

FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERCEÇÃO DO PROFESSOR DO BRASIL E DE PORTUGAL

TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE PERCEPTION OF THE TEACHER OF BRAZIL AND PORTUGAL

FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR DE BRASIL Y DE PORTUGAL

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento*

Nadja Regina Sousa Magalhães**

Joelson de Sousa Morais***

Resumo: No presente trabalho discutimos a contribuição da formação e do desenvolvimento profissional docente, como forma de consolidar a prática pedagógica no contexto da sociedade do século XXI. Delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as dimensões que orientam a formação e o desenvolvimento profissional do professor do Brasil e de Portugal? Especificamos como objetivo geral: analisar as dimensões que orientam a formação e o desenvolvimento profissional do professor do Brasil e de Portugal. Seguimos uma pesquisa do tipo análise comparativa de caráter qualitativa/quantitativa, utilizamos como instrumentos e técnicas de estudo a observação e a entrevista semiestruturada. Fundamentamo-nos em autores, tais como: Freire (1996); Marcelo García (1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2009); Nóvoa (1997); entre outros. Os resultados da pesquisa apontaram diferenças e semelhanças entre os cursos de formação de professor, do Brasil e de Portugal. No Brasil, há maior relevância nas dimensões pedagógica e didática, desfavorecendo a tecnológica e científica. Na formação em Portugal há o predomínio das dimensões pedagógica e científica, em detrimento da didática e tecnológica. Os professores acreditam na necessidade da reformulação curricular para que sejam vivenciadas essas quatro dimensões. Portanto, nas duas realidades estudadas, essas dimensões não estão sendo trabalhadas de forma equilibrada, o que dificulta o desenvolvimento profissional docente. No entanto, nos últimos anos houve maior incentivo na formação de professores, melhoria da área de atuação, aumento na oferta de disciplinas, acréscimo da carga horária das práticas e reformulação da matriz curricular. Sugerimos que a UEMA e a ESELx repensem a atual formação inicial, superem o distanciamento entre teoria-prática e reestremem o currículo, atualizando as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, fundamentais para a formação do professor e a educação do século XXI.

Palavras-chave: Formação inicial. Desenvolvimento profissional. Trabalho docente.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias - MA - SEMECTI. E-mail: francclanecarvalhon@gmail.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Professora da Educação Básica Secretaria de Educação do Estado do Maranhão - SEDUC. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias - MA – SEMECTI. E-mail: najmagalhaes78@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professor Substituto no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE/CCE) da Universidade Federal do Piauí-UFPI e Professor e Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão-FACEMA. E-mail: joelsonmorais@hotmail.com

Abstract: This paper addresses to discuss the contribution for education and teaching professional development, in the sense at reinforcing the pedagogical practice in the 21th century society's context. It is delimited on the following issue: Which are the dimensions that guide the education and the teacher professional development of Brazil and Portugal? We specify the main objective: to analyze the dimensions that guide the education and the teacher professional development of Brazil and Portugal. This research follows based on qualitative/quantitative comparing analyze, we use as tool and study technique the observation and the semi-structured interview. This proposed paper relies on concepts from authors as: Freire (1996); Marcelo García (1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2009); Nóvoa (1997); and others. Accomplished results indicates differences and similarities between graduation courses for teaching of Brazil and Portugal. In Brazil, the relevant matter is related to pedagogical and didactic subjects, taking in less consideration the technological and scientific. The education in Portugal, majority issues are the pedagogical and scientific matters, on the impairment for didactic and technological. Teachers believe on the necessity of the curricular reformulation to encompass all those four dimensions. Therefore, on the two studied realities, these dimensions have not been exploited in the equal manner, which makes more difficult the teacher professional development. However, in the last years, the increase for teaching education, improvement for operation area, increase on the number of courses, as well as hours of practice and curriculum reformulation have occurred. We suggest to UEMA and ESELx to rethink the current initial education, overcome the distance between the theory-practice and make a new structure on the curriculum, updating the pedagogical, didactic, technological and scientific dimensions, which are basis for the teacher development and 21th century education.

Keywords: Initial education. Professional development. Teaching work.

Resumen: En el presente trabajo discutimos la contribución de la formación y del desarrollo profesional docente, como forma de consolidar la práctica pedagógica en el contexto de la sociedad del siglo XXI. Delimitamos el siguiente problema de investigación: Cuáles las dimensiones que orientan la formación y el desarrollo profesional del profesor de Brasil y de Portugal? Especificamos como objetivo general: analizar las dimensiones que orientan la formación y el desarrollo profesional del profesor de Brasil y de Portugal. Seguimos una investigación del tipo análisis comparativa de carácter cualitativa/cuantitativa, utilizamos como instrumentos y técnicas de estudio la observación y la entrevista semiestructurada. Nos fundamentamos en autores, tales como: Freire (1996); Marcelo García (1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2009); Nóvoa (1997); entre otros. Los resultados de la investigación apuntaron diferencias y semejanzas entre los cursos de formación de profesor, de Brasil y de Portugal. En Brasil, hay mucho más relevancia en las dimensiones pedagógica y didáctica, desfavoreciendo la tecnológica y científica. En la formación en Portugal hay el predominio de las dimensiones pedagógica y científica, en detrimento de la didáctica y tecnológica. Los profesores creen en la necesidad de la reformulación curricular para que sean vividas esas cuatro dimensiones. Por lo tanto, en las dos realidades evaluadas, esas dimensiones no están siendo trabajadas de forma equilibrada, lo que dificulta el desarrollo profesional docente. Sin embargo, en los últimos años hubo más incentivo en la formación de profesores, mejoría del área de actuación, aumento en la oferta de asignaturas, incremento de la carga horaria de las prácticas y reformulación de la matriz curricular. Sugerimos que UEMA e ESELx repiensen la actual formación inicial, superen el distanciamiento entre teoría-práctica y reestructuren el currículo, actualizando las dimensiones pedagógica, didáctica, tecnológica y científica, fundamentales para la formación del profesor y la educación del siglo XXI.

Palabras claves: Formación inicial. Desarrollo profesional. Trabajo docente.

Introdução

Neste tópico refletimos sobre formação inicial e o desenvolvimento profissional, tendo em vista o conjunto de princípios capazes de proporcionar um crescimento profissional competente. Acreditamos que a formação inicial e continuada, a pesquisa e as atividades profissionais desenvolvidas, individuais e coletivas, possibilitam ao professor refletir e reconstruir os saberes favoráveis a uma prática pedagógica mais significativa.

A formação inicial torna-se fundamental nos processos educativos e na reconstrução de uma sociedade que contempla uma melhor organização educacional. Valorizando a função do professor como profissional, compreendendo sua importância para efetivação de uma educação de qualidade. De acordo com Marcelo García (1999, p. 27), “A formação de professores deverá levar a uma aquisição [...], um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.” O autor descreve as fases de formação de professores, tais como: formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional. A formação estabelece ligações com o desenvolvimento profissional, sendo fundamental uma análise desses componentes.

Neste trabalho discutimos a contribuição da formação e do desenvolvimento profissional docente, para tanto, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as dimensões que orientam a formação e o desenvolvimento profissional do professor do Brasil e de Portugal? Especificamos como objetivo geral: analisar as dimensões que orientam a formação e o desenvolvimento profissional do professor do Brasil e de Portugal.

Desse modo, a formação do professor é um processo contínuo e está voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional,

fundamentada em teorias que valorizem a prática reflexiva como contributo para a autonomia profissional e, ainda, incentivando os professores a assumirem o desenvolvimento profissional, sendo intervenientes nas políticas educativas. As instituições educativas precisam organizar sua rotina, seu tempo e espaço, para que a formação aconteça também no cotidiano, favorecendo a produção de saberes e a reflexão pessoal e coletiva. O desenvolvimento profissional parte da relação intrínseca entre os conhecimentos da formação e da prática, para a mobilização dos saberes docentes.

Para tanto, devemos compreender os princípios teóricos que orientam a formação docente e favorecem o desenvolvimento das dimensões essenciais para o trabalho na escola, ampliando suas perspectivas epistemológicas e revelando a autonomia profissional. Além disso, é importante pontuar aspectos indissociáveis, tais como: formação, desenvolvimento profissional e profissionalização do professor.

As instituições e as reformas educacionais podem oportunizar experiências aos estudantes. O professor está sempre em sala de aula, na escola, envolvido com os alunos e com atividades educativas, ou seja, é uma continuidade de tarefas a desenvolver, se transforma em uma rotina juntamente com os outros professores. Deste modo a,

[...] formação e o desenvolvimento profissional docente se destacam quando contribuem para a construção e desenvolvimento da identidade profissional. Apesar disso, as pessoas e os grupos podem ter suas identidades, que estão construídas em espaços específicos. E embora se encontrem relacionadas, podemos atribuir a cada uma delas uma dada autonomia. Essa pode ser uma das razões pelas quais os autores discutem diferentes tipos de identidade: pessoal ou individual, social, coletiva, profissional, entre outras. (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 10).

Para que a formação cumpra seu objetivo no desenvolvimento pessoal, sociocultural e na integração do trabalho, deve ser modificada a estrutura dos cursos/currículos, o que compreende uma formação ampla em termos de conteúdos e procedimentos. De acordo com Nascimento (2015) a construção da identidade do professor se dá em espaços socioculturais definidos, nos quais são estabelecidas múltiplas relações entre os mesmos. É um processo de socialização de saberes, valores, atitudes e expectativas, fundamental à construção da identidade profissional.

Além disso, é necessária, ao professor, a reflexão sobre o seu saber-fazer, dando evidência à sua prática em sala de aula e às possibilidades de mudanças que configuram o ensino como lugar da pesquisa, princípio cognitivo de compreensão do conteúdo e da realidade. Pressupõe-se que, nos cursos de formação inicial, o professor mantém contato com o conhecimento científico, o qual, associado aos saberes mobilizados nessas experiências e às pesquisas realizadas, provoca a construção de conhecimentos profissionais para sua atuação.

Entendemos que a sociedade exige uma educação comprometida com as mudanças sociais, que integre os desafios científicos e tecnológicos. A formação do professor configura-se ligada ao futuro da educação e da própria sociedade, sendo necessária a construção de um projeto pedagógico voltado para uma formação com base teórica sólida, e fundada no princípio da educação de qualidade, compreendida em uma perspectiva de reflexão sobre a natureza do ser professor e nos aspectos que permeiam o seu desenvolvimento profissional.

Portanto, a profissionalização do professor se constrói partindo da significação social da profissão, da revisão pessoal desse significado, da percepção da prática e do

conhecimento anterior que desenvolve um novo saber. É um movimento importante na formação do professor, pois permite o avanço sobre a própria prática e sua ressignificação. Essa análise cria a necessidade de aproximar e resgatar da prática, a teoria que a fundamenta.

A formação inicial deve fornecer as bases teórico-metodológicas para a construção do conhecimento pedagógico especializado, como uma das dimensões do desenvolvimento profissional. A formação inicial é um componente que ajudará na formação permanente do professor, visto como um paradigma colaborativo, através da reflexão crítica e da pesquisa. A instituição formadora deve fornecer condições para que os profissionais possam discutir os problemas e buscar soluções através da pesquisa.

A formação enquanto possibilidade de formalização de saberes docentes para a prática pedagógica é uma tarefa que demanda tempo, pois os problemas são intrínsecos às dimensões epistemológicas e culturais relacionadas à educação. Giroux (1997, p. 198), afirma que “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação.” Assim, a formação constitui um conjunto de princípios institucionais, que raramente resulta em uma construção consolidada na teoria e na prática.

O processo de formação do professor é complexo, em função dos diversos saberes que devem articular, compondo um referencial teórico/prático que possibilite aos profissionais a realização de uma ação comprometida com a aprendizagem dos alunos. Freire (1996) defende que, ao professor, faz-se necessária uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os problemas da cultura do aluno, adequando os conhecimentos que trazem de outras

experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz desse mundo.

Componentes importantes da formação: articulação entre teoria e prática; valorização da atitude crítico e reflexiva; valorização de saberes e práticas; e o reconhecimento das instituições escolares como espaço de formação, etc. Para Imbernón (2001), a formação inicial não tem oferecido preparo suficiente para que o professor venha aplicar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Assim, não tem adquirido os saberes de como desenvolver e avaliar processos de mudanças no contexto profissional. É preciso oferecer ao futuro professor conhecimentos consolidados também na pesquisa para favorecer a atividade educativa e a construção de novos conhecimentos, gerando atitude interativa e criativa para assumir a prática, com toda sua diversidade.

Somando a esses componentes, os cursos de formação inicial devem promover não só o conhecimento profissional, mas fundamentar os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com os fatores sociais e culturais que interferem no aprendizado e na ação educativa. A formação caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada por saberes oriundos de vários contextos, assim como da experiência pessoal e profissional.

Formação e a construção das dimensões necessárias ao desenvolvimento profissional

A formação e o desenvolvimento profissional se sustentam na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão. Os cursos de formação devem privilegiar a análise de necessidades centradas nos interesses e expectativas dos professores, enquanto pessoas, profissionais e membros de uma organização institucional. Tal fato

implica pensar nas práticas pedagógicas e na compreensão de que os professores apresentam diferentes expectativas, e que trabalham em contextos de conflitos que precisam ser superados.

A formação do professor deve ser planejada com critérios de exigências, tais como: objetivos, culturas institucionais, políticas estaduais e locais, sendo importante compreender como as diferentes realidades prejudicam a eficácia, a aprendizagem e a qualidade dos cursos. De acordo com Zeichner (2009), um resultado crítico que tem sido negligenciado na literatura sobre formação docente é a aprendizagem do estudante, que tem sido avaliada usando-se o desempenho nos testes padronizados de aproveitamento, uma medida limitada sobre o que os estudantes aprenderam. Os cursos de formação de professores devem ser melhor organizados para ter eficácia e demonstrar ligação entre o trabalho do professor e a aprendizagem dos estudantes. Portanto, maiores esforços devem ser efetivados pelos pesquisadores, professores e as próprias políticas educacionais direcionadas à Educação Básica. O sistema educacional precisa definir políticas que busquem a qualidade da educação para além dos testes padronizados de aproveitamento, pois a aprendizagem nas escolas é prejudicada por inúmeros fatores, mas inter-relacionados com a formação do professor.

A formação de professores deve associar uma concepção que se tem de educação e de sua função na sociedade, contemplando as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica como componentes integrantes da formação dos professores. O professor deve analisar a realidade da escola para encontrar respostas para os problemas, em vista a formação, pesquisa e o desenvolvimento profissional em uma perspectiva crítica dos desafios.

A formação de professores ocupa função importante no contexto educacional. Nóvoa (1997) assinala que é preciso reconhecer as deficiências dos atuais programas de formação e ir além do desenvolvimento de projetos que possam gerar mudanças educativas para conduzir a vida do professor (resgatando sua história e o saber), e produzir a profissão docente, valorizando a formação de protagonistas na implementação de políticas educativas.

A formação inicial do professor deve estabelecer vínculos com a escola, auxiliando na reflexão sobre a realidade social ampla e os fundamentos teóricos, para que o cotidiano não se torne alienante, dando possibilidade à construção da autonomia, tendo, ainda, o reconhecimento do valor humano envolvido na formação e nas relações dos formadores e estudantes. Toda produção intelectual é baseada em uma aprendizagem individual e coletiva em que, ao ensinar, também aprendemos, pois quanto mais sólida for a teoria que orienta os saberes da prática educativa, mais eficaz será a atividade docente. O professor deve refletir sobre sua prática, porque as novas concepções apontam para a necessidade da formação de um professor reflexivo, que repense os saberes, resignificando a formação e a prática.

Dessa forma, os saberes profissionais são identificáveis e importantes na formação inicial e continuada e têm um traço experiencial. Conforme a concepção de Tardif (2009), não se trata simplesmente de um referencial teórico que municia o professor para que ele enfrente e até se sobreponha à realidade em que atua. Não são saberes da ou sobre a prática. São saberes práticos que se integram como elementos constituintes da prática.

A formação é indispensável na prática profissional e não poderia ser diferente para o professor, que deve estar preparado para as diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é

necessária uma melhor organização dos fundamentos teóricos e da base de conhecimentos da formação inicial, que sejam mais consistentes e que passem a tratar o sujeito situado em seu contexto sócio histórico.

A formação, enquanto possibilidade de formalização da profissionalização docente, é uma tarefa complexa que exige dedicação, pois os problemas são intrínsecos às dimensões epistemológicas, sociais e culturais relacionadas à educação. Assim, a formação constitui um conjunto de princípios que resulta em uma construção teórica e prática dos fundamentos da educação. É necessária a superação da frágil formação, pois muitos professores não têm conseguido se perceber como interveniente na construção de uma educação crítica e comprometida com a transformação social. Segundo Freire (1996), na formação o professor deve assumir que o indispensável “pensar certo” não se acha nos guias de professores que os intelectuais escrevem, mas, pelo contrário, o “pensar certo” deve superar o ingênuo, é produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador nas agências formadoras.

Entendemos ser fundamental a reflexão crítica sobre a prática, durante e depois da formação. Segundo Imbernóm (2001), a formação inicial não tem oferecido preparo suficiente para que o futuro professor venha aplicar os métodos desenvolvidos em sala de aula, visto que não tem adquirido os saberes para avaliar os processos de mudanças no contexto profissional. É preciso oferecer ao professor conhecimentos que favoreçam a atividade educativa, gerando uma atitude interativa para que possa assumir a prática com toda sua diversidade.

No processo de desenvolvimento profissional, é necessária uma formação permanente, que implica em compromisso não só pessoal, como das instituições formadoras, bem como a que o professor trabalha. Para a

profissionalização desenvolver-se, depende da constituição de um corpo de conhecimentos, saberes e técnicas necessários ao exercício docente, através de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas da classe docente, contribuindo para a emancipação e a consolidação da autonomia profissional.

É necessário que as instituições formativas estejam preparadas para oferecer cursos de formação inicial e continuada para o professor, com saberes que favoreçam a articulação entre teoria e prática, considerando as necessidades impostas pelo contexto social e educacional. Para Nóvoa (1997, p. 9), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” A formação deve proporcionar conhecimentos para promover profissionais comprometidos com a profissão.

Partindo desse princípio, a formação inicial deve ser repensada e organizada em uma visão que considere a complexidade do contexto em que o sujeito está inserido, o que exige uma formação que habilite de saberes, que favoreçam as reflexões sobre as dificuldades impostas pela realidade educacional. É visível a fragilidade dos cursos de formação de professores, sendo necessário um processo formativo consistente, uma estrutura mais dinâmica que possa redimensionar essa formação mantendo-a atualizada.

Os processos formativos devem ser atualizados, tendo a teoria e a prática como indissociáveis. Destacamos a preocupação de que a reflexão somente em torno da prática possa gerar um possível “praticismo”. Essa posição é apontada por Contreras (2002), que define esse modelo como racionalidade técnica, pois a prática profissional é direcionada através de solução instrumental de problemas e a aplicação de um conhecimento teórico e técnico. É instrumental, porque

supõe a aplicação de técnicas que se justificam por sua capacidade para conseguir os resultados “práticos”. É possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão.

A prática reflexiva deve ser compreendida em uma perspectiva política e consciente das implicações sociais, econômicas e culturais. Um profissional que reflete sobre a sua ação, deverá, também, refletir criticamente sobre a estrutura organizacional, os valores, os condicionantes de ordem institucional que determinam os contextos sociais. O profissional reflexivo geralmente é um intelectual crítico, ou seja, enquanto mediador do conhecimento desenvolve uma atitude investigativa e analítica colocando a prática como objeto de pesquisa. Segundo Nascimento (2015) os professores, como intelectuais, agem sobre a prática, a partir de uma ação comunicativa e coletiva entre os sujeitos.

As condições de formação de professores ainda estão distantes de serem satisfatórias, pela ausência de um perfil profissional claro de professor. Para Gatti e Barreto (2005), os currículos não se voltam para o campo da prática profissional, fundamentos metodológicos e nas formas de trabalhar em sala de aula. Não se observa relação efetiva entre teorias e práticas na formação docente. Portanto, a) os cursos de pedagogia têm uma característica fragmentada e um conjunto disciplinar disperso. Quase não se encontram disciplinas referentes aos conteúdos que devem ser ensinados na escola básica; b) poucos cursos aprofundam a formação na educação infantil; c) os estágios, obrigatórios nas licenciaturas, constam de propostas

curriculares sem planejamento e vinculação com os sistemas escolares; e d) segundo os licenciandos, os cursos trabalham à base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros. Fica evidente certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos nos cursos de formação docente, entre eles o de Pedagogia.

Entretanto, é fundamental a oferta de mais cursos em nível de pós-graduação, prioritariamente de mestrados e doutorados, visto que muitas agências formadoras brasileiras, ainda estão por oferecer cursos nesse nível para seus docentes. É necessário democratizar essa formação continuada, visto que é um fator de desenvolvimento social e econômico de uma nação, assim como ajudará na perspectiva da consolidação da qualidade da educação.

É urgente a busca de melhorias no trabalho desenvolvido em sala de aula. Saviani (2009), indica dois possíveis modelos de formação de professores: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos da área de conhecimento da disciplina que irá lecionar; b) modelo pedagógico-didático: a formação do professor só se completa com o preparo pedagógico-didático. O que está em causa é a luta entre os dois modelos de formação.

Para o autor, a formação é direcionada por um modelo que se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos da área de conhecimento da disciplina que o professor irá lecionar. A formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos, sendo adquirida na própria prática docente ou na formação em serviço. A formação de professores só se completa com o preparo pedagógico-didático, baseado na ação-reflexão-ação. Além da formação geral e específica na área de conhecimento, a instituição formadora

deverá assegurar, através da organização curricular, a preparação pedagógico-didática.

Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

Nesta pesquisa, contemplamos as abordagens quali-quantitativa, pois, se complementam e não devem ser separadas, atendendo aos princípios dialéticos. Os resultados alcançados apontam maior fidedignidade e validação da pesquisa. A utilização de múltiplas abordagens pode aproximar os pesquisadores de uma verdade temporal.

Entendemos que o contexto educacional e formativo é favorável à utilização de metodologias de pesquisa que adotem um enfoque múltiplo, pois é um cenário institucional muito complexo. Nesta perspectiva, pesquisar o ser humano isoladamente é uma atividade desafiadora, entendê-lo no ambiente organizacional é uma tarefa ainda mais difícil, pois, exige uma análise interpretativa de suas percepções e da prática.

Nesta pesquisa seguimos os princípios da análise do tipo comparativa, baseada nas concepções quali-quantitativa dos modelos formativos de professor da educação básica, no Brasil e em Portugal. Adotamos as estratégias dos métodos indutivo-dedutivo, para subsidiar a interação entre as teorias, documentos oficiais nacionais e internacionais e os contextos empíricos analisados. Para Pérez Gomes (1997), o propósito da utilização desses dois métodos não é comprovar hipóteses, mas analisar a complexidade dos acontecimentos de forma flexível, elaborando descrições e abstrações dos dados provisórios e inconclusos.

Nesta pesquisa realizamos uma entrevista semiestruturada com 5 (cinco) professores de Portugal e 6 (seis) professores do Brasil, neste trabalho socializaremos a fala somente de 3 (quatro) professores de cada

país. Este estudo apresenta uma discussão capaz de gerar novos conhecimentos, ou novas perspectivas de saberes, para serem aplicáveis em problemas específicos, como é o caso da formação de professores. Dito isso, realizamos uma pesquisa empírica na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e na Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx. Em Portugal, permanecemos por um período de dois meses, para melhor conhecer a realidade e a formação inicial oferecida aos professores, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente. No Brasil, realizamos a observação, entrevista e aplicamos o questionário em um período de quatro meses.

Deste modo, fazemos um estudo baseado na análise de dados de Bardin (2009) para entendermos a formação inicial de professores de duas realidades Brasil e Portugal, em termos de convergências e/ou divergências dos cursos de Pedagogia e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Percepção dos professores do Brasil e Portugal sobre formação e desenvolvimento profissional

Entendemos que os cursos superiores devem ter como compromisso social oferecer uma formação que atenda aos anseios da atual sociedade. Perguntamos aos Professores formadores do Brasil, qual o perfil do profissional que o curso de Pedagogia deseja formar.

PFB1 - Deveria formar um professor que tivesse um conhecimento básico que fosse usuário da língua, [...], produtor da língua, [...], precisaria ter um conhecimento básico da filosofia, sociologia e da psicologia, para poder tratar e entender esta criança, porque para trabalhar na alfabetização ou qualquer outro nível, precisa saber e conhecer quem é este sujeito, é claro que a Didática me dar

os pontos principais, não é só uma questão de instrumentar. [...] tem que ter os fundamentos epistemológicos para este perfil, deveria trabalhar com estas questões.

PFB2 - No projeto pedagógico de 2008, está implícito a ideia de formar o professor com embasamentos para pesquisa, está também nas diretrizes, e as disciplinas desse currículo também davam direcionamento no sentido de formar o professor para atuar nas outras áreas; educação à distância, educação especial etc. Mas, na versão do currículo unificado a pesquisa não é contemplada, não percebo uma articulação entre elas, [...]. O que prevaleceu nas reuniões, eu diria que foram mais os caprichos individuais de algumas pessoas, porque sua tese/dissertação foi dentro daquela área, defendiam que aquela disciplina seria indispensável, quem mora naquela região do leste maranhense, acha fundamental que se fale da educação indígena, [...].

PFB3 - [...], devemos levar em consideração a própria crise identitária do curso de Pedagogia porque vem com estas propostas de atuação múltiplas, professora da educação infantil, professora do 1º ao 5º ano, gestor, coordenador, isto cria uma crise identitária no próprio aluno e pelas condições de trabalho que temos no magistério, muitos alunos já estão neste processo de formação querendo algumas coisa que não seja sala de aula, [...], por acreditar que não compensa, esta situação dificulta quando vamos direcionar uma proposta formativa para este aluno [...].

Perfil profissional do professor formado no curso: professores de Portugal.

PF1 - [...]. Na ESELx pretendemos formar, professores que não sejam técnicos, que sejam realmente profissionais da educação, docentes com uma capacidade de

pensar e refletir sobre o contexto em que vão exercer sua profissão e que sejam capazes de desenvolver suas atividades em diferentes níveis, portanto ético, didático, os saberes integrados e não propriamente técnicos que vão pôr em prática um programa curricular definido pelo Ministério da Educação. Para que sejam capazes de desenvolver as competências das crianças e que entendam a criança como um ser global e não como alguém que está ali apenas para aprender aqueles conteúdos.

PFP2 - [...] um profissional que tem uma visão de infância atualizada e confrontamos o que são representações dos alunos do que trazem sobre o que é infância com as teorias quer da Pedagogia, sociologia, psicologia do que é infância e de como se aprende a partir de que essa deve ser a construção do profissional do seu saber específico [...], é com base nestas teorias, é claro que as didáticas gerais nós chamamos de Pedagogia da infância em que são desenvolvidas através de um currículo que as aprendizagem são integradas. A criança faz parte do processo de aprendizagem e está sustentada nas orientações curriculares para educação pré-escolar, uma Pedagogia diferenciada onde as crianças são ativas no processo planificação e na construção da sala na organização, [...].

PFP3 - [...]. Em temas de perfil [...], pretendemos que tenham uma formação generalista nestas áreas científicas que são fundamentais e que são exigidas por Lei para ascenderem aos mestrados profissionalizantes que são mestrados que habilitam para a docência, sem este mestrado ninguém pode estar numa sala de jardim de infância ou dar aulas numa sala de 1º ciclo e tem também uma formação em didáticas destas quatro áreas da educação básica. Defendemos que tem que ter um momento de intervenção que está previsto na lei, aqui na ESSE, um momento de intervenção (estágio) que tem uma sequência, mas, na Licenciatura temos a intervenção mas, não habilita para a docência é um pequeno

estágio que tem duração mais ou menos de um mês, [...] na ESELx pensamos esta intervenção que pode ser feita em um contexto formal ou não-formal de educação, [...].

O perfil profissional definido pelos colaboradores do Brasil é de um professor que construa sua autonomia intelectual, fundamentado nos conhecimentos científicos, pedagógicos e interpessoais, tendo em vista uma formação sólida, que possibilite a construção teórico-prática dos fundamentos da educação, um profissional com saberes próprios. Para tanto, o primeiro ponto é a: “[...] formalização do saber, isto é, delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; destacamos, em seguida, a questão do status do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; [...]” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 60).

Segundo os autores, o perfil profissional do professor é construído, também, pela atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional, pois a profissionalização docente está embasada nas características do trabalho do professor e não só no domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos. Entendemos, ainda, que a profissionalidade e profissionalização mantêm relação dialética. Assim, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e está articulado a um processo de profissionalização socialmente reconhecido e valorizado, que requer a conquista de um espaço de autonomia a essa constituição.

Assim, para **PFB1** deve ser um professor com conhecimento básico na Filosofia, Sociologia e Psicologia, que seja usuário da língua para, assim, poder tratar e entender a criança. Segundo **PFB2**, o pedagogo deve ser um docente com capacidade pedagógica, para

aliar o ensino à pesquisa. Para **PFB3**, dever ser um profissional para atuar, também, em outras áreas como Educação à Distância, educação especial, dentre outras.

Vejamos, agora, as respostas dos professores portugueses. Para **PFP1**, um professor que não seja técnico. Um docente com capacidade de pensar e refletir sobre o contexto, de modo a desenvolver suas atividades em diferentes níveis. Segundo **PFP2**, um profissional que tenha uma visão de infância atualizada, para confrontar com as teorias e a prática pedagógica. Conforme **PFP3**, o perfil profissional desejado é que não sejam técnicos, que tenham uma formação generalista, que sejam docentes com capacidade de pensar e refletir sobre o contexto social e o exercício da profissão; que sejam capazes de desenvolver suas atividades em diferentes níveis, ético e didático, construindo os saberes integrados; que sejam capazes de compreender as concepções de educação, infância e desenvolver as competências das crianças. Assim, um referencial de competências contém um “[...], conjunto de enunciados gerais e abstratos, mais ou menos elaborados e especificados. No caso dos referenciais de inspiração socio-constructivista, ele exige um importante trabalho de interpretação e de apropriação por parte dos que o utilizam e remetem a ele, [...]” (LESSARD, 2006, p. 12).

Assim, é preciso ampliar as ações por uma formação que adote os princípios de competência, de modo que a profissão conquiste mais credibilidade profissional. Papi (2005) observa a importância da formação inicial, enquanto desencadeadora da profissionalização, a fim de propiciar ao professor o desenvolvimento da competência técnica e política. Deve ser formado um profissional comprometido com a sua profissão. Nesse sentido, “[...] a profissionalização envolve um processo de mudanças, na perspectiva de construção de um novo trajeto e de uma

nova história para formação de professores.” (PAPI, 2005, p. 108).

Como podemos observar, através dos fragmentos, os professores, tanto do Brasil como de Portugal, tentaram articular uma percepção do perfil profissional que o curso pretende formar, fundamentada nos princípios educacionais de criticidade e reflexividade, mas foi difícil encontrar uma resposta que estivesse de acordo com o objetivo da pergunta.

Tendo em vista o processo de formação e profissionalização, perguntamos aos colaboradores sobre os contributos dessa formação para o desenvolvimento profissional docente, a fim de compreender como esse modelo formativo está favorecendo a consolidação de uma formação que dê sustentação e respostas às dificuldades da prática.

PFB1- [...], hoje o que estou vendo é um profissional desapropriado dos conhecimentos científicos e pedagógicos (desculpa o que estou dizendo), [...]. Recentemente com meu grupo de pesquisa são todas pedagogas alfabetizadoras e egressas da UEMA este é o perfil, [...], disseram que estão recebendo alunos da UEMA, que não tem conhecimento do que estão fazendo, não conhecem a criança, [...], um crescimento do desânimo de aluno achar que este curso poderia não ser o dele, [...], sujeitos sem posturas éticas, só chegam atrasados na sala de aula, não estão nem aí que estão perdendo o conhecimento, [...]. Não estou dizendo que não temos alunos bons, o que estou dizendo é que há um problema nesta questão, há um problema de natureza ética, na formação desse sujeito. Mas, pretendemos formar alunos críticos, reflexivos com compromisso ético e pedagógico.

PFB2 - Contribui de certa forma contribui, mas eu acredito que ainda não conseguimos encontrar um equilíbrio, o ideal é trabalhar as competências para a docência aliado a pesquisa e as questões sociais. Você prima mais pela docência em detrimento da

pesquisa e da extensão, outra vez você quer formar um pesquisador mais nós sabemos que os nossos alunos são carentes de uma boa formação no ensino médio, são precários, chegam despreparados dos fundamentos mesmo dos conteúdos básicos, tanto da língua materna como das tecnologias de um modo geral. Nossa formação em Pedagogia contribui, mais para a docência do professor dos anos iniciais e educação infantil, [...], ainda que esta formação não der conta de todas as dificuldades que eles vão encontrar na futura carreira dele.

PF3 - Eu não percebo um foco bem delineado nessa estrutura curricular, o diferente nas propostas foram as disciplinas de práticas curriculares; que nas primeiras discussões e no documento da UEMA que a PROG nos enviou é uma disciplina que é para ter um caráter de ensaio a pesquisa em três momentos, do segundo ao quarto período, [...]. [...] que pode contribuir com o desenvolvimento profissional docente, [...] da forma como a ementa está proposta ela não está atendendo isto, [...]. Os alunos reclamam que não estão preparados para ser docentes, boa parte do que aprenderam aqui ao confrontar com a prática têm necessidade de embasamento teórico. A pesar de que temos algumas surpresas alunos que já saem daqui aprovados em concursos, com contratos, outros conseguem estágios remunerados no SESC, SESI, SENAC, tem acontecido [...].

Professores de Portugal: formação e o desenvolvimento profissional docente.

PF1 - [...], os professores devem ser capazes de desenvolver-se ao longo da vida, [...] possam desenvolver sua profissão como um profissional [...], sejam capazes de refletir criticamente seu espaço de trabalho, [...]. Queremos que os professores sejam capazes de refletir sobre sua prática e procurem seu desenvolvimento profissional,

neste momento temos uma disciplina e vamos introduzir uma disciplina metodológica da investigação [...]. Então procuramos introduzir [...], esta perspectiva crítica e reflexiva que procuram evoluir ao longo da vida e da formação profissional. [...].

PF2 - [...]. É a dimensão reflexiva que deve estar presente no desenvolvimento da prática, porque é pedido a constituição de um portfólio de acompanhamento da prática onde tem as planificações e as reflexões diárias que são apontamentos e observações [...]. E que a elaboração do próprio relatório é uma meta reflexão da prática que é o relatório final do estágio, esperamos trazer e construir a capacidade dos alunos de identificarem que estes processos reflexivos são os que constroem os saberes da profissão e que através desta capacidade reflexiva antes, durante, depois e voltarmos neste círculo, que se desenvolve a profissão, e seu desenvolvimento profissional depende desse saber de refletir e a formação.

PF3 - Eu acho que esta formação tem uma aposta também muito grande naquilo que é proporcionar aos estudantes uma visão integrada daquilo que é o trabalho que vem a desenvolver com as crianças, ou seja, pensamos que a educação de infância é uma fase que antecede a entrada no 1º ciclo do ensino básico não é, [...]. Nossos alunos aqui continuam a ter uma formação para trabalhar todas estas áreas mesmo do ponto de vista da didáticas temos, por exemplo, projetos de intervenção quando estão em estágio que centram fundamentalmente nas expressões, aqui este não é um problema a partir das expressões trabalham o português a matemática, o ponto de partida não tem que ser o português e a matemática, podemos fazer isto de outra forma, a formação ajuda no futuro desenvolvimento profissional docente é isto tentamos dar-lhes é pelo menos alerta-los o que vale experimentar.

De acordo com as falas, tanto dos professores do Brasil como de Portugal, a formação inicial possui funções decisivas, como mecanismos de desenvolvimento e fortalecimento de saberes e competências inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, tal como os relacionados ao planejamento, à avaliação, à metodologia, entre outros. Para Veiga (2007), os docentes universitários precisam dominar os conhecimentos específicos sobre o saber-fazer didático, elementos constitutivos dos fundamentos e da especificidade da educação superior, o contexto institucional concreto e o cenário universitário atual.

Os professores do Brasil defendem que os contributos principais dessa formação para o desenvolvimento profissional docente estão em uma formação crítica e reflexiva, que supere a racionalidade técnica que tem determinado a formação do professor. Uma formação crítica e reflexiva, que possibilite a articulação do conhecimento teórico-prático à pesquisa, para vivenciar a práxis. O desafio dos cursos de formação do professor é ensinar a ensinar e essa é a proposta do curso e da atual matriz curricular. Os professores do Brasil acreditam na formação inicial e continuada como caminho fundamental para o desenvolvimento profissional ético e crítico, embasados em teorias que respondam à prática educativa.

Os professores de Portugal defendem uma formação que atenda ao desenvolvimento profissional docente, seguindo os princípios críticos e reflexivos. Assim, tanto o educador infantil como o professor do primeiro ciclo do ensino básico devem ter as competências de nível científico, humano, cívico e crítico nas áreas em que irão lecionar, possuir competências profissionais da organização como um todo e das políticas educativas e suas interpretações, ou seja, um professor generalista. O professor deve ser capaz de desenvolver-se ao longo da vida, de refletir criticamente seu

espaço de trabalho, para ampliar a capacidade investigativa, a fim de refletir sobre sua prática e desenvolver-se profissionalmente. Os professores portugueses têm preocupação com o acompanhamento dos estudantes no percurso formativo.

Desse modo, a formação para o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito à construção de saberes. Segundo Day (2001), a formação contribui para melhorar o desempenho do professor em sala de aula, como construtores críticos do conhecimento e das competências. Assim, os professores portugueses encontram-se no modelo de avaliação adaptado pelo sistema educativo, discutindo os processos de supervisão indutores de crescimento profissional e o impacto no aperfeiçoamento dos professores.

Considerações finais

A formação e o desenvolvimento profissional dos dois modelos formativos de professores do Brasil e de Portugal evidenciam os reflexos socioculturais das instituições pesquisadas. Os currículos são divergentes, pois, no Brasil os professores são formados nos cursos de licenciaturas e em Portugal iniciam nas licenciaturas e concluem com um mestrado profissional. Há divergências nas unidades curriculares, práticas de ensino e estágios supervisionados. Através dessa análise do tipo comparativa aprofundamos as percepções dessas duas realidades. A formação tem como objetivo aprimorar os saberes dos futuros professores, os fundamentos teóricos e as políticas educacionais.

Os professores do Brasil demonstram afinidade com a profissão, apesar das dificuldades enfrentadas. Caracterizam o ensino e as situações de aprendizagem com base na fundamentação teórica. Entendem a necessidade de realizar descrições científicas de fatos

e processos com o intuito de transformar o conhecimento científico em saber escolar. No Brasil as dimensões mais citadas foram a didática e a pedagógica.

Segundo as entrevistas dos professores formadores de Portugal, o estudante em formação deve ir além dos conteúdos escolares, contemplando conhecimentos científicos envolvendo as perspectivas sociais, políticas e econômicas, visualizando a complexidade que permeia as relações sociais, compreendendo melhor a vida, lidando de forma crítica com os fatos sociais e educacionais, valorizando a pesquisa como meio de aprofundar o conhecimento e os saberes docentes, está aberto a novas metodologias e inovações pedagógicas, de modo a aperfeiçoar a formação generalista e a integração da prática. Em Portugal as dimensões mais especificadas foram a científica e pedagógica.

Os professores formadores do Brasil compreendem a importância do trabalho educativo, articulando as dimensões pedagógica e didática favorecendo a ampliação e reflexão dos conhecimentos e da prática pedagógica. Valorizando os contextos históricos, sociais, culturais e da instituição formativa, contribuindo com as transformações sociais. Essas dimensões são articulações pedagógicas e não instrumentais, favorecendo o processo de formação crítica e reflexiva dos estudantes, futuros professores da Educação Básica.

Um ponto comum, tanto no Brasil como em Portugal, está relacionado à função do professor diante das responsabilidades de reestruturação das propostas pedagógicas que estão em constantes modificações. Segundo os professores, o trabalho docente está crescendo e seu reconhecimento e prestígio social caindo e o tempo de trabalho tem sido reduzido às exigências e especificidades dos cursos. No caso dos brasileiros, é que precisam trabalhar em dois ou três turnos. No que

se refere aos portugueses, está associado as reformulações curriculares que a cada semestre é uma exigência.

Ademais, os professores enfatizaram, ainda, a importância dos modelos formativos, mesmo com suas limitações. Sentem necessidade de superar as dificuldades, as quais devem ser comprometidas com a transformação social, para assegurar ao estudante futuro professor uma aprendizagem significativa, que o ajude na construção de novos conhecimentos, que serão aplicados nos contextos sociais, educativos e formativos dos países pesquisados.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2013.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NASCIMENTO, F.-L. S. C. **As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal**. 2015. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação, Natal, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

PAPI, S. de O. G. **Professores: formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 12 out. 2012.