

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: REVISITANDO SENTIDOS E MODELOS

Sheyla Maria Fontenele Macedo [*]

[*] Professora Adjunta III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Educação. Docente Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN). Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Instituto de Educação (Lisboa/Portugal).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7973-473>

E-mail: sheylafontenele@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo, recorte de tese doutoral, de natureza bibliográfica, tem por objetivo possibilitar que se compreenda a concepção de formação, seus significados, tramas, redes e rotas tomadas na esfera da formação profissional docente. A noção de formação encontra-se ainda numa miscelânea de sentidos nos dias atuais. O campo de estudos se abriu em diversos trajetos teóricos e hoje encontramos a formação editada sob inúmeros prismas, tais como a formação inicial, a continuada, a formação em serviço e à distância, dentre outras. Nesse sentido, são variadas as premissas sobre o contexto da formação que se replicam na área da educação, precisamente no terreno da docência, em que se revelam: os cinco “paradigmas alternativos” (ZEICHNER, 1983); do “professor reflexivo” (SCHÖN, 1983,1995); os modelos didáticos e os de formação (PORLÁN; RIVERO; POZO, 1998) e as teorias sobre a “epistemologia da prática” em Tardif (2002). Esses são percursos que indicam modelos formativos adotados por décadas e que influenciaram a formação docente que temos hoje. Além disso, tal trabalho se mostra expressivo, pois revela tramas nas quais o significado de formação se encontra incluso, denotando que é preciso revisar o conceito, de modo a ressignificar as práticas docentes formativas.

Palavras-chave: Formação. Formação profissional. Docência.

1 INTRODUÇÃO

A expressão “formação” encampa uma complexa rede de sentidos com abordagens de múltiplas aplicações. A palavra vem do latim *formatio*, que significa “ato, efeito ou modo de formar algo; constituição, criação, formadura; maneira como se apresenta a organização de alguma coisa ou de pessoas; ordenamento”. (MICHAELIS, 2019).

A expressão não é recente, tendo sido associada às ideias de “ensino”, “educação” e às assertivas: “fulano é bem formado” ou ele “não tem boa formação”. Essas assertivas se referem à intenção de formar pessoas que, de alguma forma, reúnam contributos das mais diversas ordens sociais (econômica, cultural, científica, moral etc.) para fazer funcionar as diferentes sociedades. Logo, a educação manteria a formação como um atributo inerente ao seu fenômeno.

Outro ponto a ser ponderado é que, se por um lado a formação se vincula ao contexto da educação, essa, por sua vez, também enquadra o enredo da formação humana:

[...] educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. (SEVERINO, 2006, p. 621).

Temos de reconhecer que os domínios da “formação” estão literalmente relacionados à esfera da educação. Principalmente quanto ao terreno profissional, já que é inerente àqueles que seguem uma carreira. Toda formação se desenvolve por meio da imbricação de “conhecimentos, saberes e fazeres” que apontam em direção à competência, ao aperfeiçoamento e à qualificação profissional.

Do exposto, pode-se afirmar que a terminologia, ao se vincular literalmente ao campo da educação, à docência precisamente, materializou-se em diversas formas, especialmente por meio de programas de formação.

Sobre a formação profissional docente, são incontáveis os modelos e ensaios realizados no sentido de criar o pensamento de “formação continuada” em benefício do aprimoramento do exercício profissional e, naturalmente, no que se relaciona à melhoria dos diferentes sistemas educacionais.

Após essas considerações iniciais, faz-se necessário apresentar a organização deste artigo¹, o qual foi dividido em duas subseções. A primeira se desenvolve a partir da reflexão sobre a concepção de formação, como esta se instituiu e se embrenhou no corpo social. No âmbito dessas discussões, convidamos ao cenário as premissas teóricas de Manacorda (2000) e Ferry (1990). No segundo momento, debruçamo-nos sobre a formação profissional docente, em que destacamos as modelos e programas de formação docente, tais como os paradigmas alternativos em Zeichner (1983); as proposições acerca do “professor reflexivo” (SCHÖN, 1983, 1995); os modelos didáticos e os de formação (PORLÁN; RIVERO; POZO, 1998) e as teorias sobre a “epistemologia da prática” em Tardif (2002).

A relevância deste trabalho se situa na expectativa de que o conceito de formação seja mais do que revisitado, especialmente na área da educação. Mas não só nesse âmbito. Por exemplo: espera-se que o leitor, mesmo que não pertença à docência, possa reconsiderar novos arranjos epistêmicos acerca da temática, já que a formação supera as noções de instrução, cultura, preparo, perícia, conhecimento ou saber. Além disso, tampouco ela pode ser reduzida às ideias de curso, aula, lição, palestra, ensino etc., embora encampe todos esses aspectos. Efetivamente, pode-se ainda acrescentar que tal conceito reside na intenção de que a percebamos como de foro interno, de teor primordial e de caráter humanístico. Por fim, sugere-se que as formações superem a intenção de “formar” e que possam, sim, “metamorfosar” pessoas, profissionais e sociedades.

2 ANDANÇAS EPISTÊMICAS SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

A necessidade de criar profissionais mais bem “preparados” surgiu como motivação para o avanço das discussões no campo da formação, em que especialmente os sistemas educativos passaram a ser o espaço prioritariamente orientador de projetos que contemplassem a profissionalização.

Na década de 90 do século XX, Ferry (1990) alertara que os discursos em torno da definição do significado de formação apresentavam conotações diferenciadas por parte de distintas categorias, dando a sensação de que seu conteúdo se encontraria como se estivesse “flutuando no ar”. (FERRY, 1990, p.50). Esse fato é decorrente de três pressupostos que envolveriam o conceito. Inicialmente com o da formação “[...] como uma função social de

¹ O artigo é parte da tese doutoral intitulada “A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira. Um estudo de caso”, apresentada no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, Portugal, em fevereiro de 2018.

transmissão de saber ou, como costuma dizer-se, do saber-fazer” (p. 50); o segundo, da formação “[...] como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” (p. 50) e que sofreria o efeito de um processo maturacional, por meio de aprendizagens, experiências etc. E ainda por ser entendida como institucional: “[...] um dispositivo organizacional que, por exemplo, está feito de programas, de planos de estudo, de certificados e de construções”. (p. 51).

Dessa forma é que Ferry (1990) anunciou que a noção de formação acabaria, no fim das contas, pervertendo-se “[...] pela utilização que se faz dela desde a extensão da formação permanente, convertida em uma vasta empresa distribuidora de saberes etiquetados e de pequenas seguridades”. (p. 52). Inclusive, Ferry (1990) mencionou que, em razão desse processo de ‘mercadorização’, proposições teóricas sugeriram que o termo “formação” fosse definitivamente deixado de lado. Naturalmente que os pontos assinalados sugeriram uma ideia de formação “engessada, aprisionada”, ora pelo contexto tecnicista, da mera transmissão de conhecimentos, saberes; ora cerceada por um “pseudopsicologismo”, o qual tão somente bastaria formar a pessoa para que o profissional se construísse em paralelo; ora limitada por uma formação necessariamente atrelada ao institucional, consolidando uma ideologia hegemônica de que só nesses espaços as experiências formativas seriam validadas. Mitos que ainda persistem nos dias de hoje.

Já para Garcia (1999), em alguns países, assim como a França e a Itália, a expressão foi utilizada como referência à educação, ensino, preparação, dentre outras. Um chamado de atenção é feito por esse estudioso: o de que não cabe diluir essa ideia no âmbito de outros conceitos, visto que se trata de um fenômeno complexo, com dimensões e teorias diversificadas, conformado num campo de análises e estudos autônomos.

O corpo conceitual da “formação” inclui ainda uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, para além de outras concepções de ordem técnica a serem tomadas como relevantes nessa discussão. Nesse sentido, a formação é considerada, a partir das teias entrelaçadas, ao conceito de ‘devir humano’, que nos endereça à perspectiva do ‘vir a ser’, conforme nos brinda Severino (2006) de que:

[...] a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. (p. 621).

Existe um ponto que consideramos singular nessa temática: a de que “[...] o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação”. (GARCIA, 1999, p. 22). O que denota que a própria pessoa deve ser partícipe direta e consciente em seus processos formativos e que, sob esse aspecto, as suas necessidades, estímulos, desejos serão uma constante diante dos itinerários a serem considerados numa formação.

Ferry (1990) entende por formação: “[...] sempre adquirir ou aperfeiçoar (que também é adquirir) um saber, uma técnica, uma atitude, um comportamento, enfim, uma capacidade. Capacidade de fazer, de reagir, de razoar, de sentir, de entusiasmar-se, de criar”. (p.70, tradução nossa). Comprendemos ainda a ideia de formação partindo do ponto inicial de que estamos a pensar no “jovem” e no “adulto” que tomam a decisão de própria vontade para realizar sua formação, quer seja por algum desejo, necessidade, estímulo etc., o que reforça o conceito de que “[...] a formação é apenas um dos elementos que ajudam um indivíduo a desenvolver-se: a sua trajetória social, as interações daí decorrentes, os seus projetos e as suas responsabilidades, têm um peso decisivo no perfil que ele detém ao longo do tempo”. (LE BOUEDEC, 1988, p. 19). Logo, a abordagem sobre o campo da formação compreende também repensar os apetrechos metodológicos vinculados aos estudos da Andragogia².

Dubar (2005) concebe a formação como uma "unidade complexa de aprendizagens" (p.292) que estrutura não só a identidade profissional, aqui entendida como o sentimento de pertencimento a um corpo profissional específico e a perícia nos gerenciamentos das competências técnica e social. No que tange à relação entre formação e identidade social, Dubar (2005) esclarece que:

A identidade social não é "transmitida" por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem. (p. 156).

Nesse sentido, a identidade social se fortalece a partir de interações formativas, já que a mesma possibilita um maior reconhecimento da pessoa/profissional – e é também um fator que permite a estabilidade e a mobilidade social – no seio das diversas instituições sociais (família, escola, trabalho, espaço público, órgãos sociais etc.). Logo, a formação é uma peça imprescindível

² A Andragogia é a ciência pedagógica que estuda a entrada no universo do adulto em sua totalidade (vida, trabalho, emoções, sentimentos, habilidades, comportamentos, etc.). (FELDMAN; PAPALIA; OLDS, 2000).

na construção das identidades pessoal, profissional e social. E influencia diretamente a maneira como um profissional se “identifica” no mundo do trabalho. Sobre esse ponto, Dubar (2005), ao se referir aos profissionais assalariados, evidencia que o espaço de reconhecimento profissional se define:

[...] por seu diploma ou por sua formação atual ou passada, às vezes também por uma "paixão" externa ao trabalho profissional exercido, eles traem seu desejo de ser, antes de tudo, reconhecidos por seus diplomas, no espaço das posições escolares projetado com frequência na temporalidade de sua formação contínua. (DUBAR, 2005, p. 310).

Compreendemos do exposto que os profissionais, ao conferirem certo peso à formação, propiciam que essa se revista de um determinado *status quo*, que se desenvolveria a partir da triagem entre aqueles que a “possuem ou não” e, ainda, pela sua natureza e hierarquia (graus, títulos, etc.). Dessa forma, o processo de socialização no *campus* laboral, inclusive seu aspecto relacional, também se organizaria a partir desse desdobramento. O que provocaria:

[...] um desejo de formação complementar que reativa o desdobramento anterior, de uma forma que será tanto mais viva quanto ela for acompanhada por uma atividade de trabalho vivida como imposta e regularmente desvalorizada. O processo identitário se autosustenta dessa vontade "de nunca ser aquele que todos o tomam" que encontra no acto de formação a sua verdadeira confirmação à questão: "Mas afinal quem é você?", o indivíduo só pode responder: "Eu estou em formação". (DUBAR, 2005, p. 311).

Essa seria uma das razões que explicariam a “corrida” em prol de formações cada vez mais arraigadas, evidenciada pela busca quase que desenfreada de novas titulações nos dias de hoje. Algumas questões se interpõem ao que foi enunciado: Qual o real desejo de formação e sobre quais bases esse “querer” se estabelece? Outro ponto relevante, o que será feito com o feixe de saberes estruturados? Esses seriam praticados ou ficariam em estado “fenomenológico” (em suspenso) ou abstrato (substância de saber) para quiçá serem um dia utilizados (ou não)?

Importante ainda mencionar que a expressão “formação”, ao receber o adjetivo “profissional” passou a adquirir um espaço epistemológico próprio a partir do momento em que foi compreendida como um campo de estudos objetivados sobre a aquisição teórica/prática de conhecimentos voltados para o desempenho de uma profissão. E sob esse ângulo, ganhou expressão a partir da segunda metade do século XX. Foi nesse sentido que, de acordo com a Comissão Interministerial para o Emprego [CIME] (2001), em Portugal, algumas terminologias decorrentes desse contexto passaram a ser divulgadas, tais como o exposto no documento e conforme sintetizado:

1. Formação inicial: É a formação de base, ou seja, o primeiro programa de formação que capacita profissionalmente aquele que pretende seguir uma determinada carreira. A referida formação se desenvolve por intermédio de um programa de curso institucionalizado que habilita legalmente ao exercício profissional. Visa ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício de uma profissão.
2. Formação à distância: Intervenção formativa com reduzida ou nula participação presencial do formando e do formador, com base em métodos de tutoria, materiais didáticos diversificados e assentes no desenvolvimento da prática do autodidatismo.
3. Formação acelerada: Formação de caráter intensivo, com fins de obtenção de resultados em curto prazo e cuja metodologia se sustenta em estratégias pontuais e tarefas que visem à aquisição de práticas profissionais por força da criação de hábitos forjados, em geral, pelo método da repetição.
4. Formação contínua ou continuada: Organização formativa de natureza institucional que dá seguimento à formação profissional inicial, ou seja, objetiva dar continuidade à base de conhecimentos assimilada, mas também provocar a aquisição de novos saberes, práticas, técnicas, visando objetivamente ao aperfeiçoamento profissional em todos os campos de interesse, quer de ordem cultural, social, econômica, científica etc.
5. Formação em contexto de trabalho: Aquela que se desenvolve em curto prazo, no espaço laboral, cuja aprendizagem é resultado da execução de tarefas pertinentes a uma função “específica”.
6. Formação em serviço: É a formação em médio prazo, cuja aquisição se obtém mediante o exercício profissional, ou seja, advém da experiência obtida no *lócus* do trabalho, ao mesmo tempo em que se processa no desenvolvimento das atividades correspondentes a uma certa profissão. É o aprender na prática, o aprender fazendo (CIME, 2001).

Diante do evidenciado, pode-se identificar que o conceito de formação perpassou por vários sentidos, assumindo nuances que envolvem diferentes áreas do conhecimento.

Alinhamos com Placco e Silva (2003) que as formações se processam em inúmeras direções, a saber: técnico-científica; formativa continuada; do trabalho coletivo (ou da construção coletiva do projeto pedagógico); a dimensão dos saberes para ensinar; a crítico-reflexiva e a avaliativa. Da lista apresentada, Macedo (2018) incorpora ainda a dimensão ética profissional como um dos campos imprescindíveis à formação docente. Sob esse ponto, evidencia-se, nas formações em geral, uma lacuna formativa:

[...] detectamos que o estado de “esvaziamento” da formação ética profissional, caracterizado pela carência de discussões, assim como no que se relaciona a existência de modelos formativos no campo, cria lacunas quanto ao entendimento de uma das funções sociais do curso de Pedagogia, a de forjar profissionais voltados para o bem pensar, o bem sentir, o bem dizer, o bem fazer, o bem conviver. Desprover o profissional da dimensão ética formativa é no mínimo atrofiar sua formação, a capacidade reflexiva e logo, comprometer todo o contexto da profissão. (p. 481).

Mormente, as questões apresentadas nos remetem a considerar que é preciso identificar qual a real essência e espírito de uma formação. Placco e Silva (2003) somam às questões aqui suscitadas outras que julgamos pertinentes levantar sobre “como estruturar, desenvolver e construir essa formação”. (p. 25). E ainda: qual a ação formativa para cada uma das dimensões assinaladas. Elas precisam ser desenvolvidas separada ou coletivamente? E ao longo de quanto tempo? Onde? Em formação contínua? (PLACCO; SILVA, 2003).

O tema não se esgota, mas Macedo (2018), ao rememorar a ética como dimensão estruturante da formação, adverte-nos para uma questão ímpar que, inclusive, precisa ser provocada em debates filosóficos no palco das formações: a ‘humanização’ que, como um dos principais fundamentos formativos, “[...] perpassa pela dignificação da vida em todas as formas de manifestação”. (MACEDO, 2018, p. 52).

3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO TERRENO DA DOCÊNCIA

Ao deslocarmos nossos olhares para a formação profissional no terreno da educação, precisamente na esfera da docência, encontramos nos dias de hoje que as referidas terminologias também se difundiram e se consolidaram. Verificamos que um grande número de produções teóricas se voltou especialmente para a formação profissional de professores. Imbernón (1995) ratifica esse fato e revela que tal interesse se avolumou a partir de 1980, quando as temáticas se concentraram na profissão docente, no desenvolvimento profissional e na própria formação, tendo se refletido em várias instâncias, tais como os níveis de ensino, os eventos pedagógicos, produção literária, artigos etc. Esse foi motivo de preocupação da gestão dos diferentes sistemas educacionais buscarem cada vez mais institucionalizar os processos formativos. Razão pela qual visitaremos alguns modelos de formação de professores adotados e que ainda hoje consistem em influências formativas.

Evocamos as décadas entre 60 e início de 80 do século XX para melhor compreender esses avanços. Nesse período, as ideias sobre formação e formação de professores nos Estados Unidos foram tomadas como referência e estiveram aliadas ao desenvolvimento de competências

profissionais a partir da perspectiva conceitual “behaviorista”. De acordo com as referidas premissas teóricas, essas competências se operacionalizavam por meio de “micro competências”. Logo, uma competência para a leitura incluiria um rol de micro competências para se alcançar uma eficaz desenvoltura da aprendizagem de ler. (MACEDO; CAETANO, 2017). De acordo com Esteves (2009), programas de formação de professores apoiados nessa corrente se organizaram em duas linhas de investigação distintas: a) *Competency Based Teacher Education* (CBTE), baseada em competências de caracteres observáveis; b) *Performance Based Teacher Education* (PBTE), apoiada no preceito de que só a superior *performance* incrementa a condição eficaz no curso de uma profissão. Esses modelos de formação foram criticados, em especial, por duas razões, conforme nos revela Esteves (2009). Inicialmente porque um elenco de competências isoladas, por si só, não poderia qualificar um profissional como “competente”. E em segundo lugar, a constatação de lacunas de elementos metodológicos que realmente atestassem a fiabilidade dos referidos programas.

Ainda sobre a formação baseada no modelo de competências, Macedo e Caetano (2017) destacaram outra abordagem teórica, a de caráter sistêmico, integrador, e que vai em direção da teoria sistêmica das profissões já abordada, e que “[...] embute a articulação entre as diversas esferas de competências necessárias ao ser humano, seus múltiplos saberes, suas atitudes, hábitos etc (...) desafia a integração entre os campos do desenvolvimento profissional e o pessoal”. (MACEDO; CAETANO, 2017, p. 631). Nesse sentido, as competências não se resumiriam a um modelo pormenorizado de um *know-how*, mas ao contexto de integração entre as demais esferas profissionais da formação. Uma competência sob essa ótica se interligaria à questão, por exemplo, de uma cultura profissional que se instaurasse em um determinado ambiente laboral. Logo, não é a mesma coisa ser um professor da Educação Infantil e ser um professor da Educação de Jovens e Adultos. Existem competências necessárias a domínios específicos, visto que cada espaço profissional se assenta numa cultura laboral própria. Por outro lado, admitimos que haja uma condição de “livre arbítrio” que se institui nos processos formativos. Com esse ponto, queremos manifestar que as pessoas são seletivas frente ao que aprendem nos processos de formação. O que significa que, se vinte pessoas estiverem juntas a realizar uma formação, o resultado dessa não será o mesmo para todas. De fato, cada participante vivenciará pontos em comuns, porém com resultados formativos diferenciados. Significando que não há “formações homogêneas”, lineares ou de que “[...] somos no corpo e relação (alma) o que pensamos que somos, o que queremos ser, o que não queremos ser, o que lamentamos não haver sido e o que

nossa cultura é, tanto quanto o que chegamos a ser ao nos transformarmos, na reflexão, sobre o nosso ser e viver”. (MATURANA; GRACIANO; VAZ; MAGRO, 1997, p. 119). A formação profissional sob essa ótica nos remete à reflexão de que consiste num processo de “vir a ser”, admitindo-se ainda que não haja garantias de que uma formação produza exatamente este ou aquele resultado esperado. Ou seja, um profissional nunca esteve ou estará pronto, mesmo após uma formação. Sua cultura, seu conhecimento, sua esfera relacional, seu tempo, seus espaços, dentre outros fatores, estarão sempre arrojados a sua frente, projetando novos arranjos na construção de sua identidade profissional.

Outra experiência relevante é relatada Zeichner (1983) ao revelar que a formação docente se conectou a cinco paradigmas, que intitulou de “alternativos”. Constatou ainda que, apesar da característica hegemônica de cada modelo presente nos cenários históricos da formação de professores e nos seus respectivos espaços institucionais, esses paradigmas se revezaram em torno deles mesmos. Evidenciou ainda que, apesar de cada modelo de formação possuir uma natureza própria, os programas de formação sofreram certo hibridismo entre um ou mais protótipos. Dessa forma, sintetizamos seu pensamento no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1- Paradigmas alternativos da formação inicial de professores

Acadêmico (Tradicional)	Comportamentalista (Behaviorista)	Artesanal	Personalista (Desenvolvimentalista)	Indagação (Reconstrução Social)
O centro da formação se encontra na transmissão dos conhecimentos e de conteúdos programáticos. O professor mantém-se como um especialista na área em que ensina. O aluno sustenta a postura daquele que está ali para “aprender”. Valoração do currículo e práticas pedagógicas tradicionais.	O cume da formação é baseado nos moldes teóricos comportamentalistas, de “estímulos-respostas”. O professor busca desenvolver competências visando alcançar determinados resultados. A eficácia do ensino se encontra, portanto, na relação “empenho-produto” das técnicas de ensino adotadas. É o professor o “técnico” cujo foco é formar um <i>expertise</i> na profissão.	A formação artesanal do professor visa forjar o <i>traditional-craft</i> ou o “mestre artesão”, cujo processo de ensinar pode ser comparado ao de um artífice que está a exercer um ofício e em que deve produzir uma “obra”. Logo, entende o ensino como uma atividade particular, única, <i> sui generis</i> , em que o empírico adquire um vulto singular, já que é pela experiência (de si e do outro) que se aprende a ser professor.	A personalidade, ou seja, o conjunto de características psicológicas que determinam “quem se é” nos campos pessoal e social é tomada como o foco da formação. A persona de cada futuro professor é trazida à tona na intenção de que descubra e desenvolva a sua maneira de “ser professor”. O aluno é, portanto, o foco, o que requer uma participação intensa deste e a adoção de métodos ativos de ensino.	O espírito crítico/ investigativo ganha o cenário da formação. A atitude de “inquirir” é o verbo da hora. Busca-se desenvolver as capacidades de emitir julgamentos, de pensar, refletir e tomar decisões conscientes frente as diversas situações laborais. Identifica-se a priorização dos contextos metodológicos apoiados na pesquisa, e em que o perfil do futuro professor é do investigador e do “prático reflexivo”.

Fonte: Criado a partir de Zeichner (1983).

Nóvoa (1995) também foi categórico ao afirmar que os modelos de formação têm se alternado entre os protótipos acadêmicos e os de ordem prática. Compreende que essa dicotomia necessitaria ser ultrapassada e considera que as formações efetivamente precisariam adotar modelos profissionais apoiados nas interações entre as instituições de ensino superior, as escolas, espaços tutoriais etc. Ainda hoje identificamos essa variável presente nos cursos de formação.

O paradigma do “professor reflexivo” em Schön (1983, 1995) mantém forte relação com as ideias de Zeichner (1983, 1993), especialmente no que se relaciona à reflexão vinculada à prática. Importante mencionar que o referido paradigma fora concebido a partir das ideias de Dewey (1959), que considera ser a reflexão um pensamento que conduz ao exame mental de um determinado assunto, na intenção de dar-lhe um tratamento sério, analisando-o em todos os seus âmbitos e prováveis consequências.

O “professor reflexivo” é uma temática que despontou como um *boom* nos diversos programas de formação, especialmente no contexto ocidental. Evidenciamos esse cenário, inclusive no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. Em síntese, a prática reflexiva de Schön (1983, 1995) se organiza em três processos: a) O conhecimento na ação; b) A reflexão na ação; c) A reflexão sobre a ação. No primeiro a reflexão se mobiliza a partir dos saberes profissionais que se interiorizariam com base nas práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano. No segundo se assentaria no desdobramento da primeira, em que o profissional exerceria o ato reflexivo sobre os conhecimentos que se forjaram anteriormente e que se projetaram na ação e que acontece no exato instante em que esta se incrementa. No último, a reflexão se estenderia *posteriori* à ação. Ou seja, seria um pensar crítico sobre o realizado e em que se consolidaria a consciência de todo o processo reflexivo percorrido.

Apesar das ideias de Schön terem se disseminado em grande escala, gerando diferenciados programas de formação, o conceito que surgiu na contramão dos moldes behavioristas teve sua terminologia distorcida. O senso comum foi adotado para interpretar a tese enunciada. Ou seja, a compreensão do que viria a ser um professor reflexivo foi entendida como uma atitude natural e inerente ao humano e sua prática – afinal, todo professor é reflexivo. Esse entendimento se distanciou das premissas de Schön – da reflexão como um processo teórico-prático no campo profissional e com etapas a serem perseguidas. Fato que provavelmente serviu de “pano para mangas” no que se refere às críticas tecidas ao modelo.

Porlán, Rivero e Pozo (1998) realizaram um profundo estudo na intenção de conhecer a rota do conhecimento profissional dos professores. As pesquisas nos chamaram atenção a partir de três compreensões (Quadro 2). A primeira se refere ao conhecimento profissional, que

exerceria direta influência na forma de analisar e entender os conhecimentos científicos. Um segundo ponto relevante foi o fato de que os conhecimentos profissionais, por não serem acabados, percorreriam nos processos formativos a rota de reconstrução e integração com outros saberes e, portanto, se reconfigurariam, encontrando-se sempre em estado de prontidão para novos câmbios, visto que estão em permanente evolução. E finalmente, o conhecimento profissional se prestaria ao aperfeiçoamento dos âmbitos profissional e escolar e que, a partir do entendimento sobre como esses se processam, se buscariam modelos formativos coerentes com esses pressupostos. (PÓRLAN; RIVERO; POZO, 1998).

Os resultados da pesquisa “revelaram três tendências ou modelos didáticos pessoais” (p.280) apontados pelos professores e que seriam: 1. Tradicional; 2. Tecnológico (técnico)/ Espontaneísta (que surgiram em reação ao modelo tradicional); 3. Complexo e Investigativo. Realizamos no quadro seguinte uma síntese dos aspectos que consideramos fundamentais com base nos pressupostos teóricos citados (Quadro 2).

Quadro 2 - Modelos didáticos/influência da formação- A epistemologia do conhecimento e teoria da aprendizagem

Modelo didático: Influência da formação	Epistemologia do Conhecimento	Teoria da Aprendizagem
1. Tradicional A formação tradicional seria responsável por esse modelo, em que o conhecimento profissional seria considerado pronto-acabado. Baseada numa pedagogia centrada nos conteúdos do ensino e na maestria do professor. A metáfora que se pressupõe é a do ensino bancário.	Racionalismo O conhecimento é um produto formal, pré-concebido.	Apropriação formal dos significados A aprendizagem formativa se desenvolve mediante uma dinâmica diretiva, visto que a ideia de conhecimento é acabada.
2. Alternativo - Tecnológico (Reação ao tradicional) O conhecimento profissional se apoiaria experiência e na utilização de técnicas para se chegar a um determinado resultado. Logo, a formação teria como preocupação a técnica como meio.	Empirismo O conhecimento é compreendido como de ordem técnica, que ultrapassa pelo processo de assimilação, que pode se dar de forma espontânea e prática.	Assimilação de significados A aprendizagem situa-se no foco de assimilar o significado dos conhecimentos, torná-los próprios, como parte da estrutura psíquica (cognitiva, sensível e instintiva). Entretanto, esta aprendizagem se desenvolve por meio de uma atitude não passiva, mas ativa, com base na experimentação, quer seja de ordem técnica ou espontânea.
- Espontaneísta Há uma pedagogia baseada no interesse do aluno. A formação não estaria focada na estabilidade e na condução metodológica dos processos. Isso porque é o interesse espontâneo que determinaria a construção das práticas de ensino.	Relativismo Moderado Pressupõe a complexidade do conhecimento. Este não se encontra pronto, é ultrapassado pela dúvida, a incerteza, a construção.	Construção de significados A construção dos conhecimentos é a base da relação ensino-aprendizagem, em que embute um processo o qual a pessoa se torna participante (individual ou em grupo) do próprio processo de aprendizagem. A construção de conhecimentos próprios, a criticidade, as estruturas flexíveis para se chegar ao conhecimento são características no caminho do aprender. A pessoa, assim como o conhecimento, são inacabados.
3. Complexo e investigativo (de base construtivista) Conhecimento profissional de natureza reflexiva, crítica, que promove o tramar entre o conhecimento objetivo e o subjetivo, o racional e o espontâneo. A atitude investigativa é priorizada na formação e um espírito a ser desenvolvido, por meio da capacidade da reflexão.		

Fonte: Criado a partir de Porlán, Rivero e Pozo (1998).

O final do século XX foi marcado por uma gama de estudos que alimentaram o corpo da formação de professores. Dentre eles, destacamos os estudos sobre a “epistemologia da prática” em Tardif (2002) e com o próprio Schön (1983), já que sua obra não deixa de se tratar de uma epistemologia da prática baseada na reflexão-ação.

As teorias de Tardif (2002) convergiram em torno do mérito acerca da construção de saberes profissionais “de e para” professores. Assim sendo, buscou localizar a natureza desses saberes: onde eles se encontram? E enumerou um rol de hipóteses nesse sentido: nas disciplinas universitárias, nos currículos escolares, na experiência de trabalho, na formação (TARDIF, 2002). Desta forma é que propõe uma tipologia dos saberes profissionais dos professores, respectivamente: a) Pedagógicos - oriundos da formação profissional, consistindo-se naqueles que se direcionam diretamente à profissionalização; b) Disciplinares - produzidos pelo campo das ciências da educação e por diferentes disciplinas, correspondentes às diferentes esferas do conhecimento e oriundos da tradição cultural; c) Curriculares - identificados a partir dos objetivos, conteúdos e métodos correspondentes a uma determinada área disciplinar. Assim, um professor de Matemática deveria estar apto para conhecer e gerenciar os programas escolares respectivos a essa esfera; d) Experienciais - os relativos à prática propriamente dita, aos saberes advindos da experiência e por ela validados (TARDIF, 2002).

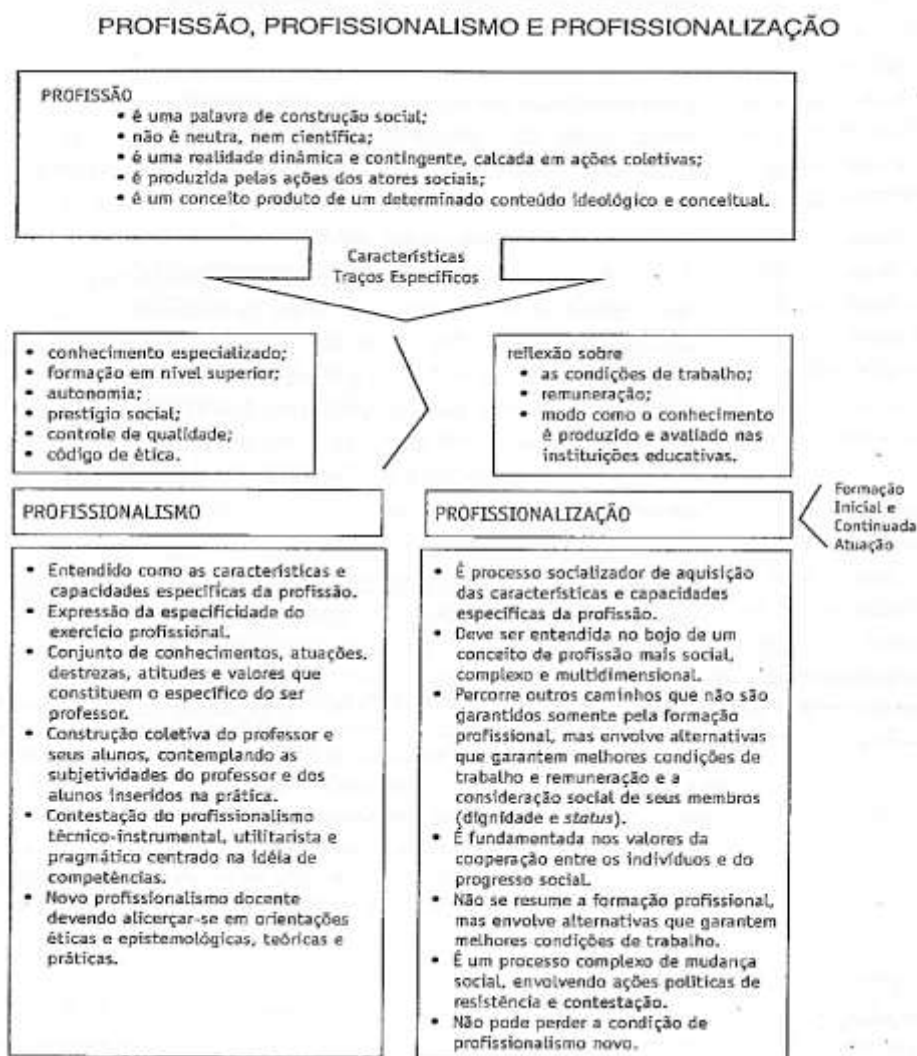
Do apresentado, inicialmente sintetizamos três pontos acerca da estrutura em que se baseia a concepção de formação. O primeiro é sobre a instabilidade histórica de seu conceito que possui uma característica marcante da qual podemos extrair alguns fundamentos que sustentaram sua noção geral. Por este ângulo, pode-se considerar a formação como: a) Dimensão interventora direta na construção das identidades pessoal, profissional e social; b) Processo de construção autônoma, vinculada à vontade; c) Realidade inerente ao jovem e ao adulto; d) Estrutura que se sistematiza em tempos e espaços flexíveis, ou seja, que pode acontecer em qualquer época ou ambiente; e) Área de estudos que se desdobra em tipologias diversificadas (inicial, continuada, em serviço, acelerada etc.).

O segundo de que no campo educacional se constata uma multiplicidade de modelos de formação que priorizam a formação do “professor”. Essa bagagem teórica nos remete a algumas pistas acerca de alguns trajetos necessários para se criar uma formação voltada para os profissionais da educação em geral, nomeadamente o pedagogo, dentre eles: 1. O desenvolvimento de competências, saberes, habilidades e atitudes profissionais, identificando-se quais seriam aqueles que mais se adequariam à realidade do profissional da Pedagogia; 2. Estruturação a partir de uma base ‘praxiológica’, em que os espaços formativos fossem espaços

de aplicação das teorias estudadas; 3. A dialogicidade acerca das problemáticas que envolvem o cotidiano profissional e as prováveis rotas para suas soluções, de tal maneira que a troca de experiências fosse considerada como um recurso habitual. 4. Um modelo ativo, em que o conhecimento fosse a “chave”, mas que também os interesses particulares de aperfeiçoamento profissional dos formandos fossem levados em conta; 5. A integração dos paradigmas formativos assinalados por Zeichner (1983); 6. A prática reflexiva, base da ética profissional.

Dessa forma, alinhamos o nosso pensamento sobre a formação profissional a partir das ideias de Veiga, Araújo e Kapuzianick (2008), que as inter-relaciona às esferas da profissão, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, cujas discussões são direcionadas à docência, especificamente, conforme figura 1 (Figura 1):

Figura 1 - Síntese das ideias sobre profissão, profissionalismo e profissionalização



Fonte: Veiga, Araújo e Kapuzianick (2008, p. 36).

Na figura 1, percebemos a integração entre todos os campos envolvidos, em que a profissão é identificada como uma realidade histórica, em movimento e dinâmica. A profissionalidade se materializaria por meio dos conhecimentos especializados, apoiada na reflexão sobre a forma como esse conhecimento é produzido e avaliado a partir de seu *métier*. O profissionalismo é contestado como terreno tecnicista e pragmático, pois se enquadraria sob a perspectiva humanista, de um novo profissionalismo, apoiado e entendido como um processo de construção coletiva que envolveria os sujeitos que protagonizam a relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, também reuniria um novo corpo de conhecimentos, que interagiria com os campos axiológico e deontológico da ética, integrando-se ainda à esfera epistemológica. As concepções de Veiga, Araújo e Kapuzianick (2008) estão ainda em consonância com as ideias de Bourdoncle (1991) de socialização profissional, dado que a profissionalização encamparia a formação (quer seja inicial, continuada etc.) e se estenderia para além dessa. Isso envolve processos de mudança social integrados às ações políticas de resistência e de contestação, compreendendo ainda as considerações relativas ao prestígio profissional (*status* social) e a remuneração condigna com o grau hierárquico da profissão.

Bourdoncle (1991) ainda apresenta um conceito que se refere a um campo incomum da profissionalização, o “profissionismo”, que visa reconhecer a intencionalidade e o valor de um determinado corpo profissional, materializado nas e pelas associações, sindicatos ou outras formas de representação social.

Dessa forma, concebemos que toda ação profissional é atividade de natureza ontológica, ética e humanística, cuja meta é a promoção de câmbios que visem ao aperfeiçoamento da carreira profissional eleita. Transformações essas que deverão perpassar, em primeiro lugar, pela humanização do próprio trabalho por intermédio da formação de valores que se pautam no valor à própria vida. Assim, vida, profissão, profissionalização, profissionismo, profissionalismo e formação estão indissociavelmente interligados: na qualidade e ideal de serviço, na pesquisa, na preservação do ambiente “para a vida”, na responsabilidade social, no respeito e integridade profissional “pela vida” e assim sucessivamente.

REFLEXÕES FINAIS

Neste trabalho revolvemos as ideias acerca dos significados no entorno do vocábulo “formação” denotando que a noção foi ganhando corpo, até se conformar numa área complexa e delimitada de pesquisas nos dias de hoje. De tal forma que esse terreno de estudos se abriu em

um leque de possibilidades teóricas no terreno da formação profissional, tais como a formação inicial, a continuada, a formação em serviço e à distância, dentre outras.

Foram ainda percorridos alguns dos principais modelos de formação, tais como, o paradigma do “professor reflexivo”, concebido por Schön (1983, 1995), o estudo sobre as relações existentes entre os modelos didáticos e os de formação em Porlán, Rivero e Pozo (1998) e as teorias sobre a “epistemologia da prática” em Tardif (2002) e o próprio Schön (1983, 1993), nomes relevantes no campo da formação e que promoveram discussões sobre quais rotas os modelos formativos deveriam percorrer no campo da educação. Dos modelos propostos, evidenciamos os estudos de Zeichner (1983) que desvelam a formação de professores fundada em cinco “paradigmas” que ele denominou como “alternativos”. Identificamos que esses paradigmas são atuais e que se intercalam e mesclam nas diferentes propostas de formação. Além disso, entendemos que existem formações que precisariam privilegiar um ou mais modelos, mas que uma formação de natureza holística, tomando-se a expressão como “totalidade”, encamparia esses e outros paradigmas que venham a surgir.

Veiga, Araújo e Kapuzianick (2008) apresentaram um quadro síntese que nos permite compreender o sentido da “formação” como signo das relações entre profissão, profissionalização, profissionalidade, profissionalismo e professionismo (BOURDONCLE, 1991) e cuja grande questão seria a de forjar “espaços praxiológicos” para a educação de pessoas/profissionais que integrem as dimensões de um bem pensar, sentir e fazer (MACEDO, 2018).

É inegável os contributos de cada um desses modelos. Entretanto, é preciso trazer algumas reflexões ao púlpito. Será que encapsular a formação a um certo modelo formativo comprometeria sua estruturação de base praxiológica e, principalmente, a dialogicidade como fundamento e porta necessária a que as formações se configurem como experiência basilar humana? Ou, como nos acrescentam Placco e Silva (2003), é preciso que o “formar” seja entendido “[...] como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única” (p. 25).

Sobre a esfera da formação profissional docente é preciso compreendê-la como processo de transformação em prol de mudanças eloquentes e significativas para o professor e, por sua vez, para a escola. Entretanto, é notória a compreensão de que os modelos apresentados são exógenos aos professores, já que não são por eles pensados ou elaborados, o que nos remete ao risco de que as formações se distanciem das premissas reais de seus interesses e necessidades,

uma vez que se encontram alienadas ao “saber-fazer” docente. Nessa lógica, é preciso ainda que as formações sejam cuidadas em cada “detalhe”, o que significa que programas formativos realizados em massa podem não atender às especificidades de dada cultura escolar.

Sob outra perspectiva, é também preciso mapear as atuais exigências sociais, os desafios, os conflitos e as fragilidades da educação de hoje, diante dos quadros de excepcionalidade. Quais saberes, atitudes e competências precisam ser privilegiados? Afinal, fica ainda em branco a questão retórica: Que ser humano se pretende realmente formar?

Outrossim, as formações estão vinculadas à educação de qualidade como direito objetivado, cuja responsabilidade cabe hierarquicamente ao Estado:

[...] a organização política do magistério deve ter como uma de suas tarefas a formação permanente dos professores. O poder público deve, por um lado, estimular e, por outro, ajudar as organizações do professorado para que cumpram o dever da formação permanente. E onde os próprios organismos sindicais não puderem fazer, que o faça o Estado. (FREIRE, 2001, p. 219).

Nesse sentido, promover formações que não sinalizem nessa direção é pôr em risco não só a natureza do direito, mas os próprios recursos financeiros públicos.

Sobre a formação profissional, é preciso ainda considerar que hoje é visível a presença do princípio da “pedagogização” no arcabouço das diferentes sociedades e que, assim sendo, as formações teriam de contemplar não somente a docência em espaços tidos como os escolares, mas os diferentes ambientes laborais em que o professor se configure como ator social necessário.

Dos achados epistêmicos que produzimos neste documento, vem ainda à mente a perspectiva de releitura sobre a concepção de “formação permanente”. Posicionamos a noção num ponto equidistante das ideias de formação contínua ou continuada no que tange às proposições de tempo, continuidade, ininterrupção. Evocamos o sentido do que não é peremptório, do que se consubstancia ao “sangue imaterial” da pessoa, do profissional. Uma formação que se materialize como valores, conhecimentos, atitudes e saberes conscientes, que se produza de dentro para fora e que se construa a partir de transformações efetivas.

Relativamente à formação propriamente dita e quando ela se situa à margem ou alheia à vida, é como um “espectro” instrucional, um “bocadinho no meio do nada”! Portanto, uma formação vigorosa não se projeta em programas fechados, acabados, mas se arrisca partir da máxima axiológica de que o ser humano é essa “metamorfose ambulante”, pronto “sim”, mas para exercer a eterna arte de aprender.

REFERÊNCIAS

- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, França, n. 94, p. 73-92, 1991. Disponível em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.
- COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA O EMPREGO. **Terminologia da formação profissional**. Lisboa: Direcção-geral do emprego e formação profissional, 2001.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ESTEVES, M. M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 37- 48, 2009. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoscolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_21_constru_desenv_competencias_prof_mesteves.pdf. Acesso em 06 out. 2020.
- FELDMAN, R. D.; PAPALIA, D. E., OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. Tradução Daniel Bueno. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FERRY, G. Adquirir, probarse, comprender. In: FERRY, G. (ed.). **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Tradução Rose Eisenberg Wieder e Ma. del Pilar Jiménez Silva. México: Paidós Mexicana, S.A, 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada. In: **Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, v. 8, p. 12-33. Disponível em: <http://www.encuentrojourn.org/textos/8.1.pdf> Acesso em: 21 out. 2020.
- LE BOUEDEC, G. **Les défis de la formation Continue: développement professionnel ou développement professionnel?**. Paris: Ed. L ' Harmattan, 1988.
- MACEDO, S. M. F. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira**. Um estudo de caso. 2018a. 513 f. Tese (Doutoramento em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40071> Acesso em: 20 out. 2020.
- MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. C. A Ética como Competência Profissional na Formação: o pedagogo em foco. **Educação & Realidade** [online]. 2017, v. 42, n. 02, p. 627-648. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656078>. Acesso em: 20 out. 2020.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2000.

MATURANA, H.; GRACIANO, M.; VAZ, N.; MAGRO, C. (orgs.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997,

MICHAELIS. **Formação**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=YXX1>. Acesso em: 20 out. 2020.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: BRUNO, E.B.G., Almeida, L.R; CHRISTOV, L.H. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed., p. 25-32. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PORLÁN, R.; RIVERO, A.; MARTÍN, R. D. P. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 16, n. 2, p. 271-288. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534/21368>. Acesso em: 22 out. 2020.

SILVA, V. A.; ANDRADE, L. H. C. Etnobotânica Xucuru: espécies místicas. **Biotemas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 45-57, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/biotemas/article/view/21636>. Acesso em: 22 out. 2020.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Nova York: Jossey Bass, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed., p. 77-92. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 22 out. 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARGINO, M. das G. Comunicação científica: uma revisão dos seus elementos básicos. **Informação e Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/326/248>. Acesso em: 3 jun.2020.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO J. C. S; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 3, p. 3-9, 1983. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248718303400302>. Acesso em: 22 out. 2020.

ZEICHNER, K. M. El docente como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, n. 220, p. 44-49, 1993. Barcelona: Editorial Cisspraxis Educación. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/3989>. Acesso em: 22 out. 2020.

TEACHER PROFESSIONAL TRAINING: REVISITING MEANINGS AND MODELS

ABSTRACT

The article of bibliographic nature, doctoral thesis clipping, has the objective of understanding the conception of formation, its meanings, networks, plots and routes taken in the sphere of the teacher professional formation. The notion of formation is still in a miscellany of meanings nowadays. The field of study has opened up on several theoretical paths and today we find the edited formation under many prisms, such as the initial formation, the continuous formation, in-service formation and at a distance, among others. In this sense, the theories about the context of formation vary and they are replicated in the area of education, precisely in the field of teaching, which reveal: the five “alternative paradigms” (ZEICHNER, 1983); the “reflective teacher” (SCHÖN, 1983, 1995); the didactic and formation models (PORLÁN; RIVERO; POZO, 1998) and the theories about the “epistemology of practice” in Tardif (2002). Paths that indicate formative models adopted for decades, and that influenced the formation of today. In addition, such work is expressive because it reveals plots to which the meaning of formation is included, denoting that it is necessary to revise the concept, in order to redefine the formative teaching practices.

Keywords: Formation. Professional formation. Teaching.

FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE: REVISANDO SIGNIFICADOS Y MODELOS

RESUMEN

El artículo de naturaleza bibliográfica, recorte de tesis doctoral, tiene el objetivo de comprender la concepción de la formación, sus significados, redes, tramas y rutas tomadas en el ámbito de la formación profesional docente. La noción de formación todavía está en una mezcla de significados hoy. El campo de estudio ha abierto varios caminos teóricos, y hoy, encontramos la formación editada bajo numerosos prismas, como formación inicial, continua, en servicio y a distancia, entre otros. En este sentido, las premisas sobre el contexto de la formación varían y se replican en el área de educación, precisamente en el campo de la enseñanza, que revelan: los cinco "paradigmas alternativos" (ZEICHNER, 1983); el "profesor reflexivo" (SCHÖN, 1983, 1995); los modelos didácticos y de formación (PORLÁN; RIVERO; POZO, 1998) y las teorías sobre la "epistemología de la práctica" en Tardif (2002). Caminos que indican modelos formativos adoptados durante décadas, y que influyeron en la formación de hoy. El trabajo es expresivo, porque revela tramas que incluye el significado de la formación, lo que denota que es necesario revisar el concepto para redefinir las prácticas de enseñanza formativa.

Palabras clave: Formación. Formación profesional. Enseñanza.

Submetido em: abril de 2021.

Aprovado em: agosto de 2021.

Publicado em: agosto de 2021.