

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Las/os profesoras/es principiantes de Educación Física, sus historias de vida y el reconocimiento de la experiencia como recurso para la inserción profesional. Artículo de José Ángel Gariglio y Gabriel Ferreira Mendes. Praxis educativa, Vol. 27, No 3 septiembre-diciembre 2023. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270316>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Las/os profesoras/es principiantes de Educación Física, sus historias de vida y el reconocimiento de la experiencia como recurso para la inserción profesional

Beginning Physical Education teachers, their life stories and the recognition of experience as a resource for professional integration

Professores iniciantes de Educação Física, suas histórias de vida e o reconhecimento da experiência como recurso para inserção profissional

José Ángel Gariglio

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
angelogariglio@hotmail.com
ORCID 0000-0002-1163-3714

Gabriel Ferreira Mendes

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
bielfmendes99@gmail.com
ORCID 0000-0002-7520-2876

Recibido: 2023-04-07 | **Revisado:** 2023-07-27 | **Aceptado:** 2023-08-22

Resumen

Este resumen recupera los resultados de una investigación que tuvo como objetivo indagar en las posibles relaciones entre las trayectorias de vida de los/as profesores/as principiantes de Educación Física (EF), los procesos de formación y los desafíos de comenzar a enseñar. El estudio parte de la premisa de que las historias de vida constituyen un reservorio de saberes que los/as docentes principiantes movilizarían en situaciones de enfrentamiento a los desafíos y dilemas de comenzar a enseñar. El estudio fue realizado con 12 profesores/as de EF egresados de la carrera de EF de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y se utilizó un único instrumento para la construcción de datos: la entrevista narrativa. Los hallazgos de la investigación sugieren que las trayectorias de vida configuran docentes plurales, con diferentes disposiciones sociales, lo que haría de las trayectorias de inserción profesional un fenómeno social plural, situado e intransferible.

Palabras clave: historias de vida; formación del profesorado; iniciación a la docencia; educación física escolar; formación de adultos.

Abstract

This summary discusses the results of a research that aimed to investigate the possible relationships between the life trajectories of beginning Physical Education (PE) teachers, training processes and the challenges of starting to teach. The study starts from the premise that life stories constitute a reservoir of knowledge that beginning teachers would mobilize in situations of facing the challenges and dilemmas of starting to teach. The study was carried out with 12 PE teachers who had graduated from the PE degree course at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and used a single instrument for data construction: the narrative interview. The research findings suggest that life trajectories shape plural teachers, with different social dispositions, which would make professional insertion trajectories a plural, situated and non-transferable social phenomenon.

Keywords: life stories; teacher training; initiation to teaching; school physical education; adult training.

Resumo

Este resumo discorre sobre os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar as possíveis relações entre as trajetórias de vida de professores/as de Educação Física (EF) iniciantes, processos formativos e os desafios da iniciação à docência. O estudo parte da premissa que as histórias de vida são constituidoras de um reservatório de saberes os quais os docentes iniciantes mobilizariam em situações de enfrentamento dos desafios e dilemas da iniciação à docência. O estudo foi feito com 12 professores/as iniciantes de EF, egressos/as do curso de licenciatura em EF da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e valeu-se de um único instrumento de construção de dados: a entrevista narrativa. Os achados da pesquisa sugerem que as trajetórias de vida conformam professores plurais, com disposições sociais diversas, o que tornaria as trajetórias de inserção profissional um fenômeno social plural, situado e intransferível.

Palavras-chave: histórias de vida; formação de professores; iniciação à docência; educação física escolar; formação de adultos.

Introducción

Este artículo considera los hallazgos de una investigación que tuvo como principal objetivo conocer y analizar las percepciones que los/as profesores/as principiantes de Educación Física construyen sobre las relaciones entre las experiencias formativas incorporadas en el transcurso de sus trayectorias de vida y el enfrentamiento de los desafíos que les plantea el inicio de la carrera docente, en el contexto de las escuelas públicas y privadas de Brasil. Más específicamente, la investigación se nutre de estudios en el campo de la formación docente que han buscado romper con la tradicional ruptura entre el yo profesional y el yo personal, para colocar a los/as docentes en el centro de los debates educativos y de las cuestiones de investigación (Novoa, 1991). Tal perspectiva toma la personalidad como una faceta de la identidad docente en tensión, interdependencia y complementariedad con aspectos de la profesionalidad docente. Estos aspectos (de la personalidad) se forjan en diferentes situaciones y pueden actuar silenciosamente en acciones de juicio y deliberación en contextos de actuación profesional (Tardif y Raymond, 2000).

Manteniendo este debate en perspectiva, partimos de la premisa de que las trayectorias de vida y la pluralidad de experiencias formativas (informales, no formales y formales), incorporadas en diferentes momentos de la vida, contextos e instituciones, pueden llegar a constituir un reservorio de saberes que los/as docentes principiantes movilizarían en situaciones de afrontar los retos y dilemas de empezar a enseñar. Un ciclo de carrera docente marcado, en general, por sentimientos extremos de desamparo, soledad, extrañeza, alienación, inseguridad, oscuridad, ambigüedad e intensos procesos de aprendizaje profesional (Martins, 2010; Gariglio, 2017; Lima, 2009). En ese horizonte investigativo, el estudio toma como referencia las narrativas de 12 profesores/as principiantes de EF, licenciados por la Universidad Federal de Minas Gerais, con el fin de identificar y problematizar posibles continuidades, discontinuidades, rupturas y desniveles entre las experiencias de formación vividas a lo largo de la vida y frente a los retos de empezar a enseñar en el ámbito escolar.

Así, buscamos construir respuestas a los siguientes interrogantes: ¿se movilizan las experiencias de formación no formal e informal frente a los desafíos de la iniciación docente?, ¿qué experiencias formativas serían estas?, ¿cómo las experiencias formativas incorporadas en la socialización primaria (familia, escuela, entre otras) participan, informan y se convierten en referentes morales, afectivos y prácticos para el desempeño profesional de los/as docentes iniciantes?, ¿en qué medida las experiencias de socialización secundaria actúan en los procesos de exploración y estabilización en/de la profesión docente? y ¿cómo se articulan las experiencias formativas incorporadas a lo largo de la vida con las características del período de iniciación a la docencia?

Historias de vida: ¿un recurso formativo para la docencia?

Los estudios que se ocupan de las tipologías de los saberes docentes han llamado la atención sobre la necesidad de reconocer las dimensiones temporales del saber profesional, es decir, que parte del saber que conforma el reservorio de saberes de los/as docentes tiene su inscripción en la historia de vida de estos/as, que trasciende y va más allá del saber formalizado de la universidad o del saber construido a lo largo de la carrera docente. Para dichos estudios, esta inscripción en el tiempo es particularmente importante para comprender la genealogía de los saberes docentes (Tardif y Raymond, 2000).

Estos estudios, que se dedican a identificar, describir y problematizar las características del pensamiento y las formas de deliberación de los/as docentes en situaciones de acción, han señalado la necesidad de mirar, de manera más analítica, los procesos de socialización que no se limitan a la formación y el desempeño profesional. Tal es así porque, en dichos cursos de vida, serían incorporados a la formación de los/as profesores/as determinados marcadores afectivos, conservados bajo la forma de preferencias, disposiciones y repulsiones, referenciado en tiempos, lugares y sujetos, actuando de manera que indexa y fija esas experiencias en la memoria. Las huellas de la socialización primaria del maestro y de la socialización escolar estarían, por tanto, fuertemente marcadas por referencias temporales.

La temporalidad estructuraría, entonces, la memorización de experiencias educativas destacables para la construcción del yo profesional (Tardif y Raymond, 2000). Esta discusión se nutre de aportes teóricos producidos en el campo de la sociología del conocimiento, especialmente de Berger y Luckman (1980) en el libro *La construcción social de la realidad*.

Para estos autores, el proceso de socialización es un proceso ininterrumpido, que se puede subdividir en dos momentos distintos e interdependientes: socialización primaria y secundaria.

La socialización primaria es la primera socialización que experimenta el individuo en la infancia, a través de la cual se convierte en miembro de la sociedad. En ella, se le imponen otros significativos (padres, hermanos y maestros) y se presenta como realidad objetiva su definición de la situación de cada uno en el mundo. Aquí, se constituyó el primer mundo del individuo, y su peculiar solidez puede explicarse por la inevitabilidad de la relación entre los individuos y estos otros significativos (familiares, maestros). En consecuencia, la socialización primaria implicaría algo más que un aprendizaje puramente cognitivo, porque se da en circunstancias cargadas de un alto grado de emotividad. Por lo tanto, el mundo interiorizado en la socialización primaria se arraigaría más en la conciencia que los mundos interiorizados en las socializaciones secundarias.

A pesar de la fuerte carga emocional presente en la socialización primaria, la socialización nunca es completa ni termina. En una sociedad marcada por la división social del trabajo y la distribución social del conocimiento, son necesarios procesos secundarios de socialización. En ellos, se interiorizan submundos institucionales o basados en instituciones.

Requeriría, según Berger y Luckmann (1980), la adquisición de vocabularios específicos de funciones y la interiorización de campos semánticos y conductas rutinarias en un ámbito institucional. Los submundos institucionales internalizados en la socialización secundaria son, generalmente, realidades más o menos parciales en comparación con el mundo básico adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también son realidades más o menos coherentes caracterizadas por componentes normativos y afectivos. Habría, por tanto, una especie de superposición entre estos tipos de socialización, ya que la realidad no se puede construir de la nada. Esto representaría un problema porque la realidad ya interiorizada tiende a permanecer. Cualesquiera que sean los contenidos por ser internalizados, ciertamente, necesitan superponerse con esta realidad ya presente.

Habría, por tanto, un problema de coherencia entre las interiorizaciones primaria y secundaria. Tal pasaje puede convertirse en un problema más o menos difícil, según el caso.

A veces, se necesitan fuertes golpes en el curso de la vida para desintegrar la realidad masiva internalizada en la socialización primaria. Por el contrario, se necesitaría mucho menos para destruir las realidades internalizadas en la socialización secundaria. Por tanto, el tiempo es, para los autores citados previamente, una estructura intrínseca de la conciencia: es coercitiva. Una secuencia de experiencias de vida no se puede revertir fácilmente. No existe una operación lógica que pueda hacer volver al punto de partida y empezar todo de nuevo. La estructura temporal de la conciencia proporciona la historicidad que define la situación de una persona en su vida cotidiana como un todo y le permite asignar, a menudo *a posteriori*, sentido y dirección a su propia trayectoria de vida. Para ello, los/as docentes utilizarían referentes espaciotemporales que consideren válidos para sustentar la legitimidad de las certezas experienciales que reivindican (Tardif y Raymond, 2000).

Tales reflexiones toman las historias de vida como una mediación del autoconocimiento en la existencia, lo que ofrece oportunidades para que la reflexión del autor tome conciencia de los diferentes registros de autoexpresión y representaciones, así como de las dinámicas que orientan su formación. Estos procesos formativos tienen lugar en diferentes lugares y tiempos, teniendo la memoria un papel privilegiado al reconstruirlos como memorias-referencias constitutivas de las narrativas de formación (Josso, 2007). La historia de vida es otra forma de ver la educación. Ya no se trata de acercar la educación a la vida, como en las perspectivas de la nueva educación o de la pedagogía activa, sino de considerar la vida como un espacio de formación. La historia de vida corre a través de la familia. Está marcada por la escuela. Se centra en la formación profesional y, por tanto, se beneficia de la formación continua. La educación se compone, así, de momentos que sólo adquieren su sentido en la historia de una vida (Dominicé, 1988).

Como muestra parte de la literatura en el campo de la formación docente (Goodson, 1991; Figueiredo, 2007; Tardif y Raymond, 2000), buena parte de lo que los/as docentes saben sobre enseñar, sobre los roles del docente, la función de la escuela, el oficio del estudiante y sobre cómo enseñar proviene de su propia historia de vida, en particular, de su trayectoria de formación en la escuela básica. En este punto, Goodson (1991) cuestiona los estudios que tienen un impacto directo y predominante en la práctica docente, por considerarla el aspecto más expuesto y problemático del mundo docente (es como si el docente fuera su propia práctica). Tal incidencia debe complementarse, al menos parcialmente, con una consideración más amplia de la vida del docente. Esto porque los/as docentes, al hablar de sus procesos de formación, mencionan constantemente hechos, temas, contextos e incidentes críticos directamente relacionados con sus historias de vida, en particular, situaciones relacionadas con un contexto de origen más primario, es decir, fuera del inframundo profesional. Dada la relevancia afectiva, moral y ética de lo vivido en las historias de vida, es necesario, según el autor, comprender lo personal y lo biográfico si queremos comprender lo social y lo político. La actuación de los/as docentes en el contexto escolar está directamente ligada a estas experiencias.

Tal perspectiva de análisis debe adquirir una dimensión política, pues, en contextos de crisis y anhelo de cambio en la educación, se debe tomar como referencia el potencial del docente como agente de cambio positivo. Si es necesario, resaltar de su biografía personal: las misiones y entregas personales que subyacen en su sentido de vocación y celo por su profesión. Sobre la importancia de las historias de vida en el proceso de formación docente, Nóvoa (2000) considera que el proceso de construcción de la identidad docente implica la apropiación de los significados de su historia personal y profesional. Es un

proceso que pasa también por el ejercicio de la autonomía, por las decisiones tomadas diariamente, las cuales, para nosotros/as los/as profesores/as, atraviesan nuestra manera de ser, así también como nuestra manera de enseñar, al tiempo que la desentrañan. Para el autor, necesitamos operar con una nueva epistemología de la formación que sitúe el desarrollo personal y profesional de los/as docentes a lo largo de los diferentes momentos de su vida.

Es por ello que, desde hace algunas décadas, se admite que la calidad del trabajo docente está fuertemente relacionada con el desarrollo del “docente total”. Sus conocimientos, creencias, habilidades, sus propósitos, su biografía y experiencias de vida, así como los diferentes contextos en los que se insertan contribuyen significativamente a este conocimiento (Hargreaves, 1992). Los estudios sobre las historias de vida de los/as docentes de EF han reforzado tales apuntes y reflexiones. La investigación en esta área revela que las experiencias deportivas en la infancia y la adolescencia (fuera y dentro de la escuela) son cruciales para elegir una profesión (Santos *et al.*, 2009; Almeida y Fensterseifer, 2007). Más aún, las experiencias sociocorporales construidas en las trayectorias individuales en relación con el deporte impactan en la forma en que los sujetos se relacionan con los saberes académicos en el área, así como en la construcción de representaciones sobre el campo de actuación profesional (Figueiredo, 2008).

Tales investigaciones destacan singularidades del proceso de formación del profesorado de EF a lo largo de la vida, en particular, las conexiones entre la corporeidad, la educación del cuerpo y el contexto específico de la actividad profesional de los profesores/as de EF. Se destaca, aquí, la importancia de una de las dimensiones de la identidad existencial de los sujetos: el ser de acción corporal. Según Josso (2007), el ser de la acción corporal es, sin duda, la dimensión de nuestro ser-en-el-mundo que permite hacer tangible con mayor evidencia las formas de vínculos y realizaciones que implica, es la forma de existir en su aparente, visible faceta.

Ciclos de desarrollo profesional e iniciación a la docencia

La literatura en el campo de la formación docente ha señalado que el proceso de formación docente estaría marcado por la existencia de marcadores temporales (ciclos, fases) que, a su manera, contribuyen de manera diferente al desarrollo profesional de los/as docentes. Para Feiman-Nemser (1984), dichos ciclos serían cuatro: preformación, formación inicial, inducción y formación en servicio. Flores y Day (2006) refuerzan la tesis de que también existen tres fenómenos de marcaje que ejercen una fuerte influencia en el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de la identidad profesional docente: la influencia previa a la experiencia de formación profesional, formación académica/profesional (grado) y práctica profesional en contextos docentes. En este debate teórico sobre los ciclos o fases del desarrollo profesional docente, se puede apreciar que, en algún punto, existe cierto consenso en que las experiencias formativas previas a la formación académica inicial y la iniciación a la docencia son dos momentos únicos de trayectoria de formación docente, y que, como tal, podría influir en el tipo de relación a establecer con el trabajo, así como en el proceso de desarrollo profesional. En cuanto a la fase de iniciación a la docencia, la literatura que ha descrito y analizado los aspectos que marcan las singularidades de este tiempo en la carrera docente es amplia.

En general, el ingreso a la profesión ha sido descrito como traumático. El encuentro con la realidad profesional suele ser descrito en términos duros, como una crisis con la profesión, como una especie de “bautismo de fuego” (Kelchtermans; Ballet, 2002). Entrar

en la profesión también se conoce como “choque de realidad” (Huberman, 1992) y “choque de transición” (Veenman, 1984). Dichos términos se utilizan para referirse a la situación que viven muchos/as docentes en los primeros años de carrera y que corresponde al impacto sufrido por la experiencia de contacto inicial con el entorno socioprofesional y la ruptura de la imagen ideal docente, el derrumbe de las ideas misioneras forjadas durante la formación de los/as docentes, debido a la dura realidad de tener que lidiar con los desafíos que surgen de la vida cotidiana en el aula, la relación con los padres, con los pares, con la diversidad de los estudiantes y sus dificultades de aprendizaje y con la falta de recursos y apoyo de la comunidad escolar (Veenman, 1984). Por otro lado, el ingreso a la carrera también se describe como un período de intenso aprendizaje profesional, dada la urgencia de las demandas laborales, las innumerables y diversas actividades propias de la docencia (docencia, planificación y administración) y la gran autonomía del trabajo en el aula, lo que, a menudo, convierte al profesor en el único recurso en el contexto de la acción.

En este entorno apremiante y de tanta incertidumbre, los descubrimientos de la profesión pueden ser numerosos y plurales: la identificación de alumnos reales, el conocimiento de la burocracia escolar, el control del tiempo (subjetivo y objetivo), las estrategias de supervisión del aula, el tratamiento de contenidos docentes nunca impartidos o conocidos hasta el momento, participar activamente en los encuentros colegiados escolares, mantener la disciplina de los estudiantes, involucrarlos en las acciones de enseñanza y aprendizaje, mantener el equilibrio emocional frente a las tensiones derivadas de las interacciones entre los actores escolares, articular la vida profesional y la vida privada, entre otras posibilidades de exploración y descubrir la vida profesional. En este contexto de intensas y múltiples experiencias profesionales, la percepción de la autoeficacia docente podría enfriar los sentimientos dolorosos del choque de la realidad. Muy a menudo, los aspectos del choque de la realidad y el descubrimiento de la profesión ocurren en paralelo, siendo la positividad de la experiencia del segundo aspecto lo que le haría soportar las penalidades del primero (Huberman, 1992).

La iniciación a la profesión docente, por lo tanto, podría considerarse un momento crucial en la vida de un/a docente. Estos momentos están vinculados a situaciones de conflicto o cambios de estatus social, o con relaciones humanas particularmente intensas, o con conocimientos socioculturales (familiares, profesionales, políticos y económicos). En momentos cruciales, los sujetos se enfrentan a sí mismos. La discontinuidad impone transformaciones más o menos profundas y amplias a los sujetos y surgen pérdidas y ganancias (Josso, 1987). En el caso de los/as docentes principiantes, se trata de la difícil y compleja experiencia de transición entre la vida de estudiante y la vida de ser, pensar y actuar como docente.

Al tomar las experiencias formativas incorporadas en el curso de las historias de vida como parte importante del proceso de constitución de la personalidad y de la profesionalidad, y al comprender que tales dimensiones de la identidad docente se interponen, se corre el riesgo de inferir que los/as docentes principiantes utilizan sus biografías y sus procesos formativos, diacrónicos y sincrónicos, para afrontar los dilemas profesionales que plantea la iniciación a la docencia. Por el contrario, también se puede inferir que las creencias, valores y disposiciones incorporadas en las historias de vida de los/as docentes pueden crear dificultades en el proceso de exploración y estabilización de la profesión, actuando de tal forma que retarden o incluso paralicen el curso de desarrollo profesional.

Metodología

Método

Este estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativa, pues pretende comprender en profundidad los sentidos y significados construidos por profesores/as principiantes de EF sobre los contenidos, valor y alcance existencial/profesional de las experiencias formativas incorporadas a lo largo de la vida. No nos interesan las verdades absolutas, los tipos ideales de experiencias formativas, la búsqueda de generalizaciones o comparaciones estadísticas. Apostamos por la singularidad de la acción interpretativa de la realidad perpetrada por los sujetos. Este esfuerzo interpretativo difícilmente podría traducirse en números, porcentajes y promedios. Las percepciones y significados construidos por los sujetos se expresan con mayor fuerza en la palabra, signo capaz de representar sombras, caos, belleza, incompletud, complejidad y la dialéctica de la subjetividad humana.

Instrumentos de construcción de datos

Esta investigación hizo uso de un único instrumento de investigación: la entrevista narrativa. Este tipo de entrevista se caracteriza, según Souza (2008), como una de las entradas del trabajo biográfico, se inscribe en la subjetividad y se involucra con las dimensiones espacio-temporales de los sujetos cuando narran sus vivencias, en los dominios de la educación y la formación. Como técnica singular, la entrevista narrativa se caracteriza por ser menos directiva, frente a otros tipos de entrevista existentes (estructuradas, semiestructuradas), con el fin de permitir al interlocutor más libertad para elegir hechos, interpretaciones y decidir el hilo conductor de su narrativa.

En diálogo con estas indicaciones metodológicas, organizamos un guión de entrevista compuesto por sólo dos preguntas (exmanentes): a la primera, la llamamos pregunta desencadenante de la narración. Tal tópico inductor instigó a los sujetos a narrar libremente sobre las experiencias formativas más significativas en diferentes contextos y tiempos de la vida (familiar, escolar, deportiva, cultural, religiosa, universitaria y política) que, según ellos, fueron fundamentales a su formación y actuación profesional. La segunda pregunta instó a los/as docentes a reflexionar sobre la transferibilidad de las experiencias formativas incorporadas a lo largo de su vida en el contexto de enfrentar los desafíos de comenzar a enseñar. Las demás preguntas fueron improvisadas (preguntas inmanentes), en el transcurso de las narraciones, para pedir a los/as docentes que profundizaran en partes específicas de sus relatos, partes que, entendíamos, merecían ser complementadas y aclaradas.

Temas de investigación

Los sujetos de nuestra investigación son 12 profesores/as de Educación Física (7 mujeres y 5 hombres), graduados en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Todos estos sujetos de investigación tenían un máximo de tres años de inserción profesional en la escuela, o sea, todos ellos aún eran profesores/as principiantes en la carrera de magisterio. La definición de un marcador de tiempo para el ciclo de iniciación a la docencia es un tema controvertido en la literatura sobre el tema. Los autores de este campo de estudio han señalado que este período de la carrera docente puede durar de cero a siete años (Tardif y Raymond, 2000; Feiman-Nemser y Remillard, 1995). Otros investigadores plantean que la iniciación a la docencia sería más breve, es decir, de cero a tres años de inserción profesional (Huberman, 1992; Cochran-Smith, 2012). A pesar de

reconocer la dificultad de determinar hitos temporales en el curso de iniciación a la docencia, en este estudio, se optó por un período de tres años de inserción profesional. Esto porque entendemos que, en este lapso, las dimensiones del choque de realidad se manifestarían con mayor intensidad que en años posteriores.

La elección de profesores/as de una sola universidad apuntó a intentar establecer relaciones más creíbles entre los flujos formativos propios de la época y los contextos de socialización preprofesional, de formación inicial y de iniciación a la docencia. Los/as profesores/as participantes de la investigación fueron elegidos/as al azar y por adhesión voluntaria. La invitación a participar de la encuesta se realizó vía correo electrónico a todos los/as egresados/as de la carrera de EF, egresados/as entre 2017 y 2020.

Procedimientos de análisis

El material empírico recolectado a través de las entrevistas narrativas fue imputado según la propuesta de Schütze (2011), que sugiere seguir los siguientes pasos: identificar elementos indexados y no indexados; realizar el análisis formal del texto; hacer la descripción estructural del contenido y la abstracción analítica; realizar el análisis del conocimiento y construir los ejes de análisis. En esta orientación, Schütze (2011) entiende que una narración está compuesta por elementos indexados y no indexados, los cuales deben ser diferenciados para que se pueda realizar su análisis. Él menciona todas las referencias concretas dentro de la narrativa: ¿quién lo hizo?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué? —de elementos indexados—. Aquellas que expresan valores, juicios y una forma generalizada de “sabiduría de vida” se denominan elementos no indexados. Siguiendo esta orientación, y luego de una lectura panorámica del material empírico, separamos estos elementos del texto y los organizamos en una tabla, separada por docente. A partir de los elementos indexados, pudimos ordenar la trayectoria de cada docente y, a partir de los elementos no indexados, analizamos la autocomprensión de las y los entrevistados (Schütze, 1977, 1983; citado en Jovchelovitch; Bauer, 2012).

Algunos resultados de la investigación

Los/as 12 docentes, cuando se les solicitó elegir, en sus historias de vida, experiencias formativas que entendían significativas para su desempeño y formación profesional, casi siempre lo hicieron construyendo narrativas a través de una lógica cronológica de los hechos y no por las funciones y significados de la trama. En otras palabras, el tono de la construcción de las narrativas de los/as docentes estuvo marcado más por una lógica diacrónica que sincrónica. Hecho que obligó a los investigadores, durante la propia entrevista, a entablar un diálogo constante con los/as profesores/as (formulación de preguntas inmanentes) para tratar de identificar cuál de las experiencias narradas podría interpretarse como una experiencia formativa significativa.ⁱ ¿Qué de estas experiencias se convirtieron en experiencias que podrían ser movilizadas en la transición de la vida estudiantil a la materialidad de la vida laboral?

Se reportan diversas experiencias de formación en la niñez y juventud, en contextos familiares, escolares, religiosos, en proyectos culturales y en instituciones de participación política (movimiento estudiantil, partidos políticos), vida universitaria y en colectivos de formación profesional no formal. En estas experiencias formativas narradas por los/as docentes, se destaca el papel central de las interacciones humanas y de diferentes sujetos significativos (padres, madres, hermanos/as, profesores/as y compañeros/as de universidad) fundamentales para la construcción de relaciones más continuas, sin graves interrupciones

en el flujo de procesos de desarrollo humano y profesional. Algunas de estas interacciones se configuran como redes de apoyo fundamentales para la concreción de proyectos de vida asumidos en la niñez y la juventud. Entre ellos, ingresar y completar un curso de educación superior en una universidad pública como la UFMG.ⁱⁱ

Esto nos remite a lo que señala Dubar (2003) sobre la creciente primacía de la vida privada sobre otras esferas sociales y la importancia cada vez más decisiva del Otro significativo (especialmente el cónyuge) en la socialización “secundaria” en la edad adulta.

Es a través de las relaciones amorosas, por ejemplo, que se construyen juntas y libremente las identidades personales, así como las formas que aseguran y preservan la construcción del “Yo íntimo”. Los/as docentes, al establecer relaciones entre las interacciones con los sujetos significativos y la iniciación a la docencia, nos recuerdan que el hecho de afrontar situaciones críticas derivadas del choque de la realidad sería superado o apoyado por la existencia de redes de apoyo/cuidado externas a la vida laboral; estas redes son fundamentales para el mantenimiento y recuperación de la autoestima.

Los datos de la investigación señalan dos categorías de sujetos significativos activos en el proceso de socialización profesional: los vinculados a la vida familiar y amorosa y otros más fuertemente situados en el campo de la vida profesional. Los participantes de nuestra investigación destacan como relevantes las experiencias de apoyo y formación en colectivos de docentes (muchos, también principiantes), constituidos en espacios y tiempos no formales.

Para muchos de ellos, la posibilidad de formar parte de estos colectivos fue fundamental para aclarar la percepción de que los efectos del choque de la realidad se configuran como un fenómeno colectivo que afecta, de manera diferente, a muchos docentes al inicio de su carrera. Es decir, se revisaron las visiones negativas sobre la enseñanza de la autoeficacia, los incómodos sentimientos de inseguridad, la oscuridad, la falta de apetito y el fracaso profesional a partir de la observación de que aquellos aspectos que componían la experiencia del choque de la realidad no aparecían como algo meramente individual. Por el contrario, lo que era sufrimiento individual pasa a ser tomado como parte inherente del proceso de desarrollo profesional docente y de maduración personal.

Estos colectivos de profesores/as podrían configurarse como una especie de aparato de conservación (Dubar, 2003) de identidades profesionales estructuradas en la socialización primaria, como en la socialización profesional iniciada en la universidad. Este aparato de conservación permitiría mantener, modificar y reconstruir la realidad subjetiva con la inclusión de una contradefinición de la realidad (transformación de la experiencia a través del lenguaje). Estos colectivos de profesores/as se configurarían como una especie de estructura de verosimilitud, un laboratorio de transformación, que permitió el mantenimiento de parte de viejas identidades, forjadas en otros tiempos y espacios de socialización (Dubar, 2003). En medio de este choque biográfico (el paso de la vida de estudiante a la de docente), tales colectivos de formación tendrían la función de mantener la identificación con la condición profesional objetivo (docencia en EF), preservando el compromiso personal con la profesión.

Otro dato que surgió en nuestros análisis se refiere a la relación entre el origen de clase (popular) y el desarrollo de cierta resiliencia frente a las dificultades de comenzar a enseñar.

La precariedad de las condiciones materiales y simbólicas a las que fueron sometidos/as, los peligros de la constante vulnerabilidad social y la lucha en condiciones desiguales para acceder a la universidad pública fueron tomados como elementos

constitutivos de sus identidades docentes. Este núcleo identitario fue tomado como una especie de autoridad, capaz de favorecerlos en la lucha por el poder y el reconocimiento social dentro de la institucionalidad escolar. Tal autoridad resultaría de una acumulación de conocimientos experienciales sobre la cultura de los/as estudiantes de clase popular, resultado de una socialización anticipada en escuelas y barrios periféricos, en los marcos temporales de la niñez y la juventud.

Aliado a estas percepciones, los/as docentes expresan, en sus narrativas, que su origen de clase potenciaría un compromiso ético-político con alumnos de su mismo origen social. Tal compromiso vendría de una especie de deber de memoria hacia la propia trayectoria de vida —y con todos aquellos que los apoyaron en el proyecto de llegada y conclusión de la educación superior— y de tantos otros estudiantes de la clase popular que viven en condiciones sociales análogas. Tal compromiso constituiría, por tanto, una especie de colchón ético que amortigua situaciones y sentimientos de desesperanza profesional y desinversión pedagógica.

Sobre este dato de realidad, nos pareció importante reflejar las reflexiones de Tardif y Lessard (2005) sobre la crisis de autoridad de las instituciones. Según ellos, la religión, la cultura escolar, los programas oficiales, la autoridad en todos los asuntos, las normas oficiales, los ideales sociales y gremiales, los valores establecidos, todo lo que representaba un rol bien definido, parece estar en decadencia. Es en este contexto de crisis de reconocimiento institucional que los/as docentes luchan sin sus lugares de trabajo cotidianos para dar sentido a lo que son y lo que hacen. Los/as docentes de EF participantes de la investigación narran, en sus declaraciones, que están, al igual que los/as demás docentes, inmersos en el fenómeno del debilitamiento del estatus de la profesión docente.

Superpuesto a este cuadro, experimentan las penurias resultantes del déficit crónico de legitimidad pedagógica de la EF. Esto porque se superponen a las tensiones y desafíos derivados de su condición de docentes principiantes y la crisis de la autoridad docente, dilemas y enfrentamientos provenientes de situaciones específicas de falta de respeto profesional y luchas por el reconocimiento institucional, originarias del hecho de ser docentes de una disciplina considerada como de segunda clase.ⁱⁱⁱ Esto configuraría un marco de triple vulnerabilidad profesional (Gariglio, 2017). Es en este contexto de autoridad relativizada que cobra importancia el deber de la memoria, que termina potenciando ideas y prácticas de sacrificio y superación individual.

Es importante señalar que tales lecturas también parecen tener visiones más individualistas que sugieren límites en la comprensión del fenómeno del *shock* de realidad. Esto porque no se pueden considerar las influencias del entorno, la estructura micro- y macrosocial y el campo interaccional más amplio, incorporándose, así, la idea de resiliencia docente como un concepto desprovisto de contexto, realidad y reflexión (Fajardo *et al.*, 2013). Este hecho puede alimentar la cultura del individualismo pedagógico de los/as docentes o el imaginario popular del “profesor-héroe”, que transmite la visión de que las personas son heroicas aisladas de las demás (Biklen, 1995).

Paralelamente a estas experiencias formativas narradas hasta ahora, los participantes de la investigación relatan otras adquisiciones experienciales incorporadas al universo de la vida universitaria. Se destacan experiencias formativas significativas vinculadas a una especie de currículo no formal e informal. Interacciones intersubjetivas con sujetos (principalmente, otros estudiantes) diferentes de su entorno familiar, escolar y comunitario, relaciones afectivas con los/as docentes, inserción de grupos de referencia multiculturales

(movimiento negro y comunidad LGBTQI+) y participación en grupos de formación política (movimiento estudiantil y partidos políticos).

Nos gustaría destacar, en este texto, las experiencias de formación política, ya que cobraron mayor protagonismo en los discursos de nuestros sujetos de investigación. Según ellos, tales experiencias reconfigurarían la lectura sobre la enseñanza, en particular, la percepción de pertenencia a la clase: trabajadores de la educación. La comprensión de esta condición de clase amplía la capacidad de lectura sobre los procesos de explotación laboral, inherentes a la sociedad capitalista, y a la que, como docentes, también están sujetos. Más que eso, estas experiencias de formación política dejan más claro a los/as docentes que la precariedad de las condiciones de trabajo en las que están inmersos establecen vínculos con dimensiones macrosociales y que a ellos les correspondería participar en la lucha colectiva para tratar de revertir esta situación.

Inferimos que la relevancia otorgada por los/as participantes de la investigación a las experiencias de formación política en los partidos y en el movimiento estudiantil está relacionada con la ausencia de este tipo de formación en el currículo oficial de la carrera de Educación Física de la UFMG. Como bien afirma Bracht (1992), la constitución del campo académico de la EF está marcada por una visión biopsicológica, que reconoce como papel central la mejora de la aptitud física, el desarrollo intelectual y, en el abordaje sistémico, se diría que la EF actuaría sobre los dominios psicomotor, cognitivo y afectivo. Por tanto, el análisis de la relación de la EF con el contexto social es funcionalista, en la medida en que su papel se reduce a formar física y psíquicamente a los estudiantes para que desempeñen lo mejor posible (dentro de la estructura social) el papel que se les atribuye en la práctica social.

A pesar de reconocer avances en la presencia de teorías críticas en educación y EF en el currículo de las licenciaturas en EF en Brasil, los participantes de la investigación no se refieren al currículo formal como el lugar central de los procesos de formación ético-política.

Aún más, sobre la relevancia de las vivencias en los referidos espacios de formación política, vale la reflexión realizada por Zeichner (2010) sobre el excesivo peso que se otorga, en los programas de formación docente, a los saberes más vinculados a las estrategias y habilidades didácticas (los medios para convertirse en enseñar) y la exclusión o minorización de la reflexión sobre los fines de la educación. Según el autor, esto puede alimentar la idea de que a los/as docentes sólo se les permite ajustar los medios para lograr metas definidas por otras personas. En esta lógica, la enseñanza se convertiría en una mera actividad técnica.

Ligado a esta reflexión, Zeichner (2014) discute la falta de programas de formación docente que reconozcan la importancia de la relación entre los procesos de aprendizaje profesional y las comunidades. El autor afirma que buena parte del activismo social está en las comunidades urbanas, en las grandes áreas urbanas y que sería necesario que la formación docente se involucre con estas personas y trabaje con ellas en el proceso de formación inicial y continua.

Sobre esta necesidad de involucramiento de los programas de formación con las comunidades, Arroyo (2003) se pregunta: ¿qué tenemos que aprender, en el campo de la pedagogía, de los movimientos sociales? Según el autor, la debida centralidad de ver la acción educativa como una relación de personas, maestros, estudiantes, comunidades y colectivos culturales que, al entablar relaciones sociales o relaciones educativas formales o informales, aportan su experiencia de infancia, adolescencia, vida juvenil o adulta, su

experiencia espacial, temporal, corporal, sus afectos, resistencias, su diversidad y socialización, su memoria. Los colectivos entran en acción colectiva con todo este bagaje cultural, lo redefinen y reformulan.

Consideraciones finales

Los hallazgos de nuestra investigación mostraron que las experiencias de formación incorporadas en el curso de las historias de vida pueden constituir disposiciones sociales que pueden movilizarse en contextos de transición vital, como en el caso del inicio de la carrera docente. En el caso de nuestros sujetos de investigación, se destacan aspectos que indican un flujo experiencial entre procesos de socialización primarios y secundarios. Entre ellos, se destacan la recuperación/mantenimiento de la autoestima en contextos de vulnerabilidad profesional, el apoyo y la solidaridad en comunidades de referencia, la ampliación de la capacidad de leer política y la producción de procesos de resiliencia docente. Los informes de los/as docentes sugieren que muchas de estas experiencias formativas son susceptibles de ser movilizadas y transferidas a situaciones de trabajo en la escuela, lo que indica una cierta coherencia entre las interiorizaciones subjetivas incorporadas en contextos de aprendizaje no formales y los desafíos que enfrentan los submundos profesionales al comienzo de la escuela.

Los datos de la investigación están en línea con el debate sobre los saberes docentes, en cuanto a la necesidad de diálogo entre los saberes curriculares de los cursos de formación inicial, los procesos de socialización preprofesional y las experiencias de formación no formal. En general, la formación académica inicial de los/as docentes trata a los estudiantes de pregrado como espíritus vírgenes y no toma en cuenta sus creencias y representaciones previas respecto a la docencia. Se limita, la mayoría de las veces, a brindarles conocimientos propositivos, información, pero sin realizar un trabajo profundo sobre los filtros cognitivos, sociales y afectivos a través de los cuales los futuros docentes reciben y procesan información, se mantienen fuertes y estables en el tiempo, porque provienen de la historia de vida de los individuos y su historia escolar.

Así, la formación docente tiene poco impacto en lo que los estudiantes piensan, creen y sienten antes de empezar. De hecho, muchos/as estudiantes terminan su formación sin haber sido sacudidos en sus creencias, y estas creencias se actualizarán cuando aprendan la profesión en la práctica, creencias que, por lo general, se reforzarán con la socialización en el rol de docente (Tardif, 2000). Al mismo tiempo, es necesario que las experiencias adquiridas incorporadas en las historias de vida de los estudiantes se visibilicen, incorporen y potencien en las prácticas curriculares de las licenciaturas. Se destacó, en nuestro estudio, el conocimiento de la cultura popular, que se fraguó en los movimientos sociales organizados en torno a los lineamientos de los grupos minoritarios y las experiencias de formación colectiva en los movimientos sociales.

Nóvoa (2000), quien trata acerca del proceso de construcción de la identidad docente, considera que uno de sus lastres es la apropiación de los significados de su historia personal y profesional. Esto pasa también por el ejercicio de la autonomía y se hace en el tiempo, en las decisiones que se toman a diario, que, para nosotros, los/as docentes, cruzan nuestra forma de ser con nuestra forma de enseñar, además de revelar todo eso. Para el autor, necesitamos operar con una nueva epistemología de la formación que sitúe el desarrollo personal y profesional de los/as docentes a lo largo de diferentes momentos de la vida.

Paralelamente a la necesidad de reconocer las relaciones entre personalidad y profesionalidad inherentes al proceso de desarrollo profesional, creemos necesario incorporar aportes teóricos del campo de la educación de adultos al debate sobre la formación docente.

Este campo de investigación apunta que el adulto en formación tiene una historia de vida y una experiencia con múltiples dimensiones, a saber, en el ámbito profesional; así, Más importante que pensar en formar a este adulto, es reflexionar sobre la forma en que se forma a sí mismo, es decir, la forma en que se apropia de su herencia experiencial a través de una dinámica de comprensión retrospectiva. (Nóvoa, 1988, p. 128)

En esta línea de pensamiento, la centralidad de la historia de vida en la educación de adultos proviene del hecho de que estos no pueden sustraerse de la vida para aprender (Fernández, 2006), porque el proceso de formación es intrínseco y concomitante con la vida.

Esto se debe a que “nadie educa y forma primero y luego finalmente vive, participa del mundo social, se afirma como ciudadano activo en un contexto democrático” (Lima, 2020, p. 203). Sumado a ello, se amplía la idea de formación (más allá de la forma escolar) calificada por algunos autores como tripolar. De esta forma, se reconoce la importancia de la socialización, la interacción y los intercambios con los demás (heteroformación), la influencia del entorno y del espacio circundante (ecoformación) y la reflexión que realiza el propio sujeto para atribuir sentido y apropiación de su experiencia de vida (autoformación) (Pineau, 1988). Así, el reconocimiento de los/as docentes principiantes como adultos/as con experiencia de vida, sus formas únicas de aprender y su agenda de autoformación (compartida o no) puede traer importantes aportes al debate sobre las políticas de formación inicial y continua de los/as docentes principiantes, cómo ampliar la lectura del choque de transición entre la vida de los/as estudiantes y la de los/as docentes, así como los avances y retrocesos de los procesos de exploración-descubrimiento-estabilización en la carrera docente.

Finalmente, las narrativas de los/as docentes apuntan a una diversidad de experiencias formativas, vividas en tiempos, espacios, circunstancias y grupos de referencia. Las historias de vida de cada uno/a de ellos/as y la diversidad de vivencias incorporadas adquiridas, sumado a la multiplicidad de contextos donde los/as docentes inician su profesión, dificultaría generalizar significados uniformes de la experiencia del choque de la realidad y definición *a priori* de los marcos temporales de duración de este ciclo de carrera docente. La iniciación a la docencia debe ser vista, por tanto, como un fenómeno social plural, situado e intransferible, en el que la persona de cada docente, sus historias de vida y sus experiencias de formación no formal e informal pueden crear condiciones específicas de ingreso y compromiso profesional.



Humitos, acrílico. Matías Sapegno.

Notas

ⁱ Como afirma Bondia (2002), “la experiencia es lo que nos sucede, lo que nos toca. No lo que pasa, no lo que sucede, o lo que toca. Cada día pasan muchas cosas, pero al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Parecería que todo lo que sucede está organizado para que no nos pase nada. Walter Benjamin, en un célebre texto, ya advertía la pobreza de experiencias que caracteriza a nuestro mundo. Nunca antes habían pasado tantas cosas, pero la experiencia es cada vez más rara” (p. 21).

ⁱⁱ La gran mayoría de los participantes de la investigación eran estudiantes de la clase popular, siendo, muchos/as de ellos/as, el primer miembro de la familia en tomar un curso de educación superior. Es importante recalcar que este logro fue subrayado por el hecho de que estaban realizando su graduación en una universidad pública de la Red Federal de Educación.

ⁱⁱⁱ Las investigaciones sobre la rutina escolar han demostrado que los directivos escolares y los/as docentes de otras disciplinas se refieren a la clase de EF como un espacio de distracción para los/as estudiantes, una oportunidad en la que escaparían y compensarían la tensión proporcionada por el esfuerzo intelectual en el aula de clase. Existe gran dificultad para que los agentes escolares perciban la clase de EF como un momento de aprendizaje sistematizado con objetivos didácticos propios, con importancia para el desarrollo humano de los/as estudiantes. La inserción actual de este sujeto en la vida de las escuelas está, en la mayoría de los casos, generando potencialmente manifestaciones de irrespeto hacia él y sus docentes. Las investigaciones han demostrado que la visión (y las acciones) que otros agentes escolares tienen sobre la EF, en particular los directores y otros docentes, justifica que se la entienda como una “asignatura de segundo orden” (Bracht; Faria, 2010; Gariglio, 2017).

Bibliografía

- Almeida, L. y Fensterseifer, P. E. (2007). Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Revista Movimento*, 13(2), 13-35.
- Arroyo, M. (2003). PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 28-49.
- Berger, P. y Luckmann, L. (1985). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Vozes.
- Bondia, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, (19), 20-28.
- Bracht, V. (1992). *Educação física e aprendizagem social*. Magister.
- Bracht, V., Faria, B. A. (2010). A cultura escolar e o ensino da Educação Física: reflexões a partir da teoria de reconhecimento de Axel Honneth. En SANTOS, Luciola L. C. P. S. PEREIRA, J. D. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Autêntica.
- Dominicé, P. (1988). O que a vida lhes ensinou. En A. Nóvoa y M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 131-153). Ministério da Saúde.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Ed Martins Fontes.
- Feiman-Nemser, S. y Floden, R. E. (1984). *The cultures of teaching. The Institute for research on teaching*.

- Fernandez, F. S. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Editora Educa.
- Figueiredo, Z. C. C. (2008). Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. *Revista Movimento*, 14(1), 85-110.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, pp-pp. 219-232.
- González, F. J. y Fensterseifer, P. E. (2006). Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *Actas del Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física*. Córdoba, IPEF.
- Hargreaves, A. (1992). Introduction. En A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). Cassel.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. En A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 31-62). Porto Editora.
- Josso, C. (2010). Da formação do sujeito (1988). o sujeito da formação. En A. Nóvoa y F. Matthias (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 37-50). Ministério da Saúde.
- Josso, C. A. (2007). Transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, XXX (3), 413-438.
- Jovchelovitch, S. y Bauer, M. (2012). Entrevista narrativa. En M. Bauer y G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Vozes.
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755-767.
- Lima, L. (2020). Democracia e educação de adultos: “aprender com a própria vida”, viver e aprender democracia. En A. M. Canelas (Org.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás*. Edição CNCE-Conselho Nacional de Educação.
- Nóvoa, A. (1988). Formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. En A. Nóvoa y M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-130). Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. En A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as suas vidas. En A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto Editora.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. En A. Nóvoa y M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 65-76). Ministério da Saúde.
- Santos, N. Z., Bracht, V. y Almeida, F. Q. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 15(2), 141-165.
- Schatz-Oppenheimer, O. y Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 140-149.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Souza, E. C. (2008). de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. En M. C. Passegi y E. C. Souza, *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes* (pp. 85-101). EDUFERN-Paulus.
- Tardif, M. (2008). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. Educ.*, (13), 5-24.
- Tardif, M. y Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- Tardif, M. y Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, (73), 209-244.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Reserch*, 54(2), 143-178.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504.
- Zeichner, K. M., Saul, A. y Diniz-Pereira, J. M. (2014). Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 2211-2224.