



Artículo

Narrativas de docentes principiantes, en el contexto de Agreste de Pernambuco: la inducción profesional en foco

Maria Joselma do Nascimento Franco¹, Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia², Mônica Batista da Silva³, Márcia Batista da Silva⁴

Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru-PE, Brasil

Resumen

Este artículo es un extracto de tres investigaciones desarrolladas en el PPGEduc/UFPE, vinculadas a la REDEP – Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente, que tiene como objetivo la formación de docentes principiantes en redes públicas municipales de la región Agreste de Pernambuco. Aquí se discute la inducción profesional entendida como el proceso de orientación, seguimiento y acogida de docentes principiantes, así como la inmersión como ejercicio de autoría y adherencia a la docencia, que contribuye a la búsqueda de consolidación profesional. Trazamos un camino metodológico que se constituye a través de narrativas, resaltadas y analizadas a partir de grupos de discusión (Weller, 2006; 2010) y de intervención (Gouveia, 2020). Entre las narrativas utilizadas, tuvimos la constitución de Casos de Enseñanza (Mizukami, 2000; 2001; 2002; 2004), entendidos como un camino hacia el desarrollo profesional; los Diarios Reflexivos (Zabalza, 2007) como instrumento autoral, potenciador del conocimiento de las prácticas docentes, y las Memorias Formativas (Passeggi, Passeggi y Câmara, 2008), como posibilidad de autoescritura y superación docente. Los “hallazgos de la investigación” indican la necesidad de establecer una política de inducción profesional y formación continua de los profesionales de la educación, que se base en sus demandas reales y que considere el contexto, la reflexión y la dimensión de la autoría de los docentes en activo, desde una perspectiva colaborativa, involucrando la comunidad escolar, la Universidad y las redes públicas municipales de la región Agreste de Pernambuco.

¹ Maria Joselma do Nascimento Franco. Profesor e investigador del Programa de Postgrado en Educación Contemporánea (PPGEduc) y del Centro de Formación de Profesores de la Universidad Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Académico Agreste – CAA. Doctorado en Educación por la USP. Miembro del grupo de investigación “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2012-2465>. Correo electrónico: mariajoselma.franco@ufpe.br.

² Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia. Estudiante de Doctorado en Educación Contemporánea en la Universidad Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Académico Agreste – CAA. Miembro del grupo de investigación “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2012-2465>. Correo electrónico: rayllawsf@gmail.com.

³ Mônica Batista da Silva. Maestría en Educación Contemporánea por la Universidad Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Académico Agreste - CAA. Miembro del grupo de investigación “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1273-1359>. Correo electrónico: monicabatista.ufpe@gmail.com.

⁴ Márcia Batista da Silva. Maestría en Educación Contemporánea por la Universidad Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Académico Agreste - CAA. Miembro del grupo de investigación “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8316-4884>. Correo electrónico: marcia19.b@gmail.com.

Palabras clave: Inducción profesional, Casos de enseñanza, Diarios reflexivos, Memorias de formación.

1. Introducción

Pensar en la inducción profesional de los docentes principiantes hoy resulta una necesidad, cuando miramos las diferentes realidades en las que se han insertado. A esto se suman las diferentes investigaciones (Alarcão y Roldão, 2014; Príncipe y André, 2018; Cruz, Farias y Hobold, 2020) que dilucidan la urgencia con la que se establecen acciones de seguimiento a los docentes que llegan a la escuela, considerando no solo las demandas, sino las inseguridades, los desafíos de la práctica y las diferentes cuestiones contextuales, que, además de los conocimientos técnicos y específicos de la enseñanza, se requerirán de estos docentes.

En este camino, tenemos como objetivo central, en este texto, discutir y presentar, parte de la investigación realizada entre los años 2020 y 2022, tres experiencias de formación/intervención en el contexto de Agreste pernambucano, realizadas en la red pública municipal de diferentes escuelas, en tres municipios del interior de Pernambuco: Caruaru, Toritama y Santa Cruz do Capibaribe. La investigación se desarrolló en torno a diferentes estrategias de formación, siendo estas los Casos Didácticos, los Diarios Reflexivos y los Memoriales de Formación, destacando las narrativas docentes como ejes movilizados de la inducción profesional, la enseñanza aprendizaje y el desarrollo profesional continuo.

Entendiendo, por tanto, la inducción profesional como un camino que necesita entrelazarse con la práctica profesional, articulando, de hecho, con las demandas reales de las redes en las que actúan los docentes, entendemos que pensar a partir de diferentes ejemplos de narrativas puede contribuir al desarrollo profesional de los principiantes, especialmente desde la perspectiva de su fortalecimiento subjetivo, a través del ejercicio de la praxis, la auto escritura, la oralidad y el compartir.

Si entendemos la inducción desde la perspectiva de acoger y fortalecer a los docentes recién llegados, la defendemos como un proceso que necesita estar permeado por intercambios entre pares, superando la dicotomización entre docentes principiantes y experimentados, que a veces segrega el conocimiento de la experiencia en lugar de encarnarla. Nuestra defensa es por una propuesta de inducción que considere las posibilidades de correlación y convivencia entre los conocimientos producidos por los docentes, en la contingencia pedagógica.

Dicho esto, buscamos visibilizar, a través de este texto, los aportes de las investigaciones sobre la inducción profesional de docentes principiantes, fortaleciendo el debate en torno a la mirada específica sobre esta etapa profesional, entendiéndola más allá de la noción escénica, pero considerando las posibilidades para ellos. a consolidarse en su carrera a través de un desarrollo profesional continuo, no ajeno a los conocimientos de la formación inicial, sino involucrando los diferentes elementos de la enseñanza, amalgamados en las experiencias que los docentes movilizan desde el primer día de su ingreso a las escuelas.

Por eso, a lo largo de estos estudios, siempre nos preguntamos: ¿cómo aceptar las narrativas de los profesores principiantes, en relación con su propio desarrollo? ¿Qué palabras traen consigo cuando se trata de los dilemas iniciales de la enseñanza? Al pensar en estos temas, podemos reafirmar la necesidad de ampliar nuestra perspectiva sobre la inducción docente, a través del reconocimiento de sus demandas, a veces evidenciadas a través de lo que dicen y viven.

Considerar las narrativas aquí discutidas, específicamente los Casos Didácticos, los Diarios Reflexivos y las Memorias de Formación, se configura como un medio de autoconocimiento y autodesarrollo, un camino que se recorre no de manera vertical en la profesión, sino como un movimiento que sucede de adentro hacia afuera. Por eso, nos basamos en la defensa de una formación continua, consistente y acogedora, que considere las dimensiones subjetivas de los docentes, valorando lo que emerge de su vida cotidiana.

Luego tomamos como objeto de este texto la inducción de profesores principiantes de redes públicas municipales de Agreste pernambucano, y como objetivo pretendemos reflexionar sobre las experiencias de inducción vividas por profesores, que se basan en auto narrativas, con el fin de entender: ¿Qué dicen estos profesores? ¿Cuáles son las exigencias reales de su trabajo? ¿De qué manera las narrativas contribuyen a su desarrollo profesional?

A través de estas notas, destacamos nuestra comprensión de la continuidad de la formación y la defensa para la creación de políticas públicas de seguimiento de los docentes principiantes, que parten de su vida cotidiana, como lo explican Papi y Martins (2010), Reis (2015), Marcelo y Vaillant. (2017), Manso (2021), André (2018), Nóvoa (2019), Príncipe y André (2019), Aimi y Monteiro (2022), entre otros.

Entendemos, a partir de estos, que la inducción se configura como un medio de apoyo a los docentes principiantes, a través del cual pueden afrontar los desafíos de la docencia de manera mediada, acompañada y no solitaria, ya que la integración de fuerzas en este momento es fundamental para que las urgencias cotidianas no anulen el placer de hacer, con el que los profesores principiantes llegan a la escuela.

Además, entendemos que no se puede pensar en fortalecer la profesión si no se continúa con la formación en red, así como sin la reflexión como eje de la práctica pedagógica. Los docentes recién llegados exigen apoyo, considerando las innumerables incertidumbres que enfrentan, las realidades específicas de los estudiantes, el contexto y la comunidad escolar, así como las exigencias personales que implica el inicio de la profesión.

Entendemos que es necesario tejer nuevos caminos de inducción que permitan una consistente adhesión profesional, fomentando la inmersión en la docencia, que puede tomar la forma de inmersión en la práctica diaria, que posibilite, además de la ejecución, la identificación profesional y de los docentes hacia sus deberes, proceso que no puede ocurrir al azar, sino que es intencional, pensado y consolidado a partir de los conocimientos, relaciones y significados que se producen diariamente en la escuela.

Por inmersión concebimos la inmersión en la profesión docente que posibilita la afirmación y el desarrollo profesional de manera profunda e intensa, como destaca Gouveia (2020), como un proceso necesario para que los

docentes principiantes afirmen sus posiciones y se apropien de elementos y estrategias necesarias para el ejercicio profesional de la docencia.

La investigación más amplia que desarrollamos tomó estos principios rectores para entender los Casos Didácticos, los Diarios Reflexivos y las Memorias de Entrenamiento como instrumentos de inducción profesional que van más allá de los registros escritos. A través de estos se logró comprender elementos de contingencia pedagógica, que, en muchas ocasiones, pueden pasar desapercibidos, pero que son elementos esenciales para mejorar la enseñanza.

Entendiendo los Casos Didácticos como estrategias que pueden promover el desarrollo profesional, a través de una práctica docente que involucra la enseñanza, el aprendizaje, las elecciones y orientaciones de los docentes, en función de las necesidades de los contextos, los consideramos como una herramienta de formación e investigación que les da voz, basada en un movimiento de estudio y reflexión a partir de experiencias extraídas de sus realidades profesionales.

Nos encontramos anclados en diferentes autores, quienes presentan que los Casos expresan relaciones humanas, a partir de narrativas que involucran sujetos, espacios, conocimientos, entre otros aspectos. Entendemos que la estrategia puede generar aprendizaje y mayor adherencia profesional, ya que el docente analiza y toma decisiones con base en los conceptos que subyacen a su práctica. (Mizukami, 2000; Domingues, Sarmiento y Mizukami, 2012; Rocha, Domingues, Mizukami y Santos 2020; Calil, Almeida y Tinti 2021).

Una segunda estrategia que utilizamos fueron los Diarios Reflexivos, entendidos, con base en Zabalza (2007), como medios que visibilizan el proceso de aprendizaje docente, compuestos por cinco momentos que se articulan, a saber: el primero, en el que el profesional toma conciencia de sus prácticas; el segundo, en el que realiza un movimiento de análisis de estas prácticas; el tercero, en el que se busca comprender de manera más profunda el significado y trascendencia de cada uno de ellos; el cuarto, que reflexiona sobre la construcción de iniciativas de mejora; y el quinto y último, en el que aparece el inicio de un nuevo ciclo profesional.

La tercera estrategia formativa que adoptamos fue la de los Memoriales Formativos, basada en Passeggi, Passeggi y Câmara (2008), como estrategias de autoanálisis, a través de las cuales se hace posible la autoapropiación y la intervención en el ambiente frecuentado. A través de este género se ejercita la reflexividad con miras a promover la conciencia en torno a la enseñanza, así como las relaciones que se establecen a lo largo de las experiencias cotidianas.

Por lo tanto, los instrumentos utilizados contribuyeron a la producción de experiencias, posibilitando así nuevos conocimientos en una dimensión formativa, ya que, a medida que fueron producidos y reelaborados, la reflexión fue el elemento principal, ya sea en el autoanálisis, ejercido en la selección de casos, ya sea en la producción de informes y escritos para memorias o diarios, de manera que el desarrollo profesional se diera, no sólo de forma individual, sino también colectiva, como propone Zabalza (2007).

Considerando entonces la riqueza formativa de los casos, diarios y memoriales, podemos decir que estos se configuraron como experiencias que pueden desencadenar el inicio de movimientos de inmersión profesional, que generen adherencia a la docencia, al incentivar la reflexión sobre lo que

hacemos. Al realizar sus actividades, pero pensando en ellas, los docentes pueden reelaborar sus concepciones, confirmarlas, o incluso refutarlas, en colaboración con otros involucrados en el proceso educativo: estudiantes, coordinadores y técnicos de formación, entre otros sujetos de este contexto.

Siguiendo nuestras reflexiones, explicamos, en el siguiente ítem, el camino seguido a lo largo de la investigación, para producir datos con los docentes participantes, tomando siempre como referencia las estrategias de formación antes mencionadas. Poco después, pondremos en diálogo nuestras reflexiones, movilizadas a partir de las narrativas de los profesores principiantes y los teóricos en los que estamos anclados.

2. Utilizar Casos Didácticos, Diarios Reflexivos y Memoriales de Formación como estrategia de inducción profesional

Como mencionamos en el ítem anterior, en los tres estudios en cuestión tomamos como núcleo la inducción profesional movilizada a partir de narrativas docentes, a través de estrategias de formación, que son: Casos Didácticos, Diarios Reflexivos y Memoriales de Formación.

El camino teórico-metodológico seguido en cada uno de ellos continuó considerando dichas estrategias, con el objetivo de promover la auto escritura como forma de producción autoral por parte de los participantes, a través de la narrativa profesional y personal de los involucrados. Estos, a su vez, son docentes permanentes y contratados de las redes de tres municipios del Agreste Pernambucano: Caruaru, Toritama y Santa Cruz do Capibaribe.

Para la investigación con los Casos de Enseñanza, contamos con cuatro principiantes contratados de la red municipal de Caruaru. Les explicamos casos que ya estaban preparados, para que se apropiaran de la estrategia; Luego, propusimos la creación de casos por parte de los propios profesores principiantes, y solo después de eso, realizaríamos una discusión colectiva en torno a los “hallazgos” y los ejes destacados por los profesores.

En la investigación que abordó los Diarios Reflexivos, consideramos el proceso de presentación de los diarios como estrategias de intervención para una mayor familiarización de los participantes. Eran veintitrés docentes permanentes de la red municipal de Toritama; Luego les pedimos que crearan diarios y sólo entonces se produjo la socialización, movilizand directrices para la formación continua de los docentes en el contexto de la red educativa de la que forman parte.

En la tercera investigación, tomando las Memorias Formativas, contamos con el aporte de cuatro profesores principiantes de la red municipal de Santa Cruz do Capibaribe, con quienes continuamos la propuesta: primero presentamos los Memoriales Formativos, poniéndolos a disposición para que tuvieran este contacto; Luego solicitamos la producción de cada memorial, y solo entonces realizamos la socialización y reflexión colectiva en torno a las producciones, lo que también condujo a la producción de directrices que ayudarían en la elaboración de la política de formación de docentes principiantes en la red.

En cuanto a la selección de datos para este manuscrito, luego de la finalización de los tres estudios, se realizó un nuevo análisis en torno a los datos, enfocándose en lo que es común, a ser considerado en este artículo, de modo

que, en lo que respecta al análisis e interpretación de los datos, evaluación y presentación de resultados, la investigación fue compartida en el grupo de estudio GPENAPE, y luego se seleccionaron los elementos comunes para la producción de este texto.

Para ello, tomamos como referencia los aportes de Moraes (1999) para realizar el movimiento de reanálisis de datos, ya que los extractos de la investigación fueron diseñados a partir de los significados construidos a través de las tres narrativas en cada uno de los estudios. Conscientes de que el movimiento de análisis siempre puede ser perfeccionado, revelando otras interpretaciones, articulamos los “hallazgos de la investigación”, tomando como eje la dimensión autoral posibilitada por los docentes principiantes.

Desde esta perspectiva, Moraes (1999, p. 06) nos ayuda a comprender que:

Los datos no hablan por sí solos. Es necesario extraerles significado. Generalmente esto no se logra con un solo esfuerzo. El retorno periódico a los datos, el refinamiento progresivo de las categorías, en la búsqueda de significados cada vez mejor explicados, constituyen un proceso que nunca termina del todo, en el que se pueden alcanzar nuevas capas de comprensión en cada ciclo.

En la búsqueda de un nuevo sentido a los “hallazgos de la investigación”, consideramos la narrativa docente como un eje autoral presente en las tres estrategias de formación, Casos Didácticos, Diarios Reflexivos y Memoriales de Formación. A partir del movimiento de reanálisis de estos materiales, entendemos que adquieren un significado común para los docentes principiantes, en la medida en que abordan los significados de la enseñanza en la iniciación profesional, ya que, en ambos estudios, los datos revelan el poder de la escritura de sí misma como un ejercicio de inmersión y desarrollo para principiantes.

Respecto al camino metodológico seguido en ambas experiencias, traeremos algunas reservas: en los tres estudios, la producción de las narrativas recién comenzó después de que los docentes se acercaron a ellas, de modo que se promovió una mejor comprensión en torno a los Casos Didácticos, los Diarios Reflexivos y los Memoriales Formativos.

En estas discusiones, incluso presentamos la forma que tiene cada género, no en el sentido de restringir las producciones de los profesores, sino de guiarlos en el proceso de creación de sus propias narrativas. Además, destacamos las orientaciones brindadas a partir de los guiones de preparación, con el fin de ayudarlos a comprender verdaderamente las dimensiones de cada una de las estrategias. Así, en las tres experiencias, enviamos un guion de elaboración para contribuir al proceso de producción de auto narrativas, que ayudó a los docentes en esta elaboración, ayudándolos como punto de partida en la elaboración de sus escritos.

Respecto al camino recorrido, destacamos también que, en nuestras propuestas, las narrativas fueron pensadas y producidas utilizando grupos de discusión como medio de socialización y diálogo, a través de los cuales pudimos escuchar de manera sensible, movilizar conocimientos y desarrollar

posibilidades con los profesores principiantes, tal como lo presentan Weller (2006; 2010) y Meinerz (2011). Destacamos también que, al tratarse de una investigación realizada en el contexto de la pandemia de Covid-19, nuestros encuentros en sesiones de intervención con profesores principiantes se realizaron de forma online, a través de la plataforma Google Meet.

En las sesiones de intervención propuestas, movilizamos el diálogo a través de preguntas orientadoras basadas en los objetivos específicos de cada investigación, con el fin no sólo de aportar elementos al debate, sino sobre todo de escuchar y compartir los conocimientos surgidos de la contingencia pedagógica en la que se encuentran los docentes insertados, articulando los dilemas al inicio de la profesión y pensándolos colectivamente. Cabe destacar también que el cronograma de reuniones, así como los ejes de las sesiones, fueron presentados previamente y alineados con todos los participantes.

Al final de las sesiones de intervención, se analizaron los datos producidos en los tres estudios, según Moraes (1999), quien propone categorizar o tematizar los “hallazgos” cualitativos adquiridos a lo largo de la investigación, con el objetivo de comprender el fenómeno estudiado. Un extracto de estos será compartido en el siguiente ítem, donde discutimos, en diálogo, los elementos comunes de la inducción profesional, demarcados en las narrativas de los participantes, identificados como aportes del trabajo con las tres estrategias de formación que se basan en las narrativas: los Casos de Enseñanza, Diarios Reflexivos y Memoriales Formativos.

3. Aportes de las auto narrativas a la inducción profesional de docentes: Casos Didácticos, Diarios Reflexivos y Memoriales de Formativos en foco

A partir de la propuesta de sesiones de intervención con Casos Didácticos, Diarios Reflexivos y Memoriales de Formación, nuestra investigación denota como “hallazgos”, aportes que reafirman la necesidad de continuidad de la formación en el contexto del trabajo docente, apuntando sobre todo a la importancia de la inducción profesional para los recién llegados a la escuela.

Entendiendo que los docentes principiantes experimentan innumerables dilemas en la profesión, desafiados por diferentes cuestiones que abarcan la vida cotidiana, como los diferentes niveles de aprendizaje, el ambiente escolar, los recursos –o mejor dicho, la falta de estos en ciertos espacios–, es fundamental que defendamos el fortalecimiento de la docencia, tomando como referente a estos docentes, que han iniciado sus trayectorias profesionales y persisten en contribuir a la formación crítica y cívica de los sujetos.

Afinando nuestra perspectiva sobre estos, a partir de las narrativas y experiencias movilizadas, pudimos reafirmar nuestra comprensión de docentes principiantes como aquellos que, ya no en la condición de estudiantes, ingresan a la carrera e inician sus actividades profesionales, enfrentando diferentes necesidades de sus contextos operativos y buscando el equilibrio entre la poca experiencia profesional y los conocimientos teóricos recientemente sistematizados en la formación académica. (Marcelo, 1999; Dragone y Giovanni, 2014; Cruz, Farias y Hobold, 2020).

En este camino, entendemos que la defensa de la inducción profesional es pertinente, dadas las dimensiones del quehacer docente, que abarca aspectos cognitivos, emocionales, pedagógicos, sociales, económicos, entre

otros ámbitos. Por lo tanto, cuando consideramos la inducción como un camino de formación y desarrollo profesional, entendemos que esta no puede desligarse del concepto de inmersión, que sugiere una inmersión profunda en las cuestiones inherentes a la docencia.

De esta manera, el movimiento de inmersión formativa que proponemos a lo largo de la investigación movilizó esta profundización, desde una perspectiva de vinculación significativa del conocimiento y la producción autoral de los docentes. Considerar la inmersión profesional es defender la posibilidad de aprender a partir de las relaciones iniciales que se desarrollan en la profesión, en un camino horizontal y colaborativo, en el que los docentes principiantes puedan afirmar su carrera y establecer principios éticos de continuidad profesional.

A lo largo del movimiento emprendido en la investigación, que se basó en las tres estrategias de formación, destacamos, entre los “hallazgos”, narrativas que señalan una cierta ausencia de un camino de inducción profesional para principiantes, en el contexto de las redes mencionadas, para que las tensiones que involucran el inicio de la práctica profesional, ya sea por las cuestiones propias de realizarlo en la práctica, o por aspectos del entorno, estuvieron presentes en las palabras de los principiantes.

Al discutir su llegada a la escuela y sus experiencias iniciales en las redes en las que trabajan, los participantes resaltaron diferentes elementos que confirman esta brecha, como se muestra en los siguientes extractos:

[...] cuando acepté que fuera allí, la chica del Departamento de Educación me dijo: -¿Ni siquiera lo vas a cuestionar? – Entonces dije: no, porque para mí es una estrategia. [...] pero para nosotros que somos principiantes esto da un poco de miedo (Sesión de intervención con Casos Didácticos. Gouveia, 2020, p.119).

Considero terrible el primer contacto con el director. Había una preocupación en describir a los estudiantes como los peores seres humanos de la ciudad, de darme una sensación de autoritarismo que debería ser una escalera, comenzando por él y terminando por los estudiantes (Sesión de intervención de Diarios Reflexivos. Silva, 2020, p. 120).

A la inseguridad se suma la falta de experiencia y creo que extraño un apoyo así, alguien a quien acudir, porque eso es lo que sentí. Está eso de que viene alguien del colegio, normalmente viene el coordinador a decir “estoy aquí para ayudar”, pero no era mucho de lo que realmente necesitábamos para lidiar con esa falta de experiencia, esa inquietud. Esto es lo que pueden sentir tanto los profesores principiantes como los demás. Hablo en relación a la Red (Sesión de intervención de los Memoriales Formativos. Silva, 2021, p.122).

De las narrativas anteriores, podemos ver que el proceso de iniciación en las escuelas no siempre comprende las demandas que tienen los docentes para ser bienvenidos emocional y profesionalmente. El deseo de conocer los espacios, de entender quiénes serán sus alumnos y de comprender el entorno,

incluido el entorno de la escuela, no siempre se considera en los primeros contactos entre los principiantes y los que ya trabajan, ya sean coordinadores pedagógicos o los gestores escolares.

Vemos actitudes en experiencias que indican autoritarismo, a través de la propagación de una cultura de superioridad, que dicta dónde debe actuar el profesor principiante, sin siquiera un diálogo, ni siquiera la perpetuación de una lógica jerárquica en la escuela, que determina cual es el lugar del alumno, cual es el del profesor, y encima de estos está el director.

Además, en el tercer extracto, la falta de apoyo es destacada por el profesor principiante como algo que le hizo sentir cierta inseguridad, al no sentirse acogido por alguien con experiencia, que pudiera guiarlo en los desafíos de la vida cotidiana. Al mencionar la falta que siente, en general, en la red de apoyo, destaca preocupaciones que muestran que la falta de apoyo efectivo a los docentes recién llegados a la escuela puede incluso aumentar las exigencias, haciéndolos sentir vulnerables y solos.

En este sentido, retomamos los aportes de Giordan y Hobold (2015), cuando sostienen que los profesores principiantes, cuando son bienvenidos, establecen mejores relaciones con sus pares, así como con la dirección escolar y la comunidad, para ejercer con mayor libertad sus prácticas, de forma mediada y no solitaria. También coincidimos en que la inducción profesional debe concebirse como una posibilidad para que el docente se apropie del desempeño requerido para la docencia, siendo una herramienta importante para la continuidad del desarrollo profesional de los docentes, como señalan Alarcão y Roldão (2014).

En estas reflexiones, entendemos que las narrativas de los docentes muestran que las redes educativas no siempre tienen una comprensión de qué es realmente un docente principiante, cuáles son las necesidades de estos profesionales y qué se debe hacer para que sus prácticas se desarrollen de manera ligera y contextualizada. Simplemente insertar a los docentes delegando tareas o simplemente indicando la clase que deben atender no constituye un proceso de inducción. Esta acogida debe tener un enfoque sistemático, que tenga sentido para estos docentes que se inician en la docencia, y que de hecho se establecen como políticas nacionales de inducción, como lo destacan Cruz, Farias y Hobold (2020).

Si bien notamos este vacío en las narrativas respecto de un proceso de inducción de profesores principiantes, vimos que, en la búsqueda de su desarrollo continuo y con la intención de insertarse en las redes en cuestión de manera consistente, los participantes de la investigación evidencian cierta inmersión profesional que indican caminos alternativos, a través de los cuales buscaron fortalecerse para seguir trabajando y superando los desafíos que enfrentaron al llegar a la profesión. Veamos los extractos de las siguientes narrativas:

Nosotros, en los primeros años, al igual que los del jardín de infancia, intentamos ayudarnos unos a otros de alguna manera, especialmente cuando se trata de estudiantes. [...] Me acompañan los profesores de segunda escuela, vemos las actividades y tratamos de dar un poco de apoyo, mira el tema de los materiales y podemos hacerlo, creo que si fuera solo no

podría hacerlo, porque juntos lo pensaremos y luego lo entenderás. Sin este apoyo no habría podido hacerlo (Sesión de intervención con Casos Didácticos. Gouveia, 2020, p. 126-127).

Cuando esto sucede, le pido ayuda a un colega que enseña en la misma escuela. Ella fue maestra de preescolar y siempre está disponible para ayudarme con sugerencias de actividades prácticas, o cualquier otra duda que surja, y esto ocurre fuera del ámbito escolar. Hay otro docente, también principiante, con quien comparto mis dudas y me junto para realizar algunas actividades en común (Sesión de intervención con Diarios Reflexivos. Silva, 2020, p. 125).

Recurrimos a un colega, colega de trabajo, de universidad o a un profesor para que nos ayude, pero a veces, en nuestra propia red, quienes deberían ayudarnos pueden ni siquiera estar preparados para ayudarnos (Sesión de intervención con Memorias Formativas. Silva, 2021, p.122).

Las narrativas anteriores destacan acciones movilizadas por profesores principiantes, durante el período de su inserción en las redes educativas, que indican un proceso inverso de inducción, que proviene de los propios profesores, en un intento de adaptarse e introducirse en la cultura escolar. Destacamos, como primer elemento de este camino, el compartir entre pares, que apoya y solidifica las acciones en el contexto escolar, proporcionando a los principiantes la orientación de otros profesores, que ya trabajan en el contexto y que ya están algo familiarizados.

Además, los intercambios entre los propios principiantes son un elemento que facilita este aprendizaje profesional, ya que la red educativa, por sí sola, no siempre proporciona un proceso de inducción coherente e intencionado. El colectivo se configura entonces como una estrategia de inmersión, adoptada por los docentes como medio de apoyo a sus prácticas, al sentirse más fuertes para realizar las actividades que deben afrontar.

Entendemos que, incluso compartiendo deseos y dudas, los docentes encuentran un camino alternativo, ya que de esta manera son escuchados, como también escuchan, sin un movimiento sesgado y jerarquizado, que tanto criticamos. En esta defensa coincidimos, con base en Passos, Andrade, Aparício y Costa (2020), que lo colectivo es fundamental para potenciar las interacciones entre docentes, impactando su desarrollo profesional y el de toda la institución escolar.

Desarrollar, por tanto, un proceso de continuidad de la enseñanza de la docencia significa considerar que sumergirse en la profesión implica otros tipos de conocimientos más allá de los constituidos individualmente, así como el trato con otras personas y otras subjetividades, elementos tan importantes para la constitución del profesionalismo docente. En este camino, otro docente participante afirma:

Siento la necesidad de tener más acogida, especialmente para la gente que llega a la defensiva, la gente que no llega con esa seguridad, que está en un entorno nuevo y se siente un poco excluida y automáticamente se excluye a sí misma también. Es

genial llegar a algún lugar y ser bienvenido, que te acojan, sentirte bien. Con el tiempo, nos convertimos en miembro de ese equipo. Después vendrán otras personas y estaremos del otro lado, en el papel de quien también les dará la bienvenida. Entonces es reciprocidad, es ponerse en el lugar de otra persona, es imaginar cómo sería esa situación, lo aburrido que es estar en un ambiente donde no te sientes bien. Sólo es cuestión de ponerse en el lugar del otro y lo demás saldrá bien (Sesión de intervención con Memoriales Formativos. Silva, 2021, p. 116).

Continuando con nuestras discusiones, el extracto anterior confirma que los docentes necesitan apoyo, pero, más allá de esta consideración, el participante muestra que la búsqueda de este no es sólo para ellos mismos, ni con miras a su propio desarrollo profesional. En la construcción de su narrativa se reconoce la acogida como medio de continuidad del hacer, desde una perspectiva social y constitutiva de la carrera docente como categoría, como menciona el participante “después vendrán otras personas y nosotros estaremos del otro lado”, en el papel de quien también acogerá”.

Al traer esta dimensión, el docente perfila una comprensión de que la profesión docente se sitúa en una perspectiva humana de reciprocidad y alteridad, bajo la cual el ejercicio de la empatía será siempre un eje necesario. Consideramos valiosas estas dimensiones porque, según Mello (2000), nadie facilita el desarrollo de lo que no tuvo la oportunidad de desarrollar por sí mismo. Por lo tanto, al reconocer la necesidad de aceptación de sí mismo, el docente desarrolla empatía y una mirada de atención y solidaridad hacia la otra persona que llega, y comparte con ella los dilemas que deberá afrontar, allanando el camino.

Además de la estrategia de compartir y colaborar, mencionada en las narrativas, la investigación mostró que el camino de inducción desencadenado a través de Casos Didácticos, Diarios Reflexivos y Memoriales Formativos se configuró como un camino a través del cual los docentes principiantes resaltaron la necesidad de vivir un proceso de desarrollo profesional. que se basa en una formación que se lleva a cabo en el contexto de las redes en las que operan.

Al afirmar que necesitan una formación continua derivada de las especificidades que enfrentan en el aula, los docentes demuestran que comprenden que pueden mejorar a través de un proceso sistemático, que comienza desde la escuela y que puede así fomentar nuevos intercambios, así como el empoderamiento de hacer a través de la experiencia que movilizan, como podemos ver en los extractos de las sesiones de intervención que se destacan a continuación:

Me di cuenta de que el desarrollo profesional siempre se dará, como no lo sabemos todo, mi construcción como docente se realizará con cada nueva situación vivida, con cada nueva lectura realizada, con cada conversación con mis compañeros docentes, con cada formación continua, ya sea recomendado por el municipio o los cursos que tomo y tomaré por mi cuenta. Mi desarrollo profesional será una constante, ya que tengo un gran interés en seguir mejorando en mis estudios, ya que la

escuela nunca será estática, ella cambia, sus estudiantes cambian, sus empleados cambian, los conocimientos cambian, el mundo entero cambia y con ellos nuestras necesidades cambian (Sesión de Intervención con Casos Didácticos. Gouveia, 2020, p. 151).

La formación siempre es bienvenida, pero me refiero a una formación que nos permita ver la práctica en el aula y no sólo discusiones teóricas. Y esto se puede discutir en la escuela entre los profesores más experimentados y los que recién llegan, especialmente porque los profesores principiantes también tenemos nuestra parte que aportar, utilizamos la creatividad más que nunca para mostrar nuestro trabajo y así ganar voz en el cotidiano escolar (Sesión de Intervención con Diarios Reflexivos. Silva, 2020, p. 135).

Creo que estas capacitaciones tendrían que darse más en la escuela, porque cada escuela tiene sus propias necesidades, por supuesto que tenemos que participar en las capacitaciones de toda la red, es fundamental que discutamos varios temas que están presentes en todos los contextos, pero conocer los problemas de la escuela y proponer proyectos para resolverlos hace más significativa nuestra acción (Sesión de Intervención con Diarios Reflexivos. Silva, 2020, p. 137).

En sus narrativas, los docentes demuestran que entienden que no dominan todos los conocimientos teóricos necesarios para su trabajo, defendiendo la continuidad de su desarrollo profesional a través del estudio, siendo la formación continua una alternativa. También resaltan y consideran la experiencia como un camino para mejorar sus prácticas, siempre y cuando se consideren las especificidades reales de sus clases, escuelas y la comunidad en la que actúan en su conjunto.

La comprensión de la educación continua expresada por los docentes nos hace regresar a los aportes de Pereira (2014), cuando afirma que, desde una perspectiva continua de desarrollo profesional docente, los docentes necesitan involucrarse en un proceso de formación que los impulse y posibilite la participación activa. en la sociedad, de modo que, si ésta está en constante cambio, su acción no puede ser estática, por lo que seguir mejorando el conocimiento y movilizándolo nuevas estrategias es fundamental.

En este sentido, entendemos que la continuidad del aprendizaje profesional de los docentes debe darse en conjunto con los conocimientos teóricos y formales, pero también a través de la investigación de sus propias prácticas, a través de interacciones entre su experiencia y la de sus pares, en un sentido que desafíe pueden superarse y no convertirse en obstáculos a lo largo de su carrera, como destaca Day (2001).

Para resaltar las posibilidades de este proceso de formación de docentes en la práctica, destacamos también, como elemento evidenciado por la investigación, que la experiencia en torno a las narrativas puede configurarse como un camino que impulse políticas de inducción y desarrollo profesional, ya que, según él para los propios participantes, el ejercicio de la auto escritura,

como camino de formación autoral y compartido, fue significativo y les permitió aprender cosas diferentes.

Al discutir con los participantes sobre la experiencia movilizada en torno a los Casos Didácticos, los Diarios Reflexivos y los Memoriales Formativos, buscando específicamente comprender las contribuciones de las estrategias a sus trayectorias profesionales, obtuvimos las siguientes notas:

Me ayudó, porque pude reflexionar sobre esta práctica, porque como dije, todos los días en el trabajo trato de pensar un poco en lo que puedo mejorar en mi aula, en mi enseñanza. Esa es siempre mi preocupación. En este caso concreto, como dije, la conclusión a la que llegué cuando escribí es que no puedo obligar al alumno a participar, nunca podría hacerlo si quiero que el alumno se quede sentado para participar en las siguientes actividades. Entonces como profesional reflexiono sobre esto y cada día es un día de reflexión, porque es esta reflexión la que me hace mejorar mi práctica docente (Sesión de Intervención con Casos Didácticos. Gouveia, 2020, p. 133).

Cuando vemos estas dos experiencias en diarios reflexivos, nos vemos a nosotros mismos en ellas y este movimiento enriquece nuestra práctica. Estos dos informes fueron muy importantes para que recordáramos nuestras prácticas y reflexionáramos sobre nuestras prácticas futuras (Sesión de Intervención con Diarios Reflexivos. Silva, 2020, p. 151).

Es genial porque nos hace reflexionar más; Este pensamiento ya lo tenemos, pero está almacenado, y desde el momento en que empezamos a hablar, a sacarlo, se expande, se produce este intercambio entre un maestro y otro, y también lo ponemos en práctica, porque da la oportunidad de esa persona que está ahí escuchando, participando, para reflexionar y cambiar algo en su experiencia. Hablar es muy importante, expresarlo, expresarse es importante porque nos evaluamos. Sentí esta evaluación e incluso revisé algunos conceptos y algunos factores que tengo, ideas que quizás aún no he puesto en práctica, pero que quiero hacer (Sesión de Intervención con Memoriales Formativos. Silva, 2021, p. 124).

A partir de las consideraciones de los docentes participantes de la investigación expuesta anteriormente, pudimos ver que, en un sentido amplio, las experiencias con estrategias de formación posibilitaron, a lo largo de las sesiones de intervención, aprendizajes de diferente índole, que pueden repercutir en sus prácticas en las redes en las que operan. Entre ellos, podemos destacar como ganancias del proceso los siguientes elementos: la reflexión sobre la práctica, no sólo individual, sino colectiva, y el deseo de mejorar siempre como profesional; aprender a través de la experiencia de pares; tomar conciencia del conocimiento que ya posee y que se moviliza en sus acciones, aunque sea inconscientemente; y la revisión de conceptos a través de la reelaboración de la práctica.

Respecto a la reflexividad, la entendemos como un principio fundamental en el ejercicio de la docencia, basado en Alarcão (2011), como un medio de constitución y realización profesional que permite el desarrollo profesional de los docentes de manera crítica, al considerarlos seres pensantes, activos y capaces de pensar, tomar decisiones y gestionar sus acciones profesionales a través de una revisión intencional de las prácticas.

La reflexividad se evidenció a través de las narrativas, tal como fue efectivamente vivida en las sesiones de intervención, de modo que, a través de ambas estrategias, los principiantes pudieron revisar sus prácticas y las de sus pares y, a partir de este movimiento, configurarse como investigadores de sus propias vivencias, adoptando nuevas estrategias como alternativa a los dilemas que tienen, reformulando hipótesis, revisando conocimientos e incluso refutando acciones ya realizadas.

Además de este eje, los docentes demuestran que es esta reflexividad la que los moviliza a mejorar siempre, no por factores externos, sino a partir de los principios de su propio actuar, así como de los aportes surgidos de los diálogos establecidos entre pares, la revisión y reelaboración de sus propias experiencias, denotando nuevas posibilidades de significado a gestos, acciones y otros elementos comunes de la vida escolar cotidiana, así como dando un nuevo significado a los movimientos tejidos a lo largo de las experiencias en la escuela.

Se entiende, por tanto, que el ejercicio movilizado a lo largo de nuestra investigación permitió la adhesión a la profesión, en la medida en que puede promover, a través de la provocación de la auto escritura, el ejercicio de la autoría, a través del cual los profesores principiantes pudieron dilucidar diferentes ejes de sus actividades, de forma mediada y compartida. Señalamos, con base en Domingues (2007), que esta dimensión autoral es fundamental para que los profesores principiantes asuman el rol de escritores de sus propias prácticas, profundizando en la comprensión más de sí mismos, a través del autoconocimiento, de la autoevaluación, constituyendo así un camino de desarrollo profesional que se realiza de adentro hacia afuera.

4. Consideraciones finales

La inducción profesional de profesores principiantes en el contexto del trabajo en redes de educación pública aún no puede concebirse como una realidad constante en Brasil. En el contexto en el que estudiamos, específicamente en Agreste Pernambucano, podemos decir que todavía existen lagunas en la recepción y orientación de los profesores recién graduados, que muchas veces llegan sin experiencia en el aula, llenos de exigencias y desafíos particulares.

Pero, además de esta puntuación, los datos de la investigación muestran que los principiantes comprenden la necesidad de la continuidad de la formación, por lo que abogan por que ésta se realice in loco, en los espacios y comunidades en las que trabajan, considerando así sus aspectos, materias y otras especificidades.

Otro elemento suscitado a través de los estudios es la pertinencia del compartir, la necesidad de reinventar los procesos de formación continua y de

intercambio entre profesores, principiantes o experimentados, coordinadores o gestores escolares, sin diferenciación.

La promoción de un ambiente acogedor y un proceso de inducción profesional para la mediación de los docentes principiantes es, de hecho, fundamental para que puedan sentirse más seguros, establecer sus trayectorias profesionales y permanecer en la carrera docente, superando, de manera armoniosa y humana, los desafíos que surgen en la vida cotidiana. Por lo tanto, los ejes de reflexividad, así como el compartir colectivo mencionado por los docentes, son elementos claves a ser considerados en la creación de nuevas políticas de inducción profesional, tan necesarias en las redes educativas investigadas.

Concluimos afirmando que, además de los aportes resaltados en las narrativas producidas por docentes principiantes, a lo largo del recorrido formativo con el que buscamos movilizar conocimientos en torno a la inducción profesional, se evidenció que las sesiones de intervención con Casos Didácticos, Diarios Reflexivos y Memoriales Formativos puede confirmarse como una alternativa a establecer en las redes educativas, como medio para establecer una política de inducción profesional coherente con las necesidades reales de los docentes.

Sabemos que, cuando se trata de establecer un camino de formación para el seguimiento de docentes noveles, no existe un modelo fijo a seguir, máxime porque, desde la perspectiva que coincidimos, la inducción no aboga por una acción sesgada de aprendizaje profesional. Pensamos, entonces, que, dados los aportes de estrategias que fomenten el movimiento reflexivo y autoral de los docentes, es posible crear políticas para orientar el trabajo de los principiantes, que tomen como referencia el intercambio de experiencias, en un proyecto colaborativo de inmersión, seguimiento y desarrollo profesional en este momento decisivo de tu carrera que es la iniciación.

Referencias

AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena María Arruda. Desarrollo profesional de docentes principiantes: tensiones vividas en el contexto de la escuela pública. **Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos**, Brasilia, v. 103, núm. 264, pág. 505-525, mayo/agosto. 2022.

ALARCÃO, Isabel. **Profesores reflexivos en una escuela reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel.; ROLDÃO, María do Céu Un paso importante en el desarrollo profesional de los docentes: el año de inducción. **Formación de Profesores – Revista Brasileña de Investigación sobre Formación de Profesores**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 31 de diciembre. 2014. Disponible en: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108>. Acceso en: 01 mar. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Docentes principiantes: egresados de programas de iniciación docente. **Revista Brasileña de Educación**, v. 23, 2018. ISSN 1413-2478. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo>. Acceso en: 05 ene. 2019.

CALIL, Ana María Gimenes Corrêa; ALMEIDA, Patricia Albieri; TINTI, Douglas da Silva. Investigación sobre casos de enseñanza: una revisión integradora. Sección temática: Casos Docentes en la investigación y formación docente. **Guión**, Joaçaba, v. 46, e27248 enero/diciembre. 2021. E-ISSN 2177-6059. Disponible en: <http://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acceso en: 26 mar. 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel María Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Inducción profesional e inicio de la labor docente: debates y necesidades. Dossier: Formación e inserción profesional del profesorado principiante: conceptos y prácticas. **Revista de Educación Electrónica**, v. 14, p. 1-15, 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>. Acceso en: 17 mar. 2023.

DAY, Chistopher. **Desarrollo profesional de los docentes**: los desafíos del aprendizaje permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlatti. **Los casos docentes como “potenciales reflexivos” para el desarrollo profesional de los docentes de escuelas públicas**. 2007. 157 y siguientes. Tesis (Maestría en Educación). Programa de Postgrado en Educación - Universidad Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. Disponible en: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_bra=94726. Acceso en: 01 mar. 2023.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Sacarlatti.; SARMENTO, Teresa; MIZUKAMI, María da Graça Nicoletti. **Casos docentes en la formación-investigación de docentes en los años iniciales**. Perspectivas sociológicas y educativas en los estudios infantiles: las marcas de las dialogicidades luso-brasileñas. Portugal: Universidad del Miño, 2012.

DRAGONE, María Lucía Oliveira Suzigan; GIOVANNI, Luciana María. El docente principiante y la comunicación oral en el aula: algunas reflexiones hacia las políticas de inserción profesional docente. En: GIOVANNI, Luciana María; MARÍN, Alda Junqueira. **Docentes principiantes**: diferentes necesidades en diferentes contextos. 1ª edición. Araraquara, SP: Junqueira y Marín, 2014.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Marcia de Souza. Necesidades de formación de docentes principiantes: temas prioritarios para la formación continua. **Formación de Profesores – Revista Brasileña de Investigación sobre Formación de Profesores**, v. 7, núm. 12, pág. 49-66, 30 de junio. 2015. Disponible en: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/191-0.pdf. Acceso en: 01 mar. 2023.

GOUVEIA, Ray-Illa Walleska Santos Ferreira. **Casos de enseñanza con profesores principiantes**: caminos de inmersión en la docencia y desarrollo profesional. 2020. 191 y siguientes. Disertación (Maestría en Educación Contemporánea) - Universidad Federal de Pernambuco (Centro Académico Agreste), Caruaru-PE, 2020.

MANSO, Jesús. Apoyo e inserción profesional de nuevos docentes. Cátedra. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 25(2), p. 1-4, 2021.

MARCELO, Carlos. **Formación docente**: hacia el cambio educativo. Oporto: Oporto, 1999.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción a la docencia en América Latina. **Cuadernos de investigación**, v. 47, núm. 166, pág. 1224-1249, octubre/diciembre. 2017. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321701024_Politica-

s_y_programas_de_induccion_en_la_docencia_en_Latinoamerica. Acceso en: 01 mar. 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discusión: una opción metodológica en la investigación en educación. **Educación Realidad**, Porto Alegre, v. 36, núm. 2, pág. 485-504, mayo/agosto. 2011. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/16957/12914>. Acceso en: 30 jun. 2022.

MELLO, Guiomar Namó de. Formación inicial docente para la educación básica: una (re)visión radical. **São Paulo en perspectiva**, São Paulo, v. 14, núm. 1 de enero/marzo. 2000. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acceso en: 01 mar. 2023.

MIZUKAMI, María da Graça Nicoletti. Casos de docencia y aprendizaje profesional en la docencia. En: Anete Abramowicz; Roseli Rodrigues de Mello. (Org.). **Educación: investigación y práctica**. 1ª edición. Campinas-SP: Papirus, 2000, v. 1, p. 139-161.

MIZUKAMI, María da Graça Nicoletti. Aprender a enseñar: algunas contribuciones de Lee, S. Shulman. **Revista del Centro de Educación de la UFSM**, v. 29, núm. 2, 2004. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acceso en: 01 mar. 2023.

MIZUKAMI, María da Graça Nicoletti.; NONO, Maévi Anabel. Casos de enseñanza y procesos docentes de aprendizaje profesional. **R. sujetadores. Est. pedag.**, Brasilia, v. 83, núm. 203/204/205, pág. 72-84, enero/diciembre. 2002. Disponible en: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php-rbep/article/download/906/881>. Acceso en: 07 feb. 2020.

MIZUKAMI, María da Graça Nicoletti.; NONO, Maévi Anabel. Aprender a enseñar: futuros docentes de los grados iniciales de la enseñanza primaria y casos de enseñanza. En: ASOCIACIÓN NACIONAL DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 24 de 2001, Caxambu. **Anales [...]**. Caxambu, 2001. Disponible en: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acceso en: 01 mar. 2023.

MORAÉS, Roque. Análisis de contenido. **Revista de Educación**, Porto Alegre, n. 37, 1999. Disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acceso en: 01 mar. 2023.

NOVOA, Antonio. Entre formación y profesión: ensayo sobre cómo nos convertimos en docentes. **Currículo sin Fronteras**, v. 19, núm. 1, pág. 198-208, enero/abril. 2019. Disponible en: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acceso en: 13 sept. 2019.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lucía Oliver. Investigación sobre profesores principiantes: algunas aproximaciones. **Educación en Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, diciembre. 2010.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRADE, María de Fátima Ramos de; APARICIO, Ana Sílvia Moço; COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Comunidades de Aprendizaje y prácticas colaborativas en procesos de inserción profesional. Dossier: "Formación e inserción profesional del profesorado principiante: conceptos y prácticas". **Revista de Educación Electrónica**, v. 14, pág. 1-18, e4261115, enero/diciembre. 2020. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994261>.

PASSEGGI, Maria da Conceição; PASSEGGI, Luís; CÁMARA, Sandra Cristine Xavier. Memorias: auto escritura, investigación, formación y seguimiento. En: PASSEGGI, María da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa. (Org.). **Memorias, memoriales**: investigación y formación docente. Natal-RN/São Paulo: EDUFRN/Paulus, 2008, p. 25-42.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formación docente**: investigación, representaciones y poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PRÍNCIPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Condiciones de trabajo durante la fase de inducción profesional de los docentes. **Currículo sin Fronteras**, v. 19, núm. 1, p. 60-80, enero/abril. 2019.

REIS, Pedro. La inducción como elemento clave en la formación docente y el acceso a la profesión. En: **Formación Inicial del Profesorado**/ Textos del Seminario realizado en la Universidad del Algarve. Edición: electrónica, nov. 2015.

ROCHA, Simone Albuquerque da; DOMINGUES, Isa María Colombo Scarlati; MIZUKAMI, María da Graça Nicoletti; SANTOS, Ivanete Rodrigues dos. La enseñanza de casos como estrategia de formación investigativa en la pasantía Parfor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, núm. 176, p. 575-591, abril/Júlio. 2020.

WELLER, Wivian. Grupos de discusión en investigaciones con adolescentes y jóvenes: aportes teórico-metodológicos y análisis de una experiencia con el método. **Educación e Investigación**, São Paulo, v. 32, núm. 2, pág. 241-260, mayo/agosto. 2006. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acceso en: 01 mar. 2023.

WELLER, Wivian. Grupos de Discusión: aportes teóricos y metodológicos. En: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologías de investigación cualitativa en educación**: teoría y práctica. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diarios de clase**: un instrumento para la investigación y el desarrollo profesional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Bibliografía de apoyo

SILVA, Mónica Batista da. **Tejiendo caminos indicativos para la inducción profesional de profesores principiantes en la cultura organizacional escolar de una red de educación pública municipal en Agreste Pernambuco**. 2021. 190f. Disertación (Maestría en Educación Contemporánea) - Universidad Federal de Pernambuco (Centro Académico Agreste), Caruaru-PE, 2021.

SILVA, Márcia Batista da. **La producción de conocimiento docente en la contingencia pedagógica**: necesidades de formación e inducción profesional de los docentes principiantes. 2023. 165 y sigs. Disertación (Maestría en Educación Contemporánea) - Universidad Federal de Pernambuco (Centro Académico Agreste), Caruaru-PE, 2023.

FRANCO, M. J. N.; GOUVEIA, R. W. S. F.; SILVA, M. B.; SILVA, M. B. *Narrativas de docentes principiantes, en el contexto de Agreste de Pernambuco: la inducción profesional en foco.*

Dossier Conceptos, Políticas y Prácticas de Inducción Docente

Traducción del original en portugués FRANCO, M. J. N.; GOUVEIA, R. W. S. F.; SILVA, M. B.; SILVA, M. B. *Narrativas de professores iniciantes, no contexto do Agreste de Pernambuco: indução profissional em foco* por Ariel Marconi, email: arielmarconi@hotmail.com.

Enviado en: 11/mayo/2023 | Aprobado en: 11/septiembre/2023

