

**SENTIMIENTOS QUE ATRAVIESAN LA INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE:  
DE LA FRUSTRACIÓN A LA ACCIÓN**

***SENTIMENTOS QUE ATRAVESSAM A INERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DA  
FRUSTRAÇÃO À AÇÃO***

***FEELINGS THAT CROSS THE TEACHING PROFESSIONAL INSERTION: FROM  
FRUSTRATION TO ACTION***



Giseli Barreto da CRUZ<sup>1</sup>  
e-mail: giselicruz@ufrj.br



Cecília Silvano BATALHA<sup>2</sup>  
e-mail: ceciliasilvano@yahoo.com.br



Talita da Silva CAMPELO<sup>3</sup>  
e-mail: talitacampelo@gmail.com

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

CRUZ, G. B. da; BATALHA, C. S.; CAMPELO, T. da S. Sentimientos que atraviesan la inserción profesional de los docentes: De la frustración a la acción. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023133, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17795>



| Enviado en: 28/02/2023  
| Revisiones requeridas el: 24/03/2023  
| Aprobado el: 28/04/2023  
| Publicado el: 14/12/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora de la Facultad de Educación vinculado al Programa de Posgrado. Coordinadora del Grupo de Estudio e Investigación en Didáctica y Formación del Profesorado (Geped/UFRJ/CNPq). Beca de Productividad del CNPq. Científico de Nuestro Estado (FAPERJ). Postdoctorado en Educación (PUC/SP).

<sup>2</sup> Fundación Municipal de Educación de Niterói (FME), Niterói – RJ – Brasil. Profesora de Educación Física. Investigadora vinculada al Grupo de Estudios e Investigación en Didáctica y Formación Docente (Geped/UFRJ/CNPq). Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ).

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educación del Duque de Caxias (SME), Duque de Caxias – RJ – Brasil. Profesora de Educación Infantil. Profesora Sustituta (UFRJ). Investigadora vinculada al Grupo de Estudio e Investigación en Didáctica y Formación del Profesorado (Geped/UFRJ/CNPq). Doctorado en Educación (UFRJ).

**RESUMEN:** El artículo aborda parte de una investigación que analizó las posibilidades y desafíos de inducir a los pares a actuar y reaccionar por parte de docentes que se encuentran en sus primeros años de ejercicio profesional. Insertado en el campo de la narrativa como actividad (auto)biográfica, se realizó desde la perspectiva de la investigación-formación como estrategia de inducción docente. Teóricamente, se fundamenta en la comprensión de la inducción docente como un proceso sistemático e intencional de acompañamiento formativo del docente principiante guiado por los principios epistémico-formativos de la investigación narrativa. Con base en los análisis, se discuten las dificultades y desafíos enfrentados por los profesores principiantes durante su inserción profesional. Se consideró que, a pesar del sentimiento de angustia e inseguridad, las narraciones no apuntan a la renuncia, sino que revelan significados que se configuran en aspectos que cruzan dos polos opuestos – de la frustración a la acción.

**PALABRAS CLAVE:** Profesores principiantes. Inducción profesional docente. Investigación-formación. Narrativas docentes. Dificultades y retos de la docencia.

**RESUMO:** O artigo discute parte de uma pesquisa que analisou as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e o reagir de professores que estão em seus primeiros anos de exercício profissional. Inserida no campo da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, conduziu-se na perspectiva da pesquisa-formação como estratégia de indução docente. Teoricamente, fundamenta-se na compreensão de indução docente enquanto processo sistemático e intencional de acompanhamento formativo do professor iniciante orientada pelos princípios epistémico-formativo da pesquisa narrativa. Com base nas análises, discutem-se as dificuldades e os desafios enfrentados por professores iniciantes durante a sua inserção profissional. Considerou-se que apesar do sentimento de angústia e insegurança, as narrativas não apontam para desistências, porém deixam ver sentidos que se configuram em aspectos que atravessam dois polos opostos – da frustração à ação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores iniciantes. Indução profissional docente. Pesquisa-formação. Narrativas docentes. Dificuldades e desafios da docência.

**ABSTRACT:** The article discusses part of a research that analyzed the possibilities and challenges of inducing peers to act and react by teachers who are in their first years of professional practice. Inserted in the field of narrative as an (auto)biographical activity, it was conducted from the perspective of research-training as a teacher induction strategy. Theoretically, it is based on the understanding of teacher induction as a systematic and intentional process of formative accompaniment of the beginning teacher guided by the epistemic-formative principles of narrative research. Based on the analyses, the difficulties and challenges faced by beginning teachers during their professional insertion are discussed. It was considered that despite the feeling of anguish and insecurity, the narratives do not point to giving up, but they reveal meanings that are configured in aspects that cross two opposite poles – from frustration to action.

**KEYWORDS:** Beginner teachers. Teaching professional induction. Research-training. Teaching narratives. Difficulties and challenges of teaching.

## Introducción

El inicio de la docencia se caracteriza por un momento singular en la carrera profesional de un docente. ¿Qué hacer? ¿Cómo actuar? Son preguntas constantes que permean las acciones y reflexiones de los docentes en el inicio de sus carreras. Marcados por la transición de estudiante a profesional, combinada con la falta de repertorio y referencias, los principiantes, en general, se sienten demasiado inseguros y solos, y pueden abandonar la profesión. Conocer la clase, el currículo y el contexto escolar, así como planificar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje son algunas de las tareas docentes que, a pesar de ser básicas y colectivas, presentan mucha complejidad e inversión individual, sobre todo para quienes recién comienzan. De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2010), los docentes suelen enfrentarse a la tarea de enseñar solos, y corresponde a los estudiantes ser los principales testimonios de su acción.

Ante esto, existe la necesidad de contar con programas de inducción docente con el fin de favorecer el seguimiento formativo de los docentes durante su inserción profesional. Dichos programas, en la medida en que incluyen estrategias de apoyo, acompañamiento y formación, pueden, por un lado, ayudar a reducir el peso de estas tareas y, por otro, convencer a los principiantes de la importancia de participar en una dinámica de autoformación y participación en proyectos de formación, teniendo en cuenta un proceso continuo de desarrollo profesional.

Para Gatti (2013), la constitución de la identidad profesional se da bajo la influencia de factores internos y externos al docente. Para el autor, la constitución de la identidad se produce a través del choque de la subjetividad, la forma en que el individuo siente ve y percibe el mundo y la profesión; y la objetividad, es decir, las estructuras sociales que en diferentes épocas y lugares establecen políticas de identidad.

Hemos comprobado en nuestros estudios (CRUZ *et al.*, 2022) que aún existen pocas políticas públicas educativas dirigidas al periodo de inserción profesional docente. Particularmente en el contexto brasileño, la inducción docente aún no ha encontrado un acento institucional, estando restringida a unas pocas iniciativas locales y específicas (ANDRÉ, 2012; MARCELO; VAILLANT, 2017), caracterizado en particular por la atención prestada a la acogida más que a la formación de profesores principiantes.

En este sentido, coincidimos en que hay una diferencia entre acoger con afecto y brindar un apoyo sistematizado. Para Lahtermaher (2021), acoger con afecto se refiere a la cordialidad y la cortesía, mientras que brindar apoyo sistematizado va más allá, ya que se refiere a un espacio de formación y seguimiento profesional. La inducción corresponde a un

acompañamiento sistematizado, intencional y efectivo, configurándose como "un constructo que reconoce y defiende la necesidad de que cuenten con un espacio de formación, acogida y seguimiento de su desempeño profesional" (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 6, nuestra traducción). Así, creemos que la inducción puede convertirse en una poderosa estrategia para atraer y retener a nuevos docentes en sus carreras, además de favorecer su desarrollo profesional.

Sobre este tema, presentamos parte de los hallazgos de una investigación interinstitucional con profesores principiantes de Educación Básica de diferentes sistemas de escuelas públicas, distribuidos en tres centros organizados en universidades públicas ubicadas en diferentes estados brasileños (uno en Santa Catarina, uno en Río de Janeiro y otro en Ceará). La investigación se basó en la siguiente pregunta: ¿cómo contribuye la inducción entre iguales mediada por la investigación a la acción y reacción de los docentes con relación a las dificultades que afectan a la docencia en sus primeros años de ejercicio profesional?

Creemos que el intercambio entre pares puede convertirse en una estrategia para compartir y enfrentar las dificultades que desafían a los docentes en este delicado momento de inserción profesional como docentes. Así, se buscó indagar en las posibilidades y desafíos de la inducción entre pares, bajo la mediación de la investigación-formación, para la acción y reacción de los docentes con relación a las dificultades de la enseñanza en el inicio de la profesión. Para ello, se crearon Grupos de Formación para acompañar a los docentes en situaciones de inserción profesional en el ámbito de las redes de educación pública a través de una perspectiva investigativa y colaborativa.

El estudio permitió un análisis reflexivo de una serie de temas relacionados con el maestro principiante. Para el propósito de este artículo, el abordaje se centrará en el tema relacionado con las dificultades y desafíos enfrentados por los docentes principiantes durante su inserción profesional, teniendo como foco el contexto territorial del estado de Río de Janeiro/BR, que se desarrolló a través de dos Grupos Formación (GF-Niterói e GF-Rio).

### **Contornos teórico-metodológicos de la investigación**

La investigación se enmarca en el campo de la investigación narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), desde la perspectiva de la narrativa como actividad (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2006), que se traduce en investigación-formación (JOSSO, 2006). Se llevó a cabo de tal manera que las narrativas construidas por los docentes participantes sobre

su experiencia durante su período de inserción profesional se constituyeron como un dispositivo de investigación-formación.

Delory-Momberger (2006) nos ayuda a comprender los principios teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica. Un aspecto esencial de esta concepción radica en el hecho de que, además de los saberes formales externos a los sujetos, existe un reconocimiento de los saberes subjetivos y no formalizados. Así, "este conocimiento interno juega un papel primordial en la forma en que los sujetos invierten en los espacios de aprendizaje, y su toma de conciencia les permite definir nuevas relaciones con el conocimiento y la educación" (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361, nuestra traducción).

Así, el trabajo con narrativas emergió como un poderoso camino epistémico-metodológico para atender las demandas de inducción (formación) e investigación. Es un estudio que dialécticamente permite la investigación a través de la producción y análisis de textos de campo sobre el objeto investigado y la inducción de los docentes a través de los encuentros de socialización de los desafíos que permean el trabajo docente durante la inserción, asumiendo la narrativa como estrategia de formación y producción de los textos de investigación.

Como se mencionó, la investigación de este informe se llevó a cabo en el contexto territorial del estado de Río de Janeiro y se desarrolló en dos Grupos de Formación, uno compuesto exclusivamente por profesores principiantes de la red municipal de educación de Niterói/RJ, ciudad de la región metropolitana del estado; y el otro por profesores de diferentes sistemas de escuelas públicas ubicadas en diversas partes del estado. Esta configuración fue una elección intencionada, en el sentido de que, por un lado, miraba más de cerca la realidad de un sistema educativo municipal, cuya política educativa ha priorizado la ampliación de su red de centros y, en consecuencia, de su profesorado, alcanzando el nivel de más del 90% de docentes efectivos. Es el caso del GF-Niterói, conformado por docentes recientemente nombrados en escuelas de la red educativa municipal de este municipio, que, en el escenario estatal, se destaca por el fortalecimiento de principios que inscriben la formación del profesorado como un elemento significativo de su concepción pedagógica. Por otro lado, observar el entrelazamiento de las diversas redes educativas y comprender lo que es común y lo que es único en cada contexto con respecto a la inserción profesional. Es el caso del GF-Rio, conformada por docentes de escuelas públicas afiliadas a las redes municipales de Araruama, Maricá, Paracambi, Río de Janeiro, Saquarema y Silva Jardim.

La elección de los profesores participantes se realizó a través de una convocatoria pública de selección, con criterios preestablecidos. Del grupo de 10 docentes seleccionados para componer el GF-Niterói, 05 son licenciados en Pedagogía, 01 licenciados en Historia y 04 tienen un curso Normal (formación docente en el nivel medio). Seis de ellos, en el transcurso de la investigación, trabajaban en la Educación Infantil, 04 en la modalidad de Educación Especial, 03 en la Enseñanza Fundamental I, 02 en la modalidad de Educación Especial y 01 en Primaria I y II. El grupo es predominantemente joven y femenino.

Del grupo de 19 profesores seleccionados para componer el GF-Rio, la mayoría (15) se licenció en Pedagogía, y uno de ellos también se licenció en Letras, y, específicamente, hay un profesor formado en las siguientes licenciaturas: Geografía, Historia y Ciencias Biológicas. Durante el transcurso de la investigación, trabajaron en Educación Infantil (5), en la Enseñanza Fundamental I (10), en la enseñanza Fundamental II (3) y un docente trabaja en la modalidad de Educación Especial en el ámbito de la Enseñanza Fundamental I e II. Al igual que GF-Niterói, GF-Rio es joven y predominantemente femenino.

Un aspecto importante que se consideró en la investigación, pero que no se previó inicialmente, fue la pandemia provocada por el nuevo coronavirus, SARS-CoV-2, que atravesó todo el año 2020 y cuyos efectos aún se sienten en nuestra sociedad. Esta pandemia ha afectado incluso al formato de los Grupos Formación que tuvo que realizarse de forma remota debido al requisito sanitario de aislamiento social. En lo que respecta a la vida cotidiana de la escuela, la pandemia ha tenido un impacto directo en la práctica docente, requiriendo adaptaciones creativas e inventivas. ¿Cómo se sintieron los docentes que apenas habían comenzado a enseñar en medio de este proceso?

Las reuniones de investigación-formación tuvieron una carga horaria total de 35 horas, con 14 horas de reuniones sincrónicas a través de la plataforma Zoom y 21 horas de actividades asincrónicas (estudios previos y escritos por encargo). Las 14 horas de reuniones sincrónicas se distribuyeron en 7 reuniones quincenales (cada una con 2 horas), que se desarrollaron a través de la plataforma Zoom, en una agenda que se extendió de marzo a julio de 2021, en horario nocturno.

Para llevar a cabo las reuniones virtuales, se organizaron dos equipos de investigadores, cada uno compuesto por una pareja de mediadores, uno o dos observadores responsables de los registros en el cuaderno de campo y dos apoyos técnicos. Semanalmente, los equipos se reunieron para crear la agenda, cuya concepción consideró, además de los tres ejes estructurantes de la investigación – Recepción por parte de la escuela – Desafíos de la

enseñanza – Estrategias de enfrentamiento, los acontecimientos del encuentro anterior, la interfaz con la fruición estética a través de la literatura, la música y las artes visuales y los encargos de escritos con el apoyo del diario reflexivo.

La investigación fue registrada en la Plataforma Brasil y autorizada por el Comité de Ética de la institución proponente. Los participantes firmaron el Consentimiento Libre y Esclarecido y sus nombres son ficticios para garantizar el anonimato.

En cuanto al material producido, adoptamos ejes interpretativos para orientar el análisis, lo que nos llevó a la problematización de los Grupos de Formación – sus sujetos, hacer-saber; las modalidades de participación; los hechos relacionados con el ingreso a la escuela como docente; las dificultades y desafíos de iniciar la docencia; Estrategias; y la inducción a través de la investigación-formación. El artículo en cuestión se centrará exclusivamente en el análisis de las dificultades y desafíos del inicio de la enseñanza que surgieron en los diálogos entre pares establecidos en los dos Grupos de Formación (FG-Niterói y FG-Rio).

### **Dificultades y desafíos en el inicio de la docencia**

¿Qué sentimientos se manifestaron durante la inserción profesional de los docentes participantes en la formación investigadora? ¿Qué dificultades y desafíos surgirían? Observar sus narrativas nos permite inferir que recibieron una acogida amable y acogedora por parte de la dirección y/o el personal de la escuela. Sin embargo, a pesar de lo afectuosos que fueron estos primeros encuentros, nos dimos cuenta de que esto no era suficiente para suavizar el choque de la realidad (VEENMAN, 1984) en relación con sus contextos de trabajo. Así, la distancia entre recibir con afecto y acompañar efectivamente se revela en el comentario de Vera de la siguiente manera:

[...] Cuando fui recibida por los directores y coordinadores, me presentaron la escuela, me sugirieron materiales, conocí a otros profesionales, sin embargo, cuando me presentaron a la clase y se fueron, me sentí sola y asustada, ante una exigencia que en realidad no tenía ni idea de que sería tan compleja. ¿Cómo usar el diario de clase? ¿Cómo hacer informes? ¿Cómo redactar los documentos solicitados? ¿Cómo presentar los contenidos a la clase? ¿Cómo hablar con los responsables? (VERA, GF Niterói, encuentro 2, nuestra traducción).

El informe de Vera presenta dudas comunes de quienes se inician en una profesión que se suman a los problemas y dilemas estructurales y coyunturales de la docencia que caracterizan a la docencia actual. En este sentido, Livia utiliza una analogía que hace referencia al periodo

de adaptación de los niños en la educación infantil (caracterizado por horarios reducidos que se irán ampliando paulatinamente, actividades lúdicas con la presencia de la familia, etc.) para explicar cómo se sentía en los primeros días como docente:

[...] Necesitamos ser bienvenidos también, no solo los niños, necesitamos otros maestros. La empatía, la sensibilidad, el contacto con los que están pasando o han pasado por lo mismo, a veces pensamos que somos solo nosotros y nos da vergüenza. Empiezo a darme cuenta de que necesitamos una compensación. Tenemos tiempo para cuidar al niño [recién llegado a la escuela], pero no tenemos tiempo para cuidar a nosotros [maestros principiantes] (LIVIA, GF Niterói, encuentro 3, nuestra traducción).

Con base en lo anterior, destacamos la pertinencia y necesidad de la inducción profesional docente como un constructo que reconoce y defiende la formación, acogida y seguimiento de los docentes principiantes y su desempeño profesional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Tomando como punto de partida para la inducción profesional de los docentes conocer y reconocer las necesidades formativas de los docentes principiantes, presentamos a continuación las dificultades y desafíos narrados en los grupos de docentes que no están en condiciones de hacerlo.

### **Dificultades: gestión escolar, condiciones de trabajo y agravantes de un tiempo de pandemia**

En uno de los Grupos de Formación, los informes se centraron en la relación con la dirección del centro, ya sea en las figuras de la coordinación/dirección o del propio departamento de educación. Este hecho se revela como una limitación de la labor docente para quienes están iniciando sus carreras. Las siguientes declaraciones muestran esto:

Falta de acceso a la propuesta pedagógica de la red. Falta de documentación oficial. "¿Qué hago?" Acogida de pares, pero sin documento, sin nada oficial (JOICE, GF Niterói, encuentro 2, nuestra traducción).

Todo es muy libre, muy abierto, genera más dudas sobre lo que realmente vas a hacer en la práctica. No sé cómo tratar con los adultos, me da vergüenza. Estoy aprendiendo a sobrellevar la situación. Me llamaron la atención por eso. Déjame ser feliz encerrado en mi sala de estar (VERA, GF Niterói, encuentro 2, nuestra traducción).

Todo muy abierto. Angustioso. Bailando al ritmo de la música, un día a la vez. La propia pasante me ayudó, porque la dirección y la coordinación estaban ocupadas con otras cosas. Fue prácticamente la segunda maestra regente. Los



vecinos del aula [otros profesores] me ayudaron mucho, hablé mucho en el pasillo (LIVIA, GF Niterói, encuentro 2, nuestra traducción).

Esta falta de una orientación más precisa ya sea a través de documentos de orientación, o incluso a través de un contacto más intencionado por parte de la coordinación pedagógica, deja una sensación de inseguridad y angustia en los principiantes. Es importante destacar que, a pesar de que, en general, se considera que las directrices muy definidas restringen la autonomía de los docentes, observamos que aquellos que están empezando se sienten inseguros para tomar decisiones por sí mismos y necesitan más orientación que los profesores experimentados. Parece que aislarse, o recurrir a las personas más cercanas (internos y profesores de otras clases) termina siendo una estrategia de afrontamiento ante las dificultades.

No contexto do outro Grupo Formação, a maior parte dos depoimentos identifica a defasagem conhecimento/série por parte dos alunos (suas dificuldades de aprendizagem) como um entrave para os professores iniciantes. As falas a seguir nos ajudam a ver esse ponto:

[...] Mis alumnos no conocen la dirección de la escritura, no reconocen las letras, no diferencian entre letras y números, llaman bolígrafo a los lápices, me desespero, no creo que pueda manejarlo (BIANCA, GF Rio, encuentro 2, nuestra traducción).

[...] Niños de cuarto grado, el grado en el que estoy, con necesidades de segundo grado. Es impactante llegar a una clase de cuarto grado y tener estudiantes que no conocen el alfabeto. Por eso digo que hay muchos desafíos (FLORA, GF Rio, encuentro 4, nuestra traducción).

Las dificultades son la alfabetización de los estudiantes que están en quinto grado y aún no saben leer (NÁDIA, GF Rio, encuentro3, nuestra traducción).

El énfasis de las narrativas recae claramente en el posible rezago de los estudiantes con relación a los contenidos que teóricamente deberían dominar, dadas las clases en las que se insertan. No tener dominio de los contenidos elementales es un aspecto que choca y asusta a los profesores principiantes. Y más que eso, la naturalidad con la que los profesores experimentados se enfrentan a esta situación. Los docentes principiantes manifiestan sentirse confundidos por esta realidad porque se perciben a sí mismos como divididos entre cumplir con el currículo del curso/grado escolar o cumplir con las exigencias de años anteriores. Otro aspecto que llama la atención es que las clases con este perfil son prácticamente unánimes entre los participantes de la investigación, lo que demuestra el patrón de asignación de profesores principiantes a las clases consideradas más difíciles de la escuela.

En este sentido, las dificultades y desafíos que enfrentan los docentes principiantes a partir de las narrativas que circulan en los dos Grupos de Formación convergen, en general, en

los siguientes aspectos: sobrecarga, precariedad en la infraestructura de las escuelas para el trabajo docente; la influencia/consecuencia de los problemas sociales y económicos en la vida cotidiana de la escuela (relación con las familias), sentimiento de desorganización de la escuela y de la red. Algunos ejemplos a seguir:

No tuve tiempo de parar a hablar, de hecho, no tuve tiempo de ir al baño ni de comer, tenía que almorzar con ellos a las 10 de la mañana (LUÍZA, GF Rio, encuentro 2, nuestra traducción).

[...] lá é uma escola bem grande. Só que a falta de estrutura dela chegou a impressionar porque para você acender a luz da sala você tem que pegar um fio e colocar no outro [...] (ALEX, GF Rio, encontro 2, nuestra traducción).

[...] Pasé de preocuparme por el contenido a mi alumno y muchas veces me preocupaba por el tema social, es decir, muchas veces venía el alumno a hablar conmigo, era ese alumno que ya se iba a "mala quebrada", ¿sabes? O eran problemas familiares y eso era otra cosa para mí (LUCA, GF Rio, encuentro 2, nuestra traducción).

[...] Veo que desde la dirección [...] en relación con todo lo que está ocurriendo, es realmente un día a la vez. Porque, en un momento sabemos una cosa, en otro momento hacemos otra, estamos tratando de caminar de acuerdo con la música, y para mí este cambio todo el tiempo, me deja sin fundamento (LIVIA, GF Niterói, encuentro 4, nuestra traducción).

Príncipe y André (2019) explican que las condiciones materiales de las escuelas tienen implicaciones para el desarrollo profesional de los docentes en periodos de inserción profesional. Esto significa que si, durante el proceso de inserción, el entorno y las condiciones de trabajo no son las adecuadas, la tendencia es potenciar las posibles dificultades a las que se enfrentan los docentes al inicio de su carrera, lo que puede causar malestar y sufrimiento, incluso desencadenando el deseo de abandonar la profesión (GABARDO; HOBOLD, 2013).

Es importante señalar que, en el contexto de uno de los Grupos Formación las condiciones de trabajo y la estructura de las escuelas no eran un punto tan llamativo como en el otro: "Ya he gastado mucho de mi dinero en productos para la clase" (MARIA, GF Rio, encuentro 4), "falta de artículos básicos como jabón líquido" (CLARA, GF Rio, encuentro 3, nuestra traducción), "el problema de no tener pizarra, no hay tiza, no hay goma de borrar, no hay multimedia en la sala, no hay proyector, no hay hoja de papel" (ALEX, GF Rio encuentro 3, nuestra traducción). Sin embargo, el aspecto de la precariedad y las condiciones laborales se acentuó en ambos grupos a partir de las demandas de educación durante la pandemia. En uno de los Grupos Formación, los problemas se agudizaron, mientras que en el otro se

reconfiguraron, acentuando aspectos relacionados con la gestión de la escuela/red. He aquí algunos extractos de estos dilemas:

En cuanto a la enseñanza a distancia, las dificultades son los dispositivos que son incompatibles con los programas que se ofrecen, la falta de habilidad con la tecnología, los problemas con internet que muchos sufren. La falta de dispositivos electrónicos para muchos estudiantes, que terminan sin otros medios para comunicarse con la escuela, y algunos aún sufren la falta de apoyo de los padres (NÁDIA, GF Rio, encuentro 3, nuestra traducción).

Entonces, la práctica que conocí, lo que vi, vi y escuché de mis profesores, incluso en la universidad, ahora, desde 2020 hasta ahora, tengo una nueva realidad. Por lo tanto, estoy siendo un nuevo aprendiz en relación con todo este cambio en el panorama educativo [...] (LUCA, GF Rio, encuentro 1, nuestra traducción).

[...] Ahora, con esta pandemia, fue más un reto, que en realidad es como si estuviéramos empezando de nuevo [...] Y estos desafíos como este, que se han presentado en esta pandemia, que es una situación que tenemos que, realmente la tecnología es algo que se interpone en el camino muchas veces, la misma señal (LIVIA, GF Niterói, encuentro 2, nuestra traducción).

Los relatos de estos docentes están en línea con los hallazgos de Oliveira y Pereira Junior (2021), quienes afirman que para implementar las clases no presenciales era necesario ofrecer apoyo tecnológico y material adecuado para docentes y estudiantes, lo que en muchos casos no se materializó. Sunde (2020) corrobora al afirmar que, durante el periodo de pandemia, los contratiempos que enfrentaron los docentes se debieron a la falta de preparación específica y a la necesidad urgente de aprender a trabajar con recursos tecnológicos, así como a la desigualdad de acceso a los mismos. El relato de Livia es bastante representativo de esta condición:

[...] Yo, por ejemplo, compré, monté, mejoré mi ordenador, tuve que comprar programas y aplicaciones de vídeo, para editar vídeos (...) compré cosas que sigo pagando. Entonces, eso tampoco es algo que sea silencioso, ¿sabes? (LIVIA, GF Niterói, encuentro 2, nuestra traducción).

También según Sunde (2020), la distancia en la relación entre docentes y estudiantes también se convirtió en un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que comenzó a ser mediada por pantallas. En concordancia, Oliveira y Pereira Junior (2020) muestran que, en el período de enseñanza a distancia, la mayoría de los docentes relataron que hubo una reducción considerable de la participación de los estudiantes en las actividades propuestas. Sobre este tema, Joice explica una situación estresante de alguien que no se siente seguro para

posicionarse frente a las dificultades de la enseñanza remota precisamente porque lleva poco tiempo en la escuela y en la red:

¡Qué difícil es informar al tomador de decisiones, al gerente, al director, al secretario, al presidente de la FME, a quien sea, que algunas situaciones que me están prescritas para hacer en mi práctica docente no funcionan, no funcionarán! [...] Las relaciones que estamos teniendo con las tecnologías de la información y la comunicación y, especialmente, la falta de ellas. O incluso la falta de comprensión de algunas cosas, tanto por parte de los educadores como de las familias. Mi reto en este momento es, además de trabajar en la enseñanza a distancia, promover la educación para los padres y el alumno (JOICE, GF Niterói, encuentro 4, nuestra traducción).

Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta es que la sobrecarga de trabajo, que lamentablemente parece ser una constante en la docencia, se ha intensificado aún más en la pandemia. Para Oliveira (2020), un evento de este tipo puede no tener la visibilidad necesaria, ya sea por el distanciamiento social o por el hecho de que los arreglos domésticos que cada profesional realiza para cumplir con sus tareas pueden no ser socializados en los colectivos escolares. Sobre esto, Maria dice que:

También me enfrento a la exigencia de tener que desempeñar roles que no sé hacer, muchas veces como profesora necesito ser coach, animadora, psicóloga, trabajadora social, diseñadora y hoy en día hasta editora de video. [...] Debo tener mil ojos, mil oídos y mil brazos (MARIA, GF Rio, encuentro 4, nuestra traducción).

Esta precariedad de la cotidianidad y la sobrecarga de trabajo docente, que se agrava durante la pandemia, es evidente en el relato de María. En él, el proceso de "reaprendizaje de la enseñanza", tan evocado durante el período de clases a distancia, era significativamente más complicado para aquellos que ni siquiera habían logrado aprender "ninguna" enseñanza.

Frente a lo que se pudo deducir de los relatos de los docentes principiantes, la falta de seguimiento intencional por parte de la dirección/coordinación pedagógica, entrelazada con los aspectos de sobrecarga de trabajo y rezago de conocimientos por parte de los estudiantes, imprimen inseguridad e incertidumbre en este momento. A esto se suman las dificultades con la enseñanza remota derivadas de la pandemia del nuevo coronavirus. El necesario e inevitable aislamiento social terminó por agravar este período, que ya presenta una marca de extrañamiento experimentado frente a la nueva práctica, y que revela demandas y situaciones específicas derivadas de la profesión docente.

## Desafíos: adaptación entre el querer y el hacer y conflictos entre las expectativas y la realidad

En cuanto a los desafíos que enfrentan los docentes principiantes, las narrativas indican un acuerdo general entre los Grupos Formación en cuanto a las adaptaciones entre querer y hacer. De este modo, surgen las incompatibilidades entre los sueños y las idealizaciones sobre la enseñanza en la época en que no era más que planes de futuro y la enseñanza misma, pero esto se acentúa más claramente en el contexto de uno de los grupos. Como explica Luiza (GF Rio, encuentro 2): entras en el municipio [la red municipal] con grandes expectativas, con grandes sueños, con ganas de cambiar el mundo. El punto es que la mayoría de las veces hay una gran distancia entre lo que se espera de la enseñanza y lo que realmente es, como ejemplifica el informe de Bianca:

Ella [la directora] me dijo que tendría una clase de alfabetización el primer año. Desde la universidad soñaba con mi clase de primer año, vibraba, preguntaba si había una secuencia en la que se estaba trabajando, no la había. Le pregunté si le gustaría una actividad específica para el primer día o si le gustaría que yo hiciera un seguimiento de la planificación que estaba haciendo la asistente, me dijo que podía hacer lo que quisiera que ella no estuviera al tanto de la planificación. Poco sabía que era solo la primera de las rarezas [...] Entro en el aula y me enfrento a un universo totalmente desconocido [...] Imaginé que ya sabría lidiar con mis propias demandas y las demandas de mis alumnos. Toda esta certeza desapareció cuando entré en el aula (BIANCA, GF Rio, encuentro 2, nuestra traducción).

Esta falta de reconocimiento, que genera extrañeza en los docentes principiantes, es referida en la literatura del área como un choque de realidad. Veenman (1984) difundió este concepto para indicar la brecha entre los ideales creados sobre la enseñanza y la realidad de la vida cotidiana en un aula, lo que se traduce en un proceso complejo que no se puede marcar fácilmente de manera temporal. Se observa tanto entre los profesores de la FG Niterói como de la FG Rio que el choque de la realidad vivida está relacionado con las altas expectativas de los profesores para sí mismos y sus alumnos, como lo expresa Flora en el siguiente relato:

[...] He estado mirando diariamente a los principales actores del proceso educativo que es mi lugar de nacimiento, los estudiantes, ellos son los que me motivan. He asumido sus dificultades como propias, y son muchas, y cada día que me doy cuenta de los desafíos, busco estrategias, recursos y actividades que me ayuden a superar todos los percances. [...] Mirando a aquellos que realmente pueden darme el combustible diario para no rendirme, para continuar, para superar las exigencias, los desafíos y los problemas de la enseñanza, he estado mirando a mis queridos estudiantes, de mis dos clases de cuarto año, a quienes estoy teniendo el placer de caminar este año (FLORA, GF Rio, encuentro 4, nuestra traducción).

La actitud de Flora permite al profesor entender que el error de su alumno no es un determinante de fracaso total y permanente, sino una señal de que las cosas pueden y deben mejorar porque todo profesor, en cualquier momento de su carrera, puede mejorar su práctica. De acuerdo con Cochran-Smith (2012), esto tiene sentido si los docentes tienen altas expectativas de sí mismos, trabajando desde un sentido de su propia efectividad como tomadores de decisiones, generadores de conocimiento y agentes de cambio, asumiendo y actuando sobre la idea de que todos los estudiantes son productores de significado y que todos son capaces de lidiar con ideas complejas.

En cuanto a la creencia de que todo alumno puede aprender y todo profesor puede enseñar, para Cochran-Smith (2012), se parte de la premisa de que la capacidad intelectual está altamente distribuida entre los seres humanos. Para Zeichner (2008, p. 18, nuestra traducción), la formación docente para la justicia social debe preparar a los docentes para que "tengan una visión positiva de sus estudiantes con perfiles diversos, percibiendo recursos de aprendizaje en todos ellos". Entonces, si, por un lado, tener altas expectativas para uno mismo y para los estudiantes puede contribuir al choque de la realidad, que es inherente a la enseñanza, tenerlo como postura resulta ser una herramienta poderosa para superar las dificultades del inicio de la enseñanza en una perspectiva que se centra en aprender todo lo posible dentro de los límites y posibilidades de cada uno.

Vera resume bien este aspecto cuando participa en un ejercicio para proponer consejos a un hipotético profesor principiante:

Buscar como guía para el trabajo las necesidades reales de nuestros alumnos y a partir de ahí diseñamos nuestro trabajo [...] así que primero empezaría diciendo esto: pedir ayuda, parar, hablar. Y otra cosa muy importante: estudia, ve tras ello, dedícate (VERA, GF Niterói, encuentro 6, nuestra traducción).

Es importante destacar que "tomarse la molestia" de desarrollar estrategias que les permitan no solo transitar por el inicio de la docencia, sino también desarrollarse profesionalmente en este proceso, revela que los docentes principiantes tienen altas expectativas de todos los estudiantes y de sí mismos como docentes. En medio de un contexto de muchas y diversas dificultades, creemos que este es un factor importante.

Sin embargo, además de las dificultades que ya hemos comentado, los profesores que participan en el estudio narran otro reto en cuanto a pasar de la frustración a la acción, y que proviene precisamente de sus compañeros: el entorno de desmotivación. Las narrativas de los docentes principiantes revelan que por muy amables, educados y dispuestos a ayudar que sean

sus compañeros, las concepciones de la enseñanza y la enseñanza de sus compañeros más experimentados no son conciliables con las de los que recién comienzan, lo que genera aislamiento y sensación de soledad. He aquí algunos informes al respecto:

[...] Uno de los profesores que compartió el grado conmigo me dijo "ni te preocupes que es así, no saben nada y entonces... no asumen responsabilidades, no aprenden y no se esfuerzan por aprender" (BIANCA, GF Rio, encuentro 2, nuestra traducción).

[...] lo primero que dijeron fue "no te puedes reír de ellos", y eso no fue solo de una persona, fueron varias personas de la escuela diciendo esa misma frase, esto me impactó mucho en ese momento (NÁDIA, GF Rio, encuentro 3, nuestra traducción).

[...] Lo que me angustiaba aún más era precisamente que los maestros un poco mayores dijeran: "Mira, no me da miedo a mí como estudiante de cuarto grado no saber leer y escribir", está bien, para mí da miedo, ¿sabes? Para mí da mucho miedo (FLORA, GF Rio, encuentro 4, nuestra traducción).

[...] cuando necesitaba consejo, orientación, lo único que escuchaba era "no hay manera, aquí va a empeorar, así no hay nadie que no tome Rivotril" (LUIZA, GF Rio, encuentro 2, nuestra traducción).

[...] Se quejaban de mí en los consejos de clase, de todos los profesores... Estaba un poco perdida así, de vez en cuando pensaba en rendirme, pero seguí adelante (MARIA, GF Rio, encuentro 1, nuestra traducción).

Los fragmentos anteriores revelan narrativas con significados que son bastante perjudiciales para la práctica de la enseñanza, sobre todo si pensamos que estamos hablando de docentes que están ingresando a la carrera. ¿Los estudiantes realmente no quieren aprender o no ven el sentido de lo que se les está enseñando? Aunque hay aspectos desalentadores como la ausencia de afecto, la falta de confianza en el potencial del estudiante, así como el conformismo, María declara que, a pesar de pensar en darse por vencida, continuó.

Nunes (2002) indica que, en el período en el que el docente se está iniciando en la escuela, existen expectativas respecto a su desempeño, y los principiantes buscan la ayuda de sus compañeros, quienes terminan convirtiéndose en modelos de cómo trabajar y actuar en el aula, por lo que son figuras importantes en este proceso. No contar con el apoyo de los iguales durante este periodo es otro de los retos y dificultades encontrados.

## **Consideraciones finales**

A partir de las narrativas de los docentes principiantes en el contexto de la formación en investigación, destacamos aspectos cuyos análisis apuntaron a las dificultades y desafíos que enfrentan los docentes principiantes.

A partir de los relatos de los docentes, se pudo deducir que no parecen existir acciones sistematizadas en las redes educativas en las que trabajan, dirigidas a la acogida y seguimiento de los docentes que llegan a las escuelas. La acogida amable y acogedora de la dirección no es una acción suficiente para suavizar el choque de la realidad a la que se enfrentan los docentes. La falta de repertorio y experiencia hace que los docentes principiantes tengan dudas comunes sobre cómo proceder en sus contextos laborales. Los informes señalaron la necesidad de apoyo y seguimiento, tal como propugnamos en la inducción docente. En este sentido, consideramos que la ausencia de una orientación más específica provoca inseguridad y angustia en los principiantes, que acaban aislándose o recurriendo a los más cercanos, acciones que entendemos como estrategias de afrontamiento.

De acuerdo con el estudio realizado, los docentes en situación de inserción profesional como docentes están atravesados por problemáticas específicas de este periodo, además de la sobrecarga de trabajo, infraestructura precaria, problemas sociales y económicos, además del sentimiento de desorganización de la escuela y de la red educativa en la que trabajan. Es importante destacar que todos estos aspectos se acentuaron en función de las demandas durante el periodo de pandemia.

También consideramos que las narrativas de los principiantes mostraban un sentimiento de frustración entre querer y hacer. En un intento por enfrentar y superar el ambiente de desmotivación, muchas veces generado por los propios compañeros, algunos informes apuntaron a la búsqueda de aprender todo lo posible. Aunque los desafíos son muchos, los profesores parecen entender la incomprensión como un proceso que forma parte de la enseñanza del aprendizaje. Y, por último, destacamos que, a pesar de todo el escenario, las narrativas no apuntan al abandono, sino que revelan significados que se configuran en aspectos que atraviesan dos polos opuestos: de la frustración a la acción.



## REFERENCIAS

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil. **Cad. Pesqui.**, v. 42, n. 145, jan./abr. 2012. Disponible en: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=pt&nrm=iso). Acceso en: 17 jun. 2022.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia, MG: UFU, 2015.
- COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, p. 108-122, jul./set. 2012. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ993445>. Acceso en: 17 jun. 2022.
- CRUZ, G. B. *et al.* Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 52, e09072, 2022. Disponible en: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acceso en: 17 jun. 2022.
- CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponible en: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acceso en: 17 ago. 2022.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpm/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 10 jun. 2022.
- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 530-549, maio/ago. 2013. Disponible en: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3356>. Acceso en: 12 oct. 2022.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesqui.**, n. 98, p. 85-90, 2013. Disponible en: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>. Acceso en: 15 enero 2022.
- JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt>. Acceso en: 10 jun. 2022.
- LAHTERMAHER, F. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. Orientadora: Giseli Barreto da Cruz. 2021. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2021.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2010.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. **Cad. Pesqui.**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponible en: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000400007](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000400007). Acceso en: 10 oct. 2022.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acceso en: 10 Mayo 2022.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos Da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021. Disponible en: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acceso en: 15 Mayo 2022.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. Disponible en: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>. Acceso en: 10 jun. 2022.

SUNDE, R. M. O ensino remoto em tempos da pandemia da covid-19: desafios e perspectivas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**. Teresina, ano 3, v. 3, n. 3, set./dez. 2020. Disponible en: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11176>. Acceso en: 15 agosto 2022.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (org.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

### ***CRediT Author Statement***

**Reconocimientos:** Grupo de Estudios e Investigación en Didáctica y Formación Docente – Geped/UFRJ – Coordinación: Prof. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ). Grupo de Estudios e Investigación en Formación Docente y Prácticas Docentes – FOPPE/UFSC – Coordinación: Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold (UFSC). Grupo de Investigación en Educación, Cultura Escolar y Sociedad – Educas/UECE – Coordinación: Prof. Dra. Isabel Sabino María de Farias (UECE).

**Financiación:** CNPq – Edicto Universal 2018 – Proyecto "Investigación CON docentes principiantes: un estudio sobre la inducción profesional". Faperj – Científica de Nuestro Estado: Giseli Barreto da Cruz – Proyecto "Investigación CON profesores principiantes: un estudio sobre la inducción profesional". Faperj – Aviso Público 14/2019 – Apoyo a Grupos de Investigación Emergentes en el Estado de Río de Janeiro – Proyecto "Universidad, Escuela y Formación en Inserción Profesional Docente: Perspectivas de Inducción".

**Conflictos de intereses:** No hay conflictos de intereses.

**Aprobación ética:** Proyecto "Investigación COM profesores principiantes: un estudio sobre la inducción profesional" presentado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. El estudio cumplió con la ética durante la investigación, siguiendo todas las directrices del Registro de Consentimiento Libre y Esclarecido firmado por los participantes. Investigadora Principal: Giseli Barreto da Cruz. CAAE: 12585819.0.1001.5582. Dictamen No.: 3.315.899. Data: 09/05/2019.

**Disponibilidad de datos y material:** Los datos de la investigación se elaboraron a partir de la transcripción de las grabaciones de las reuniones de Investigación-Capacitación y de los registros de los Cuadernos de Campo. A partir de esta colección, se organizaron tablas descriptivas y analíticas y se elaboraron sinopsis de los datos con el propósito de construir el informe de investigación. Todo el material producido, incluido el informe final de la investigación, está organizado y almacenado en archivos digitales, disponibles para su consulta por parte de los investigadores. Se podrá conceder el acceso siempre que sea necesario, siempre que exista una solicitud justificada.

**Contribuciones de los autores:** Todas las autoras participaron en la investigación en todas sus fases. Específicamente: Giseli Barreto da Cruz: coordinó la investigación en todas las etapas y participó activamente en la redacción del artículo. Cecília Silvano Batalha: colaboró con el análisis del eje interpretativo que subsidió la redacción del artículo y participó en su elaboración. Talita da Silva Campelo: trabajó como investigadora de campo, fue responsable por el análisis del eje interpretativo que subsidió el artículo y participó en su redacción. Todas las autoras participaron en la investigación en todas sus fases. Específicamente: Giseli Barreto da Cruz: coordinó la investigación en todas las etapas y participó activamente en la redacción del artículo. Cecília Silvano Batalha: colaboró con el análisis del eje interpretativo que subsidió la redacción del artículo y participó en su elaboración. Talita da Silva Campelo: trabajó como investigadora de campo, fue responsable por el análisis del eje interpretativo que subsidió el artículo y participó en su redacción.

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

