y personal, la transición de estudiante a profesor, de trabajo laico a profesional experto, de identificación, socialización y aculturación profesional. Sin embargo, los profesores novatos necesitan una formación inicial de calidad, si no enfrentarán dificultades para contribuir a la mejora de la educación y a la disminución de los índices de deserción y reprobación. Por eso la importancia de programas de formación continua que ofrezcan nuevas oportunidades de aprendizaje y diálogo para estos profesionales, ya que la mayoría de las instituciones formadoras y sistemas educativos no dedican la debida atención a esta fase de la vida profesional (Gabardo y Hobold, 2018).

Es en el contexto cotidiano del aula donde el docente principiante podrá reflexionar sobre el conocimiento que adquirió en la licenciatura. Pero hay una gran paradoja: mientras las teorías actuales defienden la necesidad de que los profesores colaboren y trabajen conjuntamente, nos encontramos con la realidad en la que los docentes se refugian en la soledad de sus aulas. Ese aislamiento es fruto de un sistema escolar fragmentado y de las normas de autonomía y privacidad. Aunque ese aislamiento favorezca la creatividad individual y amenice las dificultades del trabajo colaborativo, impide el intercambio de estímulos y el apoyo necesario para el desarrollo profesional de los docentes (García, 1999).

Otro factor a considerar es la identidad de este profesor principiante. La identidad profesional influye en el desarrollo y en los cambios en la práctica docente, siendo la manera en que los profesores se definen a sí mismos y a los demás. Esta identidad es una construcción que evoluciona a lo largo de la carrera, siendo influenciada por factores como la escuela, contextos sociopolíticos y culturales, compromiso personal, disposición para aprender a enseñar, creencias, valores, conocimientos sobre la materia y experiencias pasadas, además de la vulnerabilidad profesional. La identidad docente está compuesta por subidentidades interrelacionadas, que reflejan los diferentes entornos en los que los profesores se desarrollan. Es crucial que estas subidentidades no entren en conflicto, especialmente durante cambios educativos o en las condiciones de trabajo, ya que las subidentidades más fuertes son más difíciles de modificar (García, 1997).

La licenciatura es importante en lo que respecta al profesor principiante, ya que las horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias para el ejercicio de la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Son creencias a veces tan fuertes que la formación inicial no las modifica de manera profunda (García, 1999).

El tema de la formación inicial docente ha sido objeto de múltiples estudios e investigaciones. Existe una gran insatisfacción tanto por parte de las instancias políticas como de la propia profesión docente en ejercicio o de los propios formadores con respecto a la calidad de la licenciatura. Esta ha sido ofrecida de manera burocratizada, con un divorcio entre la teoría y la práctica, con fragmentación del conocimiento y frágil vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001). Estos factores han favorecido críticas que proponen reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al período de inserción docente en la enseñanza. Es el caso del reciente informe de la OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (*Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico*), el cual afirma:

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los docentes... Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los docentes implica, para la mayoría de los países, una atención más destacada para ofrecer apoyo a los docentes en sus primeros años de enseñanza, y proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los docentes a lo largo de su carrera en lugar de aumentar la duración de la formación inicial (OCDE, 2005a, p. 13).

Las investigaciones brasileñas sobre las licenciaturas han demostrado los desafíos y fragilidades de la conexión entre la vida cotidiana escolar y la praxis docente en Brasil: la separación entre las asignaturas de contenido y las asignaturas pedagógicas; la dicotomía entre bachillerato y licenciatura; la desarticulación entre la formación académica y la realidad práctica de las escuelas y los profesores, que dedican una parte ínfima de su plan de estudios a las prácticas profesionales docentes y a las cuestiones de la escuela, la didáctica y el aprendizaje escolar; y la negligencia con las prácticas supervisadas, las cuales no han proporcionado reflexiones sobre las prácticas pedagógicas para los pasantes (Diniz-Pereira, 2011; Gatti, 2018).

Para que la praxis sea efectiva por parte del docente principiante, la formación inicial es fundamental y no debe ser considerada irrelevante o sustituible. La idea de que enseñar es solo saber la materia o que los formadores están desconectados de la realidad debe ser refutada. Porque estas críticas son limitadas y no reconocen la importancia de la formación inicial en la calidad de la enseñanza. Hay una falta de atención al desarrollo continuo del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial hasta la formación continua (García, 1997).

En cuanto a las prácticas de formación continua en las escuelas, aunque estas formaciones ocurran dentro de la institución, es necesario reevaluar lo que se ofrece, ya que pueden no contribuir a las necesidades reales de los docentes y requieren espacios

para el diálogo y el intercambio. Este tipo de formación ha sido unidireccional, mediante un modelo de racionalidad técnica, donde generalmente un especialista externo enseña a los docentes, sin considerar sus experiencias y contextos (Aimi, 2022).

### **3 METODOLOGÍA**

Este artículo hizo uso de revisión bibliográfica, que según Galvão y Ricarte (2020), es una actividad esencial en el desarrollo de trabajos académicos y científicos, ya que evita la duplicación de investigaciones o, cuando sea de interés, la reutilización y aplicación de investigaciones en diferentes escalas y contextos. Además, se recurren a fuentes documentales relativas a organismos nacionales y extranjeros, como legislaciones y resoluciones. Se trata, por lo tanto, de una investigación de naturaleza cualitativa que, según Galvão y Ricarte (2020), consiste en estudios cuyos resultados no pueden generalizarse, porque no son cuantificables. Sin embargo, presentan indicios para la comprensión de una determinada problemática.

### **4 RESULTADOS Y DISCUSIONES**

Al igual que Martinho (2000), consideramos que la formación de profesores es, simultáneamente, un problema político, pues involucra una concepción de la sociedad, y un problema social, por utilizar información de las diversas ciencias de la educación. Esta formación refleja, por lo tanto, cómo se ha desarrollado y qué conceptos y nuevas formas de abordar el pacto educativo serán utilizados.

Ciríaco y Morelatti (2013, p. 04) enfatizan que, “los profesores egresados de los cursos de licenciatura saben poco sobre las atribuciones del trabajo docente y, mucho menos, sobre las formas de organización curricular de los contenidos que van a enseñar”. Quizás esto ocurra debido a que los profesores universitarios tampoco aprendieron a enseñar a los docentes de pedagogía y de las licenciaturas, es decir, no saben enseñar a quienes darán clases. Incluso porque ellos mismos no aprendieron cómo hacerlo.

La práctica pedagógica del profesor principiante trae desafíos, ya que existe un distanciamiento de la realidad escolar con respecto a lo que aprendemos en la formación inicial. Freitas, Freitas y Almeida (2020, p. 9) sostienen que “la aproximación entre universidad y escuela durante todo el proceso de residencia permite la concreción del programa, siendo la asociación entre ambos el punto crucial para la construcción de ambientes formativos complementarios”. Así, la formación de docentes, tanto inicial como

continua, se constituye en uno de los principales ejes de la política educativa latinoamericana, teniendo al profesor como protagonista de este cambio.

Para que la educación alcance calidad, siendo este concepto ampliamente discutido (Ponte 2000; Gatti, 2018), los documentos analizados señalan la formación inicial (y continua) de los docentes como uno de los recursos. El documento “Educación para todos: el imperativo de la calidad” afirma:

Los profesores son un factor esencial en todas las reformas que buscan mejorar la calidad y representan la inversión más importante en el presupuesto del sector público. Uno de los problemas más importantes de las políticas educativas radica en saber cómo mejorar las condiciones de reclutamiento, formación y empleo, cuando solo se cuentan con medios limitados (UNESCO, 2005, p. 31) [traducción nuestra].

Pero, en el contexto brasileño, la formación inicial enfrenta desafíos al preparar a los licenciados para convertirse en profesores. Para un mejor entendimiento del tema es necesario conocer las teorías implícitas sobre la práctica que los estudiantes utilizan para saber cómo ser un profesor; además, los profesores novatos necesitan tener condiciones para poder modificar sus concepciones, actitudes y creencias en su praxis. Dentro de su aula, el profesor principiante termina reproduciendo de cierta manera las experiencias vividas durante su formación inicial, enseñando de la forma en que aprendió (Ciríaco y Morelatti, 2013).

Para Huberman (1989), el desarrollo profesional de la carrera docente puede considerarse como un ciclo, constituido por cinco fases: (1) entrada; (2) estabilización; (3) diversificación; (4) serenidad; y (5) desinversión. Para el autor, estas fases no se constituyen en etapas fijas, sino en un proceso dinámico y muy particular. Vea la siguiente tabla:

**Tabla 2: Fases de la carrera docente**

FASES	CARACTERÍSTICAS
Entrada	Abarca los tres primeros años de docencia y se caracteriza por la supervivencia y el descubrimiento, en los que los profesores principiantes enfrentan la realidad, que revela la discrepancia entre los ideales educativos y la realidad escolar. Comienzan a descubrir las características de la profesión y a identificarse con ella.
Segunda: estabilización	Ocurre aproximadamente entre el cuarto y el sexto año de docencia. Momento de consolidación del repertorio pedagógico del profesor y de toma de conciencia de su papel como docente, así como de su afirmación frente a los colegas más experimentados.
Diversificación o activismo	Abarca desde el séptimo hasta el vigésimo quinto año de docencia. Los profesores amplían sus prácticas pedagógicas, variando materiales didácticos, métodos de evaluación y planificación. Es un período con mayor motivación, dinamismo y participación activa de los docentes en comisiones y consejos escolares.
Serenidad	Ocurre entre los 25 y 35 años de carrera y se caracteriza por un sentimiento de seguridad docente. En esta fase hay un distanciamiento afectivo y conservadurismo, donde los docentes creen que ya no necesitan demostrar su valor y se sienten confiados en dominar el aula, lo que resulta en una mayor sensación de serenidad.
Desinversión	Período de 35 a 40 años de profesión y que se da, normalmente, al final de la carrera. El profesor tiende a sentirse liberado y, por eso, comienza a dedicar más tiempo a sí mismo, alejándose de las actividades que involucran la profesión.

Fuente: Adaptado de Huberman (1989).

Los primeros años de experiencia son fundamentales para moldear las acciones profesionales y la permanencia en la carrera docente, siendo que las condiciones del entorno laboral, las relaciones con los colegas y el apoyo recibido durante esta etapa de desarrollo tienen gran influencia. Por eso es fundamental establecer una gestión escolar democrática y participativa, además de replantear la formación docente para superar el aislamiento entre disciplinas y promover un diálogo con la realidad escolar (Almeida, Pimenta y Fusari, 2019).

Silva (1997), al reflexionar sobre el profesor principiante, se refiere a cinco categorías de manifestaciones que indican el choque con la realidad: 1) percepción de los problemas (lamentaciones, quejas, estrés, cansancio, etc.); 2) cambios de comportamiento (cambios comportamentales en la profesión motivados por presiones externas); 3) cambios de actitudes (alteraciones en las creencias); 4) cambio de personalidad (estabilidad emocional y en el autoconcepto); 5) abandono de la profesión (desilusión que lleva al abandono de la profesión). Desde esta perspectiva, Souto (2016) afirma que aquellos que logran superar los momentos más desafiantes y angustiantes, y que poseen una formación sólida, consiguen mantenerse en la profesión y actuar con mayor seguridad en sus carreras, encontrando satisfacción al explorar nuevas formas de comprometerse con la construcción de su propio estilo de enseñanza. Sin embargo, los conocimientos didáctico-pedagógicos no son valorados, tanto en los planes de estudio de la formación inicial como por los propios docentes en su desempeño.

Souto (2016) señala que las dificultades en la enseñanza están relacionadas con la dinámica del sistema escolar y las políticas educativas, como la progresión continua y la evaluación a gran escala. Por estos y otros factores, hay una disminución de la demanda de licenciaturas y la mayoría de los jóvenes no desea ser maestro, lo que implica escasez de docentes en la educación básica. Lapo y Bueno (2002) señalan que la salida de la carrera no ocurre de manera repentina, sino que es el resultado de una acumulación de intentos fallidos de minimización. La salida temporal se caracteriza por licencias y ausencias no remuneradas, por tiempo indefinido, para dedicarse a actividades fuera del entorno laboral. El segundo tipo de salida es la remoción, cuando los docentes deciden cambiar de entorno de trabajo o de institución. El tercero es la acomodación, caracterizada por destinar al docente a otra función en el sistema educativo, como un cargo de gestión o supervisión, por ejemplo.

Existe una perspectiva sobre la docencia en la que se la ve como una práctica técnica, centrada en la aplicación de directrices externas, sin espacio para la construcción

colectiva o la creatividad, una enseñanza de manera rígida. De este modo, el profesor es totalmente responsable de los aspectos buenos o malos del contexto escolar, convirtiéndolo en el eslabón más débil y, también, el más responsabilizado. Existe la posibilidad de realización en la profesión, pero hay una contradicción entre la valorización de la enseñanza y las políticas educativas que implementan innovaciones sin considerar las condiciones de trabajo de los profesores, la cotidianidad y los aspectos sociales, económicos y culturales (Almeida, Pimenta y Fusari, 2019).

La fase de iniciación en la docencia, según Huberman (1989), puede vivirse de manera positiva, con buenas relaciones con los estudiantes, dominio de la enseñanza y satisfacción en el trabajo, o de manera negativa, caracterizada por sobrecarga de trabajo, ansiedad, dificultades con los estudiantes y un fuerte sentimiento de aislamiento. Las dificultades enfrentadas en esta iniciación están relacionadas con el sistema de asignación realizado por las secretarías de educación, las cuales trasladan a muchos profesores al inicio de su carrera de una escuela a otra, entre diferentes localidades y regiones.

La calidad de la praxis del docente principiante no debe establecerse en la unicidad, teoría o práctica. Al fin y al cabo, con el análisis particularizado y sin la correlación todo/parte y parte/todo, la práctica se comprende de manera inmediata e individualizada y la sólida formación teórica (conocimiento científico) se ve descuidada (Borges y Richter, 2021). La actuación docente exige la formación de conceptos científicos, que no se construyen en la inmediatez del mundo práctico-utilitario. En este sentido, Martins (2007) defiende que la formación reducida a la práctica cotidiana es vacía de contenido y limita progresivamente la comprensión y la posibilidad de intervención crítica en la realidad.

Los profesores principiantes, según Guarnieri (2005), suelen enfrentarse a las llamadas “peores” clases, compuestas por alumnos más difíciles de gestionar y con niveles de aprendizaje más heterogéneos, además de horarios complicados, como turnos inversos o clases dispersas durante el horario normal. En esta perspectiva, Jesús (2015) advierte que la indisciplina termina por inviabilizar la planificación de las clases y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Pirola (2009) explica que puede haber un desencuentro cultural, debido a que muchos de estos profesores imparten clases en zonas periféricas, donde hay mucha pobreza, lo que implica la formación de clases difíciles y desafiantes, además de las propias expectativas negativas respecto a la habilidad para manejar la diversidad en el aula.

Los profesores principiantes buscan controlar las situaciones, enfrentando la indisciplina y la falta de autoridad. Los docentes experimentados son referencias para ellos, aceptan normas institucionales para agradar a los colegas y se identifican con valores comunes. Además, se dedican a dominar conocimientos específicos mediante ensayo y error, porque las prácticas escolares les resultan extrañas, por lo que se protegen cognitivamente. Es común que desarrollen diferentes metodologías y estilos de enseñanza, aunque no reflexionen sobre sus elecciones. Así, los problemas didácticos pasan a ser más importantes que cuestiones personales u organizacionales. Para llenar la brecha en su formación, los profesores principiantes buscan información y apoyo en redes informales, donde comparten dificultades, problemas, logros y recursos, generalmente fuera del entorno escolar (Ilha y Hypolito, 2020).

En el proceso de aprender a enseñar, el profesor principiante puede adoptar tres posturas profesionales. La primera postura es la adhesión acrítica a la cultura escolar, debido a dificultades para aplicar los conocimientos adquiridos en la formación inicial. La segunda postura incluye el intento de aplicar un enfoque teórico en la práctica, pero al no reconocer los límites de su entendimiento, termina adoptando métodos tradicionales, al sentirse frustrado por no poder implementar sus ideas. La tercera postura, menos común, es la adopción de una visión crítica respecto a las concepciones teóricas y a la cultura escolar, lo que permite al docente identificar aspectos positivos y oportunidades de transformación, fomentando una práctica reflexiva (Guarnieri, 2005); (Ilha y Hypolito, 2020).

Según Mariano (2012), las dificultades que enfrentan los profesores principiantes incluyen: a) planificación, donde muchos profesores ven la planificación como algo rígido, sin la flexibilidad necesaria para manejar imprevistos; b) relación teoría-práctica, con la dificultad de asociar teoría y práctica, sin reconocer que ambas se sostienen mutuamente; c) soledad y aislamiento, ya que al asumir un grupo, el profesor frecuentemente se siente solo, sin apoyo de colegas o del equipo pedagógico, lo que puede llevarlo a adoptar posturas autoritarias para integrarse; d) miedo, inseguridad y ansiedad, resultantes de las adversidades del cotidiano y de la incertidumbre sobre cómo actuar, generando sentimientos de desesperación e impotencia.

Se puede observar que los factores que interfieren en la práctica docente del principiante son de orden técnico, epistemológico, didáctico y de competencia emocional. Para Fernandes (1999), la enseñanza y el aprendizaje no se reducen a la cuestión didáctica o a las metodologías de estudio y aprendizaje, sino que incluyen la comprensión de la educación como práctica social y el conocimiento como producción histórica y social

producida por la humanidad, en una relación dialéctica entre práctica-teoría, contenido-forma y perspectivas interdisciplinarias. Además, otros problemas son vividos por los docentes, según destaca Ribas (2000): la dicotomía teoría-práctica; la ruptura entre la formación en las disciplinas específicas y la formación pedagógica; la fragmentación del conocimiento, constituida por disciplinas estancas.

El docente principiante, al reflexionar sobre su práctica, utiliza varias concepciones al actuar en el aula, con la interferencia de su realidad cotidiana, de su biografía y de sus necesidades, recursos y limitaciones. Así, la didáctica contribuye con el aporte teórico y metodológico del área; mientras que la didáctica específica del área se centra en el enfoque pedagógico del contenido que se enseñará; mientras que las prácticas y las experiencias de enseñanza contribuyen con la perspectiva de cómo ocurre la enseñanza en un aula real, en el día a día.

En cuanto a la epistemología de la práctica del docente principiante, la misma está relacionada con los conocimientos profesionales. Tardif (2014) considera que estos conocimientos se vuelven latentes por surgir del almacenamiento de conocimientos especializados, mediados por disciplinas científicas específicas, modulados y orientados a la solución de problemáticas. Por lo tanto, existe una especie de reservorio de conocimientos profesionales específicos para ser utilizados por el docente; sin embargo, estos conocimientos son mutables.

Otro aspecto a reflexionar en la iniciación docente es la competencia emocional, porque estos profesionales están en contacto constante con estudiantes que presentan una serie de problemas sociales y desgaste emocional. La competencia emocional le ayudará a enfrentar el estrés laboral y los contratiempos cotidianos. Son puntos que contribuyen a la mejora socioemocional docente: satisfacción con el trabajo, el gusto por ser profesor y la realización personal. La satisfacción profesional está relacionada con el tiempo de permanencia en la profesión, lo cual permite al docente su desarrollo personal, teniendo como posibilidad el aumento de la satisfacción (Trevisan, Ribeiro y Ponte, 2020).

Como se mencionó, los factores que interfieren en la práctica docente del principiante son de orden técnico, epistemológico, didáctico y de competencia emocional. La tradición conservadora regula el currículo y las prácticas educativas, lo que influye en la formación de las identidades profesionales de los docentes principiantes. La regulación ocurre mediante leyes y normas burocráticas, teniendo como ideología las prácticas tradicionales establecidas en la escuela y limitando la innovación. La imitación de profesores más experimentados termina por moldear las identidades docentes, incluso

frente a la autonomía ilusoria, muchos se sienten más seguros al seguir las normas existentes (Vieira, Hypolito y Duarte, 2009; Ilha y Hypolito, 2020).

#### **4.1 ACOGIDA DOCENTE**

Para que los profesores principiantes tengan éxito y permanezcan en sus escuelas, es necesario apoyo, que no debe provenir solo de programas universitarios, sino también de las propias escuelas y sus miembros. La calidad de la práctica docente resulta de la interacción entre los individuos y las estructuras escolares, además de los contextos locales de rendición de cuentas y los mercados laborales (Cochram-Smith, 2012); (Rabelo, 2019).

La falta de apoyo y seguimiento durante la inserción profesional es una gran dificultad enfrentada por los profesores novatos. Además, las condiciones laborales precarias también representan un desafío al inicio de la carrera docente, ya que muchos profesores trabajan en escuelas ubicadas en áreas periféricas y desfavorecidas. La inestabilidad del vínculo laboral hace que estos profesionales trabajen en diversos contextos y niveles de enseñanza (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008); (Cesário y Anunciato, 2024).

Las directrices curriculares recientes, como las Resoluciones CN/CP nº 01/2006, nº 02/2015 y nº 02/2019, junto con datos de investigación, revelan que los primeros años de carrera están marcados por tensiones entre teoría y práctica. Los nuevos docentes enfrentan dificultades para conciliar lo que aprendieron en la formación inicial con las exigencias del entorno laboral (Farias y Costa, 2022).

Hay escasez de programas de acompañamiento para docentes principiantes en Brasil. Sin embargo, Gatti (2018) presenta el Proyecto de Tutoría Educativa, desarrollado por la Secretaría Municipal de Educación de Manaus. Este proyecto está dirigido a docentes de educación infantil y de los primeros años de la educación primaria que llevan hasta tres años en la red municipal. El objetivo es promover el desarrollo profesional de los principiantes, fomentando la reflexión sobre sus prácticas en el aula, fundamentado en una relación de cooperación y corresponsabilidad entre el tutor (docente experimentado) y el tutorado (docente principiante). Cada pareja de tutor y tutorado sigue un camino formativo personalizado, atendiendo a las necesidades específicas del principiante (Souza y Reali, 2020).

Por ejemplo, el Programa de Formación de Mentores (PFM) es un proyecto que promueve la colaboración entre universidades y escuelas, involucrando a investigadores de una universidad pública de São Paulo y profesoras experimentadas de diversas

modalidades de enseñanza, como Educación Infantil y Educación de Jóvenes y Adultos. El programa considera las filosofías personales y los conocimientos previos de los profesores principiantes, además de respetar las singularidades de sus prácticas y contextos. El seguimiento es individualizado, permitiendo que cada pareja de mentor y profesor desarrolle una trayectoria de interacción específica en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) (Souza y Reali, 2020).

Por su parte, el Programa Híbrido de Mentoría (PHM) es una investigación de carácter constructivo-colaborativo desarrollada de 2017 a 2020 por investigadores de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) con la participación de docentes experimentados de la red municipal de educación del municipio de São Carlos y de docentes novatos de otras regiones del país. El PHM consiste en la inducción a la docencia mediante un proceso de acompañamiento y apoyo, denominado mentoría, en el cual un profesor experimentado - con más de diez años de ejercicio profesional – acompaña a profesores novatos con un máximo de cinco años de experiencia docente, ayudándolos en el desarrollo de sus competencias profesionales y en la fundamentación de nuevas prácticas en diferentes etapas de la enseñanza: Educación Infantil, primeros años de la Educación Primaria y Educación de Jóvenes y Adultos. El carácter híbrido del PHM se debe a la articulación de actividades virtuales y presenciales, a la relación entre teoría y práctica y al acercamiento entre universidad y escuela (Nóvoa, 2019; Cesário y Anunciato, 2024). Los profesores principiantes que, en su primer año de desempeño, reciben el apoyo de un profesor mentor muestran actitudes y percepciones positivas sobre la enseñanza en comparación con aquellos que no tienen acceso a este apoyo personal.

El PHM busca crear un espacio de diálogo que acerque a la universidad al entorno profesional y viceversa, enfocándose en la relación entre profesores principiantes y experimentados. Reconoce que el trabajo docente va más allá de la individualidad, involucrando una dimensión colectiva que valora una base de conocimiento profesional compartida y la responsabilidad conjunta en la formación de los profesores principiantes. Las mentoras, en este contexto, se posicionan como socias en el proceso de formación, mediante la corresponsabilidad en la educación de los profesores principiantes (Souza y Reali, 2020).

Según Snoeck *et al.* (2010), hay cuatro tipos de sistemas de soporte interconectados:

- 1) Un sistema de orientación, que involucra a un mentor experimentado que no debe evaluar al docente principiante, permitiendo que este busque ayuda libremente. El mentor puede ser elegido por el profesor novato, y el sistema incluye reuniones que pueden fomentar una comunidad de aprendizaje en la escuela.

- II) Un sistema de pares, en el cual varios profesores principiantes se reúnen en grupos para compartir experiencias, pudiendo incluir mentores y novatos de diferentes escuelas, especialmente si la escuela es pequeña.
- III) Un sistema especializado, que tiene como objetivo proporcionar apoyo profesional y acceso a conocimientos para los nuevos profesores. Este sistema puede centrarse en seminarios, cursos o en la disponibilidad de materiales de apoyo, pudiendo ser ofrecido por las universidades a sus graduados.
- IV) Un sistema de auto-reflexión, que asegura la continuidad del aprendizaje y el desarrollo personal, promoviendo una actitud de aprendizaje permanente para los profesores y estableciendo una conexión entre la formación inicial y la formación continua.

Los autores afirman que varias condiciones son esenciales para el éxito del período de inducción de profesores principiantes: apoyo financiero, como la reducción de la carga de trabajo; claridad sobre los roles y responsabilidades de todos los involucrados; cooperación entre las partes del sistema; gestión de la calidad, que implica la competencia de los mentores y líderes escolares; y una cultura escolar que promueva el aprendizaje colaborativo, beneficiando el desarrollo profesional de todos los participantes (Snoeck *et al.*, 2010; Rabelo, 2019).

El apoyo a los profesores principiantes es una construcción presente en la práctica, moldeada por experiencias y rutinas, que permite al profesor manejar improvisaciones y resolver problemas rápidamente. No hay respuestas predefinidas, pero genera prácticas que se integran en la vida cotidiana del docente. Así, el profesor principiante aprende a partir de sus experiencias y personalidad, y la vida cotidiana se convierte en un elemento crucial para su aprendizaje. La cultura docente facilita la toma de decisiones y permite que el profesor desarrolle un estilo propio de enseñanza, adaptándose a las nuevas situaciones (Ferreira, 2017).

Por eso, la formación docente universitaria debe ofrecer a los futuros profesores un acercamiento más racional, reflexivo y crítico a la práctica pedagógica, mediante competencias específicas que integren conocimientos teóricos y prácticos, los cuales aún son insuficientes en los cursos de formación de docentes, que tienden a valorar en exceso el conocimiento disciplinar en detrimento de la experiencia práctica en contextos educativos.

La mentoría con los profesores principiantes debe crear espacios de reflexión sobre la didáctica, que posee tres dimensiones esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje: humana, técnica y político-social. La autora enfatiza que la práctica pedagógica, al ser política, requiere competencia técnica, y que estas dimensiones se interrelacionan de manera mutua, aunque esta relación no ocurra de forma automática. Es necesario un trabajo consciente para integrarlas. La autora destaca la importancia de una

“didáctica fundamental” que prepare a los futuros profesores para utilizar estas tres dimensiones en su práctica docente (Giordan, Hobold, Gabardo, 2018).

Cunha (2007) destaca como un desafío para los educadores y formadores de profesores encontrar alternativas que ofrezcan una nueva perspectiva sobre el papel del docente. Ella propone una epistemología de la práctica, que implica un estudio reflexivo sobre la docencia y el pensamiento práctico de los profesores, caracterizado por la interpretación, comparación, análisis y diferenciación de la realidad social y educativa. Existe el riesgo de valorar la práctica docente sin la debida fundamentación teórica, porque la teoría es esencial para la práctica, pero no debe verse como una aplicación lineal, siendo la relación entre teoría y práctica mediada por la cultura. La enseñanza no debe estar restringida al tiempo y espacio en que ocurre, y que la verdadera profesionalidad docente reside en la capacidad de adaptación e interpretación. El profesor, por lo tanto, deja de ser solo un transmisor de conocimientos y asume una nueva profesionalidad, actuando como un puente entre el conocimiento sistematizado, los saberes de la práctica social y la cultura del entorno educativo, incluyendo las estructuras sociocognitivas de los alumnos.

Acciones como la interacción entre profesores novatos y aquellos más experimentados, la colaboración con colegas en el día a día o en proyectos pedagógicos de larga duración, la capacitación y formación de pasantes y profesores principiantes, son contextos que permiten la concreción de los conocimientos adquiridos mediante la experiencia. Los profesores pueden reconocer y reflexionar sobre sus propios conocimientos, ya que necesitan compartirlos, lo que genera claridad colectiva y favorece verlos no solo como ejecutores de prácticas, sino también como educadores (Tardif, 2014).

El profesor en inicio de carrera debe reflexionar sobre su práctica para construir su autonomía profesional, volviéndose más consciente de sus acciones y de los conocimientos que generan en el entorno escolar. A través de la autonomía, adquieren poder de elección y decisión en sus prácticas, pudiendo aplicar los resultados de sus investigaciones de forma más amplia y significativa. Por ello, los cursos de formación inicial deben centrarse más en la práctica de los docentes, para generar reflexión y producir nuevos conocimientos, a partir de la aceptación y rechazo de modelos, del enfrentamiento de ideas y teorías, contribuyendo al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje (Costa y Oliveira, 2009).

Sin embargo, la creencia de que la teoría puede resolver todos los problemas prácticos no tiene fundamento. El modelo de formación vigente, que ve al profesor como

un técnico enfrentando situaciones previsibles, limita el trabajo docente a un enfoque instrumental, sin considerar la complejidad y la dinámica de la práctica educativa. Aunque conocer el contenido es importante, no es suficiente. Para quienes ya enseñan, los aspectos didáctico-metodológicos y el dominio del contenido se vuelven más relevantes. Buscan herramientas que les ayuden a manejar las situaciones prácticas y analizarlas durante la formación. Los profesores novatos priorizan el dominio de los contenidos antes de concentrarse en otros aspectos de la enseñanza, como la relación con los alumnos y la planificación de estrategias (Costa y Oliveira, 2009).

Según Guarnieri (2005), los docentes principiantes enfrentan dificultades para seleccionar y organizar contenidos, elegir métodos de enseñanza, evaluar a los alumnos, manejar la corrección de cuadernos, trabajar con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y utilizar la pizarra de manera eficaz. Queda claro que muchos aspectos del trabajo docente solo se reflejan después del inicio de la práctica, no siendo abordados durante la formación inicial. Además, algunos de estos profesores enfrentan desafíos en convertir los conocimientos que poseen como especialistas en contenidos de enseñanza, recontextualización pedagógica (Nono y Mizukami, 2006).

A través de la práctica, el profesor principiante llega a comprender que el conocimiento del contenido específico ocupa un lugar central en la base de conocimientos para la enseñanza, influyendo tanto en lo que los profesores enseñan como en la forma en que enseñan. Durante la planificación y el desarrollo de las clases, el conocimiento que el profesor posee del contenido específico se enriquece con otros tipos de conocimiento: de los alumnos, del currículo, del contexto. La comprensión de los contenidos que enseña influye en la capacidad de los profesores para plantear preguntas, seleccionar actividades, evaluar la comprensión de los alumnos y tomar decisiones sobre cómo enseñar (Nono y Mizukami, 2006).

El proceso por el cual los profesores principiantes transforman el conocimiento en enseñanza, a partir de su base profesional, se llama razonamiento pedagógico. Este proceso abarca seis aspectos fundamentales de la enseñanza: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión. El razonamiento pedagógico comienza con la comprensión de ideas y conceptos de un contenido y sus relaciones, además de entender las estructuras que fundamentan las disciplinas. El conocimiento se transforma mediante la interpretación de los materiales, la representación con metáforas y ejemplos, y la adaptación a las características de los alumnos. La instrucción implica comportamientos observables, como el manejo del aula y el planteamiento de preguntas, mientras que la evaluación verifica la comprensión de los

alumnos. Los profesores también reflexionan sobre su enseñanza, revisitando experiencias y eventos, lo que conduce a una nueva comprensión que puede desarrollarse a lo largo del tiempo o en situaciones específicas (Nono y Mizukami, 2006).

En cuanto a las posibilidades de desarrollo profesional disponibles para el profesor principiante, Thurler (2002) se encuentra con dos situaciones: primero, la disposición del profesor a aventurarse en nuevas conductas y adquirir nuevas competencias, naturalmente más exigentes; segundo, la voluntad de las autoridades escolares y políticas de diversificar y reconocer las alternativas posibles, invirtiendo en los recursos necesarios e importantes para respaldar la acción del profesor. Es decir, son factores que implican la autonomía docente frente a las posibilidades de cambio en la acción pedagógica, así como aquellos externos a la escuela, que se refieren a las políticas públicas educativas.

Pero en cuanto al apoyo pedagógico, afectivo y cognitivo para los profesores novatos, estos, en general, no reciben el soporte necesario de la dirección o de la coordinación pedagógica, lo que los hace sentirse “huérfanos” en momentos de incertidumbre o dificultades en la gestión de sus clases. Esto se debe a la falta de políticas públicas e institucionales que inviertan en acciones concretas de apoyo (André *et al.*, 2017).

El proceso de inducción es un programa de desarrollo profesional continuo que favorece la formación y el compromiso de los docentes principiantes en sus experiencias en las aulas. En Brasil, sin embargo, existe una inversión limitada en recursos e investigaciones relacionadas con programas de inducción, los cuales se han implementado en diversos países como una conexión entre la formación inicial y la práctica profesional de los docentes, al considerar como continua el aprendizaje en la enseñanza (Reali, 2019). Los conocimientos pedagógicos no se enseñan en las escuelas, lo que hace insuficiente la comprensión sobre la base necesaria para la enseñanza y el conocimiento pedagógico del contenido. Los procesos de inducción pedagógica, que abarcan los primeros cinco años de carrera, están marcados por experiencias que pueden influir en la trayectoria profesional. Pero los docentes principiantes reportaron la soledad de este proceso y destacaron la importancia de un sentido de pertenencia entre todos en la escuela (Sena *et al.*, 2021).

Existen diferentes formas de conocimiento del contenido que el profesor principiante necesita dominar para la práctica cotidiana. El conocimiento sustantivo se construye con la información, las ideas y los temas que se deben conocer, es decir, el conjunto de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, las definiciones, convenciones y procedimientos. Este conocimiento es importante en la

medida en que determina qué enseñarán los profesores y desde qué perspectiva. El conocimiento sintáctico del contenido se expresa en el dominio que el docente tiene de los paradigmas de investigación en cada disciplina, del conocimiento en relación con cuestiones como validez, tendencias, perspectivas e investigación acumulada en el campo de su especialidad. El conocimiento del contenido es un signo de identidad y de reconocimiento social. Pero, para enseñar, el conocimiento de la materia no es un indicador suficiente de la calidad de la enseñanza. Otros tipos de conocimientos también son importantes: el conocimiento del contexto (donde se enseña), de los alumnos (a quienes se enseña), de uno mismo y también de cómo se enseña (García, 1997).

El conocimiento didáctico del contenido es la forma en que los profesores ayudan a los alumnos a comprender un determinado contenido. Incluye las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a los demás, así como un conocimiento sobre lo que facilita o dificulta el aprendizaje: conceptos y prejuicios que los alumnos de diferentes edades y procedencias traen consigo sobre los contenidos que aprenden. El conocimiento didáctico del contenido incluye la forma de organizar los contenidos, los problemas que surgen y la adaptación a los alumnos con diversidad de intereses y habilidades (García, 1999).

En la formación inicial docente, se observa que el conocimiento pedagógico sistematizado da paso a las habilidades que deben ser perfeccionadas/desarrolladas en los docentes para que puedan gestionar las cuestiones prácticas y cotidianas de la escuela. Para ello, las habilidades socioemocionales son fundamentales, ya que los profesores pueden desempeñarse en contextos de vulnerabilidad social, lo que requiere organizar sus actividades a partir de la demanda de la comunidad (Michels, 2021).

El conocimiento pedagógico del contenido es uno de los principales factores que diferencia a un profesor especialista de un principiante. Este tipo de conocimiento se construye de manera continua por el profesor durante la enseñanza y se enriquece con la integración de otros conocimientos. Este conocimiento específico abarca la comprensión de cómo enseñar un tema de una disciplina, incluyendo los principios y técnicas necesarias para tal práctica (Reali, Tancredi y Mizukami, 2008).

Pero según los autores, la base de conocimientos de los profesores se entiende dentro del contexto del desarrollo profesional, siendo construida a lo largo de la carrera. La formación inicial ofrece conocimientos insuficientes para la práctica. Pero es a través de la docencia, en un proceso continuo, que habrá profundización, diversificación y flexibilización del conocimiento, el cual se perfecciona mediante la reflexión y la experiencia profesional a lo largo de la trayectoria docente (Aimi, 2022).

Para reflexionar sobre los conocimientos en la teoría y práctica de los docentes principiantes en la educación básica, podemos hacer una distinción entre conocimiento para la práctica y conocimiento en la práctica. El primero se refiere a la idea de que el conocimiento se utiliza para estructurar la práctica, sugiriendo que un mayor dominio de contenidos, teorías educativas y estrategias de enseñanza puede resultar en una práctica más eficaz. El conocimiento para enseñar se considera un conocimiento formal, proveniente de la investigación académica, y es el tipo de conocimiento al que los teóricos hacen referencia, estando la práctica íntimamente relacionada con la aplicación de este conocimiento formal en contextos prácticos (García, 1997).

Mientras tanto, el conocimiento en la práctica enfatiza la importancia de aprender a enseñar a través de la acción. Este tipo de conocimiento se considera implícito en las prácticas, reflexiones y narrativas de los docentes. Se considera la enseñanza como una actividad incierta y espontánea, moldeada por la vida escolar cotidiana, donde el conocimiento se manifiesta en las decisiones y juicios de los profesores, y se adquiere a través de la experiencia y la reflexión. Por eso no tiene sentido dicotomizar el conocimiento formal del conocimiento práctico; ya que ambos se construyen colectivamente en comunidades de profesores (García, 1999).

Existe una distribución social compleja del conocimiento en las escuelas, donde ningún profesor posee todo el conocimiento profesional acumulado. Esto ocurre porque una parte significativa del conocimiento de los profesores es tácita y difícil de expresar (García 1999). Pero, a medida que se produce estabilidad o restricción, su conocimiento en la práctica se vuelve más tácito y espontáneo, lo que le permite confiar en su especialización. Sin embargo, cuando las situaciones cotidianas presentan diferencias o le generan dudas, ese conocimiento profesional acumulado y tácito se vuelve insuficiente para atender la demanda inmediata, necesitando utilizar otros recursos y teniendo que reflexionar, confrontar su conocimiento práctico con la situación.

## **5 CONSIDERACIONES FINALES**

Como resultado, esta investigación tiene como objetivo destacar la necesidad de expandir los programas de inducción profesional para apoyar a los docentes novatos en los sistemas educativos y en las instituciones formadoras. Los resultados de los programas analizados muestran que estos apoyos contribuyen a una mejor cualificación de los docentes, lo que, a su vez, eleva la calidad de la enseñanza. Esto es especialmente importante para suplir la carencia de experiencia de los profesores recién

graduados en el entorno escolar, quienes se beneficiarían de la supervisión de docentes en activo y de la universidad (Rabelo, 2019).

Creemos que el aprendizaje de la docencia se da como se describe y defendemos que los programas de formación continua deben ajustarse a las necesidades individuales de los docentes y a las características específicas de las escuelas, teniendo en cuenta que el aprendizaje de los adultos tiende a estar más orientado a la práctica que a la teoría. Aunque la formación continua debe centrarse en las escuelas y en las necesidades de los docentes, este enfoque no se limita al espacio físico. Así, la formación puede llevarse a cabo en diferentes lugares, incluso a distancia, manteniendo la escuela como un elemento central, representada por sus docentes (Reali, Tancredi y Mizukami, 2008).

De este modo, la valorización del conocimiento teórico, académico, científico, tiene como objetivo mostrar que este tipo de conocimiento “no vale nada desde el punto de vista de la acción profesional”. Cabe al lector señalar que Tardif no presentó la contradicción entre “teorías profesadas” y “teorías practicadas” como una excepción, sino como la regla. En consecuencia, superar este problema no consistiría en buscar coherencia con la teoría profesada, sino en abandonarla y reconocer que la verdadera teoría es aquella que está implícita en la práctica.

## REFERENCIAS

- AIMI, Deusodete Rita da Silva. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago., 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ChhkpfT6hqbG6vvgKTWRhj/>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4913>.
- ALMEIDA, Maria Isabel de, PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RVf6F5s9DNwybqcZsVvdX5D/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>.
- ANDRÉ, Marli; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago., 2017. ISSN 1982-7199. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992231>.
- BORGES, Maria Célia; RICHTER, Leonice Matilde. A formação de professores-epistemologia e práxis criadora. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13935>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- CESÁRIO, Priscilla Menarin; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Identificação de necessidades formativas de professoras iniciantes em um programa de mentoria. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 1-19, set., 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/228246>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- CIRÍACO, Klinger Teodoro; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: interações entre pedagogos e matemáticos. **XI Encontro Nacional de**

- Educação Matemática**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 1-16, jul., 2013. Disponível em: [https://www.sbemrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/187\\_515\\_ID.pdf](https://www.sbemrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/187_515_ID.pdf). Acesso em: 20 dez. 2024.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, Boston: Massachusetts, v. 48, n. 3, p. 108-122, aug., 2012. Disponível em: <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/download/A-Tale-of-Two-Teachers-Learning-to-Teach-Over-Time/699/>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 23-46, mar., 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1486>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2007. 100p.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, out., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; COSTA, Sandy Lima. Teoria e prática no debate sobre formação docente: a aprendizagem da docência no início da carreira em questão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 59, p. 126-149, jul./set., 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86797>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 1, p. 17-30, jul., 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487101052001003>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FERNANDES, José António. **Intuições e aprendizagem de probabilidades**: Uma proposta de ensino de probabilidades no 9º ano de escolaridade. 1999. 478f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 1999.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.29143>.
- FREITAS, Mônica Cavalcante de; DE FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, jul., 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- GABARDO, Cláudia Valéria Gabardo; HOBOLD, Márcia de Souza. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**, Mariana, v. 3, n. 5, p. 85-97, jun., 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/48>. Acesso em: 20 de dez. 2024.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 51-76, 1997.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 1. Ed. Porto: Porto, 1999. 272p.
- GATTI, Angelina Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2009. 294p
- GATTI, Angelina Bernardete. **Formar professores no Brasil**: contradições, políticas e perspectivas. Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 163-176, 2018.
- GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; GABARDO, Cláudia Valéria Lopes. Formação inicial e continuada: implicações para o exercício profissional de professores iniciantes. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 23, p. 557-579, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1740>. Acesso em: 20 dez. 2024.

- GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 05-24. ISBN 85-7496-004-7, 2005.
- HUBERMAN, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. **Teacher College Records**, v. 91, p. 31-57. Disponível em: <http://hub.mspnet.org/index.cfm/9327>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-116, nov., 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- JESUS, Francis Roberta de. **Indisciplina e transgressão na escola**. 2015. 512f. Tese. Doutorado em Educação - Univesidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia da USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-276, out., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/dtSkyQccZCzCSLTzNWpBPqbl/>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200014>.
- MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? quais problemas? **Revista Exitus**, Santarém, v. 2, n. 1, p. 79-94, out., 2012. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/67#>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- MARTINHO, António Manuel Matoso. A História da Educação na formação de professores. **Máthesis**, Lisboa, n. 9, p. 279-296, mar., 2000. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8887>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- MARTINS, Maria das Graças Teles. Sintomas de stress em professores brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, n. 10, p. 109-128, fev., 2007. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/637>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- MICHELS, Maria Helena. Política de formação de professores: a “qualidade” como problema. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, n. 1, p. 1-21, mar., 2021. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8358>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 176p.
- NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez., 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28151382\\_Casos\\_de\\_ensino\\_e\\_processos\\_de\\_formacao\\_de\\_professoras\\_iniciantes](https://www.researchgate.net/publication/28151382_Casos_de_ensino_e_processos_de_formacao_de_professoras_iniciantes). Acesso em: 20 dez. 2024.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 139-158, mar., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.
- OCDE, (2005a). **Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OECD Publications.
- PIROLA, Sandra Mara Fulco. **As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas**. 2009. 158f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- PONTE, João Pedro da. **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. 2000. 160f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Algarve, Algarve, 2000.
- RABELO, Amanda Oliveira. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 81-96, jan./abr. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/335441637\\_ANALISE\\_COMPARADA\\_DA\\_INDUCAO\\_PROFSSIONAL\\_COMO\\_APOIO\\_AO\\_DOCENTE\\_INICIANTE](https://www.researchgate.net/publication/335441637_ANALISE_COMPARADA_DA_INDUCAO_PROFSSIONAL_COMO_APOIO_AO_DOCENTE_INICIANTE). Acesso em: 20 dez. 2024.
- REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de

- professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1), p. 77-95, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29811337007.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- RIBAS, Mariná Holzmann. A questão das competências. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 3, n. 3, p. 11-21, out., 2000. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/issue/view/159>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- SENA, Érica Cristina Souza *et al.* O tecer pedagógico do professor iniciante e os processos de indução. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 6, n. 2, p. 1-19, ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/360#>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e072.id1233>.
- SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.), **Viver e construir a profissão docente**, p. 51-80. Porto, PT: Porto Editora, 1997.
- SNOECK, M. *et al.* **Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers**. Brussels: European Commission, 2010.
- SOUTO, Romélia Mara Alves. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 04, p. 1077-1092, out./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6MkzxtkQbj7gNCyzFk4nrKr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1910-1937, nov., 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/25660>. Acesso em: 20 dez. 2024
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 328p.
- THURLER, Monica. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TREVISAN, André Luis; RIBEIRO, Alessandro Jacques Ribeiro; PONTE, João Pedro da. Professional learning opportunities regarding the concept of function in a practice-based teacher education program. **International Electronic Journal of Mathematics Education**, v. 15, n. 2, out., 2020. Disponível em: <https://www.iejme.com/article/professional-learning-opportunities-regarding-the-concept-of-function-in-a-practice-based-teacher-6256>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- UNESCO. **The Leap to Equality**. EFA Global Monitoring Report 2005/4. Paris: UNESCO, 2005.
- VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 30, p. 221-237, abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5gwN7mdps49zbBd5dqwMmRk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100011>.
- ZEICHNER, Kenneth M. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. **Interchange**, v. 1, n. 12, p. 1-22, jan., 1981. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01807805>. Acesso em: 20 dez. 2024.