

Início de la enseñanza, recepción e incorporación en la Formación Profesional Tecnológica: aproximaciones con el curso Técnico de Gastronomía^I

Michele Cristina Voelker ^I  

Maria de Fátima Ramos de Andrade ^{II}  

Karina Nonato Fonseca ^{III}  

Resumen

El inicio de la enseñanza en la Educación Profesional y Tecnológica presenta desafíos relacionados con la formación pedagógica, la comprensión de las rutinas institucionales y la transformación del conocimiento técnico en conocimiento enseñable. Este artículo pretende analizar lo que revelan las tesis y disertaciones sobre el inicio de la enseñanza y los procesos de recepción e inducción de profesores principiantes en Educación Profesional y Tecnológica, buscando aproximaciones con las especificidades del Curso Técnico de Gastronomía. Se trata de un estudio bibliográfico realizado en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones y en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de Capes. Se analizaron 15 trabajos defendidos entre 2017 y 2024, organizados en cinco categorías: experiencia profesional y carencias en la formación pedagógica; dificultades al inicio de la enseñanza; la transformación del conocimiento técnico en conocimiento enseñable; procesos de recepción, apoyo institucional e inducción; y las especificidades de la enseñanza en el Curso Técnico de Gastronomía. Los resultados muestran que muchos profesores inician la carrera con experiencia profesional y dominio técnico, pero se enfrentan a dificultades relacionadas con la planificación, la evaluación, las metodologías y las rutinas escolares. El apoyo recibido se realiza predominantemente de manera informal, lo que evidencia la necesidad de acciones institucionales continuas de bienvenida, mentoría, formación pedagógica y supervisión. Se concluye que aún existen pocos estudios sobre procesos de inducción dirigidos específicamente a profesores principiantes del Curso Técnico de Gastronomía, lo que refuerza la necesidad de mentoría, formación pedagógica y acciones de seguimiento.

Palabras clave: Profesor principiante; Inducción de profesores; Formación Profesional Tecnológica; Educación Técnica; Gastronomía.

- ^{I.} Especialista en Gastronomía Internacional por la Faculdade Metropolitana (FAMEESP). Maestranda en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. E-mail: michele.voelker@uscsonline.com.br.
- ^{II.} Doctora en Comunicación y Semiótica por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Profesora de la Universidad Presbiteriana Mackenzie. Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. E-mail: mfrda@uol.com.br.
- ^{III.} Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Anhanguera de São Paulo (UNIAN/SP). Maestranda en Educación Profesional por la Universidad Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. E-mail: karina.fonseca@uscsonline.com.br.

Beginning of teaching, reception and induction in Technological Professional Education: approximations with the Technical course in Gastronomy

Abstract

The beginning of teaching in Professional and Technological Education presents challenges related to pedagogical training, the understanding of institutional routines and the transformation of technical knowledge into teachable knowledge. This article aims to analyze what theses and dissertations reveal about the beginning of teaching and the processes of reception and induction of beginning teachers in Professional and Technological Education, seeking approximations with the specificities of the Technical Course in Gastronomy. This is a bibliographic study carried out in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations and in the Catalog of Theses and Dissertations of Capes. 15 works defended between 2017 and 2024 were analyzed, organized into five categories: professional experience and gaps in pedagogical training; difficulties at the beginning of teaching; transformation of technical knowledge into teachable knowledge; reception, institutional support and induction processes; and specificities of teaching in the Technical Course in Gastronomy. The results show that many teachers enter the career with professional experience and technical mastery, but face difficulties related to planning, evaluation, methodologies and school routines. The support received occurs predominantly informally, evidencing the need for continuous institutional actions of welcoming, mentoring, pedagogical training and monitoring. It is concluded that there are still few studies on induction processes specifically aimed at beginning teachers of the Technical Course in Gastronomy, which reinforces the need for mentoring, pedagogical training and follow-up actions.

Keywords: Beginning teacher; Teacher induction; Technological Professional Education; Technical Education; Gastronomy.



Início da docência, acolhimento e indução na Educação Profissional Tecnológica: aproximações com o curso Técnico em Gastronomia

Resumo

O início da docência na Educação Profissional e Tecnológica apresenta desafios relacionados à formação pedagógica, à compreensão das rotinas institucionais e à transformação dos conhecimentos técnicos em conhecimentos ensináveis. Este artigo tem como objetivo analisar o que teses e dissertações revelam sobre o início da docência e os processos de acolhimento e indução de professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica, buscando aproximações com as especificidades do curso Técnico em Gastronomia. Trata-se de um estudo bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Foram analisados 15 trabalhos defendidos entre 2017 e 2024, organizados em cinco categorias: experiência profissional e lacunas na formação pedagógica; dificuldades no início da docência; transformação do saber técnico em conhecimento ensinável; acolhimento, apoio institucional e processos de indução; e especificidades da docência no curso Técnico em Gastronomia. Os resultados mostram que muitos professores ingressam na carreira com experiência profissional e domínio técnico, mas enfrentam dificuldades relacionadas ao planejamento, à avaliação, às metodologias e às rotinas escolares. O apoio recebido ocorre, predominantemente, de maneira informal, evidenciando a necessidade de ações institucionais contínuas de acolhimento, mentoria, formação pedagógica e acompanhamento. Conclui-se que ainda são escassas as pesquisas sobre processos de indução destinados especificamente aos professores iniciantes do curso Técnico em Gastronomia, o que reforça a necessidade de ações de mentoria, formação pedagógica e acompanhamento.

Palavras-chave: Educação Profissional Tecnológica; Ensino Técnico; Gastronomia; professor iniciante; indução docente;



Introducción

En las últimas décadas, los cursos técnicos en Gastronomía han pasado a ocupar un mayor espacio en la Educación Profesional brasileña. Este movimiento está relacionado con la ampliación de la oferta de formación profesional y con el reconocimiento del curso en el Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, en el eje Turismo, Hospitalidad y Ocio (Brasil, 2020). La inserción de la Gastronomía en dicho documento contribuye a consolidar su presencia en la Educación Profesional y a orientar aspectos relacionados con la organización curricular, el perfil de formación y la infraestructura necesaria para el desarrollo de las actividades pedagógicas.

La ampliación de la oferta de estos cursos también señala la necesidad de discutir la formación de los profesores que actúan en este campo. El dominio de los conocimientos técnicos y la experiencia profesional constituyen elementos importantes para la enseñanza de la Gastronomía, pero no garantizan, por sí solos, la organización de situaciones de aprendizaje significativas. Para enseñar, el profesor necesita transformar conocimientos construidos en el ejercicio profesional en contenidos comprensibles, articulando teoría y práctica, seleccionando metodologías, planificando actividades y acompañando el aprendizaje de los estudiantes.

Esta cuestión asume particular importancia en el curso Técnico en Gastronomía, pues muchos profesores ingresan a la docencia después de haber construido sus trayectorias profesionales en cocinas, restaurantes, emprendimientos gastronómicos y otros espacios relacionados con el área. Al pasar a actuar en la escuela, encuentran un contexto que exige conocimientos distintos de aquellos movilizados en el mercado de trabajo. Muchas veces, la propia cocina constituye el aula, reuniendo demostraciones, procedimientos técnicos, organización del trabajo, cuidados con la seguridad y acompañamiento simultáneo de los estudiantes. En ese ambiente, saber ejecutar una técnica no significa, necesariamente, saber enseñarla.



La aprendizaje de la docencia, por lo tanto, no se agota en la formación inicial. Para Vaillant y Marcelo (2012, p. 168), el desarrollo profesional docente constituye un recorrido continuo, construido por medio de las experiencias vividas, de las reflexiones sobre la práctica, de las relaciones establecidas con los pares y de las condiciones encontradas en el contexto de trabajo. Las creencias, los valores, las experiencias anteriores y las situaciones enfrentadas en el cotidiano escolar influyen en la manera como el profesor comprende la enseñanza y construye su identidad profesional.

En la enseñanza técnica, este proceso presenta características específicas, sobre todo cuando el ingreso a la docencia ocurre sin formación pedagógica previa. Los profesores que dominan los conocimientos de su área pueden encontrar dificultades relacionadas con la planificación, la evaluación, la elección de metodologías, el manejo de los grupos y la adaptación de los contenidos a las necesidades de los estudiantes. En este recorrido, el acompañamiento de profesionales más experimentados y la existencia de espacios institucionales de diálogo pueden contribuir a que los principiantes construyan conocimientos sobre la enseñanza y comprendan con mayor seguridad las exigencias del trabajo docente. Souza y Reali (2020, p. 1929) destacan, en este sentido, la importancia de las relaciones de mentoría y de los intercambios entre profesores principiantes y experimentados.

Nóvoa (2007, p. 16) también resalta que la formación docente no deriva únicamente de la experiencia práctica, sino de la posibilidad de reflexionar sobre ella. El análisis de las situaciones vivenciadas, la evaluación de las decisiones tomadas y la reorganización de las acciones pedagógicas permiten que el profesor atribuya nuevos sentidos a su propio trabajo. Sin embargo, este proceso no debe ocurrir de manera aislada. Como afirma el autor, “los profesores no pueden vivir en una lógica aislada, cerrados en su aula, sin rendir cuentas a nadie, sin tener una parte de esa reflexión más colectiva” (Nóvoa, 2007, p. 20). La construcción de espacios de colaboración, por lo tanto, constituye una condición importante para el aprendizaje y el desarrollo profesional.



El inicio de la trayectoria docente suele estar marcado por inseguridades, dudas e intensa aprendizaje profesional. Romanowski y Martins (2013, p. 5) observan que los desafíos encontrados en los primeros años pueden generar conflictos y revelar a los profesores los límites de su formación para responder a las situaciones del cotidiano escolar. En el caso de la Gastronomía, estas dificultades pueden intensificarse por el paso de una profesión ejercida en el mercado de trabajo a una actividad que exige transformar la experiencia técnica en conocimiento enseñable.

Ante este contexto, se vuelve necesario comprender cómo la producción académica ha discutido la formación, el ingreso en la carrera y los procesos de acogida e inducción de profesores principiantes en la Educación Profesional y Tecnológica, considerando sus aproximaciones con el curso Técnico en Gastronomía. Así, este artículo tiene como objetivo analizar lo que tesis y disertaciones revelan sobre este proceso, con atención a las especificidades del referido curso. Para ello, se analizaron tesis y disertaciones defendidas entre 2017 y 2024, localizadas en la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* y en el *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*. El análisis buscó identificar aproximaciones, diferencias y lagunas en las investigaciones, especialmente en lo que se refiere a la formación pedagógica, a las dificultades del inicio de la docencia, a la acogida institucional y a las particularidades de la enseñanza de la Gastronomía.

Procedimientos de la Investigación

Esta investigación se caracteriza como un estudio bibliográfico, realizado por medio del levantamiento y del análisis de tesis y disertaciones relacionadas con la formación docente, el inicio de la carrera y los procesos de acogida e inducción en la Educación Profesional y Tecnológica, con atención a las aproximaciones con el curso Técnico en Gastronomía.

La opción por el análisis de tesis y disertaciones se debió a la posibilidad de reunir investigaciones académicas profundizadas, desarrolladas en



diferentes programas de posgrado brasileños. Para el levantamiento, se consultaron dos bases de alcance nacional: la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) y el *Catálogo de Teses e Dissertações* de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes). La consulta a las dos bases tuvo la finalidad de ampliar el alcance del mapeo y localizar producciones relacionadas con el objeto investigado.

El levantamiento inicial se realizó en la BDTD, entre mayo y julio de 2025. La elección de esta base se debió a su alcance nacional y a la relevancia de las producciones académicas que reúne en el campo de la Educación. Las búsquedas se orientaron por los descriptores “formación del profesor”, “educación profesional”, “enseñanza media profesionalizante” y “técnico en Gastronomía”, combinados por medio del operador booleano AND.

La selección de los trabajos ocurrió de forma gradual. Inicialmente, se realizó la lectura de los títulos, buscando identificar estudios que dialogaran con la docencia en la Educación Profesional y Tecnológica. A continuación, se procedió a la lectura de los resúmenes, lo que permitió verificar la aproximación de las investigaciones con el objeto investigado y excluir trabajos que, aunque presentaran términos semejantes, no trataban del foco de este estudio.

Como criterios de inclusión, se consideraron tesis y disertaciones defendidas entre 2017 y 2024 que abordaran la formación docente, el inicio de la carrera, la docencia en la Educación Profesional y Tecnológica, la enseñanza técnica, los procesos de acogida e inducción o el curso Técnico en Gastronomía. El recorte temporal se definió para concentrar el levantamiento en producciones recientes, anteriores al período de realización de las búsquedas, y alineadas con las discusiones contemporáneas sobre formación docente e ingreso a la profesión.

Fueron excluidos los trabajos que, a pesar de presentar alguno de los descriptores en los títulos, resúmenes o palabras clave, no establecían relación con la formación, la práctica, la trayectoria o la inserción profesional de los



profesores en la Educación Profesional y Tecnológica. Al final de esta etapa, se seleccionaron 11 investigaciones, entre tesis y disertaciones.

También se mantuvieron estudios que, aunque no investigaran directamente a profesores principiantes, presentaban resultados relevantes para la comprensión de las condiciones curriculares, políticas e institucionales en las cuales ocurre la docencia en la Educación Profesional y Tecnológica. La inclusión de estas investigaciones posibilitó situar los desafíos del ingreso a la carrera en un contexto más amplio, considerando aspectos como la integración curricular, la organización de la enseñanza técnica, las condiciones de trabajo y las características de las instituciones investigadas. Estos trabajos no fueron utilizados para establecer conclusiones específicas sobre profesores principiantes, sino para contextualizar los procesos de formación, inserción y desarrollo profesional analizados en el artículo.

Tras el mapeo inicial, el levantamiento se amplió al *Catálogo de Teses e Dissertações* de la Capes, en octubre de 2025. En esta base, se emplearon los descriptores “formación docente”, “profesor principiante”, “enseñanza técnica”, “escuela técnica” y “Centro Paula Souza”, también combinados por medio del operador booleano AND. La adecuación de los descriptores buscó aproximar la búsqueda al inicio de la carrera docente y al contexto de las escuelas técnicas.

En el *Catálogo de Teses e Dissertações* de la Capes, se utilizaron las siguientes expresiones de búsqueda: “profesor principiante” AND “enseñanza técnica”; “escuela técnica” AND “Centro Paula Souza”.

En la búsqueda realizada en el Catálogo de la Capes, se mantuvieron el recorte temporal de 2017 a 2024 y los mismos criterios generales de inclusión y exclusión utilizados en la BDTD. La selección también ocurrió por medio de la lectura de los títulos y, posteriormente, de los resúmenes. Al final de este proceso, se seleccionaron cuatro investigaciones que presentaban relación con los objetivos del estudio.

No se utilizó un protocolo o instrumento específico para la evaluación de la calidad metodológica de los estudios. La selección fue orientada por



los criterios de inclusión y exclusión previamente definidos, considerando la pertinencia de las investigaciones al objeto investigado, la disponibilidad del texto completo y la presencia de información que permitiera comprender sus objetivos, procedimientos y resultados. De este modo, la permanencia de los trabajos en el conjunto analizado fue definida por su adecuación a los objetivos de esta revisión, y no por una clasificación formal de calidad.

El conjunto final fue constituido por 15 trabajos, siendo 11 localizados en la BDTD y 4 en el *Catálogo de Teses e Dissertações* de la Capes. Tras la selección, las investigaciones fueron leídas y organizadas en cuadros que contenían autoría, institución, año de defensa, título y palabras clave.

Posteriormente, los resultados fueron examinados de forma comparativa, buscando identificar recurrencias, aproximaciones, diferencias y lagunas entre los estudios. A partir de este análisis, se establecieron cinco categorías: experiencia profesional y lagunas en la formación pedagógica; dificultades en el inicio de la docencia; transformación del saber técnico en conocimiento enseñable; acogida, apoyo institucional y procesos de inducción; y especificidades de la docencia en el curso Técnico en Gastronomía.

La organización por categorías posibilitó superar la presentación aislada de cada tesis o disertación y analizar lo que las investigaciones revelan en conjunto sobre la entrada en la docencia, el aprendizaje profesional y los procesos de acompañamiento de los profesores principiantes en la Educación Profesional y Tecnológica.

Presentación de los estudios seleccionados

Los procedimientos de búsqueda y selección resultaron en un conjunto de 15 producciones académicas, siendo 11 localizadas en la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* y 4 en el *Catálogo de Teses e Dissertações* de la Capes. Los trabajos seleccionados se presentan en los cuadros 1 y 2.



Cuadro 1 – Estudios Correlatos BDTD.

DATOS GENERALES	TÍTULO	PALABRAS CLAVE
SANTOS, Annah Bárbara Pinheiro dos Disertación Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) 2024	Educación profesional y gastronomía: análisis del proyecto político pedagógico del curso técnico del Instituto Federal de Brasília	Educación profesional; Enseñanza media profesionalizante; Gastronomía; Técnico en cocina; Técnico en gastronomía
BOANAFINA, Anderson Teixeira Tesis Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ) 2020	La formación docente para la educación profesional y tecnológica en tiempos de dualidad ampliada	Formación docente; Educación profesional; Institutos Federales; Política educativa
WIEBUSCH, Eloisa Maria Tesis Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur (PUCRS) 2019	Principiantes en el oficio de enseñar en la educación profesional y tecnológica	Profesores principiantes; Educación profesional y tecnología; Formación docente; IFSUL; Mentoría
PINHO, Camila Silva Disertación Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ) 2022	La reforma de la enseñanza media y sus posibles consecuencias en los cursos técnicos integrados a la enseñanza media de la red federal de educación profesional y tecnológica	Historia de la educación profesional en Brasil; Educación y trabajo; Reforma de la enseñanza media
ARRAES, Matheus de Vasconcelos Disertación Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco (IFPE) 2022	Formación de profesores principiantes para la enseñanza media integrada: necesidades formativas para el desarrollo profesional	Formación de profesores principiantes; Educación profesional y tecnológica; Institutos Federales; Enseñanza media integrada
SILVA, Jeremias Rodrigues da Maestría Universidad de Brasília (UnB) 2019	Narrativas docentes y sus representaciones sobre la enseñanza media integrada	Currículo; Currículo integrado; Narrativas docentes

(Continúa)



(Continuación)

DATOS GENERALES	TÍTULO	PALABRAS CLAVE
MEDEIROS, Vanessa Reis Disertación Universidad de Taubaté (UNITAU) 2019	Trayectorias de profesores de la educación profesional de nivel medio del Centro Paula Souza	Educación profesional de nivel medio; Desarrollo profesional docente; Formación continuada de profesores; Investigación biográfica-narrativa
SOARES JÚNIOR, Néri Emílio Tesis Universidad de Brasilia (UnB) 2018	Las políticas curriculares de la educación profesional de nivel medio y el trabajo docente: límites, posibilidades y contradicciones	Políticas curriculares; Educación profesional; Trabajo docente
ROCHA, João Antônio Tesis Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR) 2017	La identidad de los Institutos Federales de Educación: lo viejo se resiste a morir y lo nuevo no consigue nacer	Instituto Federal; Educación profesional; Escuela politécnica; Escuela unitaria
SILVA, Catarina Angélica Antunes da Tesis Universidad Federal de Ceará (UFC) 2020	Enseñanza media integrada en el Estado de Ceará: el emprendimiento como perspectiva de formación para los jóvenes de la escuela pública	Educación profesional; Trabajo; Formación humana; Emprendimiento; Enseñanza media
OLIVEIRA, Elimeire Alves de Disertación Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) 2019	La propuesta de enseñanza media integrada a la educación técnico-profesionalizante en la red pública del estado de São Paulo	Enseñanza media; Enseñanza técnico-profesionalizante; Programa REDE; Alianza SEE-IFSP

Fuente: Las autoras (2025).



Cuadro 2 – Estudios Correlatos CAPES

DATOS GENERALES	TÍTULO	PALABRAS CLAVE
AFFONSO, Cláudio Roberto Maestría Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) 2020	El proceso de inducción del profesor principiante en la enseñanza técnica	Profesor principiante; proceso de inducción; desarrollo profesional; formación de profesores; formación inicial
SANTOS, Grazielli Teixeira da Rocha Dissertação Universidade de Taubaté (UNITAU) 2023	Influências de la acogida a los profesores principiantes: aspectos del inicio de la trayectoria docente	Acogida docente; inserción profesional; profesores principiantes
TRINDADE, Gisele Cristina Barbosa da Silva Dissertação Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) 2020	Los saberes docentes de los profesores ingresantes en la escuela técnica del Centro Paula Souza de Santo André: la construcción de los saberes pedagógicos	Profesor ingresante; enseñanza media; saberes docentes; prácticas pedagógicas; formación docente
RIBEIRO, Thayssa Martins Moraes Dissertação Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) 2017	La formación docente en la educación profesional y tecnológica a partir de narrativas de profesores de las escuelas técnicas del Centro Paula Souza	Educación profesional y tecnológica; formación y práctica docente; narrativas; historia oral

Fuente: Las autoras (2025).

Estudios correlatos: análisis de los hallazgos

La lectura de las investigaciones seleccionadas en la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* y en el *Catálogo de Teses e Dissertações* de la Capes permitió identificar aproximaciones entre estudios realizados en diferentes instituciones y contextos de la Educación Profesional y Tecnológica. Aunque los trabajos presentan objetivos distintos, sus resultados convergen en torno a cuestiones relacionadas con la formación pedagógica, las dificultades vivenciadas en el ingreso a la carrera, la transformación de los conocimientos



técnicos en conocimientos para la enseñanza y las formas de apoyo ofrecidas a los profesores principiantes.

Para evitar una presentación aislada de cada tesis o disertación, los hallazgos se organizaron en cinco categorías analíticas: experiencia profesional y lagunas en la formación pedagógica, dificultades en el inicio de la docencia, transformación del saber técnico en conocimiento enseñable, acogida, apoyo institucional e inducción, y especificidades de la docencia en Gastronomía. Esta organización posibilita observar lo que las investigaciones revelan en conjunto, así como identificar sus diferencias y las lagunas que aún permanecen en la producción académica.

Experiencia profesional y lagunas en la formación pedagógica

Uno de los aspectos más recurrentes en los trabajos analizados es el ingreso en la Educación Profesional y Tecnológica de profesionales que poseen formación y experiencia en sus áreas de actuación, pero que no siempre tuvieron preparación específica para la docencia. Esta situación aparece, con diferentes enfoques, en las investigaciones de Boanafina (2020), Wiebusch (2019), Arraes (2022), Silva (2019), Medeiros (2019), Affonso (2020), Trindade (2020) y Ribeiro (2017).

Boanafina (2020, p. 89) problematiza la comprensión de que el dominio técnico o la elevada titulación serían suficientes para el ejercicio de la docencia en la Educación Profesional y Tecnológica. El autor observa que el crecimiento de la formación académica de los docentes no fue necesariamente acompañado por políticas institucionales consistentes de formación pedagógica. La posibilidad de ingreso de profesionales reconocidos por su notorio saber también refuerza, según el estudio, la valorización del conocimiento técnico en detrimento de los conocimientos necesarios para la enseñanza.

Las investigaciones orientadas a las trayectorias y experiencias de los profesores confirman este problema en situaciones concretas. Wiebusch (2019,



p. 191), Arraes (2022, p. 111), Affonso (2020, p. 98) y Trindade (2020, p. 70) muestran que muchos docentes ingresan en las instituciones con seguridad en relación con el contenido de su área, pero encuentran dificultades para planificar, evaluar, seleccionar metodologías, organizar las clases y lidiar con la diversidad de los estudiantes. Medeiros (2019, p. 18) también identifica la presencia de profesionales que llegaron a la docencia después de años de experiencia en el mercado de trabajo y que pasaron a construir su formación pedagógica solamente tras el ingreso en la escuela técnica.

Los resultados indican, por tanto, que el problema no puede ser atribuido únicamente a una supuesta falta de preparación individual. Se trata de una característica estructural de la Educación Profesional y Tecnológica, en la cual el dominio profesional específico es frecuentemente tomado como el principal requisito para enseñar. Sin embargo, la experiencia en el mundo del trabajo, aunque constituye una fuente importante de conocimientos, no sustituye el aprendizaje de los conocimientos pedagógicos necesarios para la organización de la enseñanza.

En el curso Técnico en Gastronomía, esta cuestión asume particular importancia. Muchos profesores pueden llegar a la escuela con experiencia en cocinas profesionales, restaurantes, emprendimientos gastronómicos u otros espacios del área. Sin embargo, el dominio de técnicas, procesos y procedimientos no garantiza, por sí solo, que esos conocimientos sean organizados de manera accesible y significativa para los estudiantes.

Dificultades en el inicio de la docencia

Las investigaciones también convergen al caracterizar el inicio de la docencia como un período marcado por inseguridades, dudas, descubrimientos e intenso aprendizaje profesional. Wiebusch (2019), Arraes (2022), Medeiros (2019), Affonso (2020), Santos (2023) y Trindade (2020) muestran que los primeros años exigen que el profesor aprenda no solo a enseñar, sino también a



comprender la cultura institucional, las rutinas administrativas, los documentos pedagógicos y las relaciones que constituyen el trabajo escolar.

Las investigaciones también convergen al caracterizar el inicio de la docencia como un período marcado por inseguridades, dudas, descubrimientos e intenso aprendizaje profesional. Wiebusch (2019), Arraes (2022), Medeiros (2019), Affonso (2020), Santos (2023) y Trindade (2020) muestran que los primeros años exigen que el profesor aprenda no solo a enseñar, sino también a comprender la cultura institucional, las rutinas administrativas, los documentos pedagógicos y las relaciones que constituyen el trabajo escolar.

Wiebusch (2019, p. 115) identifica un choque de realidad entre los profesores principiantes, sobre todo entre aquellos provenientes de cursos de licenciatura (*bacharelado*). A pesar del dominio de su área de conocimiento, los docentes relatan dificultades relacionadas con la planificación, la evaluación, el manejo del aula y la diversidad de los grupos de estudiantes. La autora también destaca la soledad pedagógica, expresada por la sensación de que cada profesor necesita descubrir solo cómo enfrentar los problemas encontrados en el cotidiano.

Arraes (2022, p. 106) presenta dificultades semejantes entre profesores principiantes de la Enseñanza Media Integrada. Además de la elección de metodologías y de la adaptación de los contenidos a los estudiantes, los participantes necesitan comprender la propuesta de integración curricular, el Proyecto Pedagógico de Curso y las relaciones entre formación general y técnica. El estudio evidencia que la entrada en la carrera ocurre en un contexto que exige decisiones pedagógicas complejas, aun cuando el docente todavía está construyendo sus referencias para la enseñanza.

En los estudios desarrollados en escuelas técnicas del *Centro Paula Souza*, estas dificultades aparecen asociadas al desconocimiento de las rutinas institucionales. Affonso (2020, p. 98) muestra que los principiantes tienen dudas sobre documentos, planes de aula, planes de trabajo docente y expectativas



relacionadas con el cargo. Trindade (2020, p. 70) identifica inseguridades ante la planificación y las diferentes características de los grupos de estudiantes.

Medeiros (2019, p. 78) añade que el ingreso en la docencia no siempre es resultado de un proyecto profesional previamente definido. Entre los profesores investigados, la entrada en la escuela técnica ocurrió por invitaciones, oportunidades inesperadas, cambios profesionales o momentos de insatisfacción con la ocupación anterior. Esto significa que, además de aprender a enseñar, algunos docentes también necesitan construir una nueva identidad profesional y atribuir sentido al paso de su profesión de origen a la docencia.

Santos (2023, p. 84) demuestra que las experiencias iniciales son directamente influenciadas por la forma en que el profesor es recibido por la institución. Cuando no hay orientaciones claras o acompañamiento, las expectativas construidas antes del ingreso pueden dar lugar a la inseguridad y a la sensación de desamparo. En conjunto, los estudios muestran que las dificultades iniciales no se derivan solamente de la inexperiencia, sino también de la ausencia de condiciones institucionales que ayuden al profesor a comprender y enfrentar los desafíos de la profesión.

Transformação do saber técnico em conhecimento ensinável

Otro aspecto presente en las investigaciones es la necesidad de transformar los conocimientos construidos en la formación y en el ejercicio de una profesión en conocimientos que puedan ser enseñados. Los trabajos de Santos (2024), Wiebusch (2019), Arraes (2022), Silva (2019), Medeiros (2019), Affonso (2020), Trindade (2020) y Ribeiro (2017) revelan que conocer un contenido o dominar un procedimiento no equivale automáticamente a saber enseñarlo.

Arraes (2022, p. 60) muestra que los profesores principiantes tienen dificultades para hacer comprensibles los contenidos técnicos, seleccionar metodologías adecuadas y relacionar los conocimientos específicos con la



propuesta del currículo integrado. Silva (2019, p. 68) corrobora al destacar la complejidad de articular teoría y práctica, comprender el Proyecto Pedagógico de Curso y establecer aproximaciones entre la formación general y la formación técnica.

Trindade (2020, p. 61) observa que, ante la ausencia de una preparación pedagógica previa, muchos profesores construyen su práctica de manera intuitiva. Para enseñar, recurren a las experiencias vividas como estudiantes, a los conocimientos de la graduación, a las referencias del mercado de trabajo y a la observación de los colegas. El aprendizaje ocurre por medio de la experimentación: los docentes prueban estrategias, observan las respuestas de los grupos de estudiantes y ajustan sus prácticas a lo largo del tiempo.

Medeiros (2019, p. 90) y Ribeiro (2017, p. 75) muestran que la experiencia profesional previa puede enriquecer la enseñanza cuando se relaciona con los objetivos educativos. La aproximación a situaciones reales del mundo del trabajo contribuye a contextualizar los contenidos y atribuir sentido al aprendizaje. Sin embargo, esta experiencia necesita ser reconstruida pedagógicamente. El profesor debe seleccionar lo que será enseñado, definir una secuencia, explicar los fundamentos de los procedimientos, acompañar a los estudiantes y establecer criterios de evaluación.

Esta transformación puede ser comprendida a partir de Shulman (2014, p. 216), al discutir que el conocimiento del contenido, aunque fundamental, no es suficiente para la enseñanza. El profesor necesita reorganizar lo que sabe, seleccionar formas de representación, ejemplos, explicaciones y estrategias que hagan el contenido comprensible para los estudiantes. En el curso Técnico en Gastronomía, esto significa transformar técnicas, procedimientos y experiencias construidas en el mundo del trabajo en situaciones de aprendizaje planificadas, en las cuales los estudiantes puedan comprender no solo cómo ejecutar una acción, sino también los fundamentos que la orientan.

Este proceso también se relaciona con el razonamiento pedagógico discutido por Shulman (2014, p. 205). Para el autor, la enseñanza involucra



movimientos de comprensión, transformación, instrucción, evaluación y reflexión. Estas acciones no suceden de manera aislada, sino que se retoman y perfeccionan a lo largo de la práctica. En la enseñanza de la Gastronomía, este movimiento se puede observar cuando el profesor evalúa si una demostración fue comprendida, modifica su explicación, adapta el lenguaje y reorganiza la actividad ante las dificultades presentadas por los estudiantes.

En esa dirección, Roldão (2017, p. 1145) destaca que enseñar involucra un trabajo de mediación entre el conocimiento y los estudiantes. La docencia no se reduce, por lo tanto, a la transmisión de contenidos, sino que exige que los saberes especializados sean organizados y transformados en experiencias de aprendizaje. En el curso Técnico en Gastronomía, esa mediación ocurre cuando el profesor no solo demuestra una técnica, sino que selecciona formas de explicarla, la relaciona con los objetivos del currículo y adapta la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

Algunas investigaciones que no tratan directamente sobre los profesores principiantes ayudan a comprender las condiciones curriculares e institucionales en las cuales ocurre este proceso. Soares Júnior (2018) muestra que el currículo no se concretiza únicamente por la existencia de las directrices, sino por las decisiones tomadas por los profesores ante los recursos, las características de los grupos de estudiantes y las condiciones de trabajo. Pinho (2022), Rocha (2023), Silva (2020) y Oliveira (2019) discuten las tensiones relacionadas con la Enseñanza Media Integrada, las políticas curriculares y la identidad de la Educación Profesional. Aunque estos estudios no tengan como objeto principal el inicio de la docencia, contribuyen a mostrar que la práctica del profesor está atravesada por disputas y contradicciones que trascienden el aula.

De este modo, las dificultades para transformar el conocimiento técnico en enseñanza no pueden ser comprendidas únicamente como limitaciones individuales. También están asociadas a la organización del currículo, a las condiciones de planificación, a la formación ofrecida y a las posibilidades de trabajo colectivo existentes en las instituciones.



Acogida, apoyo institucional y procesos de inducción

Los estudios analizados demuestran que los profesores principiantes buscan apoyo para enfrentar los desafíos de la entrada en la carrera. Sin embargo, este apoyo ocurre, la mayoría de las veces, de manera informal, discontinua y dependiente de la disponibilidad de colegas y coordinadores. Esta constatación aparece especialmente en Wiebusch (2019), Arraes (2022), Affonso (2020), Santos (2023), Trindade (2020), Ribeiro (2017) y Silva (2019).

Santos (2023, p. 78) muestra que la acogida en las escuelas técnicas investigadas ocurre de forma desigual. Profesores experimentados y coordinadores frecuentemente asumen, por iniciativa propia, la tarea de orientar a los ingresantes. Aunque estas acciones contribuyen a aminorar las dificultades, no sustituyen una política institucional planificada. La experiencia del profesor principiante puede, así, depender de la unidad en la que trabaja, de las relaciones establecidas y de la disponibilidad de determinadas personas.

Affonso (2020, p. 98) también identifica escasa orientación sobre las prácticas pedagógicas y las rutinas de la institución. Las formaciones ofrecidas son consideradas útiles, pero no siempre responden a las necesidades vivenciadas en los primeros años. Las reuniones pedagógicas, que podrían funcionar como espacios de reflexión y aprendizaje entre pares, suelen estar ocupadas por asuntos administrativos.

Trindade (2020, p. 70) llega a una conclusión semejante. Las reuniones y capacitaciones auxilian a los profesores, pero presentan limitaciones en cuanto al acceso y al espacio destinado a la discusión de las prácticas de enseñanza. Como respuesta, la autora propone un plan institucional de acogida que contemple recepción, integración y acompañamiento a lo largo del año lectivo.

Wiebusch (2019, p. 219) avanza en esta discusión al proponer el *Programa de Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreantes na Docência*. La propuesta prevé acompañamiento durante tres años, participación de docentes experimentados y formación pedagógica continua. Affonso (2020, p.



62), por su parte, presenta un proyecto de inducción que incluye orientaciones sobre rutinas institucionales, integración, mentoría y acompañamiento.

Estas propuestas ayudan a diferenciar la acogida inicial de un proceso sistemático de inducción. La acogida corresponde a la recepción y a las primeras orientaciones ofrecidas al profesor. El apoyo informal ocurre por medio de la ayuda espontánea de colegas y gestores. La inducción, por otro lado, presupone planificación, continuidad, acompañamiento de la práctica, formación y responsabilidad institucional.

En esa dirección, Souza y Reali (2020, p. 1924) destacan que las relaciones de mentoría entre profesores principiantes y experimentados pueden favorecer la construcción de conocimientos profesionales, al posibilitar orientación, escucha y reflexión sobre situaciones concretas de la docencia. Esta perspectiva permite comprender que la inducción no debe limitarse a la transmisión de informaciones administrativas o a acciones puntuales de recepción. Se trata de un proceso formativo continuo, en el cual el profesor principiante encuentra apoyo para analizar la propia práctica, enfrentar las dificultades del ingreso a la carrera y construir una mayor autonomía profesional.

Esta comprensión también se aproxima a Vaillant y Marcelo (2012, p. 1926), para quienes el desarrollo profesional se construye a lo largo de la trayectoria, por medio de las experiencias vividas, de las relaciones establecidas con los pares y de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por la institución. Del mismo modo, Imbernón (2011, p. 49) destaca que muchos conocimientos de la docencia se construyen en la relación con otros profesores, en los intercambios y en las experiencias compartidas a lo largo de la vida profesional. Esta perspectiva refuerza la importancia de espacios institucionales en los cuales los profesores principiantes puedan dialogar, reflexionar sobre la práctica y aprender con sus pares.

En una perspectiva internacional, Wong (2020, p. 13) muestra que la inducción necesita trascender las acciones aisladas de recepción o mentoría. Los programas más consistentes articulan formación continua, redes de



colaboración, grupos de estudio, observación de clases, acompañamiento y apoyo institucional a lo largo de los primeros años de la docencia. Para el autor, esta organización contribuye a reducir el aislamiento de los profesores principiantes, favorecer su permanencia en la profesión y fortalecer la calidad de la enseñanza. Esta contribución refuerza que la inducción no puede depender únicamente de la iniciativa de colegas o gestores, sino que necesita constituir una acción planificada y asumida por la institución.

El conjunto de las investigaciones revela que las instituciones reconocen la importancia de apoyar a los profesores principiantes, pero aún existe una distancia entre ese reconocimiento y la existencia de programas efectivamente estructurados. Cuando el acompañamiento depende únicamente de la buena voluntad de los profesionales, el profesor puede recibir orientaciones puntuales, pero continúa siendo responsable de resolver individualmente gran parte de los problemas enfrentados.

Especificidades de la docencia en el curso Técnico en Gastronomía

Entre los trabajos seleccionados, solamente la investigación de Santos (2024) trata directamente del curso Técnico en Gastronomía. Esta baja presencia confirma la escasez de estudios que articulen, simultáneamente, el inicio de la docencia, los procesos de inducción y las particularidades de la enseñanza de la Gastronomía.

Al analizar el Proyecto Político-Pedagógico de un curso técnico del *Instituto Federal de Brasília*, Santos (2024, p. 63) identifica una propuesta que busca articular dimensiones técnicas, culturales y pedagógicas. La formación en Gastronomía no se restringe al aprendizaje de técnicas culinarias. También involucra memoria, territorio, cultura alimentaria, desarrollo humano, interdisciplinariedad e integración entre teoría y práctica.

Sin embargo, la existencia de estas orientaciones en el documento institucional no garantiza su realización en el cotidiano. Los profesores que ingresan sin una trayectoria pedagógica pueden conocer poco el Proyecto



Político-Pedagógico o encontrar dificultades para transformar sus principios en acciones concretas. El estudio evidencia, así, una distancia entre el currículo propuesto y las condiciones efectivas de su materialización.

Las contribuciones de las demás investigaciones permiten comprender que esta dificultad puede asumir contornos específicos en la Gastronomía. En este curso, la cocina constituye simultáneamente espacio de trabajo, laboratorio y aula. El profesor necesita organizar equipos, utensilios, ingredientes, tiempo y espacio, al mismo tiempo que acompaña el aprendizaje de los estudiantes. También necesita explicar procedimientos, demostrar técnicas, relacionar práctica y fundamentos teóricos, garantizar cuidados de higiene y seguridad y evaluar no solo el resultado final, sino todo el proceso desarrollado.

La experiencia profesional previa constituye una referencia importante, pero no puede ser simplemente reproducida. Las situaciones propias de una cocina profesional necesitan ser transformadas en experiencias de aprendizaje compatibles con los objetivos educativos y con las características de los estudiantes. Esto exige planificación, mediación pedagógica, selección de estrategias y capacidad de explicar conocimientos que, para el profesional experimentado, muchas veces ya se han vuelto automáticos.

El análisis también muestra que el profesor de Gastronomía no enseña únicamente la ejecución de recetas o técnicas. Su actuación involucra la comprensión de los significados sociales, culturales e históricos de la alimentación y la formación de profesionales capaces de analizar críticamente su campo de trabajo. Este conjunto de exigencias refuerza la necesidad de formación pedagógica y de acompañamiento institucional durante los primeros años de la carrera.

En esa perspectiva, Freire (2019, p. 42) contribuye a comprender la enseñanza como una práctica construida en la relación con el otro. En el curso Técnico en Gastronomía, esto implica reconocer que los estudiantes también llegan a las aulas trayendo saberes, memorias y experiencias relacionadas con la alimentación. Considerar estos conocimientos permite que el profesor no solo



demuestre técnicas y procedimientos, sino que también establezca relaciones entre los contenidos, las vivencias de los estudiantes y los significados culturales presentes en las prácticas alimentarias.

Síntesis del análisis

La organización de los estudios por categorías evidencia una convergencia significativa: los profesores de la Educación Profesional y Tecnológica frecuentemente llegan a la docencia con conocimientos técnicos y experiencia profesional, pero encuentran lagunas relacionadas con la planificación, la evaluación, las metodologías, la gestión del aula y la comprensión de la cultura escolar. El inicio de la carrera está marcado por la inseguridad, el aprendizaje por medio de la experiencia y la búsqueda de apoyo entre colegas.

A pesar de estas convergencias, los estudios se diferencian en cuanto a los contextos investigados y a las respuestas propuestas para el inicio de la docencia. En las investigaciones orientadas a las instituciones federales y a la Enseñanza Media Integrada, como las de Wiebusch (2019), Arraes (2022) y Silva (2019), ganan destaque cuestiones relacionadas con la integración curricular, la articulación entre formación general y técnica y las condiciones de inserción en estructuras institucionales complejas. En los estudios realizados en escuelas técnicas del *Centro Paula Souza*, Affonso (2020, p. 60) y Trindade (2020, p. 77) evidencian, con mayor énfasis, dudas relacionadas con las rutinas institucionales, los documentos pedagógicos, la planificación y la acogida de los ingresantes.

Además, también existen diferencias en las propuestas de apoyo: Wiebusch (2019, p. 213) prevé acompañamiento durante tres años, con participación de profesores experimentados y formación pedagógica continua; Trindade (2020, p. 77) propone un plan de acogida desarrollado a lo largo del año lectivo; y Affonso (2020, p. 28) organiza la inducción en torno a orientaciones sobre rutinas institucionales, integración, mentoría y acompañamiento. Así, aunque



compartan la defensa del apoyo institucional, las investigaciones presentan formas distintas de responder a las necesidades de los profesores principiantes.

Los trabajos también indican que el paso del saber profesional a la enseñanza no ocurre de manera automática. El profesor necesita reconstruir sus conocimientos, considerando el currículo, los estudiantes y los objetivos educativos. Cuando no hay formación o acompañamiento, este proceso tiende a suceder por ensayo y error.

Aunque el apoyo de colegas y coordinadores sea valorado, este permanece predominantemente informal. Las investigaciones defienden la creación de acciones institucionales que incluyan acogida, formación pedagógica, mentoría, acompañamiento y espacios de reflexión colectiva. Sin embargo, son pocos los estudios que investigan programas estructurados de inducción en la Educación Profesional y Tecnológica.

En el caso específico de la Gastronomía, la laguna es aún más evidente. Entre las investigaciones analizadas, solamente Santos (2024) aborda directamente el curso, y ninguno de los trabajos investiga de manera específica un proceso institucional de inducción destinado a los profesores principiantes de esta área. Así, la principal laguna encontrada radica en la ausencia de estudios que articulen la experiencia profesional en el campo gastronómico, el aprendizaje de la docencia y el acompañamiento sistemático durante el ingreso a la carrera.

Consideraciones finales

Este artículo tuvo como objetivo analizar lo que tesis y disertaciones revelan sobre el inicio de la docencia y los procesos de acogida e inducción de profesores principiantes en la Educación Profesional y Tecnológica, buscando aproximaciones con las especificidades del curso Técnico en Gastronomía. El análisis de los 15 trabajos seleccionados permitió identificar que muchos profesores ingresan a la docencia con conocimientos técnicos y experiencias construidas en el mundo del trabajo, pero encuentran dificultades relacionadas



con la planificación, la evaluación, la elección de metodologías y la comprensión de las rutinas escolares. Los estudios indican, además, que el apoyo ofrecido durante este período permanece, predominantemente, informal y dependiente de la disponibilidad de colegas y coordinadores.

La contribución de este estudio radica en reunir y analizar, de forma articulada, resultados producidos en diferentes contextos de la Educación Profesional y Tecnológica, aproximándolos a las especificidades del curso Técnico en Gastronomía. La organización de los hallazgos por categorías evidencia que las dificultades enfrentadas por los profesores principiantes, como transformar el conocimiento técnico en conocimiento enseñable, comprender las rutinas institucionales y construir prácticas pedagógicas, no se derivan únicamente de la experiencia individual, sino también de las condiciones de formación y acompañamiento ofrecidas por las instituciones. Además, el artículo contribuye al diferenciar el apoyo informal, que generalmente depende de la disponibilidad de colegas y coordinadores, de la acogida inicial y de los procesos de inducción planificados, continuos y asumidos institucionalmente. Esta aproximación hace más visible un área aún poco explorada en la producción académica y refuerza la necesidad de acciones formativas que consideren las particularidades de la docencia en Gastronomía.

Entre las limitaciones de este estudio, se destaca el hecho de que el levantamiento fue realizado en solo dos bases de datos, considerando exclusivamente tesis y disertaciones defendidas entre 2017 y 2024. Estas elecciones permitieron reunir investigaciones académicas profundas y recientes, pero restringieron el alcance de la búsqueda, dado que artículos científicos, libros, capítulos y producciones disponibles en otras bases no fueron incluidos. Asimismo, entre los 15 trabajos seleccionados, solamente uno abordó directamente el curso Técnico en Gastronomía, lo que limita la posibilidad de establecer conclusiones más específicas sobre el inicio de la docencia y los procesos de inducción en esta área.



Ante estas lagunas, se considera necesario ampliar las investigaciones de campo con profesores principiantes que actúan específicamente en el curso Técnico en Gastronomía, buscando comprender sus trayectorias, dificultades, aprendizajes y formas de apoyo durante el ingreso a la docencia. También son necesarias investigaciones que acompañen la creación, el desarrollo y los resultados de programas institucionales de inducción destinados a estos profesionales, considerando las particularidades de la enseñanza en cocinas pedagógicas, la transformación de la experiencia técnica en conocimiento enseñable y la articulación entre teoría y práctica. Estudios de esta naturaleza podrán contribuir a la elaboración de acciones de acogida, mentoría y formación pedagógica más cercanas a las necesidades vivenciadas por los profesores de Gastronomía.

Referencias

AFFONSO, Claudio Roberto. **O processo de indução do professor iniciante no ensino técnico**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020. Disponible en: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10541657. Acceso en: 07 oct. 2025.

ARRAES, Matheus de Vasconcelos. **Formação de professores iniciantes para o ensino médio integrado: necessidades formativas ao desenvolvimento profissional**. 2022. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2022. Disponible en: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/669>. Acceso en: 05 mayo 2025.

BOANAFINA, Anderson Teixeira. **A formação docente para a educação profissional e tecnológica em tempos de dualidade ampliada**. 2020. 266 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020. Disponible en: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/17706>. Acceso en: 05 mayo 2025.



BRASIL, Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília. DF: Ministério da Educação, 2020. Disponible en: <https://cnct.mec.gov.br/>. Acceso em 05 mayo 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Vanessa Reis. **Trajetórias de professores da educação profissional de nível médio do Centro Paula Souza**. 2019. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Disponible en: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Vanessa-Reis-Medeiros.pdf>. Acceso em: 05 mayo 2025.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponible en: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acceso em: 08 abr. 2025.

OLIVEIRA, Elimeire Alves de. **A proposta de ensino médio integrado à educação técnico profissionalizante na rede pública do Estado de São Paulo**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11449/190862>. Acceso em: 04 mayo 2025.

PINHO, Camila Silva. **A reforma do ensino médio e suas possíveis consequências nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponible en: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12897>. Acceso em: 05 mayo 2025.



RIBEIRO, Thayssa Martins Morais. **A formação docente na educação profissional e tecnológica a partir de narrativas de professores das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017. Disponible en: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5820249. Acceso en: 07 oct. 2025.

ROCHA, João Antônio. **A identidade dos Institutos Federais de Educação: o velho resiste em morrer e o novo não consegue nascer**. 2023. 314 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponible en: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19055>. Acceso em: 05 mayo 2025.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out/dez 2017. DOI: 10.1590/198053144367. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053144367>. Acceso en: 03 jun. 2026.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&Ing=es&nrm=iso. Acceso en: 22 jun. 2025.

SANTOS, Annah Bárbara Pinheiro dos. **Educação Profissional e Gastronomia: Análise do Projeto Político Pedagógico do curso técnico do Instituto Federal de Brasília**. 2024. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024. Disponible en: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/21932>. Acceso en: 04 mayo 2025.

SANTOS, Graziéli Teixeira da Rocha. **Influências do acolhimento aos professores iniciantes: aspectos do início da trajetória docente**. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023. Disponible en: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14226627. Acceso em: 07 oct. 2025.



SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez 2014. Disponible en: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acceso en: 8 sep. 2024.

SILVA, Catarina Angélica Antunes da. **Ensino médio integrado no Estado do Ceará: o empreendedorismo como perspectiva de formação para os jovens da escola pública**. 2020. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponible en: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54289>. Acceso en: 06 mayo 2025.

SILVA, Jeremias Rodrigues da. **Narrativas docentes e suas representações acerca do ensino médio integrado**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponible en: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/36032>. Acceso en: 05 mayo 2025.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. **As políticas curriculares da Educação Profissional de nível médio e o trabalho docente: limites, possibilidades e contradições**. 2018. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponible en: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34642>. Acceso en: 05 mayo 2025.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentoras de professores iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1910-1937, out./dez. 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.067.AO02>. Acceso en: 11 jun. 2025.

TRINDADE, Gisele Cristina Barbosa da Silva. **Os saberes docentes dos professores ingressantes na escola técnica do Centro Paula Souza de Santo André: a construção dos saberes pedagógicos**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020. Disponible en: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9888887. Acceso en: 07 oct. 2025.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.



WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica**. 2019. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2019. Disponible en: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8850>. Acceso en: 05 mayo 2025.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlo, v. 14, p. e4139112, 2020. DOI: 10.14244/198271994139. Disponible en: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139>. Acceso en: 23 feb. 2026.

Nota

- 1 Declaración sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español. La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.



Cómo citar

VOELKER, Michele Cristina; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; FONSECA, Karina Nonato. Início da docência, acolhimento e indução na Educação Profissional Tecnológica: aproximações com o curso Técnico em Gastronomia. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-31, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55482>.

Recibido: 5 de abril de 2026

Aceptado: 10 de agosto de 2026

Publicado: 16 de septiembre de 2026



CRediT

Acknowledgements	No se aplica.
Financiación	No se aplica.
Conflicto de intereses	Las autoras certifican que no tienen interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses en relación con el artículo.
Aprobación ética	No se aplica.
Contribución de los autores	VOELKER, M. C. declara haber realizado conceptualización, curaduría de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción – borrador original, supervisión, validación, visualización, redacción – revisión y edición. ANDRADE, M. F. R. declara haber realizado conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, redacción – revisión y edición. FONSECA, K. N. declara haber realizado curaduría de datos, redacción – revisión y edición.

Equipo Editorial

Editora de sección:	Gabriele Machado
Miembro del equipo de producción:	Ronald Rosa
Asistente de edición:	Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

