

Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en Finlandia, Singapur y Estados Unidos¹

Paula Louzano *

Gabriela Miranda Moriconi**

* Mestre em Educação

Comparada pela Universidade Stanford e doutora em Política Educacional pela Universidade Harvard, atualmente é pós-doutoranda na Faculdade de Educação da USP.

paula.louzano@usp.br

** Mestre e doutora em

Administração Pública e Governo pela EAESP/FGV, atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

gmoriconi@fcc.org.br

Resumo: El artículo busca proporcionar un diagnóstico sobre la formación inicial docente en Finlandia, Singapur y Estados Unidos, utilizando evidencia comparada para contribuir al debate de políticas relacionadas al tema. El estudio analiza la relación entre la visión de la docencia y la formación inicial, compara el debate acerca de los conocimientos, saberes y competencias necesarios a la docencia y en qué medida los sistemas de formación de los países reflejan estas características. Entre los resultados, se puede destacar que, en Finlandia y Singapur, al contrario de Estados Unidos, domina la visión de la docencia como profesión y del Estado como controlador de la calidad y rigor de los cursos de formación inicial. Sin embargo, en los tres países, los programas de formación inicial de maestros de calidad cuentan con fuertes combinaciones entre conocimiento disciplinario y pedagógico, y entre el conocimiento conceptual y el saber adquirido en las prácticas.

Palabras-chave: Formación inicial. Docencia. Profesionalización. Política educativa.

¹ Este artigo compila parte do capítulo “Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente”, o qual compõe o relatório “Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual”. O relatório foi produzido no âmbito da Estratégia Regional sobre Políticas Docentes para América Latina e o Caribe coordenada pela UNESCO/OREALC em parceria com o Centro de Políticas Públicas em Educação (CEPPE) da Universidade Católica do Chile, e se insere no projeto mundial da UNESCO “Professores para uma Educação para Todos”.

INTRODUCCIÓN

Entre un conjunto de políticas referidas a docentes, varios estudios apuntan a la importancia de mejorar la preparación de los maestros no solo para perfeccionar los procesos escolares, sino también para generar experiencias de aprendizaje para todos los alumnos, independientemente de su nivel socio-económico (ÁVALOS, 2011).

En ese sentido, el presente artículo busca proporcionar un diagnóstico con información sistematizada sobre la Formación Inicial Docente, su articulación y los dilemas relacionados con la formación disciplinaria, pedagógica y profesional en un conjunto de países, a saber Finlandia, Singapur y Estados Unidos, utilizando evidencia comparada de modo a contribuir, con categorías de análisis e información, al debate de políticas públicas relacionadas con esta área.

La razón para la selección de estos países para un análisis más profundo de sus programas de formación inicial es el alto nivel de compromiso de los dos primeros – Finlandia y Singapur – con la profesionalización docente y las claras visión y dirección de sus políticas de preparación docente (DARLING-HAMMOND; LIEBERMAN, 2012). Por otro lado, Estados Unidos es un país en donde el debate de la profesionalización es más polarizado, siendo representativo de la convivencia de visiones y posiciones divergentes con respecto a la profesión docente y a la formación de maestros en el debate.

Para la producción de este documento se ha recurrido a trabajos teóricos de autores que buscan analizar la docencia como profesión y el conjunto de conocimientos, disposiciones, saberes, competencias y prácticas vinculadas a ella. Además, se han utilizado informaciones y análisis tanto nacionales como comparados de políticas y programas de formación inicial de los países analizados. También fueron consultados informes de organismos internacionales y nacionales, documentos oficiales de los Ministerios de Educación así como libros y artículos publicados en revistas académicas.

Este trabajo está dividido en tres secciones. La primera, analiza la relación entre la visión de la docencia y la formación inicial. La segunda, compara los conocimientos, saberes y competencias necesarios a la docencia y en qué medida los sistemas de formación reflejan estas características. En la tercera parte, concluye con consideraciones finales respecto de los temas abordados.

1. FORMACIÓN INICIAL Y VISIÓN DE LA DOCENCIA

La imagen o concepto que la sociedad, y en especial los formuladores de políticas y los formadores de profesores tienen del docente, influye en la manera cómo los maestros son preparados. Por lo tanto, es importante iniciar este análisis acerca de la formación inicial de los profesores rescatando estos conceptos en el debate contemporáneo.

Villegas-Reimers (2003) cita las metáforas utilizadas para definir al maestro y su rol social. Al considerar la enseñanza un arte – y al maestro un artista – el proceso de enseñanza es visto como indeterminado y totalmente dependiente del talento del profesor, y se niega, por lo tanto, su carácter científico. Es decir, una persona nace maestro o su desarrollo sería un proceso natural, no planificado ni implementado de una manera sistemática. Considerar la enseñanza como una actividad relacionada al sentido común, implica baja – o ninguna – inversión en desarrollo profesional (Ball y Cohen, 1999). De hecho, en la medida que en una sociedad prevalece esta visión del maestro hay poco espacio para el debate de políticas públicas de formación inicial y continua, ya que bastaría con un sistema de selección de los “más talentosos” para la docencia.

Por otro lado, se ha debatido la oposición de otras dos visiones de la docencia: como una profesión o solamente como un trabajo o una ocupación (VILLEGAS-REIMERS, 2003). Hoyle (1995) presenta criterios que definen lo que típicamente se considera una profesión y cuáles son las características que la distinguen de las demás ocupaciones. Estos son: la función social, el conocimiento, la autonomía profesional, la autonomía colectiva y los valores profesionales. Se asocia la idea de profesionales a, por ejemplo, los médicos y abogados, aunque, de la misma forma que los maestros, esos también pueden ser empleados del Estado y trabajar bajo sus directrices y reglas, pero mantienen un carácter de alto estatus social.

Ningún país representa de forma más completa la visión de la profesionalización docente que Finlandia, ya que la base del estatus está en la confianza en el juzgamiento profesional de los maestros cuyo saber es adquirido en la formación inicial. Los finlandeses perciben la carrera docente como una profesión atractiva, cuyo trabajo es considerado autónomo, basado en conocimientos científicos y habilidades específicas que son desarrolladas en un programa de enseñanza superior de postgrado.

Parte de este reconocimiento puede ser atribuido al cambio radical en la formación inicial de los docentes, la cual pasó de cursos de corta duración

(dos o tres años) en instituciones no académicas hasta fines de los 70, a un diploma de Maestría con duración entre 5 y 7 años y medio en una universidad, como requisito mínimo. La razón para este cambio está relacionada con que la docencia se fundamenta en la investigación científica, que suele ocurrir en el ámbito académico y en programas de postgrados (SAHLBERGH, 2012).

Además, el Estado tiene un rol central en el ordenamiento del sistema, que va desde la oferta controlada de cupos en la formación inicial hasta el hecho de que solamente ocho universidades son responsables por toda la formación de los maestros del país, todas ellas públicas. En Finlandia, aunque cada universidad defina su currículo de manera autónoma, actualmente el Ministerio de Educación (ME) requiere que cada universidad elabore una estrategia actualizada y comprehensiva de su programa de formación docente para mejorar la coordinación tanto de la provisión de educación inicial como del desarrollo profesional de los docentes en servicio (SAHLBERG, 2012). En los programas de formación docente en Finlandia, la instrucción, es decir, el trabajo del profesor universitario, está organizado alrededor de los mismos principios pedagógicos defendidos en esta formación, y aunque el profesor universitario goce de autonomía, las Escuelas de Educación deben seguir un plan detallado que involucra el trabajo de cada docente en la mejoría de la formación de los maestros del país.

Así como en Finlandia, también en Singapur, una visión nacional acerca del rol del maestro para el desarrollo del país fue determinante para un cambio sustantivo en la formación docente en aquel país. El plan *Thinking Schools, Learning Nations* de 1997 redefinió el rol de los maestros. Según este plan, la docencia en Singapur pasa a ser “la profesión de la enseñanza, y como cualquier profesión del futuro, debe ser basada en el conocimiento” (GOODWIN, 2012).

En Singapur, así como en Finlandia, el Estado juega un rol fundamental en garantizar el alineamiento entre la visión de una profesión docente basada en el conocimiento y las políticas públicas para el sector. En Singapur, la formación docente es altamente regulada y es ofrecida por una única universidad del Estado. De hecho, el Ministerio de Educación (ME) controla la oferta de cupos y todos los estudiantes de cursos de formación inicial docente reciben salarios y beneficios compatibles con los maestros que actúan en escuelas y tienen garantía de empleo al final del programa.

La diferencia es que, en Singapur, la visión de profesionalización no está tan relacionada con la autonomía profesional como en Finlandia. Desde el primer

año de la formación inicial, todo maestro planifica su carrera utilizando la autoevaluación, el entrenamiento y la evaluación para alcanzar los próximos escalones. Para gestionar ese proceso, el Estado desarrolló el Sistema de Gestión de la Mejoría del Desempeño, que refuerza los valores profesionales y la responsabilidad del maestro de continuar su propio desarrollo por medio de cursos, observaciones a clases de otros maestros, discusiones con colegas en las escuelas y *feedback* de la oficina central (SCLAFANI, 2008). Esto quiere decir que todas las decisiones de los maestros sobre su carrera son compartidas con sus supervisores, designados por el Estado.

Ya en EEUU, las políticas docentes están más relacionadas con la autonomía profesional y colectiva que con la idea de que el conocimiento pedagógico especializado es crucial para la docencia o que éste solo puede ser adquirido por medio de una formación rigurosa antes del inicio del ejercicio de la profesión. Sin embargo, así como no hay consenso acerca del rol de la formación inicial para la profesionalización docente, tampoco hay uniformidad en las políticas (Levine, 2006).

De hecho, en los 90, la preocupación acerca de la calidad de la educación en Estados Unidos hizo surgir dos visiones acerca de cómo mejorar la calidad de sus docentes. Mientras que Escuelas de Educación demandaban una mayor profesionalización de la docencia por medio del aumento de las exigencias para el ingreso y la permanencia en la profesión, otros reformadores, entre ellos algunos de los responsables por los sistemas de educación o inclusive empresarios, decían que el tiempo y el costo de ese tipo de política impedían que “buenos maestros” ingresasen a la docencia (DARLING-HAMMOND, 2000).

Alineada con la primera visión, la Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de los Estados Unidos (NCTAF, en inglés) produjo un manifiesto para que los estados americanos (independientes y autónomos) aumentaran la regulación y el control sobre los programas de formación docente por medio de estándares, mayor cantidad de años de estudio universitario, más integración entre los cursos académicos y la práctica, así como un esfuerzo para aumentar los recursos y el apoyo al magisterio en el país. La NCATF logró movilizar más de 600 Escuelas de Educación, como también algunos departamentos de educación de los estados (que regulan los programas de formación de manera descentralizada en este país). Un producto importante de este esfuerzo fue la creación de la Comisión Nacional de Estándares Profesionales para la Docencia (NBPTS) que, no solo estableció los estándares para una “docencia de excelencia”, sino también un proceso de certificación

de maestros, logrando apoyo financiero del gobierno federal norteamericano (HESS; ROTHERHAN; WALSH, 2012).

Por su parte, la segunda visión fue reforzada por investigadores que entendían que no es necesario seguir exigiendo los certificados tradicionales, los cuales generalmente incluyen la finalización de un programa de formación docente tradicional y la demostración de competencia específica en el área de enseñanza por medio de pruebas, por ejemplo. Según estos investigadores, las evidencias empíricas de que maestros con certificados tradicionales logran mejores aprendizajes de sus alumnos no son consistentes y, aunque se encuentra una relación positiva, esta es poco significativa para mantener dicha barrera de entrada a la docencia (HANUSHEK; RIVKIN, 2004; GORDON; KANE; STAIGER, 2006). Ellos defienden la liberación de la oferta potencial de maestros, permitiendo que profesionales interesados en la docencia, pero sin las credenciales, sean admitidos como maestros y se evalúe su calidad por medio de los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas. Es decir, para esos autores, solo se podría identificar los buenos maestros después de su ejercicio en la profesión, para así tomar la decisión de mantenerlos o no en la docencia.

A partir de ese debate, la presión por rutas alternativas a la formación tradicional, considerada excesivamente rigurosa, creció en el país, de tal modo que el programa federal *Race to the Top* incluyó la previsión de rutas alternativas para formación docente como uno de los criterios en la “corrida” de los estados norteamericanos por recursos (Estados Unidos, 2009). Sin embargo, aunque actualmente casi todos los 55 estados americanos presentan rutas alternativas para el ingreso a la docencia, y el gobierno federal ha apoyado estos esfuerzos, los docentes certificados por rutas alternativas todavía representan una pequeña minoría de los que entran a la docencia en dicho país (LEVINE, 2006; DARLING-HAMMOND, 2012).

En algunos países, como Finlandia y Singapur, no solo se ha puesto énfasis en la idea de profesionalización de la docencia, sino que esta ha sido considerada como un prerrequisito para la mejoría de la calidad de la educación. En otros países, como EEUU, el debate sigue polarizado entre los que creen en la desregulación de la formación tradicional por medio de rutas alternativas a la docencia, y los que creen en la regulación profesional de la docencia y la importancia del rigor en su formación.

2. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS

El debate acerca de las características de la formación inicial docente pasa por una discusión teórica acerca de los saberes, conocimientos, disposiciones y competencias a ser desarrollados por los maestros, y cómo los sistemas de formación los traducen en políticas relacionadas al desarrollo docente, más específicamente en programas y currículos para la educación inicial de maestros.

Los estudios teóricos sobre este tema parten de la premisa de que existe un conjunto de conocimientos de base (*knowledge base*) para la enseñanza, y que al profundizar y validar este conjunto de saberes se podría mejorar el desarrollo de los maestros, y, específicamente, su formación inicial. A continuación, se analizará cómo la literatura ha enfatizado el hecho de que la docencia está basada en saberes propios, intrínsecos a la naturaleza y los objetivos de la enseñanza.

En los últimos 25 años, fueron publicados varios estudios acerca de esta temática en el mundo, con enfoques distintos. Algunos autores enfatizan conocimientos (SHULMAN, 1987; GARCÍA, 1992), saberes (TARDIFF; GAUTIER, 2001); o competencias (PERRENOUD, 2001 y 2004) necesarias para la docencia (PUENTES, AQUINO; NETO, 2009). Otros, se refieren a disposiciones que deben ser construidas (NÓVOA, 2009), las cuales podrían enfocarse en el aspecto moral de la profesión docente (SOCKET, 1994) o en un abordaje holístico que, además de esos aspectos, tome en cuenta la identidad de la docencia (KORTHAGEN, 2004).

Entre quienes teorizan acerca de los conocimientos necesarios para la enseñanza, está Shulman (1987), quien acuñó el concepto de “base de conocimientos para la enseñanza”. Shulman es frecuentemente mencionado como uno de los principales autores que ha contribuido con el debate acerca de la profesionalización docente en los países analizados al exponer sobre el contenido, la naturaleza y las fuentes de los conocimientos necesarios para ser un buen maestro.

A fin de entender la base intelectual, las normas y prácticas para la docencia, Shulman (1987) analizó cuidadosamente cómo los profesores novatos aprenden a enseñar. Concluyó que no era suficiente pensar la formación de maestros a partir de la tríada habilidad básica, saber disciplinario y saber pedagógico, como solía pensarse en esa época. La clave de la enseñanza estaría en cómo contenidos específicos y estrategias pedagógicas interactúan en la mente del maestro al momento de tomar decisiones prácticas.

Por lo tanto, entre las categorías presentes en la “base de conocimientos para la enseñanza” de Shulman (1987) están: (1) el conocimiento de la materia impartida; (2) los conocimientos pedagógicos generales, es decir, principios y estrategias de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; y (3) el “conocimiento pedagógico del contenido”. Este último, muy enfatizado por el mencionado autor, representa una “especial amalgama entre contenido y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (p. 174). Este encuentro entre saber disciplinario y pedagógico es fundamental para Shulman ya que, según él, refiere a la comprensión del maestro respecto de cómo determinados temas y problemas relacionados al contenido impartido se organizan, representan y adaptan, según los diversos intereses y capacidades de los alumnos.

El autor busca detallar las fuentes de esa “base de conocimientos para la enseñanza”, y es lo que puede ayudar para el diseño de programas de formación docente más efectivos. Entre estas fuentes están: (1) la formación académica en la disciplina a enseñar; (2) la investigación sobre la escolarización y sus procesos; y (3) el “saber práctico”.

Desde el punto de vista del conocimiento disciplinario, el docente no debe solamente conocer los contenidos de la asignatura, sino también ser capaz de transmitir a los estudiantes lo que es esencial en una materia y lo que es periférico (SHULMAN, 1987). Los docentes deben, por lo tanto, adquirir conocimiento profundo del campo disciplinar, es decir, ser capaces de hacer conexiones a partir de este conocimiento y no solamente conocer los procedimientos de su campo disciplinario (BALL; COHEN, 1999). Por ejemplo, en matemática no basta saber hacer una multiplicación con decimales, sino más bien ser capaz de comprender el posible error del alumno al solucionar el problema y explicarle el concepto matemático que está detrás de la operación.

De hecho, el conocimiento disciplinario puede separarse en conocimiento sustantivo y conocimiento sintáctico. Mientras el primero representa el cuerpo de conocimientos generados en un área específica, el segundo dice relación con la tendencia y perspectivas de la investigación en un área determinada (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Por otra parte, la investigación sobre la escolarización vinculada a los aspectos pedagógicos generales debe basarse en la literatura académica acerca del aprendizaje, la enseñanza, el desarrollo de los seres humanos y los fenómenos socioculturales que influyen en la escolarización. Shulman (1987)

cree que tanto la comprensión más general de teorías como su aplicabilidad a la educación y la escuela, son importantes en la formación del maestro. Es decir, son necesarias tanto las ideas de los teóricos, como Piaget y Bloom, como los trabajos empíricos sobre temas específicos o sobre los distintos niveles de desarrollo de los estudiantes.

Ball y Cohen (1999) separan este saber pedagógico en tres partes distintas. La primera, se refiere al conocimiento acerca de los niños y los jóvenes, su desarrollo personal, social y psicológico. La segunda, va más allá de los niños individualmente y piensa en cómo niños de distintos grupos culturales, sociales y de géneros distintos, se relacionan con la escolarización y el conocimiento. Por último, los autores creen que los profesores deben comprender aspectos relativos al aprendizaje y la pedagogía y ser capaces de conectar a los alumnos con el contenido.

La última fuente para la base de conocimientos sería lo que se puede aprender de la práctica misma. Gran parte de la concepción de la enseñanza que plantea Shulman (1987) derivaría de la labor de recopilar, analizar y codificar la sabiduría que va surgiendo de la práctica de los maestros inexpertos y experimentados. Sin embargo, esta es la fuente de conocimiento menos presente en la formación docente y en la que Shulman apoyará parte importante de su esfuerzo futuro.

De hecho, otros autores van a demostrar que dominar los conocimientos y saberes disciplinarios y pedagógicos no es suficiente, en la medida que es la aplicación de esos conocimientos en ambientes complejos, lo que configura una buena práctica docente (BALL; COHEN, 1999). Por lo tanto, ha crecido la comprensión de que mucho de lo que los profesores deben aprender acerca de la enseñanza “lo deben hacer a partir de o en la práctica, y no mientras se preparan para la práctica docente” (p. 10).

Por otro lado, los canadienses Tardiff y Gautier (2001) utilizan el término “saberes”, y no conocimientos, para referirse a la acción de conocer, comprender y saber hacer, asociada a la docencia. Para estos autores, la idea de que conocimientos, competencias o saberes puedan definir un programa de desarrollo profesional ignora que estos conceptos representarían “modelos de saber y de poder” (p.189). En ese sentido, Tardiff y Gautier (2001) señalan dos excesos en la investigación acerca de modelos de desarrollo docente en el mundo y, en especial, en EEUU: la creencia de que el profesional es un erudito y la transformación de la representación cotidiana de la docencia en algún tipo de conocimiento.

La primera crítica apunta a que programas de formación de profesores apoyados en un modelo de racionalidad docente fundado exclusivamente en el aspecto cognitivo – o sea en el conocimiento – llevarían al profesor a tener una visión “científica y tecnológica de la enseñanza” ya que el docente sería concebido como un sujeto “epistémico” o erudito. La segunda crítica, se refiere a la noción – muy cara a Shulman (1987) – de recopilar, analizar y codificar la sabiduría que va surgiendo de la práctica de los maestros inexpertos y experimentados. Tardiff y Gautier (2001) creen que hay excesos en la idea de transformar en saber “los hábitos, las emociones, la intuición, las maneras de hacer (*savoir-faire*), las maneras de ser (*savoir-être*), las opiniones, la personalidad de las personas, las ideologías, el sentido común, todas las reglas y normas, cualquier representación cotidiana” (p. 191).

Finalmente, hay un conjunto de autores que teorizan acerca de la docencia desde la perspectiva de las competencias. Este concepto, en especial en el área de la educación, se ha popularizado por intermedio de los estudios del suizo Perrenoud, aunque autores como Braslavsky y Zabalza también utilicen ese referencial y sus ideas estén bastante difundidas (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009).

Es importante notar que, así como en Shulman, la formulación de Perrenoud está vinculada directamente al debate de las políticas de formación docentes en su país de origen, ya que él participó directamente de esta formulación para la ciudad de Ginebra en los 90. Este autor propone un conjunto de competencias docentes – las capacidades de actuar eficazmente en una situación determinada apoyado en conocimientos – que contribuirían a la práctica del profesor. Esas competencias para enseñar aparecen estructuradas en dos niveles. El primer nivel está constituido por lo que el autor llama competencias de referencia. Son campos o dominios que él considera prioritarios en los programas de formación docente, como, por ejemplo, la capacidad de organizar y animar situaciones de aprendizaje y de trabajar en equipo (PERRENOUD, 2004).

En el segundo nivel de estructuración de estas competencias, el autor construye un “inventario” de cuarenta y cuatro competencias más específicas en donde trata de concretar al máximo los dominios de formación.

Aunque Perrenoud (2004) afirme que su obra no es un conjunto exhaustivo de características de la formación docente, el nivel de especificación incorpora desde conocimientos hasta disposiciones, maneras de hacer (*savoir-faire*) y maneras de ser (*savoir-être*). Por ejemplo, agrega a las competencias

tradicionales de conocer los contenidos de una disciplina (conocimiento) y de saber enseñarlos (*savoir-faire*), la competencia de “saber poner en acto situaciones de aprendizajes abiertas, que parten de los intereses de los alumnos y los involucran en procesos de búsqueda y resolución de problemas” (*savoir-faire, savoir-être* y disposiciones).

En ese sentido, este autor se acerca al abordaje de Shulman (1987) en el cual no solo figura el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones, ética y responsabilidad colectiva de los profesionales de la educación, sino que es necesario ver cómo estos pueden y deben estar representados y ser comunicados. Para ambos autores esto implica, como consecuencia, que la formación inicial de los maestros debe guiarse por ellos.

Además de esas preocupaciones, algunos autores enfatizan que la formación de maestros debe ser pensada como una formación de adultos que estuvieron expuestos durante toda su escolarización a prácticas docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012; RUSSELL, 2012). Es decir, los aspirantes a profesores conocen (por observación, no por formación deliberada) lo que es ser maestro. Ese aprendizaje por observación ha construido en los futuros maestros creencias e imágenes de la docencia basadas en sus experiencias previas como estudiantes (BALL; COHEN 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012). Peor aún, ese aprendizaje por observación lleva a la mayoría de los profesores principiantes a imitar los hábitos de sus propios maestros sin necesariamente darse cuenta de que lo hacen (RUSSEL, 2012). En el ámbito de la formación inicial, ello plantea la necesidad de conocer – y la mayoría de las veces modificar – dichas creencias. Para Ball y Cohen (1999), la formación inicial debe necesariamente ser un “agente de contrasocialización profesional” (pag. 6). Por lo tanto, el currículo y la pedagogía de los programas de la formación inicial deberían ser claves para modificar este escenario.

A continuación, se abordarán algunas experiencias de formación docente, tratando de construir un puente entre el valioso debate teórico sobre la profesionalización docente y las políticas de formación inicial de maestros en los países seleccionados, destacando las características de su currículo y en qué medida se acercan a los modelos relevados anteriormente.

En Finlandia, la obligatoriedad del título de maestría para actuar como profesor está alineada con el tipo de profesional que los finlandeses buscan tener al final del proceso formativo, y a su vez, con los programas y rutas de formación docente existentes en este país. A fines de los 70, la legislación acerca de la profesión docente (*Finish Acts on Teacher Education*) transfiere todos los

programas de formación docente (primaria y secundaria) a la universidad, estableciendo como foco la base de conocimientos de la enseñanza de la ciencia y la investigación académica y, con eso, igualando los maestros a profesionales de prestigio (SAHLBERG, 2012).

De hecho, la formación de profesores en Finlandia se define como basada en investigación (*research-based*), lo cual significa que ésta debe ser informada por el conocimiento científico y debe concentrarse en los procesos y habilidades cognitivas empleadas en el método investigativo (JAKKU-SILVONEN; NEMI, 2006). Entre los principios de este modelo de formación docente están el concepto de “conocimiento pedagógico del contenido” de Shulman, un fuerte componente práctico (formulador del pensamiento pedagógico), las evidencias para la toma de decisiones, así como la idea que el maestro debe pertenecer a una comunidad de educadores.

Aunque en Singapur los programas de formación para la docencia basan sus currículos en evidencia y son informados por la investigación científica, el paradigma dominante en el modelo VSK (*Values, Skills and Knowledge*) – derivado del plan *Thinking Schools, Learning Nations* que redefinió el rol de los maestros – está representado por un conjunto de valores de la profesión docente. Entre esos valores, están el cuidado y preocupación por los niños, el compromiso y dedicación a la profesión, y la creencia de que todos los niños pueden aprender.

Un conjunto de habilidades y conocimientos para la docencia son apoyados por estos valores. En un estudio de los programas de formación docente en Singapur, Goodwin (2012) revela que éstos fueron inspirados en los trabajos de Shulman y sus seguidores, en especial en la centralidad que los “conocimientos pedagógicos del contenido” tienen en el currículo.

Un análisis de los currículos de la formación docente en Finlandia y Singapur muestra no solo una intensa formación disciplinaria, sino también la importancia central de los “conocimientos pedagógicos del contenido” y de una práctica intensiva. De hecho, en los dos países, así como en algunas experiencias estadounidenses, la formación para la docencia es de tiempo completo. Por ejemplo, el currículo del programa de formación de maestros primarios de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia requiere que el aspirante a profesor cumpla con una carga académica de cerca de 9.000 horas (7.800 horas de clase y 1.200 horas de práctica). Eso equivale a 8 horas de trabajo diario por cerca de 5 años y medio.

En el caso de los profesores primarios de Finlandia, su formación involucra tres áreas distintas: teorías de la educación, conocimientos pedagógicos de las materias y prácticas de enseñanza. Es importante destacar que los estudiantes finlandeses ingresan a los programas de formación docente con sólidos conocimientos y habilidades en los contenidos disciplinarios estudiados en la enseñanza media. Quienes ingresan a la formación docente tienen sus notas por sobre el promedio nacional en un currículo que incluye 17 disciplinas tales como física, química, filosofía y, por lo menos, dos lenguas extranjeras. Por lo tanto, los maestros de primaria en Finlandia no sólo tienen una sólida formación disciplinaria, sino que en el programa de formación docente el estudiante tiene la posibilidad de construir conocimientos sustantivos y sintácticos del contenido disciplinario, destacados por varios autores como fundamentales para la buena enseñanza (SHULMAN, 1987; BALL; COHEN, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012).

En el caso de la formación de los maestros de secundaria en Finlandia, hay dos maneras de egresar. La mayoría de los alumnos postulan a la carrera docente en la Escuela o Departamento de Educación después de haber terminado su formación en un área disciplinar, con un *minor* en otras dos disciplinas (un alumno puede tener un *major* en lengua finlandesa con un *minor* en disciplinas como literatura y teatro). Estos alumnos pasan por una formación de un año en que cumplen con un programa de maestría de 1.800 horas orientado a la formación para la enseñanza de la disciplina estudiada anteriormente y el desarrollo de una investigación. Esto significa una carga de cerca de 8 horas diarias durante más de 200 días.

La otra posibilidad es que los estudiantes postulen directamente a las Escuelas de Educación y estudien los contenidos disciplinarios en los primeros dos años. En general cumplen un total de 2.700 horas en donde se especializan en un área disciplinaria (por ejemplo, matemática) y otras 1.800 horas para una segunda área (por ejemplo, música). Aun así, las Escuelas de Educación se articulan con los departamentos disciplinarios en las ofertas de los cursos, ya que uno de los elementos destacados de la formación inicial en Finlandia es la extraordinaria conexión entre las Escuelas de Educación y los departamentos disciplinarios de la universidad, debido a que existe un compromiso compartido alrededor de la formación docente en toda la universidad. La cooperación entre las escuelas – y no la competición – es considerada un factor de éxito en las universidades finlandesas (SAHLBERG, 2012). La segunda parte de su formación es idéntica a la de los alumnos provenientes de otros Departamentos, siendo que la diferencia está en el tiempo de formación, es decir uno o dos años.

Así como en Finlandia, en Singapur la formación de los maestros es de tiempo completo, y aun cuando hay solo una universidad que forma maestros, existen diversas rutas para la formación docente. Sin embargo, hay un conjunto de componentes curriculares comunes a todas las rutas, lo que garantiza la coherencia y calidad de esos programas.

Algunas Escuelas de Educación de EEUU suelen organizar su formación docente en modelos similares al de Finlandia, es decir, programas de postgrado de uno o dos años para estudiantes formados en una carrera universitaria o programas de pregrado con cinco años de duración. En los dos modelos, los estudiantes dedican un año de su formación a la tarea de prepararse para enseñar ya que estos programas ofrecen un año de experiencia clínica en una escuela-campo. La diferencia con el modelo finlandés está en la dedicación a la investigación y la tesis de maestría.

Las teorías de Shulman están en la base del trabajo de la Comisión Nacional de Estándares Profesionales para la Docencia (NBPTS) desarrollados en EEUU, que medió en el diseño de una serie de programas de formación docente en ese país (DARLING-HAMMOND; LIEBERMAN, 2012). En muchos de estos programas estadounidenses, se han creado escuelas de desarrollo profesional en conjunto con Secretarías de Educación, donde la preparación clínica de los novatos puede estructurarse mejor. De la misma forma que los campos clínicos de hospitales en las escuelas de medicina, estos centros de formación son destinados a proporcionar sitios de práctica y también se organizan para apoyar la formación de nuevos profesionales, ampliar el desarrollo profesional de los maestros en servicio y promover la investigación. Estos enfoques son similares a las reformas de la formación del profesorado en países como Finlandia y Singapur.

La literatura acerca de programas exitosos apunta a que los contenidos de los programas suelen ser más importantes que la duración de éstos y que, de hecho, la interacción entre el contenido disciplinario y la enseñanza de este contenido en el contexto escolar es clave para la preparación de maestros más eficaces. Además, programas que en su diseño enfatizan una visión consistente de enseñanza y aprendizaje – y no una colección de disciplinas desconectadas –, y que integran el trabajo práctico con las disciplinas o cursos, producen maestros más efectivos (DARLING-HAMMOND et al., 2005). Es esta capacidad de conectarse con la práctica, por medio de materiales y herramientas de la experiencia profesional, la que permite preparar un buen docente, como se verá más adelante.

3. SISTEMAS DE PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

No basta con definir los conocimientos, saberes y competencias docentes que deben ser aprendidas y desarrolladas en programas de formación de maestros para diseñar un currículo coherente y suficientemente integrado. Para Ball y Cohen (1999), la formación de los profesores debe estar “centrada en la práctica” ya que los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aunque son fundamentales, no son capaces de prescribir cual es la práctica docente adecuada para cada contexto.

Según estos autores, una verdadera educación profesional debe ser capaz de preparar para la práctica de una profesión y, en el caso de la docencia, eso implicaría “experimentar con las tareas y la manera de reflexionar típicas y esenciales de la profesión docente” (BALL; COHEN, 1999 p. 12). Por lo tanto, los programas de formación de maestros deben apoyarse en “pedagogías” que permitan esta experimentación y reflexión. El trabajo clínico, la evaluación de desempeño y portafolios, el análisis de enseñanza y aprendizaje, los estudios de caso, las autobiografías y la investigación de la práctica, no sólo deben estar presentes en el currículo de la formación docente, sino también estas pedagogías deben estar interrelacionadas, conectadas a las disciplinas académicas y ordenadas según el nivel de preparación de los aspirantes a maestros (DARLING HAMMOND et al., 2005).

Esto no quiere decir que lo único importante sea la experiencia que el futuro docente tenga en un salón de clase, sino más bien la posibilidad de que él pueda aprender de y con los materiales de la práctica docente y trabajar con conceptos pedagógicos y/o contenidos disciplinarios a partir de esos materiales específicos (BALL; COHEN, 1999). Por eso, ejemplos de tareas de los alumnos, los artefactos de aula, filmaciones de salones de clase, y los casos de enseñanza y aprendizaje, juegan un rol clave en este modelo de formación centrado en la práctica.

De hecho, Ball (2012) buscó identificar y difundir un conjunto de competencias específicas que deben ser aprendidas por todos los docentes principiantes. Sobre la base de la investigación y la experiencia, ella y otros investigadores de la Universidad de Michigan trataron de identificar prácticas que podrían ser enseñadas y evaluadas en lugar de las disposiciones más generales desarrolladas por otros teóricos.

Las prácticas denominadas generativas (*high leverage practices*), serían centrales en la formación del docente y capaces de sostener su desempeño en

el aula. Entre estas prácticas están: (a) liderar una discusión de todo el grupo-curso; (b) provocar e interpretar el pensamiento de cada estudiante; (c) explicar contenidos claves; (d) plantear preguntas sobre contenidos; (e) establecer normas y rutinas para exposición y trabajo de clases que son centrales para el contenido; (f) reconocer patrones particulares en el pensamiento y desarrollo de los alumnos en un dominio de materia; (g) organizar y gestionar trabajo en grupos pequeños, entre otros (BALL, 2012).

Más importante que definir estas prácticas generativas, es la capacidad de ponerlas en uso en los cursos de preparación de maestros. Por ejemplo, estas prácticas son el foco de la evaluación en el programa de formación de profesores de la Universidad de Michigan. Los futuros maestros pasan por evaluaciones vinculadas a estas competencias, y ya no son evaluados de manera fragmentada en cada uno de sus cursos.

En general, la conexión entre la teoría y la práctica suele ser el punto más débil de la educación de los profesores. Al analizar diferencias y similitudes entre la formación de varios profesionales, Shulman (2008) concluyó que mientras la práctica y la investigación de la práctica están en el centro de la formación médica, por lo general, no están presentes en la formación docente.

Para algunos autores, el modo cómo la formación de maestros está institucionalizada, crea un conflicto inherente entre teoría y práctica (LABAREE, 2008; LEVINE, 2006). En la medida en que la educación de maestros deja la escuela normal y pasa a la universidad, las escuelas de educación pasan a ser apenas uno de los espacios institucionales de formación de maestros, al contrario de las escuelas normales en donde este aspecto era central. En la mayoría de los casos, el conocimiento disciplinario es adquirido en una Escuela o Departamento distinto a la Escuela de Educación, y esta última termina siendo responsable solamente del aspecto pedagógico de la formación docente. En la jerarquía universitaria, el conocimiento del primer tipo – disciplinario/teórico – es más valorado que el segundo, pedagógico/vocacional. Es decir, mientras más se alejan los formadores de maestros del componente práctico de la educación y la enseñanza, mayor es su estatus en el ambiente académico universitario en donde circulan sus pares (LABAREE, 2008).

De hecho, en Estados Unidos, el Holmes Group, una asociación de decanos de Escuelas de Educación, criticó la brecha entre esas escuelas y el mundo de la práctica. Al estudiar de cerca las Escuelas de Educación de este país, Levine (2006) concluyó que, aunque existan programas que integran la teoría y la práctica, la mayoría prioriza los estudios académicos sobre el trabajo

práctico. No solo el tiempo que los aspirantes a maestros pasan en las escuelas es corto, sino que hay poca conexión entre lo que ahí ven y lo que aprenden en las clases de la universidad. Además, muchas de las escuelas en donde ocurren las prácticas no son adecuadas y como el involucramiento de los formadores de profesores con ellas es insignificante, los aspirantes a profesores no son monitoreados en sus prácticas.

En el debate internacional acerca de la formación docente, la preocupación por ampliar la conexión entre la teoría y la práctica es uno de los temas más recurrentes (DARLING-HAMMOND ; LIEBERMAN, 2012). Tanto los países que ya cuentan con sistemas de formación docente de excelencia, así como aquellos en donde el tema docente sigue en debate o en reforma, han buscado perfeccionar sus sistemas de práctica. Eso ha significado un aumento en el tiempo que los futuros profesores pasan en escuelas durante su preparación y una mayor preocupación por la calidad de esta experiencia (DARLING-HAMMOND; LIBERMAN, 2012).

Tanto en Finlandia como en Singapur, la formación docente es de tiempo completo y parte importante de ese tiempo es dedicado a la experiencia práctica. De hecho, en Finlandia, un tercio del programa de formación docente es dedicado al trabajo práctico (SAHLBERG, 2012).

En Finlandia, las prácticas pueden darse tanto en la universidad – en donde los futuros maestros practican sus habilidades en seminarios o pequeños grupos con sus colegas – como en escuelas vinculadas directamente a la universidad o pertenecientes a una red de escuelas-campo, dispuestas para este fin. Los profesionales de esas escuelas cuentan con más experiencia profesional, y son apoyados por supervisores que, juntos, son responsables por la formación de los nuevos maestros (SAHLBERGH, 2012). En Singapur, los futuros profesores hacen sus prácticas en una escuela asignada por el Ministerio de Educación a la que muy probablemente se integren al final del programa. El profesor más apto de la escuela es elegido como profesor colaborador de ese alumno, y el vice director o coordinador de área es asignado como mentor responsable por hacer de puente entre la escuela y la universidad (GOODWIN, 2012).

Otra característica de estos países es que el sistema de prácticas está estructurado de manera progresiva e involucra una serie de pedagogías. En Finlandia, la práctica está dividida en tres fases: básica, avanzada y final, y en ellas los futuros profesores observan la clase de un profesor con experiencia, practican clases con colegas, y dan clases a diferentes grupos de niños bajo supervisión de sus profesores universitarios y los supervisores de la escuela

(SAHLBERGH, 2012). En Singapur, los alumnos de primer año pasan dos semanas en la escuela para conocer el contexto donde harán su práctica. En el segundo año, pasan cinco semanas observando y reflexionando acerca de la práctica docente. En los tres años siguientes, el futuro profesor ya es responsable de enseñar 20 a 24 clases, a alumnos de distintos grados.

En EEUU, un estudio que comparó siete programas exitosos en el país encontró, entre las características comunes a esos programas: la presencia de prácticas intensivas – por lo menos 30 semanas de duración – vinculadas a las disciplinas o cursos con fuerte monitoreo o supervisión, estrecha conexión institucional y coherencia conceptual entre la universidad y las escuelas-campo, así como el uso de pedagogías que conectan el aprendizaje de los nuevos maestros con la práctica de las escuelas (DARLING-HAMMOND, 1999).

Sin embargo, estas no suelen ser características centrales de los programas de formación de maestros en este país, ya que en general los currículos en EEUU reflejan mayor preocupación por la cantidad de años, horas, número de disciplinas y tiempo de prácticas que una preocupación por lo que constituye un buen maestro y cómo se organiza un programa para lograrlo (LEVINE, 2006).

La muestra de que este tema está lejos de ser solucionado en aquel país, a pesar de la abundante literatura acerca del tema, es la gran desconfianza por parte de los maestros, directores de centro y los directivos de los programas de formación docente con respecto a la eficacia de los modelos existentes: una encuesta con esos actores ha demostrado que el tema más importante para los tres grupos es la necesidad de mejorar el balance entre la formación disciplinaria y la práctica (LEVINE, 2006).

CONCLUSIÓN

Este estudio analizó la relación entre la visión de la docencia y la formación inicial en un conjunto de países desarrollados, buscó comparar el debate acerca de los conocimientos, saberes y competencias necesarios a la docencia y en qué medida los sistemas de formación de los países analizados reflejan estas características.

En los países analizados, la profesionalización docente va más allá del estatus o del salario del profesor. Está fuertemente vinculada a una visión de la docencia como profesión, a la calidad y rigor de los cursos de preparación para

la docencia, así como a la presencia del Estado como garante de esa calidad y de la coherencia de su modelo por medio del control sobre la oferta de cursos – como es el caso de Finlandia y Singapur. Las experiencias de estos dos países exitosos muestran al Estado como controlador y proveedor de toda de la oferta de formación docente. Por otro lado, en Estados Unidos el Estado no logra coordinar los múltiples actores, visiones y ámbitos institucionales para que se llegue a una visión común de la docencia, y este rol se cumple parcialmente por medio de organizaciones de la sociedad civil, como por ejemplo, la Comisión Nacional de Estándares Profesionales para la Docencia (NBPTS).

A su vez, el debate teórico acerca de la formación docente y la experiencia internacional analizada en este artículo demuestran que factores internos y externos a los programas deben ser considerados. Entre los factores internos están el propósito y visión del programa, la coherencia del currículo y la integración entre la teoría y la práctica. La capacidad de implementar la visión de la docencia como profesión pasa por la posibilidad de desarrollar programas coherentes con ella, y no solamente declararla en las leyes. Un currículo de formación docente coherente debe estar organizado para enseñar al maestro los conocimientos y saberes necesarios para una enseñanza en contextos específicos y concretos.

Más allá de las diferencias entre los diversos autores presentados en este documento, hay convergencia sobre cuáles son estos dominios de saber claves para la docencia: el conocimiento del alumno y su contexto, el conocimiento disciplinario y los conocimientos profesionales o pedagógicos. Además, hay que subrayar dos integraciones postuladas por estos teóricos: la combinación entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico (conocimiento pedagógico del contenido) y entre conocimiento declarativo (conceptual) adquirido en los cursos, y conocimiento o saber adquirido en las prácticas (*savoir-faire* o *wisdom of practice*). Por lo tanto, los programas de formación inicial de maestros de calidad cuentan no solo con una fuerte formación disciplinaria y pedagógica, sino también con la conexión de estos dos conocimientos, y este conocimiento específico de los maestros se aprende de o en la práctica. Una formación centrada en la práctica implica conocer, investigar y aplicar estos conocimientos mientras se prepara para la docencia. Estas ideas claves ordenan el quehacer de las instituciones formadoras de excelencia en estos países.

View of teaching and characteristics of teacher training programs in Finland, Singapore and the United States

Abstract: The article discusses initial teacher education in Finland, Singapore and the United States, using comparative evidence to contribute to the policy debate. This study analyzes the relationship between the vision of teaching and the policies related to teacher education in each of these countries. It also focuses on the debate about the knowledge, skills and competencies needed for teaching and how much the teacher training programs in these countries reflect these characteristics. This research found that in Finland and Singapore, unlike the US, teaching is clearly viewed as a profession and the State is the driver of the quality and rigor of teacher education programs. Nevertheless, in all three countries, the quality programs that exist combine both disciplinary and pedagogical knowledge, as well as conceptual knowledge and knowledge acquired in practice.

Keywords: Teacher Education. Teaching. Professionalization. Education policy.

REFERÊNCIAS

ÁVALOS, B. **Formación Inicial Docente**. Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes. Borrador para Discusión. UNESCO-OREALC/CEPPE, 2011.

BALL, D. **The work of teaching and the challenge for teacher education**, 2012. Disponible en: <http://www-personal.umich.edu/~dball/>.

BALL, D.L., COHEN, D.K. Developing practice, developing practitioners: towards a practice-based theory of professional education. En: SYKES, G.; DARLING HAMMOND, L. (eds.). **Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice**. Jossey Bass: San Francisco, 1999, p. 3-32.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. En: **Teaching Quality Policy brief N° 2**. University of Washington: Seattle, 1999.

_____. How Teacher Education Matters. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3, p. 166-173, 2000.

_____. Teacher Preparation and Development in the United States: a changing policy landscape. En: DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. (Eds.). **Teacher Education around the World**. Routledge: London, 2012.

_____; Lieberman, A. Teacher Education around the world: what can we learn from international practices? En: DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. (Eds.), **Teacher Education around the World**. Routledge: London, 2012.

_____; HAMMERNESS; K.; GROSSMAN, P.; RUST, F.; SHULMAN, L. The design of teacher education programs. En: L. DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, J. (Eds.). **Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do**. San Francisco: Jossey Bass, 2005.

ESTADOS UNIDOS. Departamento de Educación. **Race to the Top Program: Executive Summary**, 2009. Disponible en: <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>.

GOODWIN, A. L. Quality teachers, Singapore style. En: L, DARLING-HAMMOND; LIBERMAN, A. (Eds.). **Teacher Education around the World**. Routledge: London, 2012.

GORDON, R., KANE, T.; STAIGER, D. Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job. En: FURMAN, J.; BORDOFF, J. E. **Path to Prosperity: Hamilton project ideas on income security, education, and taxes**. Washington: Brookings Institution Press, 2006.

- HANUSHEK, E.; RIVKIN, S. How to Improve the Supply of High-Quality Teachers. **Brookings Papers on Education Policy**, v. 7, p. 7-25, 2004.
- HESS, F.; ROTHERHAM, A. y WALSH, K. **A qualified teacher in every classroom: Appraising old answers and new ideas**. Cambridge: Harvard Education Press, 2004.
- HOYLE, E. Teachers as professionals. En: Anderson, L. (Ed.). **International encyclopedia of teaching and teacher education** (second edition). London: Pergamon Press, 1995.
- JAKKU-SILVONEN, R.; NIEMI, H. **Research based teacher education in Finland: reflections by teacher educators**. Turku: Finish Educational Research Association, 2006.
- KORTHAGEN, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 77-97, 2004.
- LABAREE, D. **An uneasy relationship: the history of teacher education in the university**. Stanford University, 2008.
- LEVINE, A. **Educating school teachers**. The education school project. En: http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na Formação de professores. En: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.), **Formando Professores Profissionais, Quais estratégias? Quais competências?** Artmed Editora, Porto Alegre, 2001.
- _____. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Editorial Graó, Barcelona, 2004.
- PUNTES, R.; AQUINO, O.; NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, v. 34, 2009.
- RUSSELL, T. **Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo**. Queen's University, 2012.
- SAHLBERGH, P. The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In: L., DARLING-HAMMOND; A, LIBERMAN (Eds.). **Teacher Education around the World**. Routledge: London, 2012.
- SCLAFANI, S. **Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development**. A paper prepared for the Aspen Institute Education and Society Program. Washington: The Aspen Institute, 2008.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, spring 1987.

SHULMAN, L. **Excellence: an immodest proposal**, 2008. Disponível em: www.carnegiefoundation.org

TARDIFF, M.; GAUTIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? En: PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando Professores Profissionais, Quais estratégias? Quais competências?** Artmed Editora, Porto Alegre, 2001.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar: quatro etapas de uma aprendizagem**. UTFPR: Curitiba, 2012.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher professional development: an international review of literature**. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2003.

RECEBIDO: Maio de 2015

APROVADO: Maio de 2015

