

SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SOBRE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

ABOUT THE EPISTEMOLOGY OF TEACHER EDUCATION

Ivan FORTUNATO¹
Juanjo MENA²

RESUMO: Este artigo de abertura do número especial sobre epistemologia e formação de professores busca apresentar um panorama parcial da área. Elaborado na forma de um ensaio, o objetivo é descrever algumas teorias que têm norteado a formação docente, inicial e continuada, a partir de práticas vivenciadas em territórios distintos. Não se trata de um estudo comparado, pois não se analisam as diferenças ou proximidades. O objetivo principal é refletir sobre o suporte epistemológico, consistente e/ou emergente, que tem embasado normas, formas e metodologias de formação de professores. Ao final, espera-se colocar em evidência a epistemologia como algo fundante da carreira docente, a qual deve ser revisitada amiúde por aqueles que são responsáveis pela formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Teoria educativa. Prática docente.

RESUMEN: *Este artículo de apertura del número especial sobre epistemología y formación de profesores busca presentar un panorama parcial del área. El objetivo es describir algunas teorías que han orientado la formación docente, inicial y continua, a partir de prácticas docentes que se han llevado a cabo en territorios distintos. No se trata de un estudio comparado, pues no se analizan las diferencias o similitudes en la práctica profesional. El objetivo principal es reflexionar sobre el apoyo epistemológico, consistente y/o emergente, que ha fundamentado normas, formas y metodologías de formación de profesores. Al final, se espera poner en evidencia la epistemología como algo fundante de la carrera docente, la cual debe ser revisada concienzudamente por aquellos que son responsables de la formación de profesores.*

PALABRAS-CLAVE: *Formación docente. Teoría educativa. Práctica docente.*

ABSTRACT: *This opening article of the special issue on epistemology and teacher training seeks to present a partial overview of the area. Elaborated as an essay, the objective is to describe some theories that have guided initial and continuing teacher education, based on practices lived in different territories. This is not a comparative study because the differences or proximity are not analyzed. The main objective is to*

¹ Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga, SP, Brasil. Coordenadoria de Formação Pedagógica. ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>>. E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br

² University of Salamanca (USAL, Spain). Department of Education. ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-6925-889X>>. E-mail: juanjo_mena@usal.es

reflect on the consistent and / or emergent epistemological support that has been based on norms, forms and methodologies of teacher training. In the end, it is hoped to highlight epistemology as a founding of the teaching career, which should be revisited often by those who are responsible for teacher training.

KEYWORDS: *Teacher education. Educational theory. Teaching practice.*

Epistemologia: é a ciência da ciência. Filosofia da ciência. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento (TESSER, 1995, p. 92).

Este artículo de apertura del número especial sobre epistemología y formación de profesores busca presentar un panorama parcial del área. Pensar en la epistemología equivale a pensar sobre los fundamentos de determinado campo del conocimiento. En cierto modo, un examen epistemológico implica un profundo análisis de lo que se sabe y, por lo tanto, de lo que se está haciendo. En este sentido, no pretendemos emprender la etimología de la palabra, tampoco por la evolución histórica del concepto, que es objeto de estudios de la filosofía y de la filosofía de las ciencias (ABBAGNANO, 2007, JAPIASSU, 1988), asumiendo de esa forma significados múltiples en diferentes contextos. El propósito de este artículo es tomar la epistemología como un concepto que implica conocer el conocimiento y, así, realizar una incursión por algunas de las acciones vivenciadas en la y para la formación docente que se realizan en dos territorios distintos.

Uno de ellos pasa en Brasil, más específicamente en el suroeste paulista, en los cursos de formación inicial y de especialización de profesores del Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus de Itapetininga. El otro, en España, en la Universidad de Salamanca (USAL), en los programas de formación docente para profesores, ofrecidos por la Facultad de Educación. No se trata de un estudio comparado, pues no se analizan las diferencias o cercanas entre lo que hacemos en Brasil y en España. El objetivo principal es reflexionar sobre el apoyo epistemológico, consistente y / o emergente, que han basado las normas, formas y metodologías de y para la formación de profesores. Al final, después de tratar de particularidades de nuestra experiencia, trabajamos breve diálogo con las propuestas contenidas en este dossier. Se espera, por lo tanto,.

A ese respecto, Romanowski (2013) recuperó la historia de la formación de profesores, retornando a la creación de la Escuela Normal que, en Brasil, fue institucionalizada a finales del siglo XIX. La autora observó que la primera

preocupación del postgrado brasileño con la formación de profesores puede ser evidenciada por una disertación defendida en 1987. Desde ese año, identificó un número creciente de tesis y disertaciones que versan sobre el tema, tratando acerca de los cursos de formación, de análisis curricular y documental a diagnósticos empíricos con respecto a cursos específicos; tesis y disertaciones del tipo estado del arte, mapeando las más variadas formas de pensar la formación docente; y trabajos de intervención, en los que los investigadores se sumergen en una escuela o proponen cursos de formación continuada. Estos estudios alcanzaron expresivo el 12% del total de toda la producción del postgrado nacional en educación, evidenciando la importancia del campo de formación de profesores.

Diniz-Pereira (2013) remonta la historia del campo de formación docente en Brasil, iniciando su recorrido en la década de 1970, en el momento en que había enfoque técnico y conductual de la educación, siendo el profesor “un organizador de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p 146). De la crítica a la racionalidad técnica, el enfoque de la formación de profesores pasó a ser, aún en la década de 1970, prácticas de transformación social, económica y política. Este enfoque perduró hasta la transición hacia los años 1990, cuando se pasó a concebir al profesor como un profesional reflexivo, el cual debería convertirse en un investigador en la acción. En la entrada de este siglo, expone el autor, la identidad docente y la profesionalización pasaron a ser objetos centrales de la formación de profesores.

En esa misma dirección, Cunha (2013) también apuntó algunos caminos para la construcción del campo de la formación de profesores. La autora comenzó por delinear el campo como un tripartito que involucra la investigación, la práctica y la propia concepción social de profesor. De inmediato, concibe la formación como algo que no es neutro ni puramente técnico, sino subjetivo, establecido en un continuo desde los procesos de educación no formal – lo que todos estamos inmersos cuando vivimos en sociedad –, pasando por el curso universitario de licenciatura, hasta la participación cotidiana con la profesión y sus desafíos contextuales. En el artículo, Cunha (2013) recuperó la trayectoria del área de formación de profesores en Brasil, retrocediendo a los años 1960, avanzando hasta finales de la primera década de los años 2000, en la que delineó varias tendencias que marcaron la formación docente en el país. Según la autora, estamos en un momento en que la tendencia en la formación de profesores es la de narraciones culturales y desarrollo profesional, caracterizada por estudios en los que “el profesor actúa sobre la base de los saberes estructurales, provenientes de diferentes

fuentes y contextos. Construye sus saberes a partir de las múltiples influencias de formación, en cotejo con el contexto cultural e institucional donde actúa” (p.620).

Al retroceder al año 2014, momento de ingreso en la actividad de formar profesores en el IFSP de Itapetininga, parece que esas tendencias delineadas por Diniz-Pereira (2013) y por Cunha (2013) no fueron las elegidas para el desarrollo de disciplinas referentes a la didáctica y práctica docente. En el inicio de su carrera, sin saber cómo manejar esta responsabilidad de trabajar con la formación docente, el uso de la bibliografía nacional clásica, como Piletti (2004), Libneo (1994) y Pimenta (2000) fueron las opciones más “seguras” para la conducción de las clases catedráticas, pues la notoriedad de esos autores conferían credibilidad para el trabajo teórico realizado. En la década de 1960, Füller (1969) ya había delineado como se construye la carrera docente, siendo que ese autor identificó que las preocupaciones iniciales del profesor son casi siempre volcadas hacia una especie de “supervivência” en la carrera. Para el autor, en esa búsqueda por la supervivencia, casi toda energía desprendida tiene como foco dominar el contenido, controlar la clase, además de buscar por una autoafirmación de que si es, efectivamente, profesor.

Lo que Füller (1969) describió como un desarrollo natural de la carrera, curiosamente sólo puede ser alcanzado después de que el propio autor lo evidenció: las preocupaciones centradas en el estudiante y en su aprendizaje. Esto quiere decir que sin las ponderaciones del autor norteamericano, no habría sido posible percibir que las actividades desarrolladas para formación docente en el IFSP, en las disciplinas de didáctica y práctica docente, estaban centradas sólo en el docente responsable de ellas. Aunque estaban ancladas en textos clásicos, se puede decir que ese lastre era como un puerto seguro para quien estaba viviendo las preocupaciones iniciales de sobrevivir en la carrera. Sin embargo, no estaban presentes en las clases de formación de profesores las tendencias más actuales, centradas en la identidad docente y en la profesionalización (DINIZ-PEREIRA, 2013), y/o en las narraciones culturales (CUNHA, 2013).

Fueron algunos semestres de trabajo catedrático, hasta la percepción de que toda diligencia estaba configurada a partir de la supervivencia en la carrera, sin ninguna preocupación con el aprendizaje efectivo de los futuros profesores. Así, por la elucidación de Füller (1969), otros soportes necesitó ser incorporados, particularmente aquellos que trataban con propiedad el cotidiano docente. Esto no quiere decir que el baldramiento de la teoría clásica no fuera importante para la formación docente, pero, insuficiente. La primera acción tomada fue la búsqueda de una bibliografía consistente

con la práctica cotidiana de profesores, que pudiera colaborar no sólo con la comprensión más realista de la actividad docente, sino con la propia construcción de la identidad y de los desafíos de la profesión.

Entre otras, la pujante obra de Célestin Freinet fue tomada como sólido baldrame para el trabajo con futuros profesores, pues en ella existen contundentes críticas a la educación escolar de masas, además de fructífero desarrollo de una teoría y de prácticas educativas consolidadas por el efectivo ejercicio de la docencia en las escuelas. Todo el apoyo de Freinet puede ser leído en otros ensayos, en los cuales sus duras críticas y prodigiosas prácticas educativas son evidenciadas como soporte a la formación contemporánea de profesores, especialmente por sus ideas de vanguardia sobre la educación (FORTUNATO, 2018; 2017; 2016a; 2016b; FORTUNATO, CUNHA; TEMPLE, 2017; CUNHA, FORTUNATO, 2017).

En la búsqueda por la evolución de la forma de trabajo con la formación docente, las clases catedráticas fueron tomando nuevos rumbos a partir de Freinet, y el campo concreto de actuación de los futuros profesores fue siendo mapeado, reconocido e incorporado en el proceso formativo. Así, las clases de formación docente ya no estaban compuestas por el estudio de la teoría clásica sobre didáctica y práctica docente, y su respectiva asimilación por medio de lecturas, seminarios y reseñas. Esto porque la visita y el desarrollo de prácticas de intervención en distintos cotidianos educativos (escuelas de enseñanza fundamental y media, institutos de educación técnica, organizaciones no gubernamentales, el presidio) pasaron a componer el rol de actividades formativas. Algunas de estas iniciativas se compartieron en otros textos, los cuales ayudan a comprender mejor cómo la presencia en el campo de actuación docente, durante los procesos de formación inicial, potencia la construcción de la identidad profesional y permite una visión más amplia, compleja y reflexiva de lo que significa ser profesor (FORTUNATO, 2018b; 2018c; FORTUNATO; FALCHI, 2018).

Ya en Espanha, si bien existen una instituciones encargadas de la formación de maestros anteriores al século XIX (ej. Escuelas normales y Cátedra de Educación) lo cierto que es em este século cuando se crea el primer referente de formación, la Escuela Central de Maestros. La misión de esta institución es la buscar una formación reglada y um currículum unitário para todo el país. Estas instituciones fueron derivando en lo que se conoció posteriormente como las Escuelas Normales de Magisterio (ANGUITA, 1997) que se prolongaron hasta algo más de mediados del siglo XX.

Según expone Anguita (1997) son cinco las características de la formación del profesorado en este período: (1) abundancia de legislación, ya que los gobiernos de la época pretendían controlar aquello que aprendían los futuros maestros que, a la postre, serían los encargados de aplicar las reformas educativas; (2) la influencia de la Institución Libre de enseñanza a finales del siglo XIX y principios del XX que hizo reflexionar sobre los nuevos conceptos pedagógicos de la educación; (3) la influencia del poder religioso en la inclusión de aspectos de la moral Cristiana (excepto en el período de la república: 1931-1939); (4) bajo perfil del currículum de formación con respecto a otras profesiones: el currículum se centra en aprender la lengua estatal oficial, gramática y cálculo, geografía, Historia, y moralidad; (5) baja formación profesionalizante frente a una formación culturalista.

En lo que respecta a los programas de formación de profesores de la Univesidad de Salamanca (USAL) se resumen en tres: formación de profesores de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Los dos primeros son programas concurrentes, mientras que el de educación secundaria es un programa consecutivo.

Los programas concurrentes ofrecen una formación profesional tanto disciplinar como pedagógica en contenidos teórico-prácticos. Los modelos concurrentes suelen ser predominantes en la formación del profesorado inicial. Estos programas proporcionan una formación teórica en lo que respecta a contenidos académicos (tanto disciplinares como pedagógicos) y profesionales (centrados en la práctica docente en escuelas). Bajo estos modelos los contenidos de los programas de formación inicial se ofrecen de un modo integrado. En particular de España serían cuatro años de formación en los grados de maestro (antiguamente eran tres años en las diplomaturas).

En los programas consecutivos los profesores en formación tienen que cursar primero las asignaturas específicas de la disciplina académica (ej. Geografía, matemáticas, música, etc.) y en un segundo momento tienen que estudiar las asignaturas pedagógicas, además de realizar un periodo de prácticas en la escuela. Muchos países, sobre todo en la educación secundaria, se organizan en modelos consecutivos como por ejemplo en Holanda, Irlanda, España o Portugal (MENA, 2017).

En ambos tipos de programas, la capacitación profesional pone de relieve las capacidades teóricas y prácticas necesarias para ser profesor. Esta capacitación incluye las prácticas en las escuelas. Estas prácticas están remuneradas en algunos países y en otros no y suelen durar unas semanas bajo la supervisión de un profesor experto. Los

dos tipos de programas tienen ventajas e inconvenientes a la hora de encajarlos en los planes de estudio de las instituciones de educación superior. No obstante, en los últimos años se ha notado una tendencia a aumentar la duración de los programas de formación, así como incrementar los criterios de los mismos en toda Europa fundamentalmente debidos la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (LADD, 2007).

El prácticum, em todos ellos, tiene um relevância especial. El prácticum es el periodo de prácticas profesionales que realizan los profesores en formación durante la carrera universitaria (MENA; RODRÍGUEZ; HUBBAL; CLARKE, 2014). Diversos autores han subrayado la importancia de ofrecer contextos de prácticas en el proceso formación inicial (ZEICHNER, 2010). El prácticum, como asignatura del grado universitario de maestro, ofrece un espacio de entrenamiento dentro de las escuelas en el que el profesor en formación tiene la opción de enfrentarse a problemáticas reales, experimentar con casos y contrastar programaciones y teorías con la acción docente. De alguna manera se trata un periodo que permite “[...] seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como docente” (AZCÁRATE, 1997, p. 107).

El prácticum es la acción que el profesor en formación desarrolla en el aula, referida al proceso de enseñar. Entre sus rasgos más característicos destaca el hecho de que se trata de una práctica que se da en un tiempo y espacio determinados, y, por tanto, puede ser sometida a sucesivos análisis que permitan indagar, analizar o transformar lo que se hace dentro de un contexto particular (IMBERNON, 1997). Por lo tanto, esta primera experiencia profesional del docente en formación se construye por reelaboración y combinación de los diferentes saberes obtenidos en el grado universitario y se reformula a partir de la formación académica obtenida. Todo ello es lo que constituye, a la postre, el saber professional (MENA; CLARKE, 2015; MENA; HENNISSSEN; LOUGHRAN, 2017).

El prácticum en los programas de formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria se compone de dos cursos Prácticum I y Prácticum II. Estas asignaturas tienen una parte teórica y otra de prácticas en las escuelas de 7 (prácticum I) y 9 semanas (Prácticum II) de duración (GUÍA DEL PRÁCTICUM, 2018a). En ese periodo de tiempo los profesores en formación hacen una estancia en las escuelas de Educación Infantil y Primaria. Según la normativa vigente, los módulos de Practicum para el grado de Educación Primaria presentan una serie de competencias específicas (Anexo de la orden ECI/3857/2007):

1. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
2. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
3. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
4. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
6. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
7. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-6 y 6-12 años.
8. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

El prácticum en la educación secundaria, supone el tercer módulo de formación en lo que se conoce como el máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas. Los dos módulos anteriores son de formación general (ej. Disciplinas genéricas em educacion: psicologia, educación y sociologia) y outro módulo específico (ej. Orientado al área de conocimiento de la especialidade). El prácticum de secundaria se desarrolla em Centros de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas del distrito universitario correspondiente a la Universidad de Salamanca. El objeto fundamental del Practicum es que los alumnos conozcan, bajo el asesoramiento de un Tutor de Secundaria, el funcionamiento de un centro educativo y lleve a la práctica las enseñanzas recibidas en las materias teóricas del Máster (GUÍA DEL PRÁCTICUM, 2018b).

Los dos objetivos principales serían: 1. Conocer el medio escolar a partir del acercamiento y la experiencia directa. 2. Familiarizarse con los comportamientos y las actitudes de los alumnos de las etapas educativas vinculadas a su docencia. El prácticum se divide em dos: (a) prácticum de observación (60 horas lectivas): dedicado a analizar

y observar la práctica docente de una aula de secundaria; y (b) prácticum de intervención (60 horas lectivas) cuya misión es hacerse cargo de las horas de docência de uno o várias aulas de educación secundaria.

En definitiva, la formación inicial docente en España, al igual que otros países, tiene un doble carácter disciplinar y profesionalizante. Disciplinar em lo que respecta al currículo de formación que se imparte em las universidades a partir de la enseñanza de asignaturas específicas sobre educación, psicología y sociología. Y profesionalizante em cuanto a la formación práctica que reciben los alumnos de las facultades en centros escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Esta combinación garantiza a día de hoy que los alumnos tengan un conocimiento teórico y práctico sobre la profesión docente aunque se empieza a reivindicar la necesidad de que la preparación práctica tenga más presencia y cuente com más créditos formativos.

Habiendo evidenciado brevemente la fundamentación que lastre a nuestra práctica de formación docente, en el IFSP y USAL, queda la esperanza de que tales modos de hacer sean revisados, criticados y mejorados en el futuro. Al final, la construcción del conocimiento y de las prácticas de formación de profesores debe ser considerada como un perpetuo moto-continuo. Esto, de cierta manera, fue tratado en el primer artículo del expediente, escrito por Herrán Gascón (2018). El autor desarrolla un profundo examen epistemológico sobre la formación continuada de profesores, a partir de lo que llama de enfoque radical, o sea, de raíz. El artículo se sumerge profundamente en el sentido de la educación, considerándola incompleta cuando se trata de una formación académica. Esto se traduce en una formación docente incompleta, que desconsidera la complejidad de la educación como formación humana. En este sentido, se propone pensar en diversas conexiones que se establecen cotidianamente y que influyen en el modo de educar, desde la relación con colegas docentes, con estudiantes y equipo directivo, con las familias y la comunidad en el entorno de una institución de enseñanza, hasta las relaciones más amplias, con el propio sistema de educación, económico y político, nacional e internacional. Propone, además, que se considere el tiempo histórico y vaya más allá, comprendiendo la docencia como algo trascendental, pues en ella se asienta el principio del futuro.

Una forma de pensar con profundidad la formación de profesores aparece en el segundo artículo del dossier, propuesto por Raimundo y Fagundes (2018). Los autores buscaron problematizar la formación continuada docentes por medio de una reflexión provocada por el materialismo histórico dialéctico, en sus propias palabras, “como base

para la construcción de conocimientos de una formación crítica y emancipadora” (p. 1935). Algo muy semejante fue pensado en el siguiente artículo, escrito por Barros y Vicentini (2018), pues, al buscar una “epistemología dialéctica” para la formación docente, estos autores también presentan la necesidad de una postura crítica, emancipatoria, por lo tanto, transformadora del contexto social en que el profesor actúa directa y cotidianamente.

Interesante propuesta para la formación docente se pensó por Duarte y Moreira (2018), en Portugal, con licenciatura, y Peña, Toledo y Kramer (2018), en Brasil, con los maestros activos en la educación de la primera infancia. Los artículos cuarto y quinto del dossier, aunque a partir de contextos distintos, ambos trabajaron con narrativas como forma de permitir que los profesores, en formación o ejercicio, percibieran la construcción de su propio camino profesional, percibiendo como autores de su jornada docente.

Con una mirada específica a una situación recurrente del aula, Nogaro, Jung y Simões (2018) detallan, en el sexto artículo del expediente, la cuestión de la atención/desatención de los estudiantes frente a la formación del docente para lidiar con esa circunstancia del proceso enseñanza- el aprendizaje. Según los autores, parece que la atención es fundamental para aprender, teniendo el profesor papel fundamental en esta cuestión de mantener al estudiante atento. Para ello, hay que reconocer los elementos internos y externos al aula, que pueden interferir negativamente en la atención de los estudiantes, así como ser conscientes de cómo las técnicas de enseñanza y la tecnología pueden ser aliadas para superar ese desafío de la práctica docente.

A raíz del proceso, completando aún más la formación de profesores, vimos Septimio, Mendes y Costa (2018) discutiendo los saberes que faltan en el proceso formativo docente para el trabajo con estudiantes con discapacidad. Los autores ofrecen caminos para la reflexión, presentado ese trabajo como uno de los desafíos más contundentes de la práctica profesional.

Es sabido que la coyuntura política interfiere en el trabajo docente. No obstante, Costa, Souza y Cabral (2018) logran capturar tal interferencia, al postular, en el octavo artículo del dossier, el control del capital en la formulación de políticas públicas y demás procesos que tienden a limitar la acción de los profesores. Esto es sintomático de un contexto político globalizado, lo que termina teniendo una fuerte influencia en los presupuestos epistemológicos que sustentan todo trabajo de formación docente, inicial y / o continuada.

Como una forma de ejemplificar el impacto de la coyuntura política en la formación docente, tenemos el siguiente artículo, de Santos y Maciel (2018). Al analizar la epistemología presente en la formación inicial del profesor alfabetizador, los autores encontraron brechas considerables, dificultando la efectiva acción en el ambiente escolar. Son lagunas que se refieren al currículo y la elección de los contenidos curriculares a ser enseñados, pero también a técnicas de enseñanza, particularmente el desarrollo de secuencias didácticas. Con dificultades en comprender “lo que” y “cómo” enseñar, el trabajo como profesor alfabetizador parece enfrentar dificultades en atender a lo expuesto en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cuna, el PNAIC, una política pública brasileña de mejora en la “calidad” de la educación .

En el décimo artículo del expediente, vimos a Soffner y Kirsch (2018) discutiendo la perspectiva epistemológica de un programa de postgrado en educación. El propio programa, lo que da una dimensión subjetiva fundamental para el análisis que proponen, al final, buscan escarafunchar el sentido de formación docente a partir del propio trabajo formativo que realizan. Si el postgrado no es el lugar de la formación inicial o continuada de profesores, las investigaciones en ella realizadas son indispensables para guiar prácticas, políticas, teorías y, por lo tanto, establecer nuevas o fortalecer las ya sedimentadas epistemologías.

Por último, el último artículo del dossier retrata la epistemología para la formación docente en el IFSP Itapetininga, respaldada por el empirismo, según lo aprendido por la experiencia educativa desarrollada durante décadas de militancia en el suelo de la escuela por Célestin Freinet (FORTUNATO, 2018a).

Esta constelación de temas es sólo parte de un todo mucho más amplio y complejo de la epistemología de la formación de profesores. Lo que se espera es que esto haya sido evidenciado y que la epistemología sea efectivamente comprendida como algo fundante de la carrera docente, la cual debe ser revisitada a menudo por aquellos que son responsables de la formación de profesores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANGUITA, R. Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. **Revista Universitaria de Formación del Profesorado**, v. 30, p. 97-109, 1997.

AZCÁRATE, P. El diseño curricular en la formación didáctico matemática de los maestros. II Simposio sobre el currículo en la formación de profesores en el área de didáctica de las matemáticas de la Universidad de León: León: **Actas...**, 1997. p. 105-123.

BARROS, M. S. F.; VICENTINI, D. A epistemologia dialética na atividade pedagógica: realidade e possibilidade na formação do professor da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 1952-1963, dez., 2018.

COSTA, M. C. S.; SOUZA, M. B.; CABRAL, M. C. R. A epistemologia da formação de professores materializada por meio dos organismos multinacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2041-2053, dez., 2018.

CUNHA, C. R.; FORTUNATO, I. 50 Anos dedicados à pedagogia Freinet: um encontro com Rosa Maria Whitaker Sampaio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. p. 554-563, 2017.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

DUARTE, P.; MOREIRA, A. I. epistemologia na profissão docente: a perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 1964-1994, dez., 2018.

FALCHI, L.; FORTUNATO, I. Simulador phet e o ensino da tabuada na educação básica: relato de experiência. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara v. 22, n. 1, p. 439-452, 2018.

FORTUNATO, I. A epistemologia da formação docente: o que se pode aprender com o empirismo de Freinet. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 1995-2007, dez., 2018.

FORTUNATO, I. A didática na formação inicial de professores: relato de experiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 269-276, 2018b.

FORTUNATO, I. Um curso de formação continuada de professores como lócus de pesquisa-ação: relato de experiência. **Estreidiálogos**, Braga, v. 3, n. 1, 2018. [no prelo]

FORTUNATO, I. Reasons to consider Célestin Freinet's pedagogy still current. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. p. 550-553, 2017.

FORTUNATO, I. 50 Anos sem Célestin Freinet, 500 Anos de Retrocesso das Práticas Escolares. **Journal for Educators, Teachers and Trainers**, Granada, v. 7, n. 1, p. 174-181, 2016a.

FORTUNATO, I. Aprendendo com Célestin Freinet: o passado ainda é presente. **Tendencia Pedagógicas**, Madrid, v. 27, n. 1, p. 251-258, 2016b.

FORTUNATO, I.; CUNHA, C. R.; TEMPLE, C. Célestin Freinet's pedagogical invariants: a pathway to free and collaborative school education. **Quaderni di didattica della scrittura**, v. 26, n. 2, p. 44-51, 2016.

FÜLLER, F. F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, Washington (DC), v. 6, n. 2, p. 207- 226, 1969.

GUÍA DEL PRACTICUM en los grados de maestro. 2018a. Universidad de Salamanca. Disponível em: <http://www.usal.es/grado-en-maestro-en-educacion-primaria-facultad-de-educacion>. Acesso em: 14 out. 2018.

GUÍA DEL PRACTICUM en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria. 2018b. Disponível em: <http://www.usal.es/master-secundaria>. Acesso em: 14 out. 2018.

HERRÁN GASCÓN, A. Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 1896-1934, dez., 2018.

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. **Aula de Innovación Educativa**, v. 62, p. 40-42, 1997.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1988.

LADD H. F. Teacher Labor Markets in Developed Countries. **Excellence in the Classroom**, v. 17, n. 1, p. 201–217, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34 reimp. São Paulo: Cortez, 1994.

MENA, J.; CLARKE, A. Eliciting Teachers' Practical Knowledge through Mentoring Conversations in Practicum Settings. In: TILLEMA, H.; WESTHUIZEN, G. J. van der; SMITH, K. (org.) **Mentoring for Learning: "Climbing the Mountain"**. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. p. 47-78.

MENA, J.; RODRÍGUEZ, M.; HUBBAL, H.; CLARKE, A. La supervisión en el practicum bajo un enfoque multidisciplinar. In: Conferência ISATT: formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, 2014, Braga. **Anais eletrônicos...** Braga: Universidade do Minho, 2014.

MENA, J.; HENNISSSEN, P.; LOUGHRAN, J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: the influence of mentoring. **Teaching and Teacher Education**, v. 66, p. 47-59, 2017.

MENA, J. **La formación del profesorado, la mentoría, y el conocimiento profesional docente en el prácticum del grado de maestro de Educación Primaria**. Trabajo para promoción docente no publicado. Universidad de Salamanca, 2016. (mimeo)

NOGARO, A.; JUNG, H. S.; SIMÕES, E. M. S. O que representa a atenção para a epistemologia da aprendizagem na contemporaneidade? – a percepção docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2026-2040, dez., 2018.

PENA, A.; TOLEDO, L.; KRAMER, S. “Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”: memória, narrativa e experiência como caminho epistemológico na formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2008-2025, dez., 2018.

PILETTI, N. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Ática, 2004.

PIMENTA, S. G. (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAIMUNDO, J.A.; FAGUNDES, M. A epistemologia da práxis como fenômeno formador do/a docente: um caminho possível? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 1935-1951, dez., 2018.

ROMANOWSKI, J. P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p.479-499, 2013.

SANTOS, C.; MACIEL, M. A formação docente e as (in) compreensões epistemológicas: revelações do PNAIC. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2071-2086, dez., 2018.

SEPTIMIO, C.; MENDES, G. M. L.; COSTA, G. D. da. Habitantes temporários: O pressuposto epistemológico do (não) saber docente e a inventividade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2054-2070, dez., 2018.

SOFFNER, R. K.; KIRSCH, D. B. Formação do professor-pesquisador: a importância da fundamentação epistemológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2087-2099, dez., 2018.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas. **Educar**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995.

ZEICHNER, K. New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and practical experiences in teacher education at the

university. **Interuniversity Journal of Teacher Education**, v. 68, n. 24, p. 123-150, 2010,

Como referenciar este artigo

FORTUNATO, Ivan.; MENA, Juanjo. Sobre a epistemologia da formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 1881-1895, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11900.

Submetido em: 10/11/2018

Aprovado em: 30/11/2018