



PROFESORES INICIANTES Y SU VISIÓN SOBRE LA FORMACIÓN: ASPECTOS DIDÁCTICOS- PEDAGÓGICOS

*INITIATING TEACHERS AND THEIR VISION ON TRAINING: EDUCATIONAL AND
EDUCATIONAL ASPECTS*

Resumen:

El trabajo presentado analiza las contribuciones de un grupo de 16 profesores iniciantes egresados de 14 carreras de formación docente de una Universidad pública federal brasileña, sobre la formación didáctico- pedagógica de la docencia. La metodología empleada fue cualitativa, usando la entrevista y la observación como instrumentos de recogida de datos. Para la interpretación de los datos, se dialogó teóricamente con Roldão (2007;2005) y su comprensión sobre la enseñanza como una especificidad profesional docente; Shulman (1987; 2004) y la base de conocimiento profesional docente; Formosinho (2009) y la relación entre formación académica y profesional; Cochran-Smith (2012; 2003) y Cochran-Smith y Lytle (1999), y las concepciones de aprendizaje de la docencia. Entre los resultados obtenidos se enfatiza de un lado, sobre la visión de profesores iniciantes en las distintas didácticas y de otro, se hace referencia al contenido necesario. Se destaca que las contribuciones de las didácticas están en la intersección entre la formación académica y la formación práctica, siendo condición para la formación profesional.

Palabras clave: *Didácticas, Formación del Profesorado, Profesores Iniciantes.*

1

¹ Este trabajo está traducido por Marta Olmo Extremera



Abstract:

This paper analyzes the contribution of didactic-pedagogical training for the teaching of a group of 16 beginning teachers, graduates of 14 faculty careers of a Brazilian Federal Public University. Methodologically, it was considered conducting interviews with all subjects and observing a set of at least ten classes of four of them. To interpret the data, a theoretical dialogue was held with Roldão (2007; 2005) and his understanding of teaching as a professional specificity for teachers; Shulman (1987; 2004) and the teacher professional knowledge base; Formosinho (2009) and the relationship between academic and professional training; Cochran-Smith (2012; 2003) and Cochran-Smith and Lytle (1999), regarding the conceptions of teaching learning. In the context of data analysis, emphasis is placed on the vision of teachers who started the didactics and another on the necessary content. The results indicate that the contribution of didactics is at the intersection between academic training and practical training, a condition for professional training.

Keywords: *Didactics, Teacher Training, Teachers Initiators.*

1. Introducción

Con la intención de comprender las concepciones y prácticas didácticas que definen la enseñanza que reciben los jóvenes profesores, recién formados y en situación de inserción laboral en la escuela pública de educación básica² en Brasil, se llevó a cabo un estudio basado en dos objetivos i) analizar las contribuciones de la formación didáctica para la docencia de docentes en inicio de la carrera, ii) categorizar las concepciones y las prácticas didácticas que componen la enseñanza de los docentes de las diferentes etapas curriculares de la educación básica, que se encuentran en la fase inicial de la carrera docente.

El interés por saber más sobre la formación de los profesores en cuanto a la didáctica y como está contribuye para el desarrollo de su práctica en el inicio de su carrera, se justifica a partir de dos perspectivas.

De un lado, se hace referencia a los resultados de las investigaciones sobre la formación de profesores en Brasil (André, 2010, 2013; Barretto, 2010; Gatti, 2010, 2013; Lüdke & Boing, 2012; Libâneo, 2015a; 2015b; Oliveira, 2014;) que muestran que la formación docente hoy en día y a cargo de las universidades, sufre una carencia en la preparación práctica. El peso de la formación recae sobre un exceso de teoría provocando una falta en la articulación entre las disciplinas de formación específica y formación pedagógica.

De otro, se parte del supuesto de que la formación profesional requiere una aproximación con la realidad de las salas de aula y los sistemas educativos, en el

² De acuerdo con la Ley de Directrices y Bases de la Educación en Brasil- LDB 9.394/1996, la educación básica en Brasil contempla la Educación Infantil (Guardería de 0 a 3 años de edad, Preescolar de 4 a 5 años), Enseñanza Fundamental I y Enseñanza Fundamental II y Enseñanza Media (anteriormente calificado como 2º grado y corresponde a la enseñanza secundaria).

sentido de considerar la cultura profesional (saberes, haceres, contextos, artefactos, interacciones) como punto de partida y de llegada. Es el motor de la profesión que se desenvuelve en un riguroso proceso que envuelve una formación inicial, en el ámbito de los cursos de licenciatura en la Educación Superior. De este modo, la formación inicial docente propiciada por esos cursos tienen la responsabilidad de certificar a los egresados para entrar en la carrera que será acompañada de una formación continua, una etapa consecutiva a la inicial, constituida por una serie de diferentes apuestas volcadas para mejorar la especialización de la formación.

De la formación docente se espera el comprender los aportes teóricos y metodológicos sobre lo que es y como se hace para enseñar aquello que se pretende que se enseñe por parte de los profesores en la educación básica y superior. La profesión docente no es trivial, a pesar de que muchos piensen que para enseñar solo basta con saber el contenido. Se trata y tal y como lo expresan Tardiff y Lessard (2005) de un trabajo interactivo entre seres humanos cuya naturaleza y función reside en el acto de enseñar. Con ello, la especificidad docente, que es lo que distingue al profesor de tantas otras profesiones, es el enseñar según considera Roldão (2007), bajo un universo de trabajo interactivo en el que el objeto humano, requiere de la movilización de un conjunto de saberes. En este sentido, existe un conocimiento profesional docente que desde la perspectiva de Shulman (2016; 2014; 2004; 1987) son saberes docentes y desde la visión de Tardiff (2002) y Gauthier (1998) carecen de ser trabajados en la formación inicial y profundizados durante la formación continua.

En la búsqueda de propiciar la comprensión de las exigencias y complejidades de un trabajo interactivo como es el enseñar y todavía desarrollar los conocimientos imprescindibles y sus prácticas, la formación inicial no puede estar dissociada del campo de actuación profesional. La escuela es indudablemente un campo estratégico de formación de profesores. Aunque todavía, las investigaciones sobre formación de profesores y desde los inicios de su historia a mediados del año 1950, según afirma Cochran- Smith y Frias (2005), es evidente la carencia en el cuidado sistemático en la conexión entre la preparación de profesores y el contexto de realización de su trabajo. Este aspecto concurre en los cursos de licenciatura que se encuentran sin interaccionar y tener relación unos con otros provocando con ello una disociación entre la formación específica de cada área y los conocimientos pedagógicos. Este

aspecto se acrecienta cuando la escuela no se tiene presente en lo que debería estar en los momentos de formación.

Novoa (2017, p. 1109), considera imprescindible que el profesor debe de tomar una posición, pudiendo afirmar que la profesión docente conduce a la reflexión y argumentación de responder la interpelación acerca de cómo construir programas de formación de profesores que permitan superar esa distancia, ¿Limando las asperezas y distanciamientos entre las escuelas y los profesores fragilizado en las últimas décadas [...]”? Además, “[...] ¿Sin nunca dejar de valorizar la dimensión universitaria, intelectual e investigativa?”.

La distancia a la que hace referencia Nóvoa (2017) es la que se puede observar entre las teorías que dirigen la formación docente y las realidades concretas de las escuelas y sus profesores. Aspecto que dificulta la interacción entre el campo de la formación y actuación, con el de conocimiento teóricos y prácticos, así como formación académica y profesional. Hay que facilitar esta interacción, a partir de la reflexión sobre los pasos que hay que superar para combatir con esa distancia, que no puede ser la salida de un punto para focalizarse en otro más dialéctico, sino que debe de garantizar un flujo de ida y venidas entre formación y actuación.

En esta perspectiva, los aspectos didáctico- pedagógicos esenciales para el desarrollo de la docencia no son lo suficientemente contemplados en la formación. Según advierte Libâneo (2015^a, 2015b), los cursos de formación de profesores, en Brasil, insisten en propuestas de vías curriculares que tienden a fragmentar el foco de la didáctica entre el enseñar y el aprendizaje y a disociar contenido de metodología.

Concordando con Libâneo (2015b, p.39) reconoce la didáctica como un campo epistemológico que “articula la lógica de saberes a enseñar (dimensión epistemológica), la lógica de los modos de aprender (dimensión psicopedagógica) y la lógica de las relaciones entre prácticas socioculturales y enseñanza (dimensión sociocultural e institucional), tenemos defendido (Cruz, 2017) que el objeto de la didáctica dice en cuanto al proceso de comprensión, problematización y proposición acerca del enseñar. La didáctica se elabora en el enseñar, produciendo conocimiento sobre y para él. Se trata de garantizar al profesor en formación y en actuación condiciones de proponer formas de mediación de la práctica pedagógica, fundamentadas en concepciones que permitan situar la fundación social de tales

mediaciones. Es una cuestión de enfatizar no solo en el como hacer (mediación) articulando con el porqué hacer (intencionalidad pedagógica).

Con este contexto, tenemos indagado sobre lo que cuenta como didáctica en los cursos de formación de profesores. ¿Qué es lo que se enseña? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Por quien?. ¿Qué condiciones y que prácticas direccionan el trabajo de profesores formadores, responsables por la formación docente en el ámbito de los cursos de licenciatura? ¿Qué formador piensa sobre la didáctica y como su concepción se manifiesta en la propuesta de enseñar? ¿Cómo los estudiantes futuros profesores, perciben la enseñanza de la didáctica?

¿En que sentido los conocimientos sobre la docencia construidos a través del estudio de la didáctica contribuyen para la constitución de los saberes profesionales docentes?

La segunda perspectiva que justifica nuestro interés en este estudio tiene relación con la fase de intersección profesional que, de acuerdo con Tardiff (2002, p.11), “es un periodo realmente importante en la historia profesional del profesor, determinando inclusive su futuro y su relación con el trabajo”. Las primeras experiencias vividas por los profesores en el inicio de su carrera tienen influencia directa sobre la decisión de seguir o no en la profesión, porque es un periodo marcado por sentimientos contradictorios que desafían cotidianamente el profesor y su práctica docente.

En la visión de Marcelo (1993), los profesores iniciantes se encuentran en el auge de la fase “aprender a enseñar”, situándose en el período de hacerse estudiante a profesor. A partir de esto, el autor defiende que esta etapa es la más importante, a la vez que es la etapa más desatendida en cuanto a la formación y siendo delimitada como el periodo de iniciación a la enseñanza, iniciación e inserción profesionales. Para Huberman (1989) existe un ciclo de vida profesional con cinco fases, siendo la primera de ellas; la entrada en la carrera con duración aproximada de tres años. En ese momento, el profesor pasa por un periodo de supervivencia debido al “choque de realidad”, conforme identificó Veenman (1984), es un entusiasmo inicial por el descubrimiento de la profesión.

Desde esta perspectiva, comprendemos la inserción profesional docente como el período que abarca los primeros años del docente en un nuevo contexto de

ejercicio profesional, marcado, en general, por tensiones derivadas de las necesidades de actuar y de afirmarse en un ambiente desconocido, interfiriendo directamente en su proceso de socialización profesional.

Teniendo esto en mente y en consideración con los objetivos propuestos para este estudio, focalizamos en investigar como profesores principiantes, comprendidos como aquellos que se encuentran en inserción profesional docente, por tanto en la condición de iniciantes en la carrera profesional, evaluando su formación didáctica; y que concepciones y prácticas didácticas definen la enseñanza que realizan en su primer ciclo de vida profesional, bastante caracterizado por los desafíos de convertirse en profesor.

En esta dirección, decidimos que los sujetos de la investigación fuesen egresados de diferentes cursos de licenciatura que hubiesen finalizado su formación inicial hace tres años (2013- 2015) y que hubiesen ingresado en una red pública de enseñanza municipal, estatal o federal, en el sistema educativo brasileño y también durante los últimos tres años (2013-2015), y que no estuviesen frecuentando ningún otro curso de formación de profesores. Conseguimos un grupo de 16 docentes recién egresados de 14 cursos de licenciatura de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), siendo elegida como campo de investigación de cara a derivar e otros estudios anteriores, tal y como se puede constatar en Cruz & André (2014); Cruz (2017); Cruz Campelo (2016), Cruz & Magalhães (2017); Cruz e Batalha (2018); Cruz & Castro (2019). Los cursos de licenciatura representados fueron: Biología, Danza, Educación Física, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Letras, Inglés, Portugués, Matemática, Música, Pedagogía, Química y Sociología³.

En relación con el sistema educativo brasileño, cabe destacar que, según la definición de la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional LDB 9.394/1996, existen dos niveles de educación superior. La educación básica debe ser obligatoria y gratuita desde los cuatro hasta los 17 años de edad, organizándose en tres etapas: educación infantil, (guardería y preescolar), enseñanza fundamental (1ª y 2ª etapa) y enseñanza media. La formación de profesores para la actuación profesional en el sistema escolar ocurre principalmente en los cursos de licenciatura, en el nivel de

³ En el caso de los egresados de letras, trabajamos con una profesora de lengua portuguesa y una profesora de lengua inglesa, ya que es un área curricular que predomina en el currículum de la educación básica en Brasil. En el caso de matemáticas y de educación física, entrevistamos a dos profesores de cada área.

educación superior. Los cursos de licenciatura corresponden a diversas áreas curriculares de educación básica, siendo la pedagogía la responsable por la formación del profesor multidisciplinar que trabajará en educación infantil y en la primera etapa de la educación fundamental. El docente de estas etapas también puede ser formado en el ámbito de curso normal (curso técnico- profesional), siendo una de las modalidades de la enseñanza media, o un curso normal superior ofrecido por las instituciones superiores de educación.

2. Metodología

Metodológicamente optamos por la realización de entrevistas con todos los sujetos y la observación de un conjunto, de diez aulas, donde cuatro fueron de: Historia, Lengua Inglesa, Matemáticas y años iniciales de Enseñanza Fundamental (pedagogía), con registros en el diario de campo. Las entrevistas fueron realizadas durante el año 2016 y las observaciones en el año 2017. La palabra de los profesores cuyas aulas fueron observadas, fueron considerados como criterios de aceptación (autorización), viabilidad institucional (permiso), localización de la escuela (movilidad de los investigadores), el tiempo (la temporalidad de la investigación) y el alcance de las diferentes etapas de enseñanza de educación básica (Enseñanza Fundamental) y (Enseñanza Media), así como diferentes redes de enseñanza.

A través de las entrevistas, tuvimos la oportunidad de captar aspectos de la práctica narrada y a través de las observaciones pudimos dar testimonio del docente y su aula, en cuanto a su relación con los alumnos, la clase, el conocimiento en un contexto determinado, y con ello una singularidad de su didáctica.

De este modo, la investigación se orientó por una perspectiva de los sujetos que según considera Gatti y André (2010, p. 10), se centra en la comprensión de los aspectos formadores de lo humano en el contexto de sus relaciones y las construcciones culturales, envolviendo dimensiones grupales, comunitarias y personales, así como considerando “la no neutralidad en la integración contextual y la comprensión de los significados en las dinámicas histórico- relacionales”. Delimitar el foco de la investigación a la comprensión de los sentidos, significados, visiones, percepciones, atribuidos por los sujetos y sus acciones, experiencias y posibilidades requiere de situarlos en un contexto interrelacionado con el objeto de investigación. En este sentido se pronuncia un fuerte reconocimiento del modo en como la realidad es comprendida por los participantes de la investigación. Pensemos que, así el

conocimiento se aproxima más todavía a lo real, traduciendo el hacer humano a un elemento de tiempo histórico y un elemento de contexto social, que representa las formas de ser, estar, pensar y reaccionar.

De los 16 sujetos participantes de la investigación, 11 trabajaban en el periodo que fue desarrollado el estudio, en la enseñanza media, que corresponde con la educación secundaria. Ellos son responsables por enseñar materias relacionadas a los conocimientos en las áreas de Biología, Danza, Educación Física, Filosofía, Física, Geografía, Lengua Portuguesa e Inglesa, Matemática, Química y Sociología.

Los participantes de la investigación son jóvenes con edades entre los 23 y 30 años, predominando los 25 años. Todos se declaran como sexo femenino o masculino, siendo distribuido de forma igualitaria. Los años de acabar el curso de la licenciatura de profesores, siendo un criterio principal de selección de este estudio, son 2013, 2014 y 2015. Del mismo modo, la entrada en la red de enseñanza se comprende en el año 2016, siendo de dos años desde que acabaron su graduación y cuando se incorporaron al mercado de trabajo. Ocho de los 16 entrevistados fueron para la sala de aula un año después de finalizar su licenciatura, seis entraron en el mismo año de finalizar la carrera y tres se insirieron dos años después de su formación universitaria.

Para la organización de los datos procedentes de las entrevistas y de las observaciones, se busco junto con la interacción de los participantes y a través de varios ejercicios de lectura combinados, que realizasen cuadros con aspectos convergentes y divergentes referentes a cada uno de los cuatro ejes que componían las entrevistas (1- características del profesor, 2- evaluación sobre la formación en didáctica, 3- concepciones y prácticas didácticas, 4- aspectos facilitadores y de dificultad en la inserción profesional) y de la observación (1- organización de la clase y del grupo de alumnos para el aula, 2- hitos o acontecimientos del aula, 3- estrategias llevadas a cabo por el profesor para enseñar, 4- relación profesor y alumno).

Para interpretar los datos, nos fundamentamos teóricamente en tres concepciones: i) la enseñanza como objeto de la didáctica y especificidad profesional docente (Roldão, 2007; 2005). ii) la didáctica y la base del conocimiento profesional docente (Shulman, 1987; 2004). iii) concepciones de aprendizaje de la docencia (Cochran-Smith, 2012; 2003). A partir de Roldão (2007, 2005), se busca problematizar

como la enseñanza es comprendida y trabajada por docentes que se encuentran en procesos de inserción profesional. Con las contribuciones de Shulman (1987, 2004) se quiere comprender como la relación entre la didáctica y los conocimientos profesionales docentes se expresan en el hacer y el saber de esos profesores. Y Cochran- Smith (2012; 2003) nos ayudó a mapear las concepciones de aprendizaje de la docencia que marcan la formación y la docencia de los participantes, bien como aspectos de aprendizaje de la docencia expresados en los primeros años del ejercicio profesional. ¿Qué es lo que dicen de su formación? ¿Cómo entienden y enfrentan la docencia? ¿Cuáles son las marcas y las características de sus prácticas didácticas que destacan en medio de las tensiones y los desafíos propios del inicio profesional?

La relación entre organización e interpretación de los datos nos permitió el abordaje de los resultados de la investigación en ejes analíticos que discuten la visión sobre formación y la didáctica, las dimensiones de la docencia y los aspectos facilitadores y que dificultan la inserción profesional.

Desde una síntesis de interpretación de los datos que presentamos se concentran en el eje analítico que trata la visión de ese grupo selecto de profesores principiantes sobre la formación docente en cuanto a los aspectos didácticos- pedagógicos.

3. La visión de los profesores iniciantes sobre los aspectos didácticos- pedagógicos en su formación

El interés en discutir que concepciones y prácticas didácticas definen la enseñanza que realizan los docentes egresados de cursos de licenciaturas que se encuentran en situaciones de inserción profesional, encaminó nuestra mirada para las didácticas y prácticas de enseñanza en la formación inicial docente, orientados por el objetivo de analizar las contribuciones de esa formación para la docencia de esos profesores. En esa dirección, durante las entrevistas, solicitamos a los participantes que compartiesen su opinión sobre la contribución de esa área para su formación, así como evaluaran si los conocimientos de naturaleza didáctico- pedagógica adquiridos durante el curso eran reconocidos (y como) en su práctica docente.

En estudios anteriores (Cruz, 2017), fue posible constatar la prevalencia de cuatro componentes curriculares obligatorios volcados para la enseñanza de la didáctica, que son: didáctica, didáctica específica, estancia supervisada y práctica

de enseño. Cada curso de licenciatura, de la Universidad elegida como campo de investigación, presenta uno u otro componente, a parte de los cuatro ya mencionados, como disciplinas obligatorias o elegidas.

En el contexto de la investigación sobre el relato, se adoptó esos cuatro componentes curriculares constituyendo lo que designamos como núcleo de las didácticas, y fue con esta base con lo que indagamos a los profesores entrevistados acerca de su formación.

En relación a esto, para algunos profesores parecía que estaba claro que se trataba de los componentes curriculares didácticos, didáctica de la enseñanza específica, estancia supervisada y práctica de enseñanza, para otros la memoria registraba aspectos como la disciplina didáctica, o la didáctica de la enseñanza del área. No siempre las estancias supervisadas y las prácticas de enseñanza eran comentadas, haciendo que fuese necesario que el entrevistador solicitase hablar también sobre las experiencias formativas de esas actividades curriculares. Este aspecto en relación con la memoria del área parece bastante revelador de la articulación interna entre los componentes curriculares en la formación, la formación disciplina y la formación pedagógica.

La enseñanza del conocimiento en el campo de la didáctica no se limita al contexto de una disciplina, pero se inscribe en el núcleo de formación docente que hay en la estancia supervisada y en la práctica de enseñanza en una parte bastante significativa de preparación profesional. Todavía, para algunos de los egresados de esos cursos, una indagación sobre la contribución de las didácticas para su formación de profesor los remite apenas para las disciplinas que se designan como tal.

Diferente de reconocer que las disciplinas inicialmente citadas por los deponentes contribuyen más que la de los otros, viendo que las apreciaciones en relación con ellas no siempre fueron positivas, emergiendo con ello que las dificultades de identidad de la articulación, en la formación inicial, de conocimientos que están en la base de la formación y actuación profesional docente.

Indudablemente, la forma en como el currículum es presentado y trabajado contribuye para que los profesores no perciban la intersección entre las disciplinas y, mas que esto, el conocimiento que conforma un área, que siendo el caso en cuestión, es la didáctica.

Formosinho (2009) se ha dedicado a la discusión sobre esta temática y contribuye en el sentido de comprender como el proceso de “académico” de la profesión docente influyó en el distanciamiento entre la práctica profesional y los cursos de formación. Para el autor, el modelo tradicional, vivido en la enseñanza superior, establece una dinámica de fragmentación curricular que desfavorece la comprensión del objetivo mayor de los cursos de formación inicial: la formación de los docentes.

Volviendo a los relatos de los profesores, fue posible aludir a varios aspectos que se destacaron en la evaluación que hicieron sobre la presencia del conocimiento didáctico- pedagógico en su formación. Esos aspectos engloban una carencia de referencia prácticas, en la forma de cómo los profesores formadores⁴ encaminan sus propuestas, en las estancias supervisadas y en las prácticas de enseñanza, y en los contenidos volcados para la planificación, la evaluación y el contexto de enseñanza.

Del mismo modo, las apreciaciones positivas sobre la formación en didáctica, se produjo una aproximación que fue destacada como un criterio fundamental para la evaluación que el profesor realiza de la contribución de esa área en su formación, tal como destacó la profesora de Biología: “(...) la profesora traía mucho la discusión para la práctica (...)”.

Los discursos de los profesores de Geografía y de Biología tocaban en la importancia que la comprensión de la práctica tiene para esos jóvenes iniciantes en la carrera docente, reafirmando lo necesario que es enfrentar la fragmentación y la desconexión en las relaciones teóricas- prácticas, de modo a resolver ese dilema en la formación docente.

Formar a docentes requiere articular los saberes que serán enseñados, los modos de aprender y las relaciones entra las prácticas sociales y culturales. Eso envuelve una base de conocimiento profesional, según defiende Shulman (1987), que abarca conocimiento con diferentes órdenes: contenido de las materias, pedagógico, curriculares, pedagógicos de contenido, alumnos, contexto educativo, objetivos, metas y valores educativos. Todos esos conocimientos necesitan ser movilizados en la acción de enseñar y se encuentran en el núcleo de la articulación entre la teoría y la acción profesional. Cuando son asumidos como núcleos de la formación docente

⁴ Profesor formador es comprendido como aquel que trabaja en los cursos de licenciatura, responsable por la formación profesional docente.

contribuyen para la revisión de la relación polarizada y dicotómica entre formación académicas y profesional. De este modo, contribuyen, todavía, para la atribución de otro sentido, más articulado, cohesivo y orgánico, entre la famosa y polisémica discusión sobre la teoría y práctica.

En este sentido, el profesor formador ejerce un papel crucial, ya que, tal y como destacan algunos entrevistados, las aulas de algunos de ellos ofrecen importantes pistas sobre como un docente debe hacer para enseñar. Los temas trabajados por ellos abordaban situaciones cotidianas de la escuela, de la sala de aula y el abordaje de un determinado contenido. Fue así como comentó el profesor de Historia:

“Voy a decir un ejemplo aquí, una cosa que me marco mucho y de forma profunda era el énfasis que ella le daba a la cuestión de la didáctica crítica. Osea, como nuestra práctica tiene que ser situada en el contexto escolar, con aquellas personas... porque fue una reflexión que yo hicé, en un momento antes de yo entrar para la sala de aula y eso fue para mi extremadamente significativo. Ella dió un énfasis muy grande, a la gente que hizo el trabajo, leyó y debatió. Es lógico que ella hizo un panorama de otras perspectivas pedagógicas, que también es muy importante, pero particularmente ese elemento del curso de ella fue muy significativo. Pienso que fue una parte de reflexión sobre la educación muy importante en el momento de pensar mis planificaciones, en la hora de pensar el abordaje que iba a llevar... hacer como ella hacía. Era una referencia. Porque, el constatar que es una práctica específica, es estar en un lugar de intranquilidade, donde tú tienes que estar con esa cara de lidiar con elementos tan distintos, culturales, econômicos, y es ahí donde tienes que conseguir esa mediación didáctica. Ella hacía eso y me marcó”.

La memoria del profesor de Historia y su relación con lo que aprendió en didáctica por influencia de la profesora confirma resultados de investigaciones anteriores (Cruz, 2017; Cruz y Campo, 2016; Cruz y Magalhães, 2017; Cruz y Batalha, 2018; Cruz y Castro, 2019), que indican que el profesor formador se identifica para sus alumnos tanto por lo que es como por lo que hace. Con ello, puede asumir un status de referencia. Esta condición se establece de cara a su formación cualificada, manifiesta una visión en sus alumnos de un profesional bien preparado, que, por su acción pedagógica, por lo que hace en la sala de aula y por su personalidad de docente, adquiere para lo que es el profesor en formación un status diferenciado de sus pares en términos de calidad, que hace de el una especie de arquétipo de práctica para el profesor en formación. Es por ello que hay que forjar saberes profesionales en el futuro profesor - saberes docentes originados de los haceres (Marcel y Cruz, 2018).

Las estancias y las prácticas de enseñanza son componentes curriculares que ocupan posiciones clave para favorecer la aproximación entre la formación

académica y la formación práctica. La evaluación sobre ellos aborda aspectos positivo o negativos, tal como señalan los relatos de los profesores de Lengua Portuguesa y Educación Física:

“La mayoría de las personas reclaman mucho de la estancia, más para mi fue muy positivo el convivir en la escuela, con esa otra realidad que era desconocida, también ves que, el como se aborda la enseñanza es muy parecido a lo que yo imaginaba, de lo que me gustaría, no es esa enseñanza normal, prescriptiva (...) Los intercambios en las clases de las estancias, de tu percibir las diferentes realidades, para mi fue muy reconfortante en ese sentido, en esa interacción toda, en la convivencia con la profesora tutora”.

“Y como yo dije, mi proceso de estancia fue perturbador (...) la verdad es que yo viví un momento de observación únicamente en mi práctica de enseñanza. Donde los docentes dividen en momentos de observación, tienes momentos donde tu mismo das aula, tienes momentos de diálogo sobre las aulas. Yo no tuve diálogo en esos momentos. La verdad, solo lo viví en la observación de las aulas”.

Los relatos rebelan que hay una tensión entre una perspectiva de profesionalización y otra académica sobre la formación docente, Formosinho (2009). Si desde el punto de vista positivo y desde una lógica de profesionalización algunos profesores hacen alusión a una entrada en el campo de actuación que permitió el contacto con los problemas cotidianos de la profesión y las estrategias para lidiar con ellas; mientras que de otro lado, se ve una parte menos productiva, siendo observado en la organización de las estancias e inserción del alumno / futuro) sobre su ambiente profesional, generando con ello una ausencia en la vivencia de importantes etapas durante la estancia y una experiencia monolítica con respecto a las diferentes realidades escolares.

En la dimensión de una propuesta de profesionalización encontrada en Formosinho (2009), principalmente en lo que se refiere a las posibilidades de que los cursos de formación inicial del profesorado carecen de una convergencia entre el tiempo, la organización y los modos de acción en cuanto a la formación docente, se puede destacar en los discursos de los profesores, otro aspecto que merece ser considerado: la contribución de programas que se inscriben fuera del conjunto de las disciplinas. En este sentido, se destaca el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), siendo un proyecto de extensión, que se presenta como un facilitador de este proceso. El discurso del profesor de Física explica este aspecto:

“(...) nuestro trabajo como becario del PIBID era colaborar en las actividades prácticas, experimentos para hacer con los alumnos y tal, esta parte era la que más me gustaba. Me gusta elaborar las actividades, construir el material y llevar eso para la sala de aula. El haber vivido esto y poder practicarlo con los alumnos, el tener un contacto más próximo con ellos, eso me da una mayor seguridad en

la sala de aula, no se si de lo contrario hubiese sido capaz de entrar en la clase sin haber vivido esto antes (...).

Como se puede observar, ese conocimiento en el ámbito de las didácticas ocupa una posición principal en la movilización de los saberes propios de la docencia, residiendo, en especial, en la inserción entre la formación académica y la formación práctica, siendo condiciones esenciales para la formación profesional.

En la óptica de los docentes participantes de este estudio, entre los aspectos significativos en relación con las disciplinas de la didáctica, incluyendo las específicas, se puede destacar la importancia de los contenidos referentes a la planificación de enseñanza y la evaluación del proceso enseñanza / aprendizaje, así como el conocimiento del contexto escolar y la cultura del alumno.

A pesar de las diferentes concepciones de planificación, este contenido fue mencionando de forma objetiva e indirectamente por todos los 16 participantes. Algunos profesores entraron en un mayor detalle sobre la planificación desde una perspectiva que ultrapasaba su misma visión protocolar, tal y como se puede apreciar en los discursos de los profesores de Biología y de Historia:

“Entonces la planificación de la aula. La planificación de la aula: que recursos voy a utilizar, cuanto tiempo más o menos voy a dedicar a cada cosa, como voy a contextualizar aquello de allí, si voy a buscar en varias fuentes o no. Eso es lo que aprendí en didáctica”.

“Para mí no tiene improvisación. Improvisar no es muy bueno, no funciona y da errado. Primero, al principio de año, tenemos un tiempo de planificación, hacemos una planificación anual, que es más extensa, así, el tema, y algunas ideas voy teniendo desde ahí. Pero también la planificación que hago al mes, antes de comenzar cada mes- después puedo mostrar para tí si quieres”.

La perseverancia de los relatos sobre la superación de las técnicas, de la necesidad de la planificación en detrimento de improvisar y de la contextualización de situaciones de enseñanza y aprendizaje permite aludir a una didáctica crítica, centrada no solo en la técnica, como condición propia de una didáctica instrumental, sino que también, sin desmerecer la importancia de las técnicas necesarias al proceso de la enseñanza es aprender, considerándolo de un modo fundamentado en aportes técnicos, políticos y relacionales.

Otro contenido relacionado con la didáctica, consiste en la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Los docentes entrevistados hicieron evidentes algunos aspectos que transitaban en la sombra de la formación inicial, y en especial, la formación procedente de la didáctica, tal y como se puede apreciar en el discurso de la profesora de Educación Física:

“Principalmente, pienso que la evaluación es una cosa que creció bastante y no quedarse solo en una evaluación porque sí solamente. Tiene un fundamento de como está siendo hecha y para que va a ser utilizada después, no solo para guardar, no solo para la nota, no solo para hacer un examen el alumno, sino que cualificar aquello mediante una evaluación propia con su metodología y sus propuesta en el aula. Pienso que eso fue bastante interesante en la didáctica”.

Esta parte del discurso denota que la concepción de evaluación presentada ultrapasa los límites estrictamente técnicos y cuantitativos, dedicados a medir el aprendizaje, en dirección a un diálogo de la técnica con la multidimensionalidad de la enseñanza. Evaluar es condición primordial para el desarrollo del acto de enseñar y del proceso de aprender, en el sentido de aportar informaciones sobre lo que el alumno aprendió, lo que no aprendió y lo que puede aprender, configurando el contenido fuerte de una área.

En la estela del argumento, otro contenido que emerge de las entrevistas, es el reconocimiento del contexto escolar, del conocimiento del grupo clase y del local donde está inserido, tal y como se observó en el discurso de la profesora de Lengua Portuguesa:

“Pienso que la didáctica me ayudó mucho en el sentido de reconocer mi clase, el no venir con las cosas preparadas, considerar el alumno a partir de su contexto, el desarrollar las clases de una forma actualizada y situadas en lo cotidiano”.

Por tanto, el énfasis dado al conocimiento de la clase, a lo cotidiano de la sala de aula rebelan que las preocupaciones no son solo con el contenido específico que será enseñado, sino que también, con el conocimiento de estas otras características. Shulman (1987) destaca que la base del conocimiento docente reside en este sentido: el conocimiento de un determinado contenido no confiere subsidios diferentes para la actuación docente. Es necesario, también, otros saberes, como aquellos que se refieren al currículum, la gestión de la sala de aula, el contexto de enseñanza y las características de los alumnos.

Relacionado con lo constatado del análisis de las entrevistas y el contenido del análisis de las observaciones. Las aulas de los docentes de Historia, Lengua Inglesa y Matemáticas y de la profesora de Enseñanza Fundamental I permiten verificar que los jóvenes profesores en inserción profesional, experimentando las dificultades inherentes al movimiento de dejar la condición de estudiantes para la de profesor, consideraran con fuerza la importancia de la planificación de actividades de enseñanza, bien como su evaluación.

Focalizando de forma específica para la docencia del profesor de Historia en los grupos de clase de Enseñanza Fundamental II, fue posible reconocer seis herramientas didácticas, cuya movilización parece posible porque hay una planificación cuidadosa de las aulas. Esas herramientas son utilizadas en consonancia

con las estrategias de enseñanza definidas para sus aulas, dejando prevalecer una concepción y práctica didáctica interactiva, dialógica y participativa, tal y como se enumeran a continuación.

- **Imágenes:** El uso de las imágenes fue una estrategia habitual siendo un recurso para impulsar el relato de los alumnos sobre posibles sensaciones, cuestiones y conocimientos previos sobre aquella figura, cuadro, persona, escena o carta. Posteriormente, los alumnos, individualmente o en grupos, eran convidados a relatar sus impresiones siendo escrita o dibujada. Como ejemplo, al introducir el concepto de clase social, el profesor proyectó imágenes para que fuesen asociadas a una u otra clase. En otro momento, proyectó una carta de una mujer antes de ir para la guerra y pidió a los alumnos que pensasen al respecto e hiciesen un esfuerzo semejante. Hubo también, uso de un rotero de análisis de imágenes para auxiliar la interpretación de los alumnos y el foco que los mismos deberían tener para consquistar la mirada más profunda sobre la escena retratada. Además de esto, la proyección de películas también estuvo presente.
- **Pizarra:** La pizarra era usada como recurso marcado por la expresión de diálogo entre el alumno y el profesor, sobre todo, durante la corrección de las actividades. Esta contemplaba en un primer momento las respuestas de los alumnos, para a partir de estas, construir respuestas junto al profesor. No solo eran consideradas la respuestas de los alumnos, sino que también el razonamiento usado por ellos para desarrollar una respuesta elaborada.
- **Herramienta electrónica:** El profesor permitía y por dos veces, ofrecía incentivos cuando se usaba el buscador de google, así como cuando los alumnos necesitaban de fuentes externas para construir la respuesta a la pregunta solicitada.
- **Noticias actuales:** El contenido histórico abordado era frecuentemente puesto en diálogo con las noticias periodísticas actuales. El profesor incitaba al diálogo y debate sobre las posibles permanencias o diferencias entre el hecho histórico y la noticia periodística vinculada.
- **Cuaderno, ficha o libro didáctico:** En algunos momentos el profesor revisaba las fichas, el cuaderno y las fichas leídas. La lectura en voz alta, por parte de los alumnos de fragmentos del libro didáctico también fue una estrategia utilizada, destacando que, en la mayoría de las veces, los alumnos pedían esa actividad.
- **Asamblea de trabajadores y maquetas:** El profesor utilizó estrategias de teatro y simulación práctica de algunos contenidos abordados en sus aulas. En una de ellas, la asamblea de los trabajadores, la actividad consistió en una simulación por parte de los discentes, de una asamblea de trabajadores en la cual cada grupo de alumnos tenía que representar una corriente política y después hacer una discusión intragrupal, argumentada y debatida en oposición a los demás.

Por otro lado, la maqueta fue utilizada para la reconstrucción de escenas características del período medieval.

Como se puede observar, las estrategias de enseñanza del profesor de Historia son marcada por el emprendimiento dialógico constante, incentivando las respuestas y las cuestiones de los alumnos. Corroba lo expuesto lanzando múltiples estrategias comprometidas con las diversas posibilidades de comprensión del contenido trabajando por parte de los alumnos: visualización y reacción de las imágenes, lectura dialogada, exposición conceptual, desarrollo de ejercicios de evaluación del aprendizaje a partir de ellos y todavía otros.

En la medida en que ese profesor recurre al uso de múltiples estrategias de enseñanza y aprendizaje, incentiva la argumentación y el debate y fomenta el análisis crítico de materiales, denota, también, los conocimientos que utiliza. Acerca de esto, Shulman (1987) sustenta que no basta apenas el conocimiento específico de un contenido para configurar una acción docente cualificada, más también, los saberes sobre organización del grupo clase, las estrategias de enseñanza, fundamentos pedagógicos y curriculares de la educación, y principalmente, la movilización de todos ellos para concretizar la enseñanza y el aprendizaje. El profesor retratado aquí no resume apenas el saber sobre los contenidos de historia, como también parece utilizar estos otros conocimientos en el decurrir amplio y diversificado de sus aulas, lo que revela en las propuestas creadas en su planificación, y todavía más, en las relaciones establecidas en lo que respecta al desarrollo.

Siendo para establecer una relación dialógica, hacer trabajos diferenciados, contextualizar / aproximar el contenido de la realidad del alumno, o mismo para solucionar problemas, el hecho de que el profesor de Historia, así como los demás participantes de la investigación, demuestran que saben lo que quieren hacer. Las prácticas didácticas analizadas permiten ver una preocupación con la formación de los estudiantes, sus alumnos, las capacidades para crear y la importancia de la organización continua de las propuestas, con vistas en una planificación efectiva.

Sin embargo, no siempre los profesores consiguen ejercer el mismo desempeño de la formación como les gustaría en sus propuesta de enseñanza, debido a las cuestiones estructurales o a la misma realidad escolar, lo que nos lleva a reflexionar sobre las condiciones de trabajo como condicionantes de la práctica.

Las excepciones a seguir, extraídas de los relatos de los docentes de Lengua Portuguesa, Biología y Física, al mismo tiempo que denotan como los profesores conciben sus prácticas didácticas, dejar ver los efectos de esos condicionantes sobre ellas:

“Primero me gustaría tener un poco de más tiempo para planificar porque a pesar de que ya está dentro de la ley, de tener un tercio de la carga horaria para planificar, principalmente el año pasado

cuando trabajaba en el Estado, los horarios eran complejos y a veces me perjudicaban”.

“No consigo más hacer cuestiones discursivas que de hecho leía y veía la letra y el pensamiento de ellos. Porque estoy con muchos grupos de clase (...)”.

“Lo que me gustaría hacer, en un plano ideal, sería tener muchas más actividades prácticas y experimentales con los alumnos en los que pudiesen tener contacto con los materiales y algunos fenómenos, un aprendizaje más activo, con algunos fenómenos de física. En la escuela no tenemos un laboratorio todavía, al igual que no tenemos una serie de cosas”.

Estos discursos nos permiten saber como los profesores participantes de este estudio conciben la función de enseñanza y, en esa estela, como reconocen sus necesidades de planear para construir aulas que se dirijan a las necesidades interesantes, dificultades y potencialidades de sus alumnos. Las condiciones en que es realizada la docencia, no chocan con el tiempo invertido en el trabajo, además del aula en sí, el espacio físico, los recursos materiales disponibles, las comprensiones que se desarrollan sobre el currículum y el papel social del conocimiento y de la escuela, emergen como factores que desestabilizan, pero no inhiben ni paralizan. Son factores que atraviesa la docencia de todos los profesores en cualquier fase de su trayectoria profesional. Mientras tanto, en la fase de inserción, parecen exigir todavía más comprensión acerca de las bases de su formación y consecuente convicción acerca de su docencia.

3. Conclusión

En la intención de responder que concepciones y prácticas didácticas definen la enseñanza que realizan profesores en situación de inserción profesional en el contexto de la escuela pública de educación básica, desarrollado en esta investigación orientados por los objetivos de analizar la contribución de formación en didáctica para la docencia de profesores en inicio de carrera; mapear y categorizar concepciones y prácticas didácticas que estimulan la enseñanza de profesores de diferentes componente curriculares de la educación básica, que se encuentran en la fase inicial de la carrera docente.

En esta dirección, volvemos para los egresados de los cursos de licenciatura que se encuentran en situación de inserción profesional docente en el contexto brasileño de escuela pública de educación básica, para investigar como profesores iniciantes evalúan su formación en didáctica; que concepciones y prácticas didácticas definen la enseñanza que realizan.

En lo que se refiere a las estrategias metodológicas para la construcción de los datos, optamos por la realización de entrevistas con todos los sujetos (16 profesores egresados de 14 cursos de licenciatura de la institución universitária

definida como campo empírico) y observación de un conjunto de, en el mínimo, diez aulas por parte de los participantes.

El estudio nos permitió constatar que la visión de los profesores demuestran acerca de su formación en didáctica que parece detonar contribuciones significativas para el inicio de su profesionalidad. Todavía, el núcleo de didáctica no este reconocido de forma orgánica y articulada, las disciplinas y los componentes curriculares que lo integran son focalizados en separado, con respeto a sus especificidades. Así, la didáctica, en cuanto disciplina de introducción, contribuye como un aporte teórico y metodológico de la área; la didáctica específica de la área se concentra en el abordaje pedagógico del contenido a ser enseñado; y las estancias y las prácticas de enseñanza con la perspectiva de como la enseñanza ocurre en una sala de aula real.

Sin duda, una visión prevalece si se sitúa en una concepción de formación caracterizada por Cochran-Smith y Lytle (1999) como el conocimiento para la práctica. Desde esta concepción, y según comprenden las autoras, se parte del presupuesto que los investigadores de las universidades (teóricos, académicos) son los que producen el conocimiento formal y las teorías, inclusive, las denominadas por las autoras sabías de la práctica, para que los profesores las utilicen con tal de mejorar así su práctica profesional. De lo contrario, las autoras norteamericanas apuntan una otra vía de formación sustentada por la comprensión de que el conocimiento práctico del profesor debe ser redimensionado en la medida en que entienden que él aprende cuando tiene oportunidad de examinar y reflexionar sobre los conocimientos implícitos en una buena práctica. Conocimientos que emergen en la práctica en sí, donde el profesor produce con sus pares a partir de su realidad, sus problemáticas. Esto incide en una visión de conocimiento y práctica. En esta concepción, los aliados al conocimiento producido en la universidad son incorporados, en la formación docente, conocimientos prácticos, decurrentes de que los profesores competentes saben, demuestran en sus prácticas o en sus reflexiones que hacen a partir de ellas. A pesar de las posibilidades procedentes de estas concepciones formadoras, Cochran-Smith y Lytle se posicionan a favor de la formación docente que considera el conocimiento- práctica. En esta concepción, no hay dicotomía entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, de modo que el conocimiento que los profesores precisan aprender para enseñar mejor es aquel producido también por ellos mismos siendo considerado sus propias salas de aula como espacios para la investigación internacional que considera el conocimiento y la teoría producida por otros como generadores de interpretación y cuestionamiento.

Tanto en la concepción en la práctica cuando en la didáctica, la reorganización del lugar de la escuela básica y de sus profesores en la formación docente influye directamente en que los saberes posibles de seres construidos, en la dimensión formativa, están directamente vinculados a la actuación profesional del profesor que, además de saber, una dimensión más teórica, precisa aprender a hacer y analizar ese saber hacer para que su práctica profesional sea siempre transformada y transformadora.

En este contexto, la formación inicial de profesores representa una etapa imprescindible en el desarrollo profesional que, articulada orgánicamente con la escuela, campo por excelencia de la práctica profesional, favorece la inscripción de una base de conocimiento construida por dentro de la profesión. Así, las dicotomías entre conocimiento académico y profesional, disciplinar y pedagógico, dan lugar para la comprensión de una práctica situada, contextualizada, cultural y socialmente. En este camino, la formación didáctico- pedagógico constituye, a nuestro entender, un invertir importante y necesario para la tan buscada preparación profesional.

Frente a esto, los estudios realizados nos llevo a constatar que la contribución de conocimientos didácticos- pedagógicos para la formación docente reside en la intersección entre formación académica y la formación práctica, condición, a nuestro entender, para la formación profesional. La didáctica en cuanto al campo de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje se dirige directamete para la reacción del profesor durante la enseñanza para que sus alumnos aprendan con sentido el conocimiento pretendido. De este modo, enseñar es una acción situada, teorizada y movilizada de conocimientos de naturaleza diversa. Una formación centrada en presupuestos más académicos que prácticos difícilmente favoreceran al futuro profesor saber no solamente el que hacer para enseñar, sino también las razones pedagógicas que fundamentan ese hacer.

Referencias bibliográficas

Candau, V. (2000). A Didática hoje: uma agenda de trabalho. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. 149-160. Rio de Janeiro: DP&A.

Candau, V. org. (1983). *A Didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes.

Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record* 48, 3, p. 108-122.

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, p. 5-28.

Cochran-Smith, M.; Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, p. 69-109.

Cochran-Smith, M.; Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: *Review of research in education*, ed. A. Iran Nejad and P. D. Pearson, 24, 1, 249-305. Washington, DC: American Educational Research Association.

Cruz, G. B. da. (2017). Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo/SP, v.47, n.166, p. 1116-1195.

Formosinho, J. Coord. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Gatti, B. (2013/2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100. p. 33-46.

Gatti, B. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*. Curitiba, n.50, p. 51-67.

Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379.

Gauthier, C. et al. (1998). Por uma teoria da pedagogia : pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí : Ed. Unijuí.

Libâneo, J. C. (2015a). Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: Marin, A.; Pimenta. S. Orgs. *Didática: teoria e pesquisa*. 39-65. São Paulo: Junqueira & Marin Editores.

Libâneo, J. C. (2015b). Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650.

Marcel, J.; Cruz, G. B. da. (2018). Êthos docente de professores referenciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.43, n.1. p.363-380.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. v.47, n.166, p.1106-1133.

Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.34, p.94-181.

Roldão, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano XI, v.12, n.13, p.105-126.

Shulman, L.; Shulman, J. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142.

Shulman, L. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229.

Shulman, L.S. (2004). The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach. 364-381. San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L. (1987). "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22.

Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Como citar este artículo:

Barreto da Cruz, G. (2019). Profesores principiantes y su visión acerca de la formación: aspectos didácticos- pedagógicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3),93-112. DOI:10.30827/profesorado. v23i3.9607