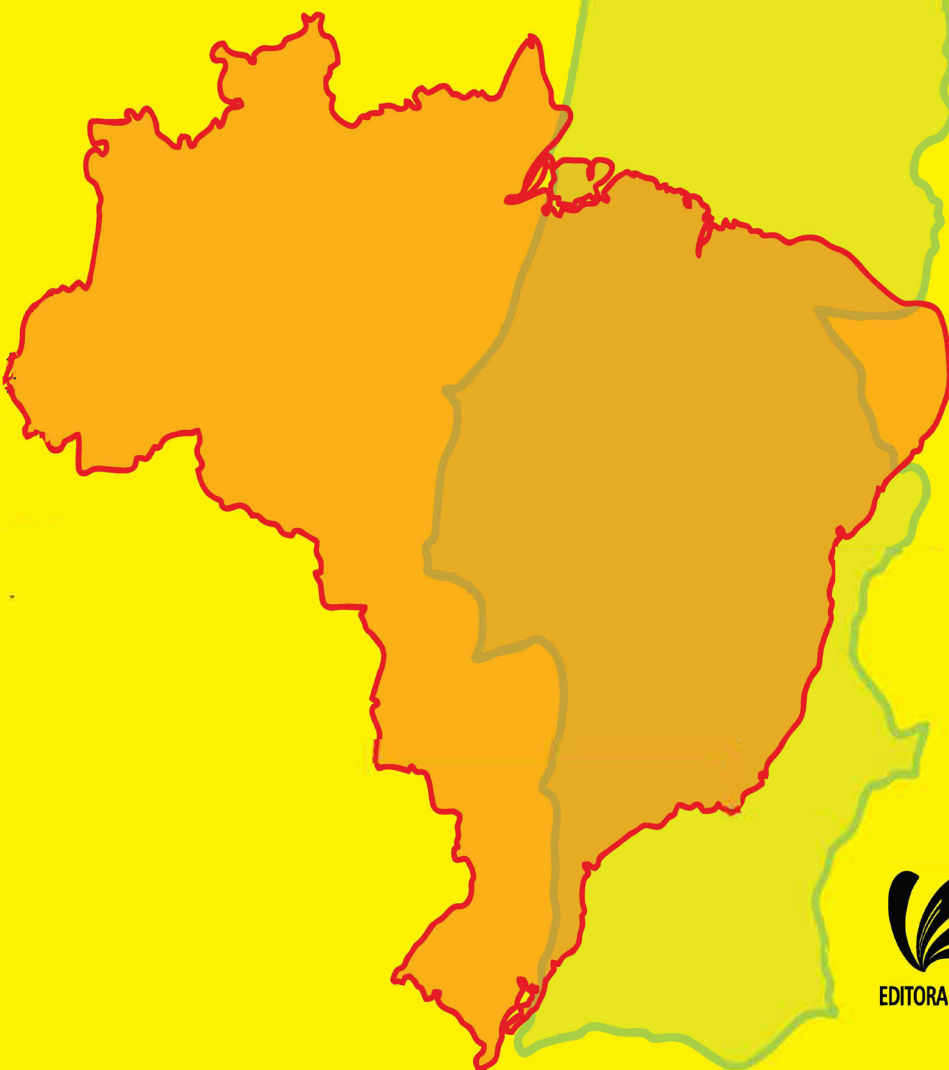


*Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento*

***Formação e desenvolvimento profissional  
de professores no Brasil e em Portugal:***

estudo comparativo sobre as dimensões  
pedagógica, didática, tecnológica e científica.



EDITORA UEMA

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES  
NO BRASIL E EM PORTUGAL:** estudo  
comparativo sobre as dimensões  
pedagógica, didática, tecnológica e  
científica

FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES  
NO BRASIL E EM PORTUGAL:** estudo  
comparativo sobre as dimensões  
pedagógica, didática, tecnológica e  
científica



EDITORA UEMA

SÃO LUÍS, 2021

© copyright 2021 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL:** estudo comparativo sobre as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica

**EDITOR RESPONSÁVEL**

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

**CONSELHO EDITORIAL**

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva  
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins  
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Gomes de Moura  
Emanuel Cesar Pires de Assis • Fabíola Oliveira Aguiar  
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa  
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa  
• José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos  
Marcelo Cheche Galves • Marcos Aurélio Saquet  
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros  
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Jéssica Moreira

Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho do. Formação e desenvolvimento profissional de professores no Brasil e em Portugal: estudo comparativo sobre as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica / Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento. – São Luís: EDUEMA, 2021.

295 p.

ISBN: 978-65-89821-07-6

1. Formação. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Professor. 4. Pedagogia. I. Título.

CDU 37.013(81)

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís – MA  
www.editorauema.uema.br – editora@uema.br - Telefone (98) 3245-8472



A Deus, pelo dom da vida e todas as realizações.

A UEMA pelo apoio e colaboração durante a formação continuada, desenvolvimento profissional e na publicação da Tese em formato de Livro pela Editora UEMA.

Aos meus pais Francisco e Francidalma, por acreditarem no poder emancipatório da educação, ensinando aos filhos que apesar das dificuldades poderiam mudar suas histórias. Aos meus irmãos João José, Francildo (In memóriam) e Francidalma Filha pela amizade, respeito e o exemplo a ser seguido.

Ao meu esposo e amigo Manoel Felipe, por seu amor, colaboração e incentivo. As nossas filhas Franc-Nádia e Ana Pérola presente de Deus, fonte de amor, inspiração e esperança por uma sociedade mais justa.



## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Betania Leite Ramalho orientadora da pesquisa do doutorado pela competência, atenção e profissionalismo.

Ao Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo coorientador pelo compromisso profissional em orientar-me no estágio do doutorado em Lisboa – Portugal.

À Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral orientadora no Mestrado pela UFPI, pelo profissionalismo e acolhida no seu grupo de pesquisa.

Aos Professores do curso de Pedagogia do CESC/UEMA pela colaboração.

Aos Professores dos cursos de formação de professores de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, da ESELx – Portugal pelo apoio e incentivo.

Aos professores da Educação Básica/Ensino Superior pelo trabalho incansável.

À comadre Rosalina e a afilhada Ana Luiza pelos momentos compartilhados.

À sobrinha querida Amanda Vitória com quem tenho o prazer de aprender.

Aos amigos Cléo, Rômulo e Gustavo pela acolhida em Portugal.

Aos compadres Antônio Luís, Francisca (Thesca), a amada afilhada Beatriz e Carolina pelo prazer de compartilharmos o sentido da vida.

Aos amigos Maria Aurea, Nadja e Joelson presença viva em minha vida.

Aos familiares, amigos e colegas, que torceram e acreditaram em mim, pelas palavras de otimismo durante a formação e desenvolvimento profissional. Pois, o que somos é resultado de uma construção individual e coletiva de anos.....





# AGRADECIMENTOS ÀS INSTITUIÇÕES

À UEMA pelo incentivo à minha formação e o desenvolvimento profissional.

Ao CESB/UEMA pelo apoio durante a formação continuada.

Ao CESC/UEMA contexto empírico da pesquisa.

À UFRN por oportunizar a efetivação do Doutorado em Educação.

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – IEULx, e a Escola Superior de Educação de Lisboa – Portugal pelo estágio do doutorado.

À Secretaria Municipal de Educação de Caxias – MA, em nome da ex-secretária de educação Profa. Sílvia Carvalho e a atual secretária Profa. Me. Ana Célia Pereira Damasceno pelo apoio e incentivo durante a pesquisa e formação continuada.



A luta primeira e fundamental é garantir a escola básica unitária e pública (primeiro e segundo grau) – dentro de uma perspectiva político-pedagógica que parta da diversidade cultural e social das crianças e jovens – a todos como a mais adequada formação político-profissional. Isso, todavia, não elimina a necessidade de formação técnico-profissional mais específica. Um primeiro passo, no plano das condições dadas, é fazer valer (o que perdemos na constituinte e LDB) a gestão tripartite – Estado, centrais de trabalhadores e empresários. Este parece-nos ser o caminho que permite trazer a disputa pelo controle da qualidade da formação e dos recursos investidos a um plano mais democrático. Este embate pode ser levado até o chão da fábrica, uma vez que somas gigantescas de recursos deixam de ser recolhidas ao fundo público como incentivo à educação e formação profissional. Os sindicatos, neste particular, mas não só eles, têm uma luta pontual. (FRIGOTTO, 2010, p. 217).



## PREFÁCIO

É com grande satisfação que escrevo esse prefácio resultado do doutorado de uma professora exemplar, Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC, que abraçou com dedicação e competência a causa da pesquisa e docência na Educação Básica e Ensino Superior. Esse estudo complementa as pesquisas realizadas em nosso grupo de estudos Formação e Profissionalização Docente, do PPGEd da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Trata-se do mais recente estudo nessa temática e o único que confronta duas realidades formativas de professores: a do Brasil (Caxias – MA) e a de Portugal (Lisboa).

A problemática que envolve a formação de professores, na atualidade, tem motivado importantes debates no Brasil e no exterior. Em nosso país são recorrentes as críticas revelando uma indefinição sobre a própria finalidade formativa, o que acarreta uma limitada clareza sobre o que é essencial saber alguém para ingressar e permanecer na docência. Embora estudos sobre os saberes docentes tenham proliferado na área da educação por meio de pesquisadores como Clermont Gauthier, Maurice Tardif, Menga Ludke, Bernardete Gatti, José C. Libâneo, Selma G. Pimenta, Perenoud, Nádia Hage, Isauro B. Núñez, entre outros, intensas têm sido as críticas que apontam estar, de certa forma ultrapassados, os currículos dos cursos de Pedagogias destinados a iniciar os professores no métier da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como defende a autora, as escolas mudam quando têm professores com excelente preparação, com a convicção e o convencimento de que podem garantir ao estudante o direito de aprender e se desenvolver. Garantir esses direitos aos estudantes exige dos professores e gestores dessa política pública, um esforço maior, compromisso, condições de trabalho e uma formação diferenciada, potencializadora da aprendizagem dos alunos.

Ao confrontar duas realidades, o presente estudo nos revela aspectos essenciais dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de Portugal, a partir da percepção de professores e estudantes, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a

importância das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.

Trata-se de um estudo de fôlego, apoiado em autores de expressão, o que torna o livro um excelente recurso a ser posto nas mãos daqueles que pretendem conhecer, desde o marco histórico da pedagogia e das ciências da educação nos dois países, aos resultados empíricos quando foi dada voz a professores e estudantes em formação para a docência.

Assim, é possível ter uma aproximação a respeito de diferenças e semelhanças entre os cursos de formação de professores nos dois países. Em Portugal afirmam haver o predomínio das dimensões pedagógica e científica em detrimento da didática e tecnológica, inclusive os professores consideram oportuno uma reestruturação do currículo para aprimorar a utilização das TICs em seu dia a dia na sala de aula. No Brasil é dada uma maior relevância às dimensões pedagógica e didática, desfavorecendo a tecnológica e a científica, quando professores e alunos especificam a necessidade de uma melhor sistematização do currículo para que sejam vivenciadas e integralizadas estas quatro dimensões.

Julgo importante o estudo atento sobre esse confronto formativo. É uma contribuição para todos nós, da área, quando nem sempre se tem a oportunidade de conhecer como são formados professores no país irmão, embora sejam aqui muito conhecidos os estudos de Nóvoa, Alarcão, Pintasilgo, Correia, Mogarro, só para citar alguns.

***Profa. Dra. Betania Leite Ramalho***

*Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN*

*Doutora em Ciências da Educação pela*

*Universidade Autônoma de Barcelona*

*Professora do Programa de Pós-Graduação - PPGEd e do*

*Curso de Pedagogia*

*Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade de Valência/Espanha.*

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I - ASPECTOS SÓCIO HISTÓRICOS E LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO BRASIL</b>	<b>29</b>
1.1 Legislações reguladoras da formação do pedagogo	<b>33</b>
1.2 O curso de Pedagogia da criação à atualidade em Caxias	<b>41</b>
1.3 Perspectivas conceptuais da Pedagogia	<b>46</b>
1.4 Formação dos professores do Ensino Primário em Portugal e a reabertura das Escolas do Magistério Primário	<b>69</b>
1.5 Formação nas Escolas Superiores de Educação – ESE, à promulgação do Estatuto da Carreira Docente	<b>78</b>
1.6 Exigência do grau de licenciatura dos professores do 1º Ciclo	<b>83</b>
1.7 Docência da pré-escola e 1º ciclo do processo de Bolonha à atualidade	<b>87</b>

## **CAPÍTULO II - FORMAÇÃO INICIAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA** **95**

2.1 Profissionalização, profissionalidade e  
profissionalismo **107**

2.2 Formação, desenvolvimento profissional e a  
construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica  
e científica **118**

## **CAPÍTULO III - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA** **139**

3.1 Contextos empíricos e etapas da pesquisa no Brasil e em  
Portugal **143**

3.2 Os colaboradores da pesquisa: professores e  
estudantes **147**

3.3 Documentos oficiais selecionados para a pesquisa **149**

3.4 Técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados **150**

3.4.1 Observação dos contextos formativos Brasil e  
Portugal **151**



3.4.2 Questionário utilizado com os estudante em formação **152**

3.4.3 Entrevista semiestruturada realizada com os professores **153**

3.4.5 Técnicas de recolha, tratamento dos dados e Análise de Conteúdo **158**

**CAPÍTULO IV - PROFESSORES DO BRASIL E DE PORTUGAL: formação, desenvolvimento profissional e as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica** **165**

4.1 Formação, desenvolvimento profissional e as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica: estudantes do Brasil e de Portugal **244**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** **261**

**REFERÊNCIAS** **273**



## APRESENTAÇÃO

A arte de educar, Pedagogia ou processo educativo para Kant (1996), depende dos conhecimentos produzidos pelo homem, os quais devem ter como objetivo, desenvolver as disposições naturais para a razão e a liberdade. O ato pedagógico não pode ser mecânico, mas baseado em uma conduta racional, tornando necessário o planejamento e um plano que ordene a ação. A organização de um projeto educativo deve ser implementada de modo cosmopolita. A Pedagogia pode contribuir com uma educação de melhor qualidade e uma sociedade mais justa, com finalidade do bem geral e a perfeição da humanidade em toda sua plenitude.

Neste livro, entende-se a Pedagogia como campo de conhecimento de construção e constituição de saberes. No entanto, historicamente evidencia um debate inconcluso pelo ressurgimento de questionamentos sobre sua base epistemológica e prática. A dificuldade em nomear o tipo de saber, natureza e a finalidade que a constitui, contribui para o entendimento de que lhe falta um saber pontual, interferindo na sua institucionalização, quanto à compreensão da concepção a ser seguida, estruturação do curso de formação docente, diretrizes relacionadas ao campo de conhecimento e a indefinição da atuação.

Este trabalho é um recorte da Tese do Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, realizou-se em 2015, uma análise comparativa entre o Curso de Pedagogia do Brasil e os Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Como a Pedagogia possui uma história de indefinições sobre sua identidade, organizou-se boa parte desta análise a essa problemática. O curso de formação de professores de Portugal, não passou por indefinições epistemológicas, de natureza e campo de atuação, como a Pedagogia.

Os contextos educacionais citados relacionam-se com as inovações tecnológicas e a globalização da economia, que trazem mudanças nas relações de trabalho e nas funções desenvolvidas pelos trabalhadores nas empresas e instituições sociais. Sendo visível a preocupação da sociedade

para atender a demanda cada vez mais exigente, por profissionais melhores formados, entre esses os professores que, para atenderem a referida procura, reivindicam condições dignas de vida, trabalho e a democratização da tecnologia.

Entretanto, as mudanças relacionadas à organização política, administrativa e educacional proporcionam o entendimento da necessidade de uma educação que seja transformadora nos espaços sociais nacionais e locais, que possam atender as perspectivas da escola e da realidade do século XXI. "O campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações. Percebe-se que a educação tem sido colocada como um dos caminhos viáveis para transformar a sociedade." (MORIN, 2000, p.11). Assim, às instituições educativas e aos professores é delegada a articulação de uma educação que atenda às necessidades dos estudantes na perspectiva transformadora, pois o conhecimento associa-se a aquisição de saberes que tornam os sujeitos capazes de enfrentar diferentes situações, cuja atuação se traduza em competência no exercício profissional.

O curso de Pedagogia do Brasil, de acordo com Silva (1999); Brzezinski (1999); Cabral (2003); Franco, Libâneo e Pimenta (2007); Saviani (2009); dentre outros, apresenta indícios de crises de identidade, envolvendo sua natureza, sentido, abrangência e restrição da Pedagogia, por ser reconhecida ora como disciplina, campo de conhecimento, ora como curso de formação do professor e/ou do técnico em educação. Essas concepções apresentam diferentes tendências investigativas, tais como: campo de atuação profissional, objeto de estudo associado à indecisão da identidade profissional.

Nessa perspectiva conflituosa, analisa-se o curso de Pedagogia do Brasil, considerando as Leis, Decretos, Pareceres, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEBásica (BRASIL, 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - DCNCPedagogia (BRASIL, 2006), e Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação do Professor da Educação Básica - DCNFPEBásica (BRASIL, 2002), a fim de compararmos com os Mestrados em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo Ensino Básico, tendo em vista a formação e o desenvolvimento profissional e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica imprescindíveis na atuação do professor dos anos iniciais.

Os professores devem ser formados para atenderem situações profissionais de incertezas. Sendo oportunos os estudos sobre a Pedagogia, para entender como se estabeleceu no contexto social brasileiro, enquanto campo de conhecimento que orienta e dá sentido às práticas educativas. O curso é questionado quanto a sua especificidade e os fundamentos teóricos e metodológicos, por falta de uma abordagem mais crítica que analisa os fatos educacionais. A Pedagogia não pode ser considerada um mecanismo técnico e/ou prático, que se adequa aos princípios da divisão do trabalho escolar. A Pedagogia no Brasil se consolida em uma ação educativa, presentes nas relações sociais, em que a educação expresse a forma do desenvolvimento do estudante em contextos culturais e históricos do século XXI.

Em Portugal a habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo Ensino Básico é estabelecida pelo Decreto Lei n. 43/07 de 22 de fevereiro. Esses cursos são designados como Mestrados Profissionais nas da docência, definidas no Decreto Lei: Artigo 2º Âmbito aplica-se à "1- [...] educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário, incluindo o ensino recorrente de adultos e a formação profissional que confira certificação escolar ao nível dos ensinos básico e secundário, nos domínios de habilitação para a docência [...]." (PORTUGAL, 2007, p. 1322).

Esse modelo de formação de professores, vigente em Portugal, possui tempo de formação idêntico ao anterior, mas passou para o nível de mestrado profissional (2.º ciclo de Bolonha), permitindo a valorização do estatuto profissional, dimensão criticada ao longo da história da profissão docente. Segundo Pintassilgo e Oliveira (2013), a conclusão prévia de uma licenciatura (1.º ciclo de Bolonha) na formação de duas áreas disciplinares, alonga o momento da escolha aos cursos de formação de professores, pois, esta opção pode ser realizada em uma fase de maior maturidade e com consciência das implicações do futuro profissional. Os Mestrados Profissionais integram todos os módulos, pois as disciplinas de formação pedagógica surgem no 1.º ano e no 1.º semestre do 2.º ano. A iniciação à prática profissional é inserida nos quatro semestres, favorecendo a articulação com as outras disciplinas.

No Brasil com a aprovação das DCNCPedagogia, Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006) o curso de Pedagogia passa a formar os profissionais que atuam na docência da Educação Infantil e nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na gestão pedagógica de sistemas educacionais. A delimitação da função do pedagogo, mais uma vez, não se constituiu de forma clara. Embates políticos, ideológicos e teóricos ocorreram para que fosse construída a concordância do seu campo de atuação, entretanto mantém-se a respectiva indefinição de sua identidade.

Os pedagogos e pesquisadores do curso de Pedagogia são desafiados a refletirem sobre os problemas do “fazer” pedagógico. Os estudantes em formação expressam sentimentos de satisfação e insatisfação com o curso, por falta de autonomia e credibilidade da profissão. É necessária a participação nas discussões teóricas e legais, que influenciam a atuação e finalidade, seja como disciplina, campo de conhecimento e ou curso de formação do professor. Deve-se reestruturar os currículos desses cursos para que contribuam com a formação de um profissional mais crítico, reflexivo e autônomo.

Esta análise do tipo comparativa envolve os pressupostos teórico-práticos que orientam a formação e a profissionalização do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e favorece o desenvolvimento das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, necessárias ao trabalho docente no Brasil e em Portugal, considerando-se que a profissionalização é um processo de construção de identidade profissional. Segundo Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004), a formação que contribui para a profissionalização é aquela que tem impacto no desenvolvimento profissional, na construção de identidades pessoais e profissionais, e se articula com o currículo escolar do século XXI. A formação se constitui em um processo contínuo e efetivo de construção de identidade profissional,

O objeto de estudo da Pedagogia é a educação como fenômeno social. Libâneo (2010, p. 30) assegura que: “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.” A Pedagogia é permeada pelos conhecimentos científicos, filosóficos e pedagógicos, que investigam o contexto educativo através das estratégias e metodologias adotadas na prática e no processo de construção de saberes.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, compreendida como realização social, cultural e política, que se apresenta de diversos modos e influencia na formação humana. As dúvidas sobre a Pedagogia e sua cientificidade fundamentam-se pela fragilidade do seu caráter epistemológico. Considerar a Pedagogia uma ciência, tendo como base as práticas educativas, significa entender que a mesma não é um coligido de expressões acrescido de outras ciências sociais. A Pedagogia deve ser entendida pela dimensão da cientificidade seguida da qualificação científica, para verificar os problemas de atuação profissional e os princípios da ciência.

A Pedagogia pode ser considerada como a ciência que tem como objeto de estudo a teoria e a prática educativa. Assim, é através dessa atividade que o pedagogo se revela como professor e reavalia as teorias que foram aprendidas. No entanto, não há prática que se sustente sem uma sólida teoria, assim como é necessária a reflexão crítica da teoria, através da pesquisa. Os saberes da formação inicial e o desenvolvimento profissional possibilitam ao professor compreender as vicissitudes da prática docente e sua complexidade. Contudo, ciência comporta um conjunto de saberes pelos quais são elaboradas as teorias baseadas nos métodos científicos. Os saberes da Pedagogia como ciência podem ser definidos como os saberes pedagógicos, didáticos, disciplinares, curriculares, entre outros.

Este estudo é importante para melhor se entender as concepções de formação e o desenvolvimento profissional do professor, assim como as experiências capazes de proporcionar ações competentes. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma matriz teórica estruturada em três categorias: formação inicial, desenvolvimento profissional, e as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, no Brasil e em Portugal. Buscamos o aporte teórico de autores nacionais e internacionais, tais como: Tardif, Lessard e Gauthier, (2001); Pintassilgo e Oliveira (2013); Shulman (2005); Day (2001); Houssaye (2004); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2008a); Silva (1999); Freire (1996); entre outros.

O professor deve ser bem formado para que possa desenvolver sua profissionalidade, favorecendo a construção das dimensões didática, pedagógica, tecnológica e científica, imprescindíveis para a atuação profissional, para que o estudante, ao concluir os anos iniciais, possa ter construído as competências estruturadas para esse nível de ensino. A

função do professor torna-se essencial, pois, “[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.” (FREIRE, 1996 p.15).

As quatro dimensões defendidas nessa pesquisa, como: **pedagógica** está associada aos saberes profissionais; **didática** fundamenta-se nos saberes curriculares; **tecnológica** é baseada nos pressupostos dos saberes da experiência; e a **científica** segue os saberes disciplinares. Essas dimensões inter-relacionadas estão de acordo com os princípios epistemológicos dos saberes docentes construídos por Tardif (2007).

Esta pesquisa partiu das nossas inquietações como pedagoga; professora formadora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA; da experiência como coordenadora no Sistema Público Municipal de Ensino de Caxias - MA, estudante do doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e a curiosidade de conhecer o modelo formativo de professores em Portugal. Como professora, sentiu-se a necessidade de analisar a formação no curso de Pedagogia. Enquanto coordenadora, acompanhou-se os trabalhos dos pedagogos egressos. Como estudante do doutorado, as leituras e discussões possibilitaram encontrar respostas às dificuldades e ao objeto de estudo, pois estávamos em contato com os professores na formação e no desenvolvimento profissional.

Entender a complexidade que permeia o campo de conhecimento da Pedagogia e a organização dos cursos de formação de professores, do Brasil e de Portugal, foi um desafio a ser cumprido. As discussões na academia têm priorizado reflexões acerca da formação docente centrada na pesquisa e na relação teórico-prática. Para Mazzotti (1993), a Pedagogia é uma teoria científica que parte da prática, considerando a epistemologia. Deve-se usar a razão para reconhecer a interdisciplinaridade dos conhecimentos e os limites das ciências e do saber da Pedagogia como ciência da educação.

No presente estudo, intitulado: “Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores no Brasil e em Portugal: estudo comparativo sobre as dimensões Pedagógica, Didática, Tecnológica e Científica”. Delimitou-se como problema de pesquisa: Quais as percepções, fatores divergentes e convergentes entre esses cursos que formam os professores e sua contribuição no desenvolvimento profissional do Brasil e de Portugal?



Destaca-se a importância do processo de caracterizar as percepções de formação e profissionalização, que se constituíram sobre o curso de Pedagogia e os Mestrados Profissionais como formação inicial, bem como sua contribuição na organização e gestão do trabalho docente.

Nessa perspectiva, não só a formação inicial, mas a continuada se associam ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. O objeto de estudo desse trabalho é a formação inicial (curso de Pedagogia no Brasil e os Mestrados Profissionais em Portugal) tendo em vista a profissionalização do professor e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica como eixos orientadores da prática pedagógica, na realidade educacional dos países em questão.

Defende-se como tese do trabalho, que o Curso de Pedagogia no Brasil e os Mestrados Profissionais em Portugal, como modelos formativos de professores, devem ter como base de conhecimento as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, concebidas como referências orientadoras das práticas educativas dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo o desenvolvimento profissional docente e avanços qualitativos para a Educação Básica.

No Brasil, a Pedagogia já foi analisada por várias abordagens, fortalecendo as configurações reducionistas sobre o seu campo de conhecimento. Tal fato prejudicou a construção do saber pedagógico e sua condição de ciência da educação. Na atualidade, sua função passa a ser a de formalizar ações através do curso de formação de professores para qualificar a eficácia do ensino. A Pedagogia vai sendo incorporada à docência e, para Libâneo (1996), a formação pedagógica se restringe à preparação metodológica do professor, e se distancia da pesquisa como compreensão da realidade educativa. Abreviar a Pedagogia à docência é um reducionismo desta ciência, é ignorar a complexidade da atividade docente.

Em Portugal, a formação de professores caracterizou-se, nos últimos anos do século XX e nos primeiros anos do século XXI, segundo Pintassilgo e Oliveira (2013), pela diversidade de modelos referentes às instituições (universitárias ou politécnicas, públicas ou privadas). As Escolas Superiores de Educação e as Universidades tendiam para a integração e as Faculdades de Letras e Ciências para modelos mais sequenciais. As

possíveis soluções para alguns dilemas históricos e estruturais da formação de professores foram diversas. O Estado não assumiu, nesse período, um papel regulador do modelo de formação de professores.

A partir das considerações apresentadas, delimitou-se como objetivo geral: Estudar, em uma perspectiva comparativa, os cursos de formação inicial de professores do Brasil e de Portugal, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a importância das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Objetivos específicos: identificar as percepções sobre a formação inicial que orientam a profissionalização docente; descrever como os professores e estudantes percebem a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica no curso de Pedagogia e no Mestrado Profissional; caracterizar as implicações da formação e do desenvolvimento profissional, considerando os componentes internos e externos do contexto da formação do professor; e analisar as percepções dos professores e estudantes sobre formação e a contribuição para o desenvolvimento profissional.

O livro está organizado em quatro capítulos e as considerações finais. No Capítulo I discute-se os aspectos sócio históricos e legais do curso de Pedagogia no Brasil, a conceptualização da Pedagogia, campo de conhecimento e sua cientificidade. Reflete-se sobre a formação dos professores do Ensino Primário em Portugal, a reabertura das Escolas do Magistério Primário; à habilitação profissional para a docência da pré-escola e 1º ciclo do ensino Básico do processo de Bolonha em 2006 à atualidade.

O Capítulo II consta uma reflexão sobre formação, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo do professor, na perspectiva da abordagem de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Os autores apontam dois aspectos para o desenvolvimento da profissão: a dimensão interna a profissionalidade, processo por meio do qual o professor adquire os saberes da docência e constrói as competências profissionais, e a dimensão externa, o profissionalismo, relacionada à obtenção de um *status* profissional e o reconhecimento social da profissão.

No Capítulo III aborda-se os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, contextos empíricos no Brasil e em Portugal, descrição dos colaboradores, professores e estudantes, documentos oficiais, as técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados a observação, questionário,

entrevista semiestruturada, validação dos instrumentos/técnicas, organização dos dados, tratamento dos dados e análise de conteúdo.

O Capítulo IV apresenta a análise comparativa das percepções dos professores e estudantes do Brasil e de Portugal, sobre formação inicial o curso de Pedagogia e o Mestrado Profissional em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica e o desenvolvimento profissional docente.

Nas Considerações Finais reflete-se acerca dos resultados sobre a formação, a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica e o desenvolvimento profissional docente no Brasil e em Portugal. Como elementos pós-textuais, anexamos aos componentes estruturais do estudo, as Referências, que integram os documentos nas dimensões: livros, artigos de periódicos impressos e on-line/internet.

Considera-se que esta pesquisa contribui não apenas para nossa própria reflexão, mas para as discussões, ainda em aberto, sobre o campo de conhecimento do curso de Pedagogia, Mestrados Profissionais e do desenvolvimento profissional das dimensões: pedagógica, didática, tecnológica e científica no Brasil e em Portugal, pois o professor que trabalha nos anos iniciais deve desenvolver sua função com autonomia, na busca de superar os problemas vivenciados no contexto educacional do século XXI.



## **CAPÍTULO I - ASPECTOS SÓCIO HISTÓRICOS E LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO BRASIL**

Este capítulo tem como objetivo contextualizar os aspectos sócio- históricos e legais dos cursos de formação de professores do Brasil e de Portugal, que trabalham na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, tendo em vista os princípios orientadores, perspectivas e embates ideológicos para sua institucionalização nas duas realidades pesquisadas. Reflete-se sobre a conceptualização da Pedagogia.

Nesta análise discute-se o contexto social e sua relação com o objeto de estudo, a formação inicial de professor no Brasil e em Portugal. A cronologia foi delimitada de 1939 a 2015, para o curso de Pedagogia no Brasil, um recorte histórico de 76 anos, e de 1942 a 2015 para o curso de Portugal, um recorte histórico de 73 anos. Fundamentou-se em autores nacionais e internacionais, tais como: Brzezinski (1999); Marcelo García (1999); Houssaye (2004); Libâneo (2007); Scheibe (2007); Pintassilgo e Oliveira (2013) e outros.

O desenvolvimento deste estudo parte do desdobramento dos documentos oficiais do curso de Pedagogia do Brasil, como: Decreto Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939; Parecer CFE n. 551/62; Parecer CFE n. 552/69; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 4.024/61; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, n. 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - DCNCPedagogia; Pareceres CNE/CP n. 05/05 e n. 01/06; Diretrizes C. N. da Educação Básica - DCNEBásica (2013); e as demais Leis que formularam ações para o curso de Pedagogia.

A análise do percurso formativo do professor de Portugal segue os aspectos: reabertura das Escolas do Magistério Primário em 1942; formação inicial e as Escolas Superiores de Educação, em 1986, a promulgação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990; da exigência do grau de licenciatura na formação inicial dos professores do 1º ciclo, em 1997; a habilitação profissional para a docência da Pré-Escola e 1º ciclo do processo de Bolonha em 2006, até os dias atuais, abordando as Leis e os Decretos.

No Brasil, a formação de professores acontece após a independência, para organizar a Educação. Saviani (2009), distingue seis períodos da história da formação de professores: 1) Ensaio de formação de professores com a Lei das Escolas de Primeiras Letras e Escolas Normais (1827-1890); 2) Expansão das Escolas Normais (1890-1932); 3) Organização dos Institutos de Educação, com as reformas de Anísio Teixeira, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em 1933 (1932-1939); 4) Implantação dos cursos de Pedagogia, Licenciatura e a consolidação das Escolas Normais (1939-1971); 5) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); e 6) Criação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006). Desde 2006 o curso de Pedagogia é responsável pela formação inicial do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Através do Decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil se reorganiza, criando o curso de Pedagogia, que visa à formação de bacharéis e licenciados, com base no Art. 7 "A secção de Pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de Pedagogia" (BRASIL, 1939, p. 01). Foram criados os cursos de Pedagogia e Didática, com base no Decreto Lei n. 1190 em seu Art. 2: "A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber: a) secção de filosofia; b) secção de ciências; c) secção de letras; d) secção de Pedagogia. Parágrafo único. Haverá, ainda, uma secção especial de didática (BRASIL, 1939, p. 01)."

As secções de Filosofia, Ciências e Letras formavam o bacharel e o curso de Didática formava o professor. As secções de Pedagogia e Didática constituíam apenas o curso de Pedagogia: bacharel, com duração de três anos; e licenciatura, com o acréscimo de mais um ano de Didática, o conhecido esquema 3+1 (três mais um). O bacharel sem a formação complementar de Didática trabalhava como "técnico em Educação" (em escolas e instituições educacionais), e o licenciado, com quatro anos, lecionava nas Escolas Normais, um campo não exclusivo dos pedagogos, mas de outros profissionais.

Na década de 1960 cresceram as reivindicações em favor da formação de professores do Ensino Primário, em nível superior. Neste contexto, uma nova regulamentação do curso de Pedagogia foi aprovada

*FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL*  
pelo Conselho Federal de Educação - CFE, o Parecer n. 251/62 de autoria do conselheiro e relator Valnir Chagas. Com base em Saviani (2008b), este documento definia que a formação do professor do ensino primário deveria acontecer em nível superior e a dos técnicos da Educação, o bacharel, em nível de pós-graduação.

No Parecer n. 251/62 o curso de Pedagogia destinava-se à formação do técnico em Educação e do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal, por meio do bacharelado e da licenciatura. O bacharelado foi fixado em sete matérias obrigatórias, a citar: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. E as opcionais: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média, e Introdução à Orientação Educacional (BRASIL, 1963). Para conferir o diploma de licenciado era necessário cursar, ainda, Didática e Prática de Ensino.

A promulgação da Lei n. 5.540/68 alterou o Ensino Superior, seguindo o modelo americano e adotando sistemas de créditos, matrículas por disciplinas, cursos semestrais, departamentalização e separando ensino e pesquisa. Pelas exigências do mercado de trabalho e da mobilização das entidades organizadas, foi aprovado pelo CFE o Parecer n. 252/69, que regulamentou o curso de Pedagogia, visando à formação do professor e do especialista para o ensino normal e atividades de orientação, administração e inspeção escolar. O curso de Pedagogia pouco foi alterado com este Parecer.

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia continuava formando os técnicos de Educação e os professores para as Escolas Normais. O currículo ficou subdividido em duas partes complementares: as disciplinas de Fundamentos da Educação e as de Habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Para Scheibe e Aguiar (1999), na Resolução CFE n. 2 de 11 de abril de 1969 essas habilitações deveriam ser feitas no Curso de Graduação em Pedagogia formando, então, os chamados especialistas em Educação. Além destas habilitações, continuou a oferta da licenciatura em ensino nos cursos normais, uma formação alternativa para a docência do Ensino Fundamental.

Compreende-se a inadequação das Leis, que é acompanhada

-----

por conflitos entre os que defendem as regras vigentes e os que querem alterá-las, procurando adaptá-las às necessidades sociais. Entretanto, para Tanuri (2000, p. 79), o interesse do governo é: “[...] tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.” Nesse sentido, os investimentos a favor de uma formação de professor voltada para a prática docente eram compatíveis com as metodologias técnicas.

Em meio aos conflitos ideológicos e ambiguidades das Leis que regulamentam o curso de Pedagogia, em 1981 foi elaborado um documento pelo Comitê Pró-participação da Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas de São Paulo, para analisar os trabalhos desenvolvidos na escola, sob o título: “Proposta alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e licenciaturas (Anteprojet)”, propondo a redefinição do curso de Pedagogia e do destino do bacharelado e da licenciatura.

No período de 1980 a 1983, foram realizados estudos no CFE, com o objetivo de reformular os cursos de formação dos profissionais da Educação pelo MEC e Secretaria de Ensino Superior - SESu. De 1980 a 1981, realizaram-se reuniões com profissionais da Educação das cinco regiões do país. Depois, organizaram-se Seminários Regionais em sete universidades. Nos anos de 1982 e 1983, após publicação dos Seminários Regionais em todas as instituições envolvidas com formação, originou os encontros estaduais, preparatórios para o Encontro Nacional, realizado em 1983, em Belo Horizonte. Em 1986, foi aprovado o Parecer MEC/SESu n. 161/1986, de autoria da Conselheira Eurides Brito da Silva, cuja prioridade seria a redefinição do curso de Pedagogia, que formaria o professor primário.

Na década de 1980, representada pela Nova República, as perspectivas democráticas e o entusiasmo por mudanças produziram insatisfações pela Educação. Assim, o “I Seminário de Educação Brasileira é um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões [...], educacionais” (BRZEZINSKI, 2006, p.99). São destaques as reivindicações da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, por falta de coerência e fundamentação nas propostas pedagógicas do Ministério da Educação, o que resultou na homologação da Constituição de 1988 e a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Educação para



Na próxima seção discute-se as legislações de formação do professor e os embates das entidades organizadas da década de 1990 à atualidade.

### **1.1 Legislações reguladoras da formação do pedagogo**

Neste contexto sócio-histórico, as ações dos educadores e das entidades organizadas visavam à redefinição de diretrizes para o curso de Pedagogia e a especificação da identidade do pedagogo, pelo descontentamento da caracterização da docência como a base comum nacional. A formação e a atuação profissional do pedagogo têm sido objeto de estudos na conjuntura da Educação brasileira. Com a redemocratização educacional houve a fragmentação dos estudos pedagógicos no país e o:

[...] esvaziamento dos estudos sistemáticos de Educação e a descaracterização profissional do pedagogo. [...] a partir da crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério – descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso. [...], Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico [...] (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 246).

Os autores criticam a fragmentação, a divisão técnica do trabalho na escola e a descaracterização dos pedagogos especialistas. Pela perda do espaço de discussão teórico/prática da Pedagogia como ciência da Educação e a função do pedagogo. A desvalorização social desse campo de conhecimento tem sido resultado das legislações tecnicistas e do movimento pela reformulação dos cursos de formação docente.

O contexto sócioeconômico da década de 1990 foi marcado pela intensificação da “abertura econômica” e da globalização. Baseado no neoliberalismo, para Anderson (1995), desencadeou-se no país um conjunto de reformas de base reducionista nas áreas sociais, entre elas a

Educação, por meio da retirada de direitos e a diminuição de benefícios sociais. Tais reformas interferiram nos cursos de formação profissional, para atender o mercado de trabalho. São delimitadas “novas concepções” de ensinar e aprender, baseadas na construção de competências para intervir na sociedade.

As mudanças de base neoliberais, proporcionaram a fragmentação da teoria pedagógica nos cursos de formação de professores, dentre esses o de Pedagogia, pelo atendimento ao processo produtivo, contribuindo para a desigualdade social e a descaracterização do profissional da Educação, que passou a ser orientado pela mercantilização da Educação superior que, por sua vez, caracterizou-se pelo aumento das agências formadoras, implementando um modelo de formação aligeirada, desarticulando os princípios formativos universitários, que foram submetidos ao processo de desvalorização.

Através da aprovação da LDBEM n. 9394 (BRASIL, 1996), efetivaram reformulações no curso de Pedagogia, em especial a introdução das habilitações. Segundo Saviani (2007), pretendia-se a formação do “especialista” em quatro modalidades: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e o Professor do Ensino Normal. Visavam atender à demanda do sistema de ensino. Estas diretrizes são inconsistentes, considerando o problema do encaminhamento que se deu ao curso de Pedagogia numa concepção que subordina a Educação à lógica de mercado.

A Educação é reduzida a uma dimensão técnica, distanciando-se do caráter artístico e científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em Educação por meio de poucas teorias transmitidas mecanicamente. A identidade e o campo profissional do pedagogo, mais uma vez, não ficam esclarecidos. Depois da homologação da LDB 9394 (BRASIL, 1996), o curso de Pedagogia volta a discutir a articulação da dimensão pedagógica e científica como curso de formação do professor. Para Cabral (2003, p. 154), “[...] a Pedagogia se configura como campo de investigação do fenômeno educativo em sua complexidade de prática social.”

Dessa forma, a complexidade da formação e prática do professor configura-se, também, em torno da fragilidade do currículo do curso de Pedagogia, compreendido sobre o processo da dicotomia entre teoria e prática educativa, falta de vivência entre ensino, pesquisa e

*FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL*  
extensão, desvalorização profissional e social do curso em detrimento dos bacharelados e o distanciamento da formação na universidade com a realidade social.

No curso de Pedagogia, fica evidente um modelo de formação fragmentado, que deixa a desejar na prática pedagógica. Para Damis (2002), a partir de 1996 foi iniciada a implantação de um modelo de formação nos Institutos Superiores de Educação - ISE que distinguem a formação nas universidades como mecanismo da expansão do Ensino Superior privado, vista como reflexo das políticas de contenção de gastos do governo com Educação.

Após o período de mobilização da comunidade acadêmica e das entidades organizadas, na tentativa de influenciar as definições das diretrizes de formação de professores, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNFP Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002, Parecer do CNE/CP n. 009/2001.

A formação do Professor deve ser organizada teórico e metodologicamente segundo a Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002, DCNFP Básica (BRASIL, 2002), em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, valorizando o profissional com saberes necessários para uma ação pedagógica de construção e socialização de conhecimentos, integrando as competências e as habilidades fundamentais para sua atuação. Vale ressaltar a complexa realidade social, marcada por imprevistos, que requer do pedagogo capacidade para responder aos desafios postos à Educação, bem como a necessidade de saber trabalhar no campo interdisciplinar e da ação-reflexão-ação diante dos acontecimentos.

Dessa forma, considerando a falta de esclarecimentos e determinações em detrimento do curso de Pedagogia, em 1998 foi nomeada uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia para intermediar os conflitos decorrentes da LDB n. 9394 (BRASIL, 1996). Assim, muitos foram os documentos produzidos e enviados ao CNE de 1999 a 2004. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES defenderam duas teses, a saber: 1- A base do curso de Pedagogia é a docência; 2- O curso de Pedagogia forma o profissional de Educação para atuar no

ensino, na organização e gestão, e na produção do conhecimento. As entidades organizadas como: ANFOPE, ANPEd, CEDES - (2004) defendiam que o pedagogo deve ser capaz de exercer não só a docência, mas outras atividades educativas. As entidades que participaram das discussões junto ao CNE foram: o FORUMDIR, ANFOPE, ANPEd e CEDES<sup>1</sup>.

Em meio às “conquistas” e reivindicações são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNCPedagogia - (BRASIL, 2006), Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que traduziu em 15 Artigos as normatizações expressas no parecer. Por falta de indefinições na identidade do curso de Pedagogia, os educadores organizaram novos debates, na perspectiva de consolidar as discussões em torno desse campo de conhecimento.

Franco, Libâneo e Pimenta (2007), dentre outros, se posicionaram contra as DCNCPedagogia - (2006), por não concordarem com suas regulamentações, e elaboraram um documento intitulado: “Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia - (2005),” dirigido aos membros do CNE e aos professores. Assim, não concordam com a equivalência do curso de Pedagogia a um curso de licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, institucionalizando a designação de pedagogo ao profissional formado nesse curso.

O curso de Pedagogia, de acordo com as DCNCPedagogia - (BRASIL, 2006), deverá assegurar a articulação entre a docência, gestão e a produção do conhecimento, tendo à docência como base da formação do pedagogo. A docência é uma ação educativa intencional, construída em relações sociais, as quais influenciam os objetivos da Pedagogia, que forma o docente. A definição do curso de Pedagogia apenas como uma licenciatura e as ambiguidades das diretrizes que ficaram sob a

---

1 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUNDIR.

responsabilidade do CNE e decidiu-se por uma posição negociada, ao apropriar-se da proposta já delineada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999, mas sem abrir mão da definição do curso, como licenciatura. Há ambiguidades na formulação das determinações anteriores, constantes do que instituiu a LDBEN n. 9394, como das normatizações que conceberam de forma dicotomizada a formação dos profissionais da Educação (SCHEIBE, 2007).

Seguindo a concepção da autora, as negociações consistiram na definição do curso de Pedagogia como uma licenciatura para a docência polivalente, requerida para a Educação de crianças de zero a dez anos. A docência é compreendida como o processo de ensinar/educar, é o exercício do magistério, de modo a proporcionar a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento humano. O curso de Pedagogia tem a docência como base comum nacional, tendo em vista a formação integral do professor para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e da educação básica.

Um forte defensor de que o curso de Pedagogia não deve ser associado somente à docência é Libâneo (2007), que apresenta na base da sua argumentação, a distinção entre trabalho pedagógico e docente. O autor parte de uma compreensão da Pedagogia como campo de reflexão acerca das práticas educativas, considerando a docência, mas não se restringindo a ela. A Pedagogia e à docência são termos que apresentam distinções conceituais, apesar de se inter-relacionarem e constam com funções diferenciadas.

Dessa forma, o trabalho docente representa uma das formas possíveis do trabalho do pedagogo, assumindo o contexto da sala de aula como *locus* privilegiado dessa prática. A ideia subjacente a essa concepção é a de que o trabalho docente é pedagógico. A base da identidade profissional do pedagogo deve ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos e não apenas da docência. Segundo Libâneo (2007), por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais, mas não ser reduzido à docência. Não tem sustentação afirmar que a base da formação do pedagogo é a docência.

Legalmente, o curso de Pedagogia garante os princípios filosóficos, sociológicos, psicológicos e culturais para contribuir com a prática do

pedagogo, para que possa trabalhar com a Educação Infantil que promova a interação e o desenvolvimento das crianças nos aspectos social, cognitivo e afetivo. O desenvolvimento do organismo é individual, no entanto, é o aprendizado no social que possibilita o despertar de processos internos, que dependem do contato com o contexto cultural, nesse caso a Educação Infantil.

A historicidade do curso de Pedagogia foi marcada pela dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado. Percebe-se a indefinição da função do pedagogo, que perpassa por modificações históricas, de legislação e concepções educacionais. Mesmo com a aprovação das DCNCPedagogia - (BRASIL, 2006), a identidade do pedagogo e da pedagogia não foi definida. Podemos considerar que houve avanços e retrocessos, marcados por lutas e reivindicações dos movimentos dos professores e de entidades educacionais organizadas, mas que ainda não se chegou a uma definição.

O Plano Nacional de Educação - PNE - (BRASIL, 2014-2024), defende uma formação geral para o professor na área do saber e da didática específica, delimita as orientações para curso de Pedagogia, conforme diz a Meta 13.4): promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação [...], integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações [...], (BRASIL, 2014). O curso de Pedagogia deve favorecer as competências necessárias para o pedagogo desenvolver a docência.

O PNE - (BRASIL, 2014-2024) menciona a institucionalização de uma formação docente comprometida com a teoria-prática, com o acompanhamento pedagógico dos estudantes com rendimentos defasados. Sendo imprescindível uma reformulação das propostas de formação, que valorize a utilização das tecnologias em todos os contextos e níveis educacionais. São necessárias estudos sobre formação, mais consolidados em princípios que orientem e mobilizem a teoria e a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2013 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEBásica, segundo a qual o processo de desenvolvimento da criança em idade escolar depende do contato com outros ambientes e interações sociais, sendo importante que a instituição

*FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL*

escolar ensine na perspectiva de estabelecer a associação entre o cuidar e o educar como princípios indissociáveis que preparem as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. Segundo as DCNEBásica, o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde. (BRASIL, 20013).

O professor da Educação Infantil deve desenvolver as atividades relacionando-as com o contexto social e o interesse dos estudantes. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. O currículo da Educação Infantil deve articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte da realidade social, para promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. A criança, centro do planejamento curricular, é: “[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 20013, p. 86).”

De acordo com as DCNEBásica - (BRASIL, 2013), o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve criar condições de organização dos espaços materiais e as interações nas atividades para que as crianças possam expressar a imaginação na escrita. Sendo assim, a formação do professor deve ser referência com padrão de qualidade, que favoreça na aprendizagem do estudante da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, a história do curso de Pedagogia é marcada por reformas educacionais comprometidas com a organização de diretrizes que privilegiam o rebaixamento da qualidade da formação, favorecendo a falta de compromisso com o ensino e a pesquisa. Privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências, vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que envolvam o campo da Educação em sua totalidade, com seus saberes epistemológicos, complexidade e diversidade. São reformas que não definem a identidade, a função e a atuação do pedagogo.

Na trajetória do curso de Pedagogia, ressaltamos os embates das entidades organizadas pelas reformulações dos cursos de formação de professores. Essas discussões têm como principal objetivo a defesa por uma Educação de melhor qualidade para a sociedade brasileira. A ANFOPE e demais entidades representativas dos educadores do país, dentre elas ANPEd, ANPAE, CEDES e o FORUNDIR, reafirmam a necessidade de uma avaliação crítica dos cursos de formação do professor. Essas entidades criaram espaços de discussões teóricas e mobilização política, visando contribuir com concepções críticas para as políticas educacionais, consolidadas por diferentes reformas do sistema educativo.

Os educadores associados e os que acreditam nessas associações defendem que a universidade deve ser vista como um espaço adequado para formar o profissional da Educação. É no curso de Pedagogia que o pedagogo pode preparar-se para o exercício educativo, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social e cultural. As políticas educacionais, as agências formadoras e as entidades organizadas precisam aperfeiçoar a formação do pedagogo, visto que o país terá maiores possibilidades de se desenvolver e formar pessoas mais críticas para atuar nas complexas relações sociais.

São importantes as reivindicações das entidades organizadas em busca de uma política comprometida com a formação do professor, consolidada em princípios educacionais críticos, o que trará mudanças e mais acesso à formação. Sendo necessário o compromisso político e educacional dos professores, oferecendo estratégias pedagógicas que favoreçam na formação para superar o individualismo. Essas estratégias não poderão ser elaboradas nos gabinetes da Educação, mas em contato com a realidade.

É necessária uma reflexão crítica acerca das reformas educacionais e a análise das possibilidades de ações e avanços nas práticas formativas dos pedagogos, sem se limitar as suas restrições e ambiguidades. Afinal, mesmo nos contextos adversos, é possível construir práticas de formação comprometidas com um ensino de qualidade. Para Nóvoa (1997), a formação deve estimular a perspectiva crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo. A formação requer um investimento pessoal e trabalho criativo para à construção de uma identidade pessoal e profissional.



A luta e a resistência dos professores organizados por uma formação crítica e reflexiva para o pedagogo dependem de políticas em defesa do curso de Pedagogia. Segundo Bourdieu (2005), a comunicação pedagógica exige o domínio de um conjunto de habilidades, referências culturais e linguísticas que os membros das classes mais cultas deveriam possuir. O sistema de produção e transmissão de bens culturais e simbólicos define-se como relações objetivas, entre diferentes instâncias definidas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção e reprodução de bens simbólicos.

Da criação do curso de Pedagogia em 1939 à atualidade, efetivaram-se Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres, mas continuam as indefinições no campo de formação, conhecimento e atuação profissional. A identidade indefinida, considerando-se que ora forma o professor, ou técnico e/ou especialista em Educação. Na próxima seção reflete-se sobre o curso de Pedagogia em Caxias - MA, campo empírico desta pesquisa.

## **1.2 O curso de Pedagogia da criação à atualidade em Caxias**

Apresenta-se a dimensão histórica do curso de Pedagogia em Caxias - MA, com base na concepção de Fonseca (1985) e nas Leis de criação da Unidade de Estudos de Educação de Caxias - UEEC e do curso de Pedagogia, atualmente Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC, é parte integrante da criação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Em 1968 foi criada a Faculdade pela Lei n. 2.821/68, para formar professores para o Ensino Médio, que se originou do "Projeto Centauro" objetivando formar professores que divulgassem as políticas educacionais do Governo de José Sarney. No Brasil, o Ensino Superior passou a ser regulamentado pela Lei n. 5.540/68.

Em 1969, houve o primeiro vestibular e as aulas iniciaram em 06 de janeiro de 1970, no Colégio Caxiense com apenas 03 cursos: Ciências, Letras e Estudos Sociais. Em 1973, com a Portaria n. 23, foi criado o Departamento de Pedagogia e o "Diretório Acadêmico Tiradentes", que em julho de 1973, lançou o jornal "Diálogo do Alecrim". O objetivo da Faculdade era formar professores para atuar no Ensino Médio, foi reconhecida em 15 de dezembro de 1977, pelo decreto 81.037 e o parecer 2.111/77. O curso de Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, foi criado em 1968,

pela Lei n. 2.821/68 e o primeiro vestibular em 1973. Segundo Fonseca (1985), em dezembro de 1973, foi realizado vestibular para um curso parcelado em Pedagogia com 96 vagas distribuídas em duas turmas, 80 eram bolsistas, através do convênio MEC/SE e 16 vagas oferecidas pela Faculdade. Este curso congregou 37 municípios do Maranhão, e alunos do Piauí.

Um dos principais objetivos da implantação do curso de Pedagogia em Caxias – MA foi a intensa expansão do curso de nível Médio. Assim, houve a necessidade de preparação de recursos humanos para atender a clientela. Segundo Fonseca (1985), Caxias-MA aspirava manter sua tradição científica e cultural, pois se sentia necessidade de ter uma instituição de Ensino Superior, visto que a cidade já comportava uma instituição desta natureza e os egressos do curso de nível médio seriam por ela absorvidos, e a maioria dos professores que atuavam no nível médio necessitavam de formação profissional.

No cenário maranhense, a Educação estava fundamentada em ações externas e técnicas dos Estados Unidos (MEC/USAID), que delimitavam os caminhos educacionais brasileiros. Na política, o maranhão inaugurava a “Era Sarney”, com o lema “O Maranhão Novo”, quando se acreditava que a Educação iria operar o “milagre” para transformar a realidade maranhense. Através dessa bandeira implementou-se o Projeto Centauro, considerado “audacioso, criativo, *sui generes*”, tendo no nome a conotação de uma estrela brilhante que formaria professores para “O Maranhão Novo”.

O objetivo desse Projeto era instalar a Faculdade de Formação de Professores, para “solucionar” o problema da falta de professores sem formação para o nível Médio. A situação foi agravada com a implantação do Projeto Bandeirante, em 1968, para suprir a falta de ginásio. Os objetivos eram a “[...] continuidade de estudo aos egressos do curso primário, ajudar na formação da mão-de-obra especializada para o desenvolvimento e dar condições para criações e acesso a cursos superiores” (FONSECA, 1985, p. 35).

A Faculdade de Formação de Professores para o Nível Médio consolidou-se como instituição responsável pela Educação de nível superior. Fonseca (1985) define três fases da história do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA: a primeira, da criação da Faculdade

para formação de professores de nível médio em 1968, ao rompimento do convênio com a Universidade de São Paulo - USP; a segunda, iniciada com o rompimento do referido convênio à sua incorporação pela Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM, recebendo o nome de Faculdade de Educação de Caxias - FEC, em 1972; e a terceira, que vai até a transformação em Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM, identificada como Unidade de Estudos de Educação de Caxias - UEEC, intitulado-se em 1982 de Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

A Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM, foi transformada pela Lei n. 4.400 de 30 de dezembro de 1981 em Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, uma autarquia especial vinculada à Secretaria de Ciências e Tecnologia do Estado do Maranhão. Assim, busca sua autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, com base no Art. 272 da Constituição Estadual, cujo funcionamento foi autorizado pelo Decreto Federal 94143, de 25 de março de 1987.

De acordo com a Lei n. 4.400 de 30 de dezembro de 1981, a UEMA tem as seguintes finalidades: oferecer Educação de nível superior, formando profissionais técnicos e científicos; dinamizar a produção científica e a renovação do conhecimento humano, através da pesquisa; promover a participação da comunidade nas atividades de cultura, ensino e pesquisa; e organizar a interiorização do Ensino Superior, face ao mercado de trabalho.

Na forma do Art. 207 do Decreto Estadual n. 13.819/94 de 25 de Abril, a estrutura Organizacional da UEMA está dividida em quatro níveis: Administração Superior, Assessoramento, Execução Institucional e Execução Programática. A mesma funciona em vários campi nos municípios no Estado, em cidades polos de desenvolvimento do Maranhão, tais como: São Luís, Caxias, Imperatriz, Presidente Dutra, Açailândia, Bacabal, Balsas, Santa Inês, Pinheiro, Timon, Coelho Neto, Grajaú, entre outras.

O curso de Pedagogia do CESC/UEMA teve sua plenificação autorizada, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2008), através do Parecer n. 76/85 do Conselho Estadual de Educação e Portaria de 23 de junho de 1985, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Esta regulamentação passa por dois aspectos: a prioridade conferida à Educação Básica pelo organismo responsável devido à definição da política educacional brasileira; e os estudos da

realidade do sistema de ensino local, que evidenciaram a ocorrência de docentes “desqualificados” para o nível elementar.

Na trajetória do curso de Pedagogia, houve mais quatro reformulações curriculares; a primeira em 1986, outra em 1994, a terceira em 2008, e em 2014, para o currículo unificado adequando a mesma matriz para todos os *campi*, às Leis e às necessidades formativas. Destacamos a contribuição desse curso para a formação inicial de pedagogos do sistema público e particular de ensino de Caxias - MA e região.

O curso de Pedagogia de Caxias - MA atendia, em 2014, estudantes locais e de demais municípios maranhenses. Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (2014), os professores possuem mestrado e/ou doutorado em Educação, o que possibilita um bom trabalho e a reformulação de suas propostas pedagógicas. Os docentes estão desenvolvendo suas atividades, buscando a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Com base no Projeto Pedagógico (2014), o curso de Pedagogia do CESC/UEMA possui como princípios: respeito, solidariedade e ética, além de formar um pedagogo consciente de sua função no exercício da prática pedagógica crítica e reflexiva, capaz de resolver os mais variados problemas. A Filosofia desse curso é formar profissionais dotados de competências técnicas e compromisso político, para compreender e intervir em uma sociedade complexa e em constantes transformações.

Esse curso destina-se, segundo o Projeto Pedagógico (2008, p. 14), “[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar [...]”. Essas são as áreas de atuação do pedagogo egresso desse curso. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA está regulamentado segundo a base legal das DCNPedagogia (BRASIL, 2006).

A estrutura organizacional do curso de Pedagogia do CESC/UEMA é composta pelo colegiado de curso, assembleia departamental, diretor de curso, departamento de Educação e de Ciências Sociais e Filosofia, com apoio acadêmico, pessoal e administrativo. Possui 21 docentes, entre os quais 80% com uma jornada de trabalho de 40 horas e 20% em tempo integral e dedicação exclusiva. Quanto à formação profissional, 100%

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL possuem pós-graduação *stricto sensu*, 40% doutores, 35% doutorandos e 25% mestrandos. Considerando os professores que estão afastados para estudos de doutorado e ou mestrado. Segundo Azevedo (1999, p. 22), “[...] os profissionais que fazem parte do quadro docente do CESC, sempre estão em atividades de extensão, que procuram diminuir a distância da ilha [...] (CESC) e a comunidade articulando atividades onde os alunos vivenciem o processo docente, [...]”

O curso de Pedagogia do CESC/UEMA na atualidade tem 269 alunos matriculados. No último vestibular, em 2014, foram ofertadas 40 vagas para o turno vespertino e 40 para o noturno, com entrada no primeiro e segundo semestres de 2015. O prazo de integralização curricular é de 08 (oito) semestres ou quatro anos. Segundo o Projeto Pedagógico, têm sido desenvolvidas ações de acompanhamento aos estudantes, com os programas: monitoria; iniciação científica; extensão e apoio às atividades dos estudantes.

As práticas pedagógicas e o estágio supervisionado totalizam 859 horas, estão em conformidade com a LDB 9394/96 e com o Parecer CNE n. 28/01, que estabelece o mínimo de 400 horas para a Prática de Ensino e mais 400 horas de Estágio Supervisionado. Os estudantes que atuam como docente na Educação Básica têm redução de até 200 horas da carga horária do estágio. A estrutura curricular do curso consta de 3.285 horas, distribuídas: disciplinas obrigatórias 2.190 horas; optativas 120 horas; prática pedagógica 405 horas; estágio supervisionado 450 horas; e atividades complementares 120 horas.

O curso de Pedagogia, em 2005, habilitava o professor para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e matérias pedagógicas para o Ensino Médio. Funcionou assim até que todos os alunos pudessem realizar a adaptação curricular e concluir o curso. O desenvolvimento dos dois currículos, foi reorganizado em 2008, de acordo com as DCNCPedagogia - (2006), foi concomitante, sendo desativado, progressivamente, o currículo anterior. A partir do vestibular de 2012 foi implementada a proposta contida no atual projeto pedagógico e, em 2014 baseado no currículo unificado.

Ressalta-se que, mesmo diante de um movimento de produções científicas, com perspectivas de superação do modelo da racionalidade técnica, os princípios norteadores das DCNCPedagogia (2006) têm

despertado interpretações que preocupam os educadores atentos às implicações das interfaces das políticas educacionais, em especial nas que se referem à formação e à prática pedagógica. Para Azevedo (1999, p. 22), “[...] é fundamental uma prática educativa progressista que procure articular um projeto pedagógico que tenha clara concepção filosófica, psicológica e sociológica, bem como o perfil do profissional [...].”

Desde 2014, o curso de Pedagogia está implementando o currículo unificado de Pedagogia para todos os centros da UEMA. No projeto pedagógico do currículo unificado de 2014, a prática curricular é vista em três dimensões (político-social, educacional e docente), todas as práticas com 135 horas e uma ementa, que não deixa claro o que deve ser trabalhado. Há um documento a Pró-Reitoria de Graduação - PROG da UEMA, com orientações sobre a prática curricular e a pesquisa de campo. Desse modo, os professores que vêm ministrando a disciplina prática, desde 2013, sentiram-se insatisfeitos com os resultados. O currículo de 2008 definia melhor as disciplinas. No currículo unificado de 2014 não existe o estágio no Ensino Médio, e os outros três têm 135 horas. Há uma diferença quanto ao último estágio: denomina-se “Estágio em Áreas Específicas”. Como não há um direcionamento formal da PROG/CTP, cabe ao colegiado do curso definir a área.

O curso de Pedagogia, em 2015, tem como objetivo formar o licenciado em Pedagogia, com bases epistemológicas sobre a escola como uma organização complexa, que deve promover a Educação para a cidadania, pesquisa e aplicação dos resultados na área educacional. O professor deve participar da gestão de instituições de ensino; identificações de processos pedagógicos em espaços formais, não formais e informais; e no desenvolvimento de competências concernentes à ampliação do campo de atuação do licenciado em Pedagogia. O profissional formado neste curso atuará na docência da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e em cargos e funções de coordenações e atividades variadas que envolvam práticas educativas e pedagógicas.

### **1.3 Perspectivas conceituais da Pedagogia**

Historicamente, a Pedagogia foi questionada e analisada por sua natureza, conceptualização, e enquanto campo de conhecimento, que

tem como objeto de estudo a teoria e a prática educativa. Leva-se em consideração a sua essência e especificidade no contexto da Educação brasileira, no qual, enquanto curso de formação do pedagogo, o habilita para atuar em diversos campos sociais. Aprofunda-se a reflexão sobre sua contribuição, para o professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que deve estar preparado para o exercício desta função na realidade das escolas.

O curso de Pedagogia, enquanto campo de conhecimento, deve implementar ações teórico/práticas, tendo em vista os contextos socioculturais e políticos da realidade trabalhada. Afinal, as reflexões sobre a Pedagogia e a Educação sempre estiveram associadas a um projeto educativo, fundamentado em uma concepção tradicional e pragmática, tendo como viés o positivismo e a necessidade da comprovação científica.

Neste trabalho, conjuga-se estudos que confirmam e que se contrapõem a Pedagogia como ciência da Educação. Refletimos as concepções especificando as divergências entre as bases teóricas, de natureza, de especificidade e princípio norteador da teoria e da prática pedagógica. Sendo assim, entendemos os sujeitos e os fenômenos educativos, considerando a primazia social e cultural, subjetividade, objetividade, historicidade, implicados nas ações educativas, reconhecendo a importância do profissional pedagogo.

A Pedagogia, como campo de conhecimento, é questionada no atendimento teórico/prático da educação, evidenciando suas atribuições de oferecer as bases teóricas para explicar as práticas educativas. A Pedagogia não pode ser entendida como conjugação de técnicas instrumentais, em uma perspectiva pragmática a favor da divisão do trabalho e do autoritarismo nas instituições educativas, assim sendo, reduz sua capacidade e abrangência nos estudos, estratégias e práticas pedagógicas críticas e reflexivas.

Para fundamentar essa discussão que tem como objeto de estudo a natureza da Pedagogia e sua institucionalização como curso de formação do pedagogo, recorreu-se a autores nacionais e estrangeiros, como: Quitanas Cabanas (1994); Comênio (1957); Estrela (1992); Marcelo García (2011); Libâneo (1996); Mazzotti (1993); Mialaret (1976); Nóvoa (1996); Nuñez e Ramalho (2008); Pimenta (1996); Saviani (2001); dentre outros. Essas concepções têm corroborado historicamente com a estruturação da Pedagogia.

-----

Esta seção não segue uma sequência histórica linear, definida pela trajetória da institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil, nem tem a intenção de esgotar as concepções do surgimento, criação e os avanços teóricos/práticos da Pedagogia. Contudo, pretende-se refletir sobre alguns campos de conhecimento científico, que determinam as concepções sobre a epistemologia e conceptualização da Pedagogia e sua influência na prática do professor, verificando sua legitimidade como curso de formação do pedagogo.

Etimologicamente, Pedagogia significa, para Ferreira (1993, p.411), "Teoria e ciência da Educação e do ensino." Segundo Ghiraldelli Jr (1996, p. 9), Pedagogia designava na Grécia antiga "[...]o acompanhamento e a vigilância do jovem. O paidagogo (o condutor da criança) era o escravo que guiava as crianças à escola, ou seja, à didascaléia, onde recebiam as primeiras letras seja o gymnásion, local de cultivo do corpo." O escravo era um adulto sem instrução, que por sua função era designado de pedagogo, pois paidós significava (criança) e agogé (condução). A terminologia Pedagogia, conjugada de um fazer escravo, generalizou-se no processo educativo a partir do século XVIII, na Europa Ocidental.

A indefinição da identidade do ser próprio da Pedagogia, como base de formação do pedagogo, é vista por Franco, Libâneo e Pimenta (2011), como uma restrição de sua finalidade, por não formar pesquisadores *stricto sensu*, para atuar nos cargos de supervisores, orientadores, coordenadores, etc. Essa indefinição de função e as Leis têm contribuído para manter a Pedagogia restrita à atuação docente, corroborando com as práticas educativas conservadoras, dos profissionais da Educação e do conhecimento científico. Sendo oportuno repensar a Educação e as concepções teóricas da Pedagogia.

Seguramente, o objeto de estudo da Pedagogia como ciência será a práxis educativa, ou seja, a realidade pedagógica a ser investigada, tendo como propósito a práxis, que dá movimento à realidade, transformando-a e sendo por ela transformada. A práxis educativa, objeto da ciência pedagógica é caracterizada pela ação sistemática de sua prática e ocorre na Educação formal e, em segundo plano, em outras relações educativas.

Dessa forma, a Pedagogia no Ensino Superior pode ser considerada como um dos componentes que contribui na perspectiva da construção do campo de conhecimento, formação e profissionalização do pedagogo.



Em contrapartida, poderá não fortalecer a teoria que apropria o campo de conhecimento, na medida em que não valoriza a teorização e a produção do saber. A restrição da Pedagogia pode ser constatada através das concepções, que discutem a sua institucionalização de acordo com as bases legais oficiais.

A Pedagogia, enquanto curso de formação profissional surge na academia, de forma dicotômica entre ciência e ciências da Educação, eminência de ser e não uma ciência e estar ou não vinculada a outras ciências da Educação é um processo de negação de um saber próprio. Segundo Cabral (2003), a Pedagogia vai se consolidando como uma realidade de sentido complexo, por envolver-se com a gestão do conhecimento, como saber educativo e procedimentos da prática, em vista da organização e administração dos espaços educativos.

Para melhor contextualização da concepção da Pedagogia como campo de conhecimento, aprofundamos alguns ideários pedagógicos clássicos da Educação, na perspectiva da aproximação da cientificidade da Pedagogia. O objetivo é refletir sobre essas concepções, em vista o processo de ensino e aprendizagem, sem aprofundar as bases epistemológicas, considerando-se a suntuosidade das obras e dos ideários defendidos por: Comênio (1957); Kant (1996); Pestalozzi (1997); Montessori (1967); e Durkheim (1978).

Inicia-se a análise por Comênio (1627-1657), com sua visão universal, um humanista atraído por todas as dimensões do conhecimento, que objetivava construir uma pansofia, ou seja, uma sabedoria que abrangesse a totalidade. Defendia um saber verdadeiro incorporado à filosofia orientada pela razão, e a ciência fundamentada na empiria e religião. A Educação, como um bem maior, teria a possibilidade de ser oferecida às crianças em idade tenra, para aprender com mais facilidade, e a conquista de conhecimentos complexos seria desenvolvida com maior idade. Portanto, orientou a construção de escolas maternais e salas de aulas próprias para crianças. Nesta perspectiva, "Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria [...]" (COMÊNIO; 1957, p. 155).

Nos ideários pedagógicos de Comênio (1957), a aprendizagem inicia-se pelos sentidos, pois é através deles que se percebem os estímulos

exteriores. As percepções sensoriais seriam impressas no interior do ser, para ser analisada através da racionalidade, sendo imprescindível a utilização de um método adequado a cada matéria. De acordo com Comênio (1957, p. 186), "A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exactidão, não será mais difícil ensinar tudo a juventude escolar, [...]." Assim, suas obras mantinham diálogos entre os filósofos Bacon e Descartes. Defendia a máxima da mente racional, que desde a infância seria aperfeiçoada, na perspectiva espiritual e intelectual.

Uma concepção pedagógica definida em princípios teórico/práticos é fundamental para Educação, mas, para Ghiraldelli Jr (2001), os educadores no Brasil não tinham consciência sobre os métodos e metodologias de ensino, as ações pedagógicas eram pautadas na observação do comportamento do professor que era incentivado a imitar as técnicas de ensinar, uma conjugação da Pedagogia formalizada por Herbart (1776-1841) com a Pedagogia jesuítica, (baseada no *Ratio Studiorum*). Os jesuítas foram responsáveis pela Educação no Brasil durante anos e, mesmo depois da expulsão, ainda se mantiveram presentes, pelo movimento iluminista de Marquês de Pombal. O *Ratio Studiorum*, adotado pelos jesuítas, era um livro com a organização do ensino e o plano de estudo da Companhia de Jesus, publicado em 1599, uma Pedagogia da unidade de matéria, método e professor.

Baseada em uma Pedagogia menos tradicional e clerical, a teoria de Herbart (1776 - 1841), para Ghiraldelli Jr (2001), estava voltada mais para o movimento do otimismo pedagógico do que para o entusiasmo pela Educação. O fruto do otimismo pedagógico foi o "ciclo de reformas estaduais da Educação" dos anos vinte, e consiste na atividade que o professor desenvolve quando recorda ao aluno o assunto ensinado. Deveria educar os sujeitos para o desenvolvimento da sua individualidade, autonomia, autogoverno, contrário ao domínio unilateral, proposto por instituições como estado, igreja, ciência e classes sociais.

Na modernidade, o homem passou a ser compreendido enquanto dimensão social e cultural, porém as mudanças dependem do resultado do ato educativo. Assim, foi preciso redefinir os fundamentos da Pedagogia por meio da estruturação de conceitos que constituiriam o próprio ser. Segundo Kant (1996, p. 19), a Educação é uma "[...] arte, cuja prática

*FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL*  
necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma Educação que desenvolva todas as disposições naturais [...].”

Nessa citação fica evidenciado o poder atribuído à Educação, onde o homem se humaniza pela transposição da cultura e do saber. Assim, a Educação torna-se melhor a cada nova geração, pois as futuras aperfeiçoam e humanizam as precedentes.

A função da Educação consiste em despertar a reflexão crítica no aluno. A formação do caráter, na Pedagogia de Kant (1996), baseia-se no desenvolvimento crítico da razão, para unir o subjetivo, objetivo, individual e o coletivo. O homem não pode humanizar-se senão por meio da Educação, pois ele é aquilo que a Educação faz de si. Assim, aproxima a Pedagogia da política quando reconhece a responsabilidade do homem para com a Educação e a Pedagogia. As artes humanas mais difíceis são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Pois, para o iluminismo e o progresso da humanidade, “[...] não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade [...]” (KANT, 1996, p. 22-23).

Logo, o estudioso Pestalozzi (1746-1827) chamou a atenção por sua ação como mestre, diretor e fundador de escolas. Sua concepção pedagógica ficou denominada de Pedagogia Intuitiva, cuja principal característica é oferecer dados sensíveis à observação dos estudantes. A Pedagogia de Pestalozzi (1997) fundamentava-se na psicologia sensualista, acreditava que toda a vida mental se estrutura baseando-se nos dados dos sentidos. Entendia a Educação como processo que deve seguir a natureza e os princípios de liberdade e bondade, inatos do ser e da personalidade individual da criança, que passou a ser concebida como um organismo que se desenvolve de acordo com Leis definidas e ordenadas, contendo em si todas as capacidades da natureza humana reveladas na unidade entre mente, coração e mãos.

A Pedagogia “*pestalozziana*” privilegiou os aspectos psicológicos do estudante, a cooperação entre professor e aluno e a formação de professores. Dessa maneira, relacionando com a Educação Social e a Pedagogia Social, Quitanas Cabanas (1994) compreende ser possível

relacionar diferentes perspectivas e visões existentes atualmente em relação à Educação Social, para nortear as práticas desenvolvidas pelos educadores, e considera que: “[...] com estas premissas Pestalozzi iba a ser, obviamente, un educador social. Tal es, precisamente, una de las facetas de su personalidad pedagógica, hasta el punto de que podemos considerarlo como el primer antecesor o representante de la educación social tal como actualmente la entendemos. [...]” (QUITANAS CABANAS, 1994, p. 11- 12)<sup>2</sup>.

Esse pesquisador defende o estatuto da Pedagogia no contexto das ciências da Educação. Quitanas Cabanas (1994) considera que a Pedagogia não se dilui nas ciências da Educação, definindo-a como ciência prática e normativa, preocupada com a ação e intervenção de educar, dirigindo-se a um só tempo para conhecer e transformar. Para o autor, a Pedagogia é munida de intencionalidade e de um projeto. “La teoría pestalozziana de la educación social se basa en un realismo social y, al propio tiempo, en un humanismo que lleva a un ardiente deseo de bienestar social para todos y, por consiguiente, de justicia social” (QUITANAS CABANAS, 1994, p. 14)<sup>3</sup>. A Educação na perspectiva social está centrada nos processos de socialização dos indivíduos, desenvolvimento da identidade, formação da personalidade e nos contextos que impõem à formação de atitudes, valores e crenças.

A pioneira a compreender a Pedagogia como ciência foi Montessori (1870-1952), que desenvolveu a obra *Pedagogia científica* (1967), baseada na transposição de métodos na Educação da pré-escola, com crianças “anormais” e depois com crianças “normais”. Os princípios dessa Pedagogia são a atividade, individualidade e liberdade. Valoriza os aspectos biológicos, pois considera a vida em pleno desenvolvimento. O crescimento intelectual da criança implica em uma Educação metódica (científica). A pesquisadora criou um material didático especial para esse

---

2 Com estas premissas Pestalozzi seria, obviamente, um educador social. Esta é precisamente uma das facetas de sua personalidade pedagógica, a tal ponto que podemos considerar como o primeiro promotor da Educação social tal como a entendemos hoje [...]. (QUITANAS CABANAS, 1994, p. 11- 12, trad. livre, grifo do autor).

3 A teoria da Educação social pestalozziana é baseada no realismo social e no próprio tempo, em um humanismo que leva a um grande desejo de bem-estar social para todos e, portanto, a justiça social. (QUITANAS CABANAS, 1994, p. 14 trad. livre, grifo do autor).

fim, que compreende jogos destinados a proporcionar uma educação sensorial, estimulando a observação. Na sala de aula, a criança é livre para agir sobre os objetos e o ambiente educacional.

A construção de um trabalho com rigor científico, para Montessori (1967), iniciava-se pela preparação do educador por meio da observação do homem, que deveria aprender com a criança os meios para sua própria educação, isto é, aperfeiçoar-se como educador. Segundo a autora, não é fácil preparar educadores atendendo as exigências das ciências experimentais, pois o cientista não é aquele que, em um laboratório, sabe fazer instrumentos de física ou reativos químicos, "Cientista é aquele que à luz da experiência descobriu a via que conduz às verdades profundas da vida" (MONTESSORI; 1967, p. 15). Assim, a "Pedagogia científica", se propõe a desenvolver a totalidade da personalidade da criança e não somente suas capacidades intelectuais. Preocupa-se com as capacidades de iniciativa e escolhas independentes. Acredita que o método é um caminho, baseando-se nos pressupostos científicos para formar pedagogicamente o educador e a criança.

Ao estudar a Pedagogia como campo de conhecimento é necessário refletir sobre a relação entre ciência e ação. Durkheim (1858 - 1917), na obra de 1978, pensou a Pedagogia em uma perspectiva que a diferenciou da Educação. A epistemologia da Pedagogia apresenta um triplo sentido: a Pedagogia como arte do educador visualizando a ação; Pedagogia como reflexão sobre a ação e o trabalho educativo; e a Pedagogia como doutrina educativa, quando a reflexão sobre a ação se constrói no nível pedagógico. Baseou-se no positivismo para elaborar uma concepção de Pedagogia, que defende o estatuto de ciência.

O pesquisador discutiu esses três níveis, elegendo o segundo (Pedagogia como reflexão sobre a ação e o trabalho educativo). Segundo Durkheim (1978, p.65), a prática é "[...] modos de fazer, que são ajustados para fins especiais e são o produto, seja de uma experiência tradicional comunicada pela Educação, seja de experiência pessoal do indivíduo." A Pedagogia se constituiria como uma teoria/prática voltada para o fenômeno educativo e não teoria científica, preocupada com o conhecimento. Um traço intermediário entre ciência e ação, constituindo-a como a teoria da ação, uma reflexão sobre a ação educativa para melhorar a ação. A preocupação seria estudar os procedimentos teóricos, metódicos

e metodológicos da ação pedagógica, princípios do conhecimento científico para o positivismo. Durkheim percebeu a Pedagogia como uma realidade teórica, que se caracteriza por indicar o que deve ser. Demonstra preocupação com a cientificidade da Pedagogia, mas revela divergência no modo de compreender o conhecimento pedagógico.

A Pedagogia como campo de conhecimento, formação, legitimidade, natureza, sentido e significado da atuação do pedagogo vem sendo estudada por autores franceses como: Houssaye, Soëtard, Hameline e Fabre (2004), de forma que suas concepções foram materializadas através da obra o "*Manifesto a favor dos pedagogos*". Para Houssaye (2004), a Pedagogia representa um saber específico que reúne dialeticamente a teoria e a prática educativa, isto é, um processo determinante e constitutivo, pois um prático por si só não é um pedagogo, mas um usuário de sistemas pedagógicos, assim como o teórico da Educação não se constitui num pedagogo porque pensar a ação pedagógica:

Se a **Pedagogia** é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em Educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a Pedagogia (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

Segundo esse autor, o pedagogo é um prático/teórico da ação educativa, busca formular proposições para a prática. Reconhece a relação teórico/prática como uma abordagem em que o pensamento teórico delimita a prática. A Pedagogia decai quando é assumida como objeto de várias outras disciplinas. Assim, a Filosofia se coloca como a voz teórica da Pedagogia, e a Psicologia, como ciência da Educação. Assim, um conjunto de disciplinas se firma como a base teórica da Pedagogia, intitulando-se de ciências da Educação. Pedagogia reduz-se a uma prática de aplicação de teorias emprestadas, passando, de início, à ciência e depois às ciências da Educação, o que se justifica para favorecer a produção de saberes sobre a Educação, representando, assim, a especificidade da Pedagogia.

A reflexão sobre o conhecimento epistemológico da Pedagogia é

necessária para que os professores compreendam a sua própria posição pedagógica e, assim, estabeleçam uma práxis coerente com sua visão de mundo e da sociedade do século XXI. Pois, com a expansão da tecnologia e da ciência, para se desenvolver atividades educativas é viável reconhecer o tipo de conhecimento pedagógico que os professores adquirem, para que possam assumir a sua importância na prática. A pedagogia, em determinados momentos, apresentou o seu conhecimento como: senso comum; arte, e regras para conduzir uma atividade social; como tecnologia; como estudo das técnicas de ensino; como produção do saber; e como ramo de conhecimento da teoria e prática pedagógica. Essas definições traduzem a necessidade de aprofundar os estudos sobre a Pedagogia como ciência da educação.

O retorno à Pedagogia só ocorrerá se as ciências da Educação deixarem de partir de diferentes saberes e começarem a tomar a prática como o ponto de partida e de chegada, isto é, um reinventar de saberes pedagógicos, sendo conduzidos com base em princípios epistemológicos definidos, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da Educação.

A compreensão da Pedagogia como campo de conhecimento deve estar associada à profissionalização e à construção de saberes. A “[...] profissionalização da docência surge como uma proposta para contribuir para o desenvolvimento didático e pedagógico dos professores, hoje chamados a apresentar solução para os problemas da escola” (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 01). Para os autores, é necessária a construção da profissionalização do pedagogo, em vista os desafios da produção e promoção do conhecimento.

A dimensão de sociedade em rede, que busca formas sociais mais flexíveis, deve entender o ensino na perspectiva da Pedagogia, que tem a Educação como objeto de estudo. Para teóricos, como: Franco (2008); Libâneo (2010); Mazzotti (1993); Pimenta (1999); Schmied-Kowarzik (1983); Pedagogia é a ciência da Educação como ação social humana. A Educação pode ser compreendida como interligada a outras ciências cooperadas à Pedagogia. Para Pimenta (1999, p. 9), a Pedagogia é uma ciência que “[...] tem como objeto de estudo a Educação. Como fenômeno social, a Educação não se esgota no estudo de uma única ciência. A prática como fenômeno múltiplo é síntese de múltiplas determinações.” É importante uma ciência com pluralidade de enfoques sobre si, e a Educação, além dos

discursos sobre o real, questiona o seu potencial e limites, tendo em vista sua intervenção.

Entretanto, outras ciências, como as sociais e humanas, têm a Educação como objeto de estudo. Para Cabral (2003), a articulação da Pedagogia com as demais ciências justifica-se pela necessidade de se construir conhecimentos mais pontuais do fenômeno educativo, através da complexidade, buscando nessas ciências alguns referenciais para organizar modos mais eficazes para a socialização dos saberes construídos na prática.

Refletir sobre o campo de conhecimento da Pedagogia possibilita a organização de referências conceituais, para compreender os estudos que buscam superar as dicotomias construídas entre a teoria e a prática educativa. Os ideários pedagógicos sobre a Pedagogia como campo científico acompanham o desenvolvimento do conhecimento (saberes), que dá sentido à prática do pedagogo, pois a atividade educativa é o ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é construída coletivamente pelos homens.

É importante a análise epistemológica da Pedagogia para compreender seu campo de conhecimento e atuação do pedagogo. Assim, epistemologia é a análise da natureza e os meios da teoria do conhecimento e suas correlações entre o sujeito e o objeto. Para Figueroa (2006, p.5) “[...] todo proceso educativo supone una noción epistemológica, sea ésta explícita o implícita, la aproximación epistemológica es fundamental en la tarea de indagar en los conocimientos pedagógicos y las emergentes matrices culturales de dichos sistemas, [...]”<sup>4</sup>

De acordo com a citação acima, a Educação exige uma compreensão epistemológica, seja explícita ou implícita. Figueroa (2006) acrescenta, ainda, que qualquer referência sobre ciência da Educação requer uma abordagem a partir de uma perspectiva complexa, com base nas dimensões epistemológicas, referências do modelo de interpretação do contexto

---

4 Todo processo educativo supõe uma abordagem epistemológica, está explícita ou implícita, a aproximação epistemológica é central para a tarefa de indagar os conhecimentos pedagógicos e as matrizes culturais emergentes de tais sistemas, [...]. (FIGUEROA, 2006, p. 5, trad. livre, grifo do autor).



FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL social, estratégias de ação e o desenvolvimento de programas emergentes, projetados para uma nova forma de pensar a Educação. A epistemologia é importante para a análise das ciências, para o desenvolvimento e para a reflexão da Pedagogia como campo de conhecimento.

Desprezar a dimensão epistemológica da Pedagogia, não a considerando uma ciência, tem produzido indefinições sobre a construção e definição da identidade do pedagogo, tanto em relação à sua identidade profissional, como em relação à sua formação. Para Mialaret (1976), a Pedagogia reflete sobre as finalidades da Educação e suas condições de existência e funcionamento. Está relacionada com a prática educativa que constitui seu campo de análise. Historicamente, a Pedagogia apresentou diferentes abrangências e concepções, por ter sido teorizada por variadas perspectivas científicas, resultando em múltiplas abordagens conceituais e no distanciamento do reconhecimento científico, descaracterizando seu estatuto de ciência e o espaço científico da práxis educativa.

A assunção da Pedagogia no contexto acadêmico dependerá das ciências da Educação, “[...] as ciências da Educação são constituídas pelo conjunto das disciplinas que estudam as condições de existência, de funcionamento e de evolução das situações e dos fatos educativos” (MIALARET 1976, p.32). Para estudar o fenômeno educativo é preciso considerar o sistema educacional, estabelecimento de ensino, professor e os alunos. Deve ser promovido em vários níveis, dependendo dos subsídios das disciplinas, sendo, portanto, uma pluridisciplinaridade, pois as práticas educativas manifestam muitos sentidos. O pedagogo deve mobilizar saberes, organizando situações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem do estudante. A Pedagogia se constrói cientificamente no contexto das ciências da Educação.

Do ponto de vista teórico, metodológico e conceptual é mais pertinente conceber a Pedagogia segundo Gauthier *et al* (2006, p.136), que diz: “[...] como englobando tudo o que diz respeito aos comportamentos do professor visando a instruir e educar os alunos e associar o termo didática a tudo o que depende dos comportamentos do aluno relativamente a sua aprendizagem.” Assim, Pedagogia é um conjunto de ações praticadas pelo professor no âmbito de suas funções no contexto escolar. Os objetivos do professor devem ser postos em relação ao desenvolvimento significativo dos estudantes, na produção do conhecimento.

O curso de Pedagogia deve conduzir o estudante para além da aprendizagem de normas, favorecendo o processo da cientificidade, a partir de uma sólida formação científica, técnica e política, pois a ciência desafia o indivíduo a refletir, organizar e utilizar os procedimentos na atividade profissional. O pedagogo pode utilizar o conhecimento para o desenvolvimento de ações que ampliem a atuação profissional. Para Bachelard (1996), diante do real, aquilo que cremos saber ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem, pois, tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado.

Assim, é necessário um profundo conhecimento científico, pois as ciências da Educação, tais como: Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação, segundo Soëtard (2004, p 50), deixaram para o pedagogo “[...] um sério problema de conflito de interpretações.” Os profissionais da Educação tiram proveito dessas ciências, mas não acreditam que a pluralidade de teorias que constituem essa relação possibilite a definição de um produto eficiente decorrente de um objeto próprio, pois “[...] as ‘ciências da Educação’ continuam sendo construções teóricas que não conseguem encontrar a passagem para o real e instrumentar realmente a prática” (SOËTARD, 2004, p.51). Verificamos que o distanciamento entre teoria e prática prejudica os estudos da Pedagogia como ciência da educação.

Tendo em vista a contribuição das demais ciências, que tem como objeto de estudo a Educação, ou seja, as ciências aplicadas, a Pedagogia vai se organizando e assumindo características próprias, favorecendo a reflexão e o diálogo na busca da superação dos problemas educativos, para além dos enfoques pragmáticos e técnicos que integram a dinâmica da realidade educacional.

O curso de Pedagogia, como campo de conhecimento, deve formar e profissionalizar o pedagogo, como também o especialista e teórico prático da Educação, que atuam como coordenador, gestor, orientador etc, para trabalhar nos mais variados espaços sociais. Schimied- Kowarzik (1988) defende essa posição, que define a Pedagogia como “ciência da e para a Educação”, sendo a teoria e a prática da Educação. Estuda os fundamentos educativos, que orienta a prática, atendendo às normas

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL estabelecidas, os meios e fins da Educação.

À vista disso, a Pedagogia é um campo de conhecimento que começou a se desenvolver e institucionalizar como disciplina e curso no século XIX. A Pedagogia estuda diversos temas relacionados à Educação, tanto no aspecto teórico quanto no prático, pois é preciso oferecer ao pedagogo teorias sobre os fenômenos educativos, auxiliando para que o mesmo passe a “[...] perceber as exigências de cada situação educacional concreta, de tal forma que ele se torne apto a levá-las a cabo autonomamente” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 50). A Pedagogia deve ter como objetivo principal a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos, através da reflexão e da produção de conhecimentos.

O autor supracitado defende a Pedagogia como ciência prática, que tem como objeto de estudo a Educação entendida como processo de humanização do homem. Nas ciências práticas, devem ser consideradas as dimensões ética e política, que têm como objeto de estudo a práxis. A Práxis é entendida como a ação do homem sobre a matéria e criação de uma nova realidade humanizada. A práxis é “[...] o processo social global da formação humana, da vida na natureza e na história” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p.21).

Logo, a Pedagogia como ciência prática considera a Educação como práxis, ou seja, a ação do homem sobre e com os outros homens na busca da humanização, libertação e emancipação. Essa Pedagogia constitui-se como ciência da ação educativa, que ocorre nas instituições e espaços sociais, se reveste na escola de características e perfis profissionais reconhecidos como os de professor, diretor, coordenador, orientador, entre outros.

A Pedagogia possui um significado singular diante do seu caráter epistemológico, encontramos concepções divergentes sobre sua cientificidade, passando a ser reconhecida em momentos como: ciência da Educação, ciências da Educação ou ainda Pedagogia. Dificultando a consolidação de sua qualificação científica, ou seja, a identificação do que é específico da ciência que lhe confere grau do que seja ou não ciência. Esses ideais são defendidos por teóricos como: Quitanas Cabanas (1994); Estrela (1992); Franco (2008); Libâneo (2007); Nóvoa (1997); Pimenta (1996); dentre outros. Assim, é fundamental aprofundar as concepções e o objeto de estudo da Pedagogia enquanto ciência da Educação, na busca

do estabelecimento de políticas favoráveis à formação do Pedagogo.

A Pedagogia adquire consistência histórica e ajuda na busca por melhor qualidade de Educação, possui como pressuposto a inserção humana nos contextos socioculturais, o que depende do desenvolvimento profissional. Segundo Libâneo (2010), o mundo contemporâneo se apresenta como sociedade pedagógica e pede ações bem mais definidas, implicando formação teórica e profissional. A Pedagogia envolve trabalho com a realidade complexa, é necessário que invistam na natureza do seu objeto, refinamento de seus instrumentos de investigação, desenvolvimento científico e tecnológico, que se insira nas práticas e movimentos sociais e intercultural, referente à luta pela justiça, solidariedade e paz pela vida.

De acordo com a exposição do pesquisador, o mundo contemporâneo se apresenta como sociedade pedagógica, buscando ações educativas mais definidas, o que demanda por uma formação mais comprometida com as transformações de uma sociedade científica e tecnológica. Sendo assim, o profissional pedagogo poderá enfrentar as complexas exigências desta realidade, pois são requisitados novos objetivos, habilidades cognitivas, competências e capacidade de percepção de mudanças. Vale ressaltar que é fundamental a formação geral e profissional para que se possa refletir e atuar nessa nova forma de ensinar e aprender.

Entender a Pedagogia como uma ciência da Educação, associada às práticas educativas, segundo Canário (2005), eleva o sentido de considerar que a Pedagogia não é um conjunto de enunciados que tem como referências outras ciências ou a Filosofia. A Pedagogia deve ser compreendida sob a ótica da cientificidade, baseada na problematização, construção de saberes, qualificação científica e identificação do que é específico da ciência que confere a distinção daquilo que não é ciência. O conhecimento científico é distinto dos demais, por duas características: o primado da teoria e a existência de um método consciente, sujeito à revisão e crítica. Uma ciência é construída e tem o provisório do "correto" como próprio.

As relações que envolvem as teorias pedagógicas envolvem o conhecimento e a produção do saber. Para Charlot (2000), a relação com o saber deve ser compreendida como uma relação epistêmica. O aprender pode ser delimitado do ponto de vista epistêmico, como a atividade de

apropriação de um saber que não se possui, mas tem sua existência em objetos, pessoas, locais, etc. Significa que aprender é passar a possuir o saber, e nessa relação epistêmica o saber é o objeto. É uma vinculação do sujeito o saber no movimento com o mundo. Portanto, “[...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (CHARLOT, 2000, p. 80).

O aprender e o ensinar é o movimento de interação com o objeto e o saber. Segundo os fundamentos de Charlot (2001, p. 28), “[...] aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja - sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina.” Assim, para que haja formalização de um saber é necessário que aquele que dele se apropria coloque-se nas relações que permitiram produzir esse saber.

A Pedagogia como campo de conhecimento, em uma perspectiva epistêmica, envolve a necessidade de que os saberes produzidos pelo pedagogo durante a formação e a profissionalização, seja consolidado na prática educativa, no desenvolvimento de suas funções de planejar, orientar, organizar e implementar o processo de ensino e aprendizagem, de forma que os alunos possam aprender. Para Bachelard (1996, p. 63), “[...] poderia ser constituída uma Pedagogia mais propriamente humana, sob certos aspectos, do que a Pedagogia puramente intelectualista da ciência positiva.”

Destaca-se que a Pedagogia está em todos os contextos sociais e não somente nas instituições educativas formais. Este movimento de construção de saberes na atualidade deve ser mediado pelas tecnologias, gerando múltiplas ações pedagógicas em espaços sociais ampliados. A Pedagogia não deve se limitar à compreensão de como se dão as relações educativas e ao estabelecimento de diretrizes gerais para Educação, todavia precisa antes favorecer o processo da democratização e emancipação do homem.

Nas práticas educativas do século XXI, se faz necessário o profissional pedagogo, enquanto agente crítico e detentor de saberes gerais e específicos, fundamentais à condução e organização dos processos educativos, atuando em espaços diversos, além da escola formal. A Pedagogia, como ciência prática, trata da Educação como práxis,

ou seja, da ação do homem sobre e com os outros sujeitos na busca de sua humanização. Essa Pedagogia constitui-se como ciência da ação educativa, proporcionando a emancipação.

Entretanto, a Pedagogia é uma teoria científica que, segundo Mazzotti (1996), parte da prática, considerando a epistemologia como, tecnologia, ciência, e/ou, como filosofia aplicada e raramente como ciência autônoma que estudaria as práticas pedagógicas. Isto porque não se aceita que uma prática possa dar origem a uma ciência ou ser uma ciência, pois a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, sustenta-se na prática e na reflexão sistemática sobre uma técnica, a Educação. A Pedagogia é uma ciência que traz consigo uma reflexão acerca do fazer educativo, assim, visa à humanização do homem.

Assim, a Pedagogia é uma ciência que possibilita a reflexão sistemática sobre o processo educativo, assim, poderá minimizar o problema da aprendizagem dos estudantes, recriando práticas, autoavaliando, assim, aprofundando seu próprio objeto de estudo. É possível constituir uma ciência da prática educativa, que se coloca como a condição de refletir, por meio das diversas ciências sociais e humanas, “[...] pode-se dizer que a tessitura apresentada pelas Ciências do Homem possibilita a exposição dos limites do fazer educativo, mas não é suficiente para estabelecer” (MAZZOTTI, 1996, p. 15). Portanto, a Pedagogia é uma ciência da prática, sendo uma reflexão sistemática sobre a Educação.

Sendo a Pedagogia uma ciência da prática educativa, segundo Schmied-Kowarzik (1983), seu objeto de estudo é a Educação. Com base em Libâneo (2007, p.17), “[...] a Pedagogia é o campo científico que faz uma reflexão sistemática sobre a prática educativa, a Educação, que é o objeto de estudo da Pedagogia.” A Educação é atividade humanas das mais complexas e importantes, segundo autores como: Libâneo (1996); Saviani (2001); Mazzotti, (1996); Freitas (1995); Nóvoa (1996); entre outros. A Educação apresenta uma confluência de interesses, e nesta perspectiva, contribui para emancipação humana. O que exige por parte da Pedagogia a elaboração de uma concepção própria, construção de categorias de análise do fenômeno educativo, a partir das contribuições das outras ciências sociais e humanas.

É visível a contribuição das Ciências Sociais e Humanas no estudo dos fenômenos educativos, que mesmo com objeto de estudo próprio,

corroboram com a Pedagogia. Porém, esses conhecimentos dependem de uma elaboração específica, que se configura como o exclusivo objeto de produção da educação, visto que, a Pedagogia opera em nível qualitativo, que difere das ciências que lhe dão suporte na compreensão do fenômeno pedagógico. Reduzir a Pedagogia ao domínio de cada uma destas ciências de fundamentos dilui seu objeto de estudo e impede um tratamento pedagógico no nível qualitativo (FREITAS, 1995).

Assim, a Pedagogia tem seus pressupostos próprios para compreender o fenômeno educativo, o que determina a existência de dois tipos de ciências, as teóricas e as práticas. Ao definir a Pedagogia como ciência prática, busca-se subsídios em outras áreas do conhecimento humano, tais como a Sociologia, a Psicologia, a História, entre outras, entendendo a Educação como objeto de estudo da Pedagogia direcionado a um processo educacional organizado, intencional e dirigido, que ocorre em uma instituição educativa. Assim, a especificidade da Educação é a formação do homem para viver em sociedade.

Conseqüentemente, a Educação está presente nos mais variados espaços e relações sociais, tais como família, empresa, associação, clínica, hospital, escola, universidade, entre outras. A Educação subdivide-se em: formal, não-formal e informal. O pedagogo tem possibilidades de atuação dentro dos contextos sociais, possivelmente essa seja uma das explicações de a identidade do pedagogo ser tão complexa no contexto brasileiro.

Por conseguinte, é na escola que historicamente encontramos sua maior atuação. As práticas educativas consolidam-se nas instâncias da vida social, não se restringindo à escola e à docência, embora estas devam ser referências da formação e profissionalização do pedagogo. Para Libâneo (1996), o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto as práticas educativas na sociedade. Onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, haverá uma Pedagogia, pois, o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias educativas, ligadas aos processos de transmissão e assimilação de saberes, em vista dos objetivos de formação humana definidos na contextualização histórica.

Dessa forma, as manifestações marcam a sociedade contemporânea, que em razão das necessidades formativas ampliam os espaços de aprendizagem para além dos modelos convencionais de Educação. O pedagogo estuda diversas áreas do conhecimento, que interligadas

resultam a Pedagogia, pois para atuar nas instâncias da sociedade se faz necessário pesquisar diversas áreas e ciências que possam contribuir com a Educação.

Considerando o pedagogo um especialista em ciências da Educação, Nóvoa (1996), sente-se inseguro em responder, de maneira clara, quando questionado sobre essa profissão. Tentando responder aos questionamentos, chega à conclusão, que “[...] a experiência tem-me ensinado que só há uma resposta plausível: dizer-me professor. Apesar de ser uma meia solução, quase sempre chega. Mas se aparece alguém mais curioso e pergunta: ‘professor de quê?’ Então tudo recomeça.” (NÓVOA, 1996, p. 72-73). Assim, caracteriza a Pedagogia e suas peculiaridades para definir seu caráter epistemológico. Essa concepção diverge quanto à cientificidade, natureza da Pedagogia e o campo de atuação do pedagogo, pois desconhece o estatuto da Pedagogia como ciência da Educação e a reconhece como ciências da Educação.

Em consequência dessa vicissitude problemática da Pedagogia, sendo compreendida como: ciência da educação, curso de formação de professor; campo de conhecimento e ou ciências da educação. Além dessas especificações, a Pedagogia conta, com a contribuição de outras ciências que estudam a Educação, mesmo que essas não tenham o seu foco principal o ensino e aprendizagem. Mas, interferem no seu campo de estudos e atuação.

Contudo, considerando a abrangência do campo de atuação profissional do pedagogo e da própria Pedagogia, a identidade profissional está associada à capacidade de identificação profissional, visto que algumas áreas do conhecimento estão associadas, de algum modo, ao campo da Pedagogia. Como exemplo, podemos citar a Didática, uma área da Pedagogia que estuda a problemática do ensino, enquanto prática de Educação.

Deste modo, muitas ciências estudam a Educação, no entanto, cada uma tem seu olhar voltado apenas ao seu próprio objeto. Apenas a Pedagogia pesquisa a prática educativa de forma intencional, não se permitindo ser denominada de ciências da Educação, mas ciência da Educação. De acordo com Libâneo (1996), o profissional pedagogo atua em várias instâncias da prática educativa, ligadas à organização e aos processos de assimilação de saberes, modos de ação e manifestações,



tendo em vista a formação humana.

Por conseguinte, a Pedagogia é uma ciência aplicada que estuda as práticas educativas escolares e não-escolares. Além disso, possui um discurso próprio, constrói suas categorias de análise do fenômeno educativo a partir das contribuições de outras ciências que pesquisam os processos de formação humana, e não se confunde com os saberes das outras ciências.

Na formação inicial deve ser desenvolvida a capacidade de articular o aspecto teórico e o prático para a mobilização dos saberes na prática. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o curso de Pedagogia constitui o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica da Educação como práxis social, possibilitando uma formação do professor, com referencial teórico, científico, ético e técnico, considerando o aprofundamento na teoria pedagógica. A Pedagogia é um campo de conhecimento da práxis educativa, que ocorre na sociedade em contextos diversos, e tem a Educação como objeto de análise.

É visível a preocupação dos autores brasileiros e estrangeiros sobre o estatuto científico da Pedagogia. Encontramos diferentes princípios epistemológicos, entre esses, Estrela (1992), assegura que o problema está nos argumentos em favor da Pedagogia como ciência aplicada, fazendo-se dessa arte uma distinção entre ciências puras e ciências aplicadas. A dúvida está na falta de um estatuto científico para a Pedagogia, essa divisão entre ciências puras e ciências aplicadas, além de ser um artifício ideológico, representa uma arbitrariedade, a distinção não encontra fundamentos a partir de concepções teóricas recentes. Confirma Estrela (1992, p. 12), que "O materialismo dialético já havia posto em evidência a abstração que representa o conceito de ciência aplicada; toda ciência é sempre uma ciência de um concreto e, através dele, ela identifica-se enquanto teoria e prática."

Cada ciência só corresponde um objeto específico do seu campo, e há distinção entre ciências puras e ciências aplicadas será uma: "[...] pseudociência, uma ilusão de óptica: trata-se de um campo diferente apenas na aparência daquele em que a ciência exerce normalmente a sua atividade de inteligibilização do real" (ESTRELA, 1992, p. 12). Os resultados apresentados pelas ciências que se dedicam ao estudo dos fenômenos educativos, vistas como ciências da Educação, mesmo válidos em si,

tem interesse limitado para o pedagogo, pois este só poderá integrar conhecimentos de outros campos do saber de modo parcial.

A trajetória da Pedagogia, desde a Grécia antiga, é contraditória, pois o conceito de Pedagogia, para Saviani (2001), tem dupla referência, a citar: propagar a reflexão com base filosófica, finalidade que guia o ato educativo, reforçando a metodologia e a condução da criança. Somente a Pedagogia se estrutura em função de uma prática educativa, as outras ciências estudam somente o fenômeno educativo sem se inquietar com a prática.

Sendo assim, a Pedagogia é compreendida como “teoria da Educação” e evidencia-se que ela é uma teoria da prática educativa. Comportam-se nesse âmbito todas “[...] as teorias da Educação oriundas das ciências humanas que se voltam para a análise do fenômeno educativo, como ocorre com a sociologia da educação, psicologia educacional, biologia educacional, economia da educação, antropologia educacional” (SAVIANI, 2007, p. 102).

Nesse entendimento, a Pedagogia, para Franco (2008), é tratada em um momento como arte, metodologia, ciência da arte educativa e recentemente na atuação docente e não no estudo do fenômeno educativo na sua complexidade e diversidade. Essa indefinição de identidade tem contribuído para manter a Pedagogia sem uma perspectiva crítica, o que colabora para o cumprimento de práticas educativas conservadoras e descontextualizadas, tanto dos pedagogos como do próprio conhecimento científico. Assim, é necessário repensar a Educação e a ciência que a fundamenta, para reanalisar o espaço científico da Pedagogia.

A Pedagogia, como ciência da prática educativa, para Mazzotti (1996), se efetiva como uma reflexão sobre uma técnica particular, a Educação, ao dizer que a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, se está assegurando que não é só prática, não se efetiva como uma tecnologia imediata. “Assim, a Pedagogia é uma ciência que traz consigo uma reflexão sistemática acerca do fazer educativo, é a ciência que visa à humanização do homem e quais os métodos mais adequados para atingir este objetivo” (MAZZOTTI, 1996, p. 30). A Pedagogia sofreu durante seu desenvolvimento, tendo em vista a validade epistemológica em que os discursos se dividem, em legitimá-la ou não como ciência. Confere o estatuto de cientificidade da Pedagogia procurando evidenciar que é possível constituir uma ciência da prática educativa.

As determinações da prática educativa devem se movimentar para além do pragmatismo, entendida de forma ampla, crítica e reflexiva. O objeto de estudo da Pedagogia como ciência será a práxis educativa, pois, a Pedagogia visa à formação humana, para que produzam práxis pedagógicas, compatíveis com a emancipação humana. Segundo Franco (2008, p.76-77), a prática educativa para ser, “[...] estudada cientificamente, a Educação requer procedimentos que permitam ao pesquisador adentrar na dinâmica e no significado da práxis, de forma a poder compreender as teorias implícitas [...]”

Concordamos com a posição dos autores que defendem que a Pedagogia não deve ser ciências da educação e, sim, ciência da educação, visto que contém um objeto próprio de pesquisa: a teoria e a prática da educação, e não deve adotar modelos tradicionais de ciência.

A Pedagogia, enquanto curso de formação do pedagogo, deve cumprir com o seu papel social de emancipar o homem através da práxis educativa. Assim, “[...] a práxis é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma e é por ela transformada” (FRANCO, 2008, p. 82). A práxis como ação transformadora, conduz a uma nova realidade e sentido de homem que, enquanto ser sócio cultural, transforma-se conforme suas necessidades. A Pedagogia, como ciência da educação, exige dos pedagogos mudanças de posturas, pois seu objeto caracteriza-se pela ação intencional/contextualizada.

A reflexão crítica pode conduzir a caminhos que viabilizem a melhoria da próxima prática. A Pedagogia é uma ciência, pois ciência é o resultado do processo de pesquisa, sendo relevantes as análises do objeto pesquisado, à prática educativa. Os fundamentos epistemológicos dos autores pesquisados explicitam que a Pedagogia é ciência que estuda a teoria e a prática educativa, tendo como dimensão o processo de ensino e aprendizagem, considerando a complexidade do contexto educacional de uma sociedade em transformação.

Compreendendo a Pedagogia como campo de conhecimento, a prática educativa deve ser vivenciada em um sentido multidimensional, como ação intencional e reflexiva, tendo em vista a emancipação social. A Pedagogia, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2011), possui três dimensões, a saber: epistemológica, prática e disciplinar. A dimensão epistemológica refere-se à definição do seu objeto, dos procedimentos

investigativos e dos requisitos que a constituem como ciência. A dimensão prática está vinculada à Pedagogia como saberes, pois o conhecimento resulta de uma conjugação de saberes da ação, que se organiza dialeticamente com o conhecimento teórico, em um processo que vai se estabelecendo nas relações sujeito-existência.

A dimensão disciplinar, ou Pedagogia como curso, constitui-se na medida em que formam o conteúdo dos estudos pedagógicos, sua natureza, os elementos constitutivos do fenômeno educativo e os saberes da prática. Assim, o curso de Pedagogia consolida um conjunto de saberes articulados às exigências de formação geral e especializada, ora como disciplinas independentes e ora transversais, atendendo à flexibilidade curricular.

Os pedagogos devem construir uma concepção crítica da teoria e prática pedagógica no estabelecimento de uma práxis coerente com sua visão da realidade sociocultural. Além da integração das dimensões didática, pedagógica a tecnológica, imprescindíveis no atual contexto, com a expansão da ciência, sendo necessário reconhecer a tipologia de saberes que os pedagogos formalizam e mobilizam na prática.

A Pedagogia é a ciência da Educação que estuda o fenômeno educativo, conteúdos, métodos e procedimentos investigativos. A Educação caracteriza-se como processo de formação, enquanto o ensino é o processo de organização de aprendizagem em contextos específicos. Conforme Franco, Libâneo e Pimenta (2011), o termo Pedagogia designa um campo de conhecimento com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação, da formação humana e da didática como um ramo da Pedagogia que trata do processo de ensino e aprendizagem.

A complexidade implícita na constituição do campo da Pedagogia é reconhecida pela própria dificuldade de construção de um campo conceptual respeitado, pelo fato de o mesmo termo designar a ação pedagógica, disciplina e ou curso. Para Cambi (1999), o declínio da Pedagogia como saber unitário acontece a partir da década de 1960, quando a investigação pedagógica experimental alcança grande desenvolvimento e surgem novas disciplinas como a Psicopedagogia e a sociologia da Educação.

Nessa perspectiva, tanto o aspecto empírico como os conceptuais

da Pedagogia como ciência da educação, são problemas vivenciados no contexto educacional brasileiro, pela diversidade conceptual existente na área da Educação e as dificuldades nas definições terminológicas da interlocução e do diálogo com outras áreas e com as instituições.

A Pedagogia deve ser uma ciência crítica e reflexiva, consolidada através da reflexão filosófica, dos fundamentos de outras ciências, dos valores e da intencionalidade dos fatos e da prática educativa, compreendendo sua função social no processo de humanização do homem, do trabalho na escola do século XXI e do progresso científico e tecnológico, elementos que propõem a ampliação e o redirecionamento de novas estratégias emancipatórias e de reorganização do contexto educativo.

Defende-se que o curso de Pedagogia, deva consolidar as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica para uma melhor atuação no contexto educacional. O pedagogo deve agir como um profissional crítico e reflexivo, mediatizando as práticas educativas e as relações sociais mais amplas, articulando estas práticas com teorias críticas, entendendo as essências que estão subjacentes às teorias implícitas da sociedade do século XXI, direcionada pelo processo da globalização.

Portanto, o pedagogo deve ser um professor pesquisador, para mediar teoria e prática tendo em vista à práxis educativa, comprometida com um projeto educacional voltado para as mudanças sociais. Entendendo a formação como meio de qualificar professores pesquisadores, para a intervenção pedagógica escolar e extraescolar, analisando cada contexto social e cultural, trabalhando de modo intencional e implementando projetos educativos mais significativos do ponto de vista da transformação e emancipação social.

#### **1.4 Formação dos professores do Ensino Primário em Portugal e a reabertura das Escolas do Magistério Primário**

Nesta seção, reflete-se sobre o modelo de formação de professor em Portugal, com base nas seguintes subseções: formação dos professores do Ensino Primário e a reabertura das Escolas do Magistério Primário em 1942; formação e as instituições das ESE 1986, até a promulgação do Estatuto da Carreira Docente 1990; a exigência do grau de licenciatura,

formação inicial dos professores do 1.º ciclo, em 1997; habilitação profissional para a docência da pré-escola e 1º ciclo do processo de Bolonha, de 2006 à atualidade.

Convém ressaltar, inicialmente, que a formação de professores foi um campo que a ditadura portuguesa utilizou, por volta de 1926, e foi-se fortalecendo e alargando à medida que o regime autoritário (1926-1974) perdurava como mecanismo de atuação ideológica para manipular as pessoas a favor de seus ideais e interesses particulares. Em 1930, efetivou-se a mudança de nome de Escolas Normais Primárias para Escolas do Magistério Primário. Segundo Nóvoa (1991), a redução e controle são os dois eixos estruturantes dessa política nacionalista em matéria de formação de professores, o primeiro compreendido pelo rebaixamento das condições de admissão ao ensino normal, simplificação dos conteúdos, diminuição do tempo de formação e menor exigência intelectual e científica; o segundo, caracterizado por práticas de controle moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio e na avaliação dos exames de Estado.

O curso de formação de professor para trabalhar no magistério primário, que permitia adquirir a habilitação profissional para esse nível de ensino, era o Curso do Magistério Primário, criado em 1930. Porém, teve suas inscrições suspensas em 1936, sendo reaberto em 1942, desenvolvendo suas atividades até ao final da década de 1980. Portanto, teve 50 anos de existência. A essência do curso surge determinada pelas características da formação social portuguesa no século XX, que teve vários momentos diferenciados e o reflexo da política educativa. Segundo Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), em 1942 os candidatos às escolas do magistério primário deveriam obedecer a critérios bem definidos, como ter nacionalidade portuguesa, idade entre 16 a 28 anos e admissão por provas.

Devido à falta de professor e reivindicação da população em favor do ensino, ocorreu a reabertura, em 1942, das Escolas do Magistério Primário, com cursos de três semestres, plano de estudos reduzido e conteúdos modificados de acordo com a ideologia do Estado Novo. Essa formação ressurgiu orientada pela redução, controle, eficácia, economia de tempo e recursos. A esse propósito, e levando em consideração um nível educativo mais geral a estruturação da chamada:

[...] «Educação nacional» ocorreu na década de trinta, a formação de professores não conheceu essa consolidação, tendo as Escolas do Magistério Primário sido encerradas a partir de 1936, para só reabrirem em 1942 com uma outra configuração, mais adaptada aos valores do regime. O reforço ideológico do Estado Novo acabou por fazer com que, a partir dessa data, o professor ficasse incumbido de formar sobretudo «o espírito nacional». (PINTASSILGO e MOGARRO, 2014 p. 20).

Reorganizou-se o funcionamento das Escolas do Magistério Primário através do Decreto Lei n. 32.243/42, de 5 de setembro, cumprindo, assim, a sua função enquanto instituição de formação de professores, já que precisavam de professores formados em número suficiente. O referido Decreto oficializava as novas Escolas do Magistério Primário, no “Art. 1º São condições de habilitação para o magistério primário: a) Aquisição de cultura e prática pedagógica; b) Realização de um Estágio; c) Aprovação em Exame de Estado.” Desta forma, especifica no seu Art. 2º “As escolas do magistério primário são estabelecimentos de ensino oficial destinados a ministrar a cultura e prática pedagógica a que se refere o artigo anterior e funcionam em Lisboa, Porto e Coimbra e Braga” (PORTUGAL, 1942, p. 1140).

Nessa perspectiva, a aquisição de cultura, prática pedagógica, realização do estágio e a aprovação em Exame de Estado, são condições de habilitação para o magistério primário. O ingresso nas escolas é dependente da aprovação em exame de admissão, constituído de provas escritas e orais, que versavam sobre as disciplinas de Português, Matemática e Geografia-História. Para Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), as produções pedagógicas, científicas e culturais desses professores situavam-se no campo ideológico do regime. A cultura profissional conduziu a uma leitura católica do modelo pedagógico da Educação nova, baseado na concepção tecnicista.

A reabertura das Escolas do Magistério Primário é justificada, também, pelas aposentadorias, pelo afastamento do serviço, pelo aumento das escolas e para manter uma orientação idêntica de outros países, como se pode observar no Decreto Lei n. 32.243/42, de 5 de setembro. O novo

diploma conserva as disciplinas de Cultura Pedagógica, e outras são adaptadas, articuladas com um conjunto de disciplinas que se poderiam incluir na designação de expressões e manipulação ideológica.

Desse modo, a reabertura das Escolas do Magistério Primário teve como pressuposto formar um profissional com princípios normativos da sua prática pedagógica, possuindo conhecimentos superficiais das disciplinas, dominando técnicas para poder transmiti-las sem refletir sobre os seus fundamentos e a validade da sua aplicação. Os professores deveriam refletir sobre os desmandos do Estado, como forma de assegurar a reprodução do sistema, assim tiveram que se sujeitar ao regime do Estado Novo.

Ainda de acordo com o Decreto Lei n. 32.243/42, de 5 de setembro, havia a necessidade de formação eficiente de professores em grande número, para sanar as exigências da escola primária, o que justificou o procedimento com as reformulações na Didática especial, tendo em vista o desenvolvimento das matérias relacionadas às unidades curriculares do ensino primário, mediante o aumento do tempo letivo. O referido decreto Lei alterou, ainda, a distribuição de disciplinas como: Pedagogia, Organização Política e Administrativa da Nação e Educação Moral. Foram organizadas em dois semestres, podendo estender-se por dois anos. Introdução do estágio simultâneo com disciplinas, de carácter teórico-prático.

Em 1945 foram criadas as novas Escolas de Magistério Primário, tais como: Vila Real e Açores, em 1948; a de Leiria e Portalegre, em 1959. Segundo Pintassilgo, Mogarro e Henrique (2012), foi autorizado o funcionamento das Escolas do Magistério Primário particulares, situadas em Castelo Branco, Aveiro, Viana do Castelo e Beja. No ano de 1962 foi oficializada a de Santarém. Entre 1960 e 1961 existiam dezesseis escolas oficiais e quatro privadas. Ao término da década de 1960, em 21 das 22 capitais dos distritos de Portugal funcionava uma Escola de Magistério Primário.

Na década de 1950 aumentaram a quantidade de Escolas do Magistério Primário públicas e particulares. Nessa perspectiva, a formação de professores tinha como base a Lei publicada em 1960, através do Decreto Lei n. 43.369/60, de 2 de dezembro. De acordo com Pintassilgo, Mogarro e Henrique (2012), não houve modificações na estrutura e funcionamento das



escolas de formação de professores. Merecia atenção para o novo contexto social e educacional, pela a ampliação da escolaridade obrigatória para quatro anos e a aprovação de novos programas para o ensino primário, que passaram a ter maior exigência e relevância na formação profissional dos professores.

No entanto, na década de 1960, Portugal surge em último lugar nas estatísticas europeias na escolarização, em especial na alfabetização. Segundo Nóvoa (1991), situação que urge alteração, pela realidade econômica e social emergentes. O desenvolvimento do país exige mudanças na política educativa, pelas influências das organizações internacionais. A formação e a profissão docente eram as preocupações. Para, além disso, a legislação publicada em 1960 não alterou praticamente a estrutura e funcionamento destas escolas. Deste modo, "O contexto resultante do alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos e a aprovação, em 1960, dos novos programas do ensino primário exigiam uma outra preparação aos docentes deste nível de ensino." (PINTASSILGO; MOGARRO, 2015, p. 224).

O ano de 1970 ficou marcado pela necessidade de formação inicial de professores. Para Nóvoa (1991), o ensino normal primário ganhou um novo impulso após 1974, mantendo-se sob a direção hierárquica do Ministério da Educação, sob o controle do Estado, legitimado pela ideologia da importância social da ação dos professores do ensino primário, configurada pela força revolucionária e a intervenção burocrática do Banco Mundial. Essas medidas, direcionadas ao contexto educacional, foram decisivas para a implantação de mais escolas e apoio a formação do professor para atender o momento social.

Assim, a consolidação das redes de formação contribuiu para o desenvolvimento científico, formação e profissão docente. A fundamentação das bases teóricas, curriculares e metodológicas favoreceu a construção dos sistemas de formação de professores.

Dessa forma, a década de 1970 favoreceu o desenvolvimento das Universidades e os cursos de formação de professores, mesmo com as resistências dos setores conservadores. Segundo Nóvoa (1992), tratava-se de uma formação de professores que favorecia a constituição de um profissional prestigiado e autônomo; e de setores intelectuais que desvalorizaram a dimensão pedagógica e profissional da ação universitária.

O ensino é visto como uma atividade que não precisa de uma formação que dê sustentação ao conhecimento científico. Para Duarte (2014, p. 73), "Em 1974 mais de 50% dos professores dos ensinos básicos e secundário não eram profissionalizados, isto é, não lhes fora facultado o acesso ao estágio pedagógico que lhes daria a qualificação profissional". Deveriam criar condições para se profissionalizarem, para adquirir vínculo profissional estável.

O *25 de Abril de 1974* é o impulsionar de um movimento social popular, embasado em fraquezas e contradições do Estado, contribuíram para mudanças que marcaram a existência do curso do magistério primário e o setor foi também marcado por intensas mobilizações. As pessoas se mostravam realizadas, pois podiam reivindicar suas angústias abertamente. Assim, as manifestações dos professores e estudantes deram preocupações ao governo. Os estudantes queriam que todos pudessem aceder ao ensino e à liberdade de expressão. Nesse contexto, os estudantes e professores ficaram mais articulados em torno da constituição de uma associação de classe de professores com os objetivos de: elevar a consciência deontológica e defender os interesses profissionais, individuais e coletivos. A reivindicação imediata dos professores foi o pagamento das férias, atendida pelo Ministério da Educação, pois o objetivo prioritário da revolução que se:

[...] colocava aos atores educativos era o de democratizar o sistema e desarticular o salazarismo. Viveu-se uma intensa atividade nas escolas e adotaram-se medidas para transformar as instituições de formação, em consonância com os objetivos do processo revolucionário em curso (PREC). Durante os dois primeiros anos revolucionários, um dos aspectos mais debatidos foi o papel do professor, a quem competia, em conjugação com a sua atividade especificamente técnica da docência, uma função de animador cultural, com vista a formação do cidadão português como um homem novo, [...]. (PINTASSILGO, MOGARRO E HENRIQUES, 2012, p. 19-20).

Durante e depois do *25 de abril de 1974*, a Educação e a escola estão no cerne do debate político, pelo contributo para a formação

da democracia. Uma das características da revolução foi a eclosão da escolarização (processo que já vinha sendo disseminado), a igualdade de oportunidades e maior implicação da Educação em contextos não escolarizados. Para Mogarro (2014, p. 11), "A Revolução de 25 de Abril de 1974 introduziu profundas alterações em toda a sociedade portuguesa e um dos palcos onde se registraram mudanças mais significativas foi no campo educacional." Inclusive de 1974 a 1976 a revolução se instalou nas escolas, anos mais conturbados da história da Educação de Portugal. Os professores não foram os criadores do movimento político e social do 25 de abril de 1974 em Portugal. "Mas, foi na adesão à acção pública coletiva que se assumiram como intelectuais. Tomando as escolas como território de intervenção, construindo um espaço singular, de intervenção coletiva e crítica, em extensão desse campo revolucionário mais vasto em que o país se transformara." (SANCHES, 2014, p. 41).

A partir do movimento do *25 de Abril de 1974* foi gerada uma nova concepção da vida e de mundo, buscava-se preparar os professores para participarem do processo em curso, de afirmação social, educacional e da autonomia política. Estavam empenhados na criação de escolas dotadas de uma Pedagogia progressista e ativa, onde teoria e prática contribuiriam para a função do bom professor como ator social, e a transformação fazia parte das prioridades da política. Uma formação crítica e política, pois:

Estamos aqui confrontados com um professor que é visto inequivocamente como um ator político e agente de transformação social, militante da luta pela construção de uma sociedade socialista, conhecedor das realidades sociais e das condições de vida de seus alunos, capaz de intervir nos planos cívico e cultural junto da comunidade [...], liberto dos preconceitos de classe e disponível para se juntar ao povo, profissional dedicado e competente e partidário de uma Pedagogia ativa, construtivista e sociocrítica (PINTASSILGO, 2014, p. 25).

Nesse contexto, a grande preocupação era oferecer uma formação científica compatível com a profissão, possibilitando aprofundamento científico e análise da realidade, com uma metodologia que implicasse a auto-organização em torno dos problemas e possibilitassem organização

do contexto educacional. O professor do ensino primário era o agente da transformação social. As mudanças eram uma construção coletiva que incorporou as experiências positivas e articulou a participação e os contributos dos diferentes sujeitos, pelo processo de formação e construção ocorrido nas escolas do magistério primário.

A função atribuída ao professor era a de um cidadão, consciente do seu dever de intervenção na realidade social do país e da ação transformadora da sociedade. O novo currículo de formação proporcionou uma experiência bem-sucedida, realizada pela Escola do Magistério Primário de Coimbra e, depois, adotada em outras escolas. Consagrou-se com sucesso a abertura das Escolas do Magistério Primário.

Em 1975, inicia-se o fim da crise revolucionária e de um confronto ideológico e político em Portugal, tendo a legitimidade revolucionária sido substituída pela legitimidade eleitoral, em que as decisões políticas da Educação conferiam à ideologia democrática e à definição jurídica da Educação. Nesse propósito, pela legitimidade eleitoral que se consagrou com carácter definitivo, em vista da determinação da política de educação, facultou o espaço à ideologia democrática e à consolidação jurídica da educação. Segundo Correia (2000), isso se caracteriza como um conjunto de referenciais pré-estabelecidos, subordinando: a) as subjectividades à codificação jurídica das colectividades, isto é, os seres educativos só o são quando criados e autorizados por um ato; b) o educativo ao escolar, sendo esse último estabelecido por referência a uma ordem educativa com figuras possuidoras de propriedades jurídicas; e c) as individualidades às entidades jurídicas, a cidade educativa e a escola contextualizada subordinam-se à cidade democrática, interesses assumidos pelo Estado.

Os trabalhos dos professores e as reivindicações dos estudantes eram com base revolucionária que buscava mais democracia. A partir de 1976, segundo Pintasilgo, Mogarro e Henriques, (2012, p.19-20), estava-se no “[...] período de normatização e o Estado passou a impor o seu planeamento ao ensino e às orientações políticas para essas escolas; centraram-se na definição dos planos de estudos dos cursos que ministravam e na avaliação dos alunos que passou a ser quantitativa[...]”. Ressaltam os autores que nos dois anos anteriores as avaliações dos estudantes valorizavam o aspecto qualitativo. Os organismos internacionais influenciaram a normatização, pois o Banco Mundial, FMI e outros,

fornecheram a Portugal recursos financeiros e humanos para a reafirmação do Estado, enquanto política "democrática."

As modificações nos cursos passam pela inclusão de disciplinas e reformulações dos conteúdos. Os programas passam a ser compostos por introdução, objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e bibliografia. Na passagem de 1977 a 1978 mudaram, segundo Nóvoa (1992), as estratégias pedagógicas e administrativas das escolas, tais como: convocação de professores através de concurso público; eleição do diretor; marcação de faltas; processo rigoroso e sistemático de avaliação e normas disciplinares, favorável ao prestígio da Escola do Magistério.

Ainda em 1977 e 1978, pela normalização para ter acesso ao curso do magistério primário era necessário possuir nacionalidade portuguesa e uma idade definida pelo tempo necessário para aquisição das habilitações exigidas para o ingresso. Em 1979, o ensino politécnico, de acordo com Pintassilgo, Mogarro e Henriques, (2012), passou a ocupar lugar de destaque, estabelecido através do Decreto Lei n. 513/79, de 26 de dezembro. De acordo com o Decreto Lei n. 226/79, de 6 de abril e da Portaria n. 265/80, de 12 de março, as Escolas do Magistério Primário foram substituídas pelas Escolas Superiores de Educação - ESE, recebendo, todo o patrimônio, serviços e obrigações legais para o exercício formativo de professores.

No início da década de 1980, foi conferida alguma autonomia às escolas e, de acordo com o Despacho n. 282/80, de 22 de agosto, o plano de organização da escola respeita a intervenção coordenada, em uma perspectiva interdisciplinar de todos os professores, devendo resultar das observações na execução e na continuidade da prática. Segundo Sanches (2014, p. 54), "Nos anos 80, as escolas deixaram de ser lugares de 'luta' e tornaram-se 'menos interessantes'. A participação reduz-se ao que é obrigatório, a informação é controlada e há menos vias de difusão." Houve deterioração do clima revolucionário inicial, se concretizando na consciência da incapacidade e enfraquecimento do movimento transformador da Educação.

Os anos 1980 não foram fáceis para os professores portugueses, tendo em vista a falta de formação de qualidade e da profissionalização docente. Mais do que uma profissão desprestigiada socialmente, tornou-se difícil o exercício da profissão docente. Segundo Nóvoa (1992), a ausência

de um projeto coletivo e mobilizador dos docentes dificultou a afirmação social, acentuando uma visão de funcionários e não de profissionais. Essas políticas educacionais não trouxeram inovações curriculares ou conceituais na formação de professores. As perspectivas profissionais poderiam ter sido estimulantes. Reproduziu-se o debate iniciado na década de 1970, pois esses programas revestiram-se de uma importância quantitativa para o sistema educativo. Contudo, acentuaram uma visão degradada dos professores e a função do Estado no controle da profissão docente.

As ESE formam professores para todo o Ensino Básico. Enfim, com a expansão da escolaridade obrigatória em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80, o país passou por um período de carência de professores e falta de qualidade da formação. As mudanças educativas requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais, que muitos docentes, apesar de terem uma formação inicial e uma perspectiva de profissionalização, não tiveram oportunidade de desenvolver na sua totalidade. De acordo com Sanches (2014), foi um período propício à experimentação pedagógica, dificultada pelas lógicas de regulação impostas pelas reformas curriculares do final de 1970 e da década de 1980. Em clima de debates e análises das políticas de ensino, configurou-se a consolidação de aprendizagens tendente à soberania da escola, que contribuíram para ampliar a identidade docente, embasada em novos significados, saberes e responsabilidades.

### **1.5 Formação nas Escolas Superiores de Educação – ESE, à promulgação do Estatuto da Carreira Docente**

Na década de 1980, e conferindo alguma autonomia às ESEL, sugeriu--se que o plano de organização da responsabilidade de cada escola respeitasse a intervenção coordenada em uma perspectiva interdisciplinar de todos os professores, e que esse apoio deveria resultar das observações na planificação ou execução, em uma perspectiva de continuidade da prática (Despacho n. 282/80, de 22 de agosto). Esse período ficou marcado por concepções pedagógicas embasadas na articulação interdisciplinar em que o professor deveria orientar os estudantes, coordenar os trabalhos e representar a ESE, assumindo estratégias pedagógicas mais dinâmicas e interativas. Os professores foram, ainda, responsabilizados pelas

*FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL*

orientações das metodologias e técnicas pedagógicas. Segundo Mogarro (2014), as novas escolas superiores de Educação tiveram um corpo docente com formação em mestrado e doutorado, e estavam capacitadas para formar os novos professores desse novo contexto.

A Escola Superior de Educação de Lisboa ESELx é parte integrante da rede de estabelecimentos do Ensino Superior politécnico, e foi instituída em 1979 pelo Decreto-Lei n. 513/T/79 de 26 de dezembro. Configura-se em uma escola do Instituto Politécnico de Lisboa, o qual corresponde a mais sete escolas superiores: Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, Escola Superior de Comunicação Social, Escola Superior de Dança, Escola Superior de Teatro e Cinema, Escola Superior de Música e Escola Superior de Tecnologia de Saúde.

Entretanto, a ESELx efetivou suas atividades em 1985, com a nomeação da Comissão Instaladora. Durante os anos de 1985 a 1993, a referida Escola desenvolveu atividades nos diversos domínios de intervenção, tais como: formação inicial, contínua e especializada; investigação e desenvolvimento; e prestação de serviços à comunidade.

São princípios das ESE a formação de professores com elevado nível de preparação nos aspetos cultural, científico, técnico e profissional; e a realização de atividades de pesquisa; entre outras. As mesmas foram organizadas objetivando uma formação complementar para a docência de uma área curricular do ensino preparatório, conforme o Despacho n. 78/MEC/86, de 3 de abril de 1986, com a duração de oito semestres. Para Duarte (2014), embora a Lei n. 46/86 de 14 de outubro tivesse já reconhecido a formação de grau superior para os professores da Educação pré-escolar, Ensino Básico e secundário, sendo uma reivindicação dos sindicatos desde 1974, a exigência do grau de licenciatura para os educadores de infância e professores do 1º ciclo veio a ser efetivada em 1997, conforme Art. 31 da Lei n.115/97, de 19 de setembro. A formação de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário em nível superior foi concebida para o reconhecimento social e profissional do estatuto da profissão docente.

Nesse contexto, a Educação pré-escolar é tida como distinta da Educação escolar, sendo uma opção. Esse conceito é criticado, pois a democratização da Educação é uma necessidade social, pela sua natureza,

organização e atenção ao desenvolvimento intelectual, moral e social das crianças. O professor é único e generalista, e a Educação pré-escolar tem importantes vínculos com o 1º ciclo do Ensino Básico. O professor da Educação pré-escolar deve possuir formação semelhante ao professor do 1º ciclo, evitando que a pré-escola se constitua como um mundo à parte, de menor importância social e educacional do que o Ensino Básico. De modo que os dois níveis de ensino possam ter o mesmo prestígio social.

A instalação ESELx passou por problemas no início do seu funcionamento. Não houve preocupações em criar uma organização adequada à realização da formação. Segundo Nóvoa (1992), só com raras exceções, se considerou a formação de professores para outras áreas, como o caso da Educação artística e da tecnológica. As Escolas Superiores de Educação, nos domínios para que foram direcionadas a Educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, têm atendido as expectativas referentes à sua intervenção para uma boa formação e o futuro desenvolvimento profissional dos docentes.

A formação de professores do Ensino Básico foi regulamentada pelo Decreto Lei n. 344/89 de 11 de outubro, para a formação de "Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico e Professores do Ensino Secundário" (PORTUGAL 1989, p. 4427), estabelece os princípios dessa atividade, objetivos e a organização da formação inicial e contínua. A formação dos professores do Ensino Básico diversifica-se em professores para: Educação pré-escolar; 1º ciclo do Ensino Básico; 2º ciclo do Ensino Básico; e 3º ciclo do Ensino Básico. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, Artigo 8º, no 1º ciclo o ensino é globalizante, um único professor, totalizando quatro anos de escolaridade. Esse professor pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

Com relação ao Ensino Básico, a Lei de Bases de 1986 inicia-se apresentando um conjunto de objetivos, em seu Art. 7º, que se particularizam depois, para cada ciclo de ensino. Assim, para o 1º ciclo, os objetivos específicos fundamentais são "[...] o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora" Art. 8º (PORTUGAL, 1986). Observa-se a preocupação da referida Lei com a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral e o domínio da escrita, e



compreendemos que são habilidades imprescindíveis nos processos educacionais.

A formação dos docentes deve ter uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores, Decreto Lei n. 344/89. É essa vertente que lhe dá o domínio e a competência necessários ao ensino. Conforme Nóvoa (1992), a década de 1990 foi marcada pelo simbolismo da preocupação com a formação inicial e contínua de professores, pois os problemas da formação inicial e a profissionalização em serviço estavam em busca de resolução. Assim, as atenções se viraram para a formação contínua. Tratava-se de incorporar as condições de sucesso da reforma do sistema educativo e assegurar a concretização do estatuto da carreira docente. A formação contínua tende a articular-se com os objetivos do sistema educativo.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica tem como objetivos fundamentais a aquisição e o desenvolvimento de competências ao nível do conhecimento e do ato educativo, a aplicação integrada dos conhecimentos e o domínio de métodos relativos ao trabalho em equipe, organização da escola e à investigação educacional. Segundo Henriques (2012, p. 121), “Na década de 90 promoveu-se a formação de professores para o ensino elementar, consolidando-se a ideia de que, para ser professor, era necessário realizar um determinado percurso de formação no interior de uma instituição especializada.” Essas escolas e os cursos de formação de professores responderam aos princípios políticos de cada período histórico.

As alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico, consagram a licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência, colocando em condições de igualdade, ao nível de habilitações profissionais, todos os educadores e professores do ensino não superior, Lei n. 115/97, de 19 de setembro de 1997. As ESELx reestruturaram seus cursos de bacharelado, e para professores do 1º ciclo do Ensino Básico, em licenciatura. No que se refere a seus componentes curriculares o curso não sofreu alterações na passagem de três para quatro anos de duração, com exceção do aumento da carga letiva global, pelo acréscimo de mais um ano de duração da formação baseada no Decreto Lei n. 413-E/98, de 17 de julho.

As inscrições nos cursos de educadores de infância e professores

-----

do 1º e 2º ciclos revelam que, nos anos de 1992, 1993 e 1994, o número de estudantes inscritos nos programas de formação para o 2º ciclo, nas ESE públicas, é superior ao número de estudantes inscritos nos programas para o 1º ciclo, que foi manifestando uma tendência decrescente, preocupante pela falta de professores para esse nível de ensino, Nóvoa (1991). Apesar das habilitações para o 2º ciclo qualificarem para o 1º ciclo, é do conhecimento de todos que os diplomados procuram o 2º ciclo para se profissionalizarem. Na comparação dos números entre as instituições públicas e privadas, no que refere ao 1º ciclo, levando em consideração o ano letivo de 1992/93, foi vedada pelo Ministério da Educação a abertura de vagas nas instituições públicas, enquanto as privadas puderam continuar a admitir alunos.

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário - ECD, Decreto Lei n. 139-A/90, de 28 de abril, que especifica em seu Art. 1º Âmbito de aplicação 1:

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, adiante designado por Estatuto, aplica-se aos docentes, qualquer que seja o nível, ciclo de ensino, grupo de recrutamento ou área de formação, que exerçam funções nas diversas modalidades do sistema de Educação e ensino não superior, e no âmbito dos estabelecimentos públicos de Educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência (PORTUGAL, 1990, p. 01).

O presente Estatuto é aplicável às adaptações dos docentes em exercício efetivo de funções em instituições de ensino dependentes ou sob tutela de outros ministérios. O Art. 3º nos Princípios fundamentais especifica que a atividade do pessoal docente se desenvolve de: “[...] acordo com os princípios fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa e no quadro dos princípios gerais e específicos constantes dos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (PORTUGAL, 1990, p.02).

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário – ECD/1990 especifica os

Direitos profissionais: a) participação no processo educativo; b) formação e informação para o exercício da função educativa; c) apoio técnico, material e documental; d) segurança na actividade profissional; e) consideração ao reconhecimento da sua autoridade pelos alunos, famílias e demais membros da comunidade educativa; f) colaboração das famílias e da comunidade educativa no processo de educação dos alunos; g) negociação coletiva nos termos legalmente estabelecidos. Esses são os direitos reservados aos professores de Portugal como profissionais beneficiados com um estatuto.

A formação, pesquisa e o desenvolvimento profissional, são componentes importantes para a construção da profissionalização dos professores, tendo em vista o domínio do conhecimento científico, pedagógico e a vivência teórico-prático. Tais conhecimentos são importantes requisitos para a formação profissional docente, bem como para o contexto social e educacional com todas as suas mudanças, na promoção efetiva do Estatuto da Carreira Docente, considerando sua relevância como documento que oferece garantias sociais e profissionais para os professores.

Na próxima seção, refletir-se-á sobre a exigência do grau de licenciatura e formação inicial dos professores do 1º Ciclo. Baseado na unidade europeia, buscando assim, alterações na formação de professores.

## **1.6 Exigência do grau de licenciatura dos professores do 1º Ciclo**

O Processo de Bolonha iniciou-se com a Declaração da Sorbonne, em 1998, efetivando a sua implementação somente em 1999, com o principal objetivo de construir um espaço europeu de Ensino Superior, globalmente harmonizado. Assim, a Europa sentiu a necessidade de unir-se para competir, não só no campo econômico, mas também, na Educação e no saber. O Processo de Bolonha pretendeu nivelar os sistemas de ensino e os cursos de formação de professores nos estados pertencentes à União Europeia.

Com a organização da unidade europeia, tornaram-se necessárias alterações na formação de professores do Ensino Básico. Em 19 de Junho de 1998, os ministros de vinte e nove estados europeus subscreveram a declaração de Bolonha, cujo objetivo primordial consistia na criação, até 2010, do espaço europeu de Ensino Superior, para gerir e consolidar

profundo e sólido conhecimento, mobilidade e a empregabilidade dos diplomados que constituíssem a coesão da união europeia.

Nesse contexto, as universidades têm como função conferir os graus acadêmicos de licenciados, mestres e doutores. Os institutos politécnicos conferem o grau de licenciado e de mestre. Assim, pretende-se melhorar a qualidade e a relevância das formações; promover a internacionalização das formações; e abrir as instituições à sociedade e à economia.

A formação de professores caracterizou-se, em Portugal, no que se refere às últimas décadas do século XX e aos primeiros anos do século XXI, segundo Pintassilgo e Oliveira (2013), pela coexistência de uma diversidade de modelos e instituições (universitárias ou politécnicas, públicas ou privadas) e pelo início de vigência, com as escolas superiores de Educação e as universidades novas. Os modelos de referência tendiam para a integração, como os das Faculdades de Letras e Ciências. As soluções encontradas para a formação de professores são bem diversas, mas, em sua grande maioria, atende às necessidades formativas.

O Decreto Lei n. 255/98 de 11 de agosto define as condições em que os educadores de infância e professores dos ensinos Básico e Secundário, com titulação do grau de bacharel ou equivalente, podem adquirir o grau acadêmico de licenciado. Segundo o Artigo 9º, o plano de estudos dos cursos de complemento da formação científica e pedagógica é integrado por três componentes: a) Seminário, projecto ou desenvolvimento experimental, contemplando, preferencialmente, o estudo de temáticas relativas ao desenvolvimento do sistema educativo e das escolas, não superior a 4 unidades de crédito; b) Formação específica dirigida à área ou grupo disciplinar [...], não inferior a 75 % do total de unidades de crédito deduzidas aquelas a que se refere a alínea a; e c) Formação cultural e social.

O Decreto Lei n. 344/89, no Art. 15º, aponta a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino, dividido em três componentes 1:

- a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; b) Uma componente de ciências de Educação; c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a

colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada. 2 - Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da Educação especial. 3 - A estrutura curricular dos cursos e de cada uma das suas componentes deve concretizar os princípios sobre a formação [...]. (PORTUGAL, 1989, p. 03).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 46/86 foi alterada pela Lei n. 115/97, de 19 de setembro e ainda pela Lei n. 49/ 2005 de 30 de agosto. Constituiu o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e a formação de professores. O Art. 1º refere-se à Lei como “[...] quadro geral ao sistema educativo” (PORTUGAL, 1986), marcando momento importante para o sistema educativo português. No Art, 4º, é explicitada a Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e a Extra-Escolar. No capítulo IV, Art. 30º, aborda a formação de educadores e professores nos seguintes aspectos, formação inicial de nível superior, proporcionando aos “[...] educadores e professores de todos os níveis de Educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal adequadas ao exercício da função; formação contínua que complemente e atualize a formação inicial[...]” (PORTUGAL, 1986, p. 02).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de n. 49/2005, há aspectos comuns à atividade do professor, independentemente do nível de atuação, como também existem as especificidades dos objetivos e particularidades dos níveis de atuação. Pelo Decreto Lei n. 241/2001, de 30 de agosto, foi definido o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor dos ensinos Básico e Secundário. A articulação entre os ciclos deu uma sequência progressiva de aprofundar o ciclo anterior, proporcionando a unidade global do Ensino Básico. Foi evidenciada a responsabilidade do professor, pois é o único a trabalhar durante o ano letivo com seus alunos. Necessita-se de garantia de que este professor esteja qualificado para exercer a docência e possua as competências para atender a demanda.

Esse modelo formativo restringiu-se aos mestrados profissionais em Educação pré-escolar e em ensino do 1º e 2º Ciclos, formações

criadas pelo Processo de Bolonha. Os mesmos oferecem uma habilitação para a docência, contrariamente aos outros cursos, como Educação pré-escolar e 1º Ciclo, já presentes na formação de professores, os quais eram organizados em licenciatura. Esses cursos formam um novo perfil de professor que pode optar pelo mestrado em Educação pré-escolar, ensino do 1º Ciclo e 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, o professor do ensino pré-escolar também pode acompanhar os seus alunos para o 1º ciclo.

A Declaração de Bolonha trouxe mudanças de concepções formativas, ao nível do Ensino Superior, centrando-a na globalidade da atividade e nas competências que os jovens devem adquirir, articuladas com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos. Em Portugal, no ano de 2005, foram publicados os princípios reguladores para a criação do espaço europeu de Ensino Superior, Decreto Lei n. 42/2005, de 22 de fevereiro, especifica as orientações dos dois subsistemas de ensino. Precisou-se de docentes qualificados, estabelecendo-se o acesso ao Ensino Superior para maiores de 23 anos e com qualificações pós-secundárias, consagrando, o sistema europeu de créditos curriculares baseado no trabalho dos estudantes, seguindo o Decreto Lei n. 49/2005, de 30 de agosto.

Em Portugal discutiu-se a formação de professores em nível mestrado. As alterações surgiram justificadas pela necessidade de maior qualificação, seja pelo combate ao insucesso e abandono escolares ou pela definição do Ensino Secundário como referencial de formação, que impõe a urgência de um corpo docente mais qualificado, pois os resultados de aprendizagem estão associados à qualificação profissional.

Buscaram-se os domínios de habilitação do docente generalista, que passou a habilitar, conjuntamente, a Educação pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, ou habilitação conjunta para os dois primeiros ciclos do Ensino Básico. Com a estruturação do Ensino Superior em três ciclos, a habilitação profissional passa para mestrado e o acréscimo no título académico. Segundo Pintassilgo e Oliveira (2013, p. 27), “[...] cobre, na maior parte dos casos, os mesmos cinco anos que já eram cobertos pela generalidade dos anteriores sistemas de formação.” Não basta mudar o nível do curso de formação, deve ser planejado para atender aos princípios teórico-prático e as especificidades da realidade social, cultural e educacional.

A formação inicial deve proporcionar uma preparação capaz de responder às exigências sociais e educacionais, sendo necessário investir no acompanhamento da formação inicial, contínua e no desenvolvimento profissional docente. Para tanto, o saber adquirido na formação inicial não deve assumir um carácter só académico, mas, um carácter que tenha vertentes multidisciplinares, orientadas pela pesquisa e inovações metodológicas.

A Lei n. 49 (PORTUGAL, 2005), consagrou aos cidadãos o direito da aprendizagem contínua, modificou o acesso ao Ensino Superior atribuindo aos estabelecimentos a responsabilidade pela seleção e o reconhecimento da experiência profissional. Tratou-se da transição de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências. Adoção de créditos curriculares baseado no trabalho dos estudantes.

### **1.7 Docência da pré-escola e 1º ciclo do processo de Bolonha à atualidade**

Na contemporaneidade, o sistema educativo de Portugal é subdividido em Educação pré-escolar, Ensino Básico, Secundário e Superior. Na Educação pré-escolar a frequência é facultativa e destina-se a crianças a partir de 03 anos. O Ensino Básico escolaridade obrigatória tem a duração de nove anos e destina-se a crianças dos 06 aos 15 anos de idade, a estruturado é definida em três ciclos: com duração de 4, 2 e 3 anos. O Ensino Secundário com 03 anos de duração é organizado para o prosseguimento de estudos ou o trabalho. O Ensino Pós-Secundário, ou Cursos de Especialização Tecnológica - CET, visa a inserção para o trabalho e a aquisição do nível 4 de formação profissional.

O Processo de Bolonha teve repercussões na formação de professores em Portugal e nos países europeus, com a introdução do Decreto Lei n. 42/2005, de 22 de fevereiro, que determina os princípios reguladores. O artigo 31º da LBSE afirma: "Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de Educação e ensino" (PORTUGAL, 2005).

A alteração de 2005, que regula os cursos de licenciatura,

mestrado e doutoramento, no âmbito do Processo de Bolonha, configura uma mudança em termos de duração do ciclo de formação, fazendo conexão do curso de mestrado aos cursos de licenciatura. A legislação sobre habilitações para a docência estabelece que a entrada na carreira de educador e/ou professor do Ensino Básico e Secundário exige o mestrado. Estabelece os tipos de formação, de acordo com as áreas de docência, instituindo a habilitação de uma mesma formação para o educador de infância, professor do 1º ciclo e do 2º ciclo.

A habilitação profissional para a docência generalista, na Educação pré-escolar e nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico é conferida a quem obtiver uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em Ensino. Esse sistema valoriza o conhecimento disciplinar, prática de ensino e à prática profissional, considerando o domínio da Língua Portuguesa, oral e a escrita. A profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico e tecnológico das disciplinas curriculares de docência, conforme Decreto Lei n. 43 segundo o qual, o profissional deve ser capaz de resolver os problemas dos alunos e dos contextos escolares e sociais (PORTUGAL, 2007). Assim, o novo modelo de:

[...] formação de professores vigente em Portugal, à luz da sua concretização na Universidade de Lisboa, podemos começar por adiantar o seguinte: embora o tempo de formação se mantenha idêntico, cremos ser positiva a sua passagem para o nível de mestrado (2.º ciclo de Bolonha), opção que poderá permitir, a prazo, a valorização do estatuto profissional, aspeto particularmente crítico ao longo da história da profissão e, [...] especial, nos tempos que vivemos (PINTASSILGO E OLIVEIRA, 2013, p. 14).

A habilitação profissional para a docência na Educação pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário considera o perfil, geral e específico, na organização curricular da formação para habilitação profissional para a docência. O Decreto Lei n. 43/2007, de 22 de fevereiro, no Art. 14º descreve os componentes da formação, como: "1-Os ciclos de estudos organizados nos termos e efeitos previstos no presente decreto-lei incluem as componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional: [...]". (PORTUGAL,



Sendo assim, esses componentes de formação geral abrangem os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências, no domínio da Educação para o desempenho dos docentes, no jardim-de-infância, escola, relação com a comunidade e na análise do desenvolvimento de políticas educativas e metodologias de ensino. O componente de didáticas específicas abrange os conhecimentos, capacidades e competências ao ensino nas áreas curriculares, disciplinares e nos níveis de ensino de habilitação para a docência.

A estrutura do grau de licenciado em Educação Básica é composta de 180 créditos, com a duração de seis semestres, distribuídos pela formação educacional geral, as didáticas específicas e a iniciação à prática profissional. Cada componente inclui a formação cultural, social, ética e as metodologias de investigação. Os ciclos de estudos do grau de mestre subdividem-se em quatro domínios de habilitação para a docência: educador de infância, professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e o professor dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, abrangendo nesse último caso, todas as áreas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática e Língua Portuguesa. O educador de infância e ou professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, devem concluir os cursos com as habilidades para ensinar, conforme consta o Decreto Lei n. 43/2007, de 22 de fevereiro.

A consequência da implementação do Processo de Bolonha foi a reestruturação do Ensino Superior em três ciclos de estudo, sendo exigido o mestrado para a habilitação dos níveis de ensino. Assim, sugere Ponte (2006, p. 10), que na formação deve ser assumido “[...] que a lógica da quantidade deve dar definitivamente lugar à lógica da qualidade”.

Nos anos 2007/2008, as licenciaturas passaram a ter duração de três anos, com mestrados de dois, totalizando cinco anos de conclusão do processo de formação inicial. A especialização na Educação pré-escolar e ensino do 1º CEB de 90 créditos correspondem a quatro anos e meio de formação, além do mestrado, permitindo uma profissionalização em ensino do 1º e 2º CEB de 120 créditos, que tem uma duração de cinco anos de formação.

Para ser professor é necessário obter aprovação no mestrado, independentemente do nível de ensino que se pretenda trabalhar. Assim,

apareceu o professor generalista até ao 2º Ciclo, com a devida habilitação para a docência. Este novo perfil suscita dúvidas por ser uma novidade no sistema educativo (PONTE, 2006). Essa formação implica alteração a nível da reestruturação dos grupos de recrutamento de professores, conforme Decreto Lei n. 27/2006 de 22 de fevereiro, que não prevê esse grupo de recrutamento.

O Decreto Lei n. 43/2007, de 22 de fevereiro refere-se, ainda, à necessidade de um corpo docente bem qualificado, reforçado no Processo de Bolonha, sendo necessária uma boa formação no conhecimento científico e à especialização do professor. A ideologia da qualidade introduzida nas instituições educativas, pelas políticas internacionais, aponta para uma formação baseada em um conjunto de conhecimentos e atitudes, em que os professores desenvolvam a consciência crítica, pela capacidade de resolução de problemas e transformação da realidade, o que exige novas abordagens.

Em 2006, com o Decreto Lei n. 74/2006 de 24 março, que articula os compromissos europeus decorrentes da assinatura da Declaração de Bolonha (1999), ficou visível os receios dos eventuais efeitos, na construção de uma identidade profissional, baseado nesse modelo. O programa do governo estabeleceu como objetivos: garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha; incentivar a frequência do Ensino Superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações; e fomentar a mobilidade dos estudantes e a internacionalização das formações.

Nesse contexto, a formação inicial de professores começa desde a entrada no curso de Ensino Superior. Assim, primeiro há uma formação de 1º ciclo à licenciatura, baseada em uma formação geral/disciplinar, depois, um 2º ciclo, o mestrado, onde ocorre a formação para o exercício da docência. Embora seja uma formação de alto valor acadêmico, um mestrado, sem duração mais longa do que a formação que estava em vigor antes do Processo de Bolonha, é um currículo de formação que também se preocupa com as perspectivas e importância da pesquisa. Dessa forma, consideramos um modelo de formação que foi instituído na lógica da socialização com a formação inicial e a profissão docente. Cunha (2003, p. 68) critica quando se refere a uma concepção que exige “[...] que o aprendiz primeiro domine a teoria para depois entender a prática e a

O modelo decorrente do processo de Bolonha, no caso da formação inicial de professores, não se inicia desde a entrada no curso de Ensino Superior, ou seja, há uma formação de 1º ciclo (licenciatura), em que os estudantes têm uma formação geral, fundamentada em conhecimentos disciplinares, à qual se segue um 2º ciclo (mestrado), em que ocorre a formação para o exercício da docência. Essa estrutura da formação de professores, embora corresponda a uma formação de mais alto valor acadêmico, trata-se de um mestrado, não tem uma duração muito mais longa do que a formação que estava em vigor antes da adequação ao Processo de Bolonha (em alguns casos pode ter mais um ano), deve ter uma organização curricular de formação que se amplie o contato com a prática pedagógica.

A Escola Superior de Educação - ESElx tem como principal objetivo a promoção da qualidade do Ensino Superior ou da formação do professor, tanto na licenciatura como no mestrado profissional. A formação deve contribuir com a promoção de atitudes profissionais, construção das competências, melhoria da qualidade de formação, incentivo à investigação educacional, garantia da qualidade do desenvolvimento profissional e a melhoria dos sistemas de formação de professores.

É necessária a adaptação das instituições do Ensino Superior às necessidades econômicas, sociais e às oportunidades da educação do século XXI e ao desenvolvimento científico, sendo importante a oferta de Educação pré-escolar dos 3 aos 6 anos. Por falta de formação de professores generalistas, aprovaram o Decreto Lei n. 43/2007, de 22 de fevereiro, determinando que os professores da Educação pré-escolar e do ensino do 1º e do 2º CEB situem-se no 2º ciclo de estudos, permitindo a aquisição de um mestrado profissional mais generalista. O Decreto Lei n. 43/2007 de 22 de fevereiro, Art. 11º, são regras de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre: “1-As regras específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo são fixadas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de Ensino Superior [...]” (PORTUGAL, 2006, p.1323).

Podem candidatar-se ao ingresso em um ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, de acordo com Decreto Lei n. 43/2007, de

22 de Fevereiro, pessoas titulares de uma habilitação acadêmica superior, mesmo em outros ciclos de estudos do Ensino Superior, cujos créditos mínimos de formação na área de docência estejam fixados ao presente diploma ou reúnam as condições e satisfaçam os requisitos dos créditos, a inscrição nas unidades curriculares dos componentes de didáticas e de iniciação à prática, incluindo a prática de ensino supervisionada e outras definidas pelo órgão legal. Cabe ao estabelecimento de Ensino Superior conducente ao grau de mestre verificar os créditos de formação na área de docência e as exigências do perfil específico de ensino, em cada domínio de habilitação.

Portugal, portanto, adota modificações no campo educacional devido às alterações do Processo de Bolonha, sendo necessário estudar a realidade educativa para avaliar as transformações ocorridas depois desse pacto. Desde o Ensino Básico, os estudantes são orientados para o mercado de trabalho e a formação inicial e continuada, requisito importante para um bom emprego. Em relação à formação inserida pelo Processo de Bolonha, relacionam-se com a perspectiva reflexiva e ao longo da vida, são orientados para a investigação e a possibilidade de iniciar, rapidamente, a profissão. Decreto Lei n. 79/2014 de 14 de maio, no Art.7.º especifica os componentes da formação como:

1 - Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional. [...] (PORTUGAL, 2014, p. 2821).

A formação docente visa complementar a formação acadêmica e aprofundar os conhecimentos necessários à docência nas áreas disciplinares. Sendo assim, torna-se importante incluir o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas à Educação pré-escolar e no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, conferindo a fundamentação teórica do curso. A formação na área educacional geral abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes e para o seu

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL  
desempenho na profissão.

A estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, segundo o Decreto Lei n. 79/2014 de 14 de maio, Art. 13º é de 180, distribuídos pelos componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 125; b) Área educacional geral: mínimo de 15; c) Didáticas específicas: mínimo de 15; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15. Os créditos relativos ao componente de formação na área de docência são, no mínimo, os seguintes: a) Português: 30; b) Matemática: 30; c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30; d) Expressões: 30.

De acordo com o Decreto Lei n. 79/2014 de 14 de maio, no Art. 14º estão especificadas as estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, nos domínios da Educação Pré-Escolar, 1.º e 2º Ciclo do Ensino Básico 1 – O número de créditos dos estudos conducente:

[...] ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar é de 90, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos: a) Área de docência: mínimo de 6; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 24; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 39. 2- O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é de 90, [...] (PORTUGAL, 2014, p. 2822).

Nessa perspectiva, o curso possibilitará uma qualificação para a docência, sustentada por práticas de ensino supervisionadas em contextos educativos nos níveis de ensino para que habilite, assumindo como referência os perfis de desempenho docente e os planos curriculares da Educação Básica. A principal característica desse mestrado é formar professores profissionalizados para o Ensino do 1º e 2º Ciclo do Básico.

Entende-se que a formação deve ser voltada para a práxis pedagógica, que se intensifica na teoria e na prática, articulada ao conteúdo político, ético e moral da profissão, o que implica na busca pela profissionalização, a maior preocupação centra-se na ampliação de vagas e melhoria das condições de trabalho do professor.

Esse modelo de formação inicial de professores em Portugal, apesar de corresponder a um mestrado profissional, com aumento

do tempo dedicado à formação didática e o contato com as práticas pedagógicas, faz-se acreditar ser importante para o amadurecimento teórico-prático. Um aspecto importante que precisa ser melhor analisado é a introdução das diretrizes que mantêm a divisão entre educadores de infância e o professor dos outros níveis de ensino. Entendemos como uma dimensão relevante a implementação dos cursos em função da estrutura de Bolonha, pois a formação passou a privilegiar a relação teoria-prática e um contato mais direcionado para a profissão docente.

## **CAPÍTULO II - FORMAÇÃO INICIAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA**

Neste capítulo, reflete-se sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e profissionalização docente, tendo em vista o conjunto de princípios capazes de proporcionar um crescimento profissional competente. Acredita-se 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. Discute-se a formação, envolvendo 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.

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.

Deste modo, a formação deve apoiar-se na construção de conhecimentos e habilidades ao longo da vida, sendo necessário refletir sobre as concepções e a importância da formação inicial do professor, bem como seu contributo para o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, buscou-se os fundamentos epistemológicos de pesquisadores, tais como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Marcelo García (2011); Imbernón (2001); Nóvoa (1995); Gatti (2009); Lessard (2006); entre outros, que discutem a formação, o desenvolvimento profissional e o processo de profissionalização.

Na primeira seção deste capítulo, discute-se sobre os pressupostos teóricos que orientam a formação e favorecem no desenvolvimento das dimensões necessárias ao trabalho docente. Na segunda seção, reflete-se sobre as concepções de profissionalização, profissionalidade, e profissionalismo do professor, instituindo os sentidos e significados relacionados à profissão e à identidade do ser docente. Na terceira seção, analisa-se a formação e a profissionalização docente, como eixos articuladores do desenvolvimento profissional competente. Na última seção, discute-se sobre formação, desenvolvimento profissional docente e construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, tendo em vista, uma formação comprometida com a prática.

Para tanto, deve-se 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. Assim, a profissionalização necessita,

[...] reunir pesquisa-formação-profissão, sendo, portanto, a comunhão desses três elementos fundamentais. Em particular, as pesquisas que visam ao trabalho do docente na sala de aula, voltadas a levar o docente a dominar a análise de sua prática, por exemplo, constituam uma das premissas básicas para profissionalizar, pois possibilitam eclodir a construção de saberes, de competências construídas e adquiridas no contexto da prática. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 186).



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. 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 docente, 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. 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.

A sociedade da informação e do conhecimento são importantes como intermediações junto as instituições de ensino que devem atuar como modelos no processo de formação de novos cidadãos, capazes de transformar a realidade. A escola e as agências formadoras constituem o centro das atenções em uma sociedade em que seus sistemas de ensino podem promover a educação de qualidade. As estruturas, normas e os conteúdos do sistema de ensino atual, não atendem as necessidades.

Entende-se 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.

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, visto que: A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc...[...] (IMBERNÓN, 2001, p. 48).

A formação inicial deve fornecer as bases teórico-metodológica 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.

Entretanto, a instituição formadora deve fornecer condições para que os profissionais possam discutir os problemas e buscar soluções através da pesquisa coletiva. Para Imbernón (2001), a formação centrada na escola envolve as estratégias empregadas pelos formadores e professores para organizar os programas de formação, de modo que respondam às necessidades definidas na escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula. A instituição formadora transforma-se em lugar de formação, e é prioritária diante de outras ações formativas.

A formação é um processo em que o professor desenvolve habilidades inerentes à sua prática. É uma habilitação para qualificá-lo enquanto um profissional que mobiliza ações para a retomada dos conhecimentos com os quais trabalha, possibilitando reflexões sobre a prática, de modo a superar as dificuldades, permitindo a atualização dos saberes para a construção do *status* profissional e a atuação docente competente.

No entanto, a formação e o desenvolvimento profissional do professor são campos complexos, pela maneira que são formados e pela tomada de consciência do reconhecimento de si como sujeitos em formação.

A formação inicial, 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

*FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL*  
um conjunto de princípios, que raramente resulta em uma construção consolidada na teoria e na prática.

O processo de formação do professor é complexo, em função dos 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, se faz necessária uma sólida formação e uma ampla cultura, a fim de que possa lidar com os problemas da cultura do aluno, adequando os conhecimentos que trazem das experiências, a visão de mundo e as leituras que faz desse mundo.

Na formação, alguns componentes são importantes, tais como: articulação entre teoria e prática; valorização da atitude crítico e reflexiva, na busca de autoformação; valorização de saberes e práticas; e o reconhecimento das instituições escolares como espaço de formação, entre outros. De acordo com Imbernón (2001), a formação inicial não tem oferecido preparo suficiente para que o futuro professor venha aplicar os conhecimentos e métodos 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 na pesquisa para favorecer a atividade educativa, gerando atitude interativa 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.

No Brasil, a formação do professor é oferecida por diversas agências formadoras, devem oferecer os fundamentos epistemológicos que o ajudem no processo do desenvolvimento profissional. Mas, nem sempre essa formação está adequada à prática. Segundo Gatti (2009), a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, incluindo os cursos de Pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar a carreira docente, com uma base

consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, contextos sócio educacionais, práticas ou nos fundamentos e metodologias. As iniciativas inovadoras não alcançaram a expansão, ficando restritas às instituições que os propõe. Não se fez avanços na formação de professores a partir de exigências das competências como detentores de saberes teórico-práticos para desenvolver a formação.

O professor deve ser um profissional dotado de saberes, conhecimentos e competências, cuja função e atuação estejam concretizadas em um contexto sociocultural, institucional, tecnológico e didático, para que possam construir conhecimentos científicos e promover as modificações necessárias no ensino. Afinal, a reflexão sobre a prática possibilita a consolidação de mudanças de caráter qualitativo no trabalho educativo. Isso permite que o professor organize e reorganize, criticamente, sua própria prática. Com base na concepção de Carr e Kemmis (1988), os saberes dos docentes são essenciais para consolidar atitudes no ensino, proporcionando a reflexão crítica, quando associadas teoria e prática. Os atos educativos são práticas sociais, reflexivas e históricas, vivenciados em contextos concretos.

No âmbito da formação do professor é necessária a reflexão sobre a prática pedagógica, como possibilidade de contribuir para o processo de mudança de postura e apropriação das concepções epistemológicas críticas e da realidade para a qual está trabalhando, tendo como pressuposto uma formação baseada na pesquisa e consolidada na prática. Segundo Carr e Kemmis (1988, p. 193), a formação “[...] é em si mesma um processo histórico de transformação de práticas, de entendimentos e de situações: tem lugar na história e através dela [...].” Os autores acreditam na emancipação, baseada na reflexão crítica sobre as concepções que fundamentam a prática educativa. O profissional como pesquisador de sua prática deve observar o contexto e desenvolver uma postura crítica sobre o fazer educativo.

A formação e o desenvolvimento profissional sustentam-se na busca de compreender e superar as necessidades da profissão. Os cursos de formação devem privilegiar a análise 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 é uma ação ideológica, as decisões tomadas são políticas, tendo como base o projeto e os objetivos educacionais determinados pelo poder vigente, que visa formar um tipo de profissional que se adequa ao próprio sistema político. Um dos problemas da formação e do desenvolvimento profissional do professor é a instrução e a transmissão de conhecimentos, pois a formação deve ser um processo de compreensão do ofício, troca de experiência e condições materiais e simbólicas.

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 no desempenho e 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. Maiores esforços devem ser efetivados pelos pesquisadores, professores e as políticas educacionais direcionadas à Educação Básica.

O sistema educacional precisa redefinir políticas que busquem a qualidade da educação para além das técnicas, pois a aprendizagem nas escolas é prejudicada por inúmeros fatores, os quais estão inter-relacionados com a formação do professor. Zeichner (2009), apresenta como meio de superação, uma abordagem multidisciplinar e multimetodológica de formação, para produzir conhecimento útil para a política e a prática. Esses estudos devem levar em consideração: características individuais dos futuros professores; componentes curriculares dos cursos e das instituições formadoras; natureza do ensino; escolas nas quais os professores lecionaram antes, durante e depois que terminam sua formação; e as políticas estaduais e federais.

Esses fatores estão interligados à qualidade do ensino e à aprendizagem do estudante, pois uma abordagem teórica isolada não

é capaz de compreender como a formação influencia nos resultados educacionais.

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, tendo em vista a formação, a pesquisa e o desenvolvimento profissional em uma perspectiva crítica e reflexiva dos desafios educacionais brasileiros.

A formação de professores ocupa função importante no contexto educacional. Nóvoa (1995), 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 função da formação inicial do professor é estabelecer os vínculos da prática pedagógica, efetivar sua inserção nas atividades da escola, auxiliar na reflexão sobre a realidade social ampla e os fundamentos teóricos, para que a prática não se torne alienante, e ao contrário, possibilite à construção da autonomia, o reconhecimento do valor humano envolvido nas relações dos formadores e estudantes. Toda produção intelectual é baseada em uma aprendizagem individual e coletiva em que, ao ensinar, também aprendemos, e 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, em vista das necessidades da formação crítica e reflexiva, repensado assim, os saberes docentes, ressignificando sua 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.

É necessário que o professor reflita e pesquise a sua prática, reconhecendo seus limites e suas dificuldades. Para Freire (1996), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. Partindo, assim, da análise e interpretação de sua própria prática, o professor tem a possibilidade de tornar-se um profissional reflexivo, crítico e autônomo, contribuindo com a aprendizagem dos estudantes e vivenciando a práxis educativa, como objeto da ciência pedagógica.

O repensar da teoria e da prática pedagógica constitui-se em um exercício de reflexão sobre a própria prática, o que favorece a construção do saber fazer pedagógico. Marcelo García (1999), identifica três níveis de análise da realidade. O primeiro são as ações explícitas sobre o que fazemos em sala de aula; o segundo é o planejamento do que vai fazer e do que foi feito, destacando o caráter didático e o terceiro é a ética, que integra a análise ou a política da própria prática. O professor deve refletir, além da prática, os interesses e as inovações teórico e metodológica da educação.

A formação, como possibilidade de formalização da profissionalização docente, é uma tarefa complexa que exige dedicação, pois os problemas são intrínsecos às dimensões epistemológicas, sociais e culturais da educação. A formação constitui um conjunto de princípios institucionais que resulta em uma construção teórica e prática dos fundamentos da educação. É necessária a superação da frágil aprendizagem adquirida na formação, pois muitos professores não têm conseguido perceber-se como interveniente no processo de construção de uma educação crítica e transformadora. 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.

É fundamental a reflexão crítica sobre a prática, durante e depois da formação. No entanto, segundo Imbernóm (2001), a formação inicial

não tem oferecido preparo suficiente para que o professor venha aplicar os métodos desenvolvidos em sala de aula, pois, 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 do 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 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.

Contudo, o professor deve dar sentido à sua formação a partir da sala de aula, construir competências e percepções pedagógicas reflexivas no desenvolvimento de uma dimensão educacional, como prática social, e no desejo de renovar e promover transformações, implementando novos valores na escola. O desprestígio desta profissão acentua-se pela ausência de políticas públicas efetivas e de um projeto pedagógico coletivo, enquanto afirmação profissional que favoreça no processo de profissionalização docente.

Assim, os conhecimentos da docência são distintos dos saberes de outras profissões que conduzem dados mensuráveis ou pragmáticos, tendo seu estatuto associado às condições sociais, culturais, econômicas e históricas, que interferem na atuação docente, pois surgem várias conceptualizações. Perrenoud (2000) afirma que, nos países anglo-saxônicos, só alguns ofícios são considerados profissões integrais, como os ofícios de médicos, advogados, magistrados e outros, o ensino não está incluído entre eles. O ofício do professor é descrito como semiprofissão. Para os professores serem considerados profissionais, deveriam atualizar as competências para o exercício pessoal e coletivo, com autonomia e responsabilidade.

Dessa forma, os professores devem ser produtores de conhecimentos, visto que a profissionalização exige mudanças institucionais e vinculação das outras profissões ligadas ao ensino. Para



que o docente seja um profissional, deve dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas. O ofício do professor exigiria uma transformação do funcionamento das escolas e uma evolução dos ofícios direcionados ao ensino.

É necessário, também, 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 competentes e 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 o 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, sendo uma preocupação a reflexão somente sobre a prática, pois, gera o "praticismo". Contreras (2002), 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". A reflexão é um processo que incorpora a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão e das implicações imediatas da ação pedagógica, ou com o objetivo de evitar a responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão.

A prática reflexiva deve ser compreendida na perspectiva política e consciente das implicações sociais, econômicas e culturais. Um profissional que reflete sobre a sua ação, deverá refletir criticamente sobre a estrutura organizacional, valores e os condicionantes institucionais que determinam

a educação. O profissional reflexivo é o intelectual crítico, ou seja, enquanto mediador do conhecimento desenvolve uma atitude investigativa colocando a prática como objeto de pesquisa. Os professores, como intelectuais, agem sobre a prática, a partir de uma ação comunicativa entre os sujeitos.

As condições de formação de professores ainda estão distantes de serem satisfatórias, de acordo com Gatti e Barretto (2005), pela ausência de um perfil profissional claro de professor. 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 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 a precariedade nos conhecimentos oferecidos nos cursos de formação docente, entre eles o de Pedagogia.

É necessária a transformação das instituições formativas e os currículos dos cursos de formação docente, para Gatti e Barretto (2005). Ainda segundo esses autores, é preciso integrar a formação em currículos articulados com as necessidades da prática e dos diversos campos disciplinares, ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas sociais coerentes com a realidade. A importância dos professores para um país é cultural e política, pois eles se encarregam dos processos de formação escolar. A carreira e os salários dos docentes da Educação Básica não são atraentes e a sua formação não atende as exigências feitas às escolas e seus profissionais. Embora seja corrente o discurso de que o aumento de salário não garante melhor qualidade, é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial, não se mostram interessantes entre as novas gerações.

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

*FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL*

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 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 e didática.

O trabalho do professor envolve a necessidade de uma formação inicial e continuada com qualificação nas dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica que permitam a construção de saberes, valorização e luta pelo reconhecimento salarial, profissional, social e condições de trabalho, marcado pelas mudanças e transformações no contexto educacional que interferem na atividade de ensinar no século XXI. Na próxima seção, discutir-se-á as concepções de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

## **2.1 Profissionalização, profissionalidade e profissionalismo**

A profissionalização docente está associada à pesquisa, formação e ao desenvolvimento profissional. Os desafios estão na possibilidade das instituições de ensino superior organizarem cursos de formação inicial, embasados no conhecimento pedagógico, didático, tecnológico e

científico e na contemplação de políticas públicas que reelabore o sentido do reconhecimento social da profissão docente. Para tanto, parte-se do seguinte questionamento: O desenvolvimento da profissionalização docente depende da formação e de uma prática crítica e reflexiva fundamentada na pesquisa?

Pesquisas realizadas sobre formação inicial, por autores como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Imbernón (2001); Nóvoa (1997); Nascimento (2011); dentre outros, levam-se a compreender que o desenvolvimento profissional depende do crescimento pessoal, que é reconhecido através da efetivação da formação e do acompanhamento da experiência escolar. A formação para o ensino deve ser centrada na aprendizagem de competências profissionais, do professor e estudante em formação. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 69), "O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidade de refletir, pesquisar de forma crítica com seus pares, sobre as práticas educativas."

A profissionalização é a capacidade de desenvolvimento, formação contínua, aquisição e mobilização de novos saberes, que favoreça a construção de sua identidade profissional. Para explicar o processo de profissionalização docente, Nóvoa (1997), remete-nos ao século XVIII, quando debatiam as seguintes proposições: o professor deveria ser leigo ou religioso; pertencer a um corpo docente ou trabalhar individualmente; escolhido ou nomeado; quem deveria pagá-lo e a que autoridade deveria estar submetido, etc. O resultado das discussões está centrado no processo de estatização e secularização do ensino. Houve a transferência, da Igreja para as autoridades estatais, de professores religiosos para leigos. Não houve mudanças significativas nas normas da profissão docente. Gerados nas congregações religiosas, o perfil de professor construiu-se próximo ao de um sacerdócio.

Historicamente, o professor tem sido visto de várias formas, correspondendo às etapas do processo de construção da sua profissão. Nuñez e Ramalho (2008), identificam três modelos de professor: o professor leigo, o professor técnico e o professor profissional. Esses modelos, de uma ou outra forma, se relacionam com a construção da docência no Brasil.

Os aspectos conceituais sobre formação e o desenvolvimento profissional dos professores devem ser organizados no intuito de

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL

compreender o exercício docente. Para Lessard (2006), a profissionalização docente diz respeito ao conjunto das Leis e ações do desenvolvimento profissional, que abrange, assim: uma formação superior baseada nas ciências da educação; credenciamento pelo Estado ou por uma instância profissional reconhecida; referencial de competências legitimado pelas pesquisas; sistema de Leis que articule as exigências da qualificação profissional; e a inspeção, avaliação da competência e uma formação contínua, vinculada às reformas do ensino e do desenvolvimento profissional.

Assim, a valorização/desvalorização da escola e o desprestígio da profissão, fizeram da relação entre educação e trabalho um diálogo impossível, materializado na inversão de trabalho manual e intelectual. Atualmente, o maior objetivo do mercado de trabalho é a lucratividade dos negócios e as negociações trabalhistas. Dubar (2005), apresenta duas relações de trabalho, a salarial e a profissional, que correspondem às duas fontes de poder, capital e saber, o que impossibilita o movimento da organização do trabalho e a estruturação das atividades na economia. As relações de trabalho priorizam as atividades que constituem profissões, compreendem as transformações do acesso ao emprego, como as reestruturações da carreira que implicam em exclusões das atividades reconhecidas.

A profissão para Dubar (2005, p. 169), “[...] adquire uma dimensão comunitária estruturante de todo o sistema social.” Além disso, reveste-se de importância como dimensão do contexto social dos indivíduos, através das condições de trabalho, que condicionam a construção das identidades profissionais. A formação, o trabalho, e as relações profissionais contribuem para o reconhecimento dos professores e as dinâmicas identitárias. A profissão pode ser abordada através dos princípios funcionalistas e interacionistas. A abordagem funcionalista concebe os profissionais como comunidades unidas pelos mesmos valores éticos e considera o *status* profissional apoiado no saber científico. O interacionismo valoriza a formação e a difusão de um código deontológico para a aquisição de *status* profissional e a posse do saber advindo de estudos, pesquisas, e o afastamento de práticos da profissão.

A profissionalização é um processo de desenvolvimento “[...] da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de

conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”, conforme Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004, p.50). Na construção da profissionalização, é fundamental que o docente adquira seus saberes, como componentes da profissão.

O desenvolvimento da profissão docente é associado a múltiplos fatores e atores comprometidos com a construção da competência. Para Hypólito (1997), dentre as formas de profissionalização do trabalho docente, destacam-se quatro perspectivas: a da proletarização do trabalho docente; a que questiona a tese da proletarização; a que propõe uma interpretação do trabalho docente, para além do modelo fabril; e a que entende o docente como um trabalhador intelectual. A docência é uma profissão importante no desenvolvimento social e econômico de uma nação.

Segundo o autor na proletarização do trabalho docente, considera-se o professor como um trabalhador assalariado que passa por desqualificação, perdendo o controle sobre seu trabalho e o prestígio social. Assim, o trabalho docente tem especificidades que o diferenciam de outras formas de trabalho, baseado “[...] em modelos tipicamente capitalistas.” (HYPÓLITO, 1997, p.90). O autor defende uma visão para além do modelo fabril, criticando a tese da proletarização, por considerá-la uma análise de caráter estrutural, pela qual não há espaços para os sujeitos e a relação do professor perante as funções do trabalho. Por mais que o trabalho seja planejado, exige autonomia para adaptar métodos, técnicas e adequar o ensino a determinados grupos de estudantes, pois o trabalho docente é realizado por seres humanos.

O desenvolvimento da profissionalidade docente envolve conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao exercício profissional. Está articulada ao processo de profissionalização no contexto social. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o conceito de profissionalização se articula com o profissionalismo, são complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social. A profissionalização possui dois aspectos que constituem uma unidade: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo. A profissionalização como processo interno, constitui a construção da profissionalidade, onde o professor adquire conhecimentos que são mobilizados na prática. O profissionalismo, como processo

externo, envolve a reivindicação de *status* social. A profissionalização estrutura-se entre essas duas dimensões nucleares, na construção de uma identidade profissional.

Para o professor tornar-se um especialista deve partilhar saberes com os colegas e outros atores sociais, como: pais, alunos e a comunidade escolar, para construir a profissionalização de forma consistente e adquirir credibilidade. Segundo Lessard (2006), para o Estado a profissionalização apenas tem sentido se garantir maior eficácia de ensino. A profissionalização é um componente que faz parte de uma política, garantia e obrigação de resultados, direcionada pela formação docente. O ensino não pode evoluir sem o envolvimento dos docentes nos projetos pedagógicos de formação.

A profissionalização pressupõe a capacidade desejada pelos professores para que haja participação e auto-organização na formação contínua. Para a construção da auto-organização da profissão, é necessária a atualização de saberes para a constituição da identidade profissional. A profissionalização passa por uma elevação do nível de qualificação. Define-se como construção de identidade uma forma de representar a profissão, tendo a ética e a competência como princípios norteadores.

O processo de profissionalização não é um movimento linear. De acordo com Veiga (2001), não poderá acontecer de forma hierárquica, mas se espera um movimento de conjugação de esforços, de modo a se construir uma identidade profissional unitária, baseada na articulação entre a formação inicial, continuada e no exercício profissional, regulado por um estatuto social, fundamentado na relação entre teoria/prática e ensino/pesquisa, de forma a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico.

Na realidade brasileira, a profissão docente continua como semiprofissão, respondendo às demandas de outras áreas responsáveis pela educação e formação de outros profissionais, sem a autoridade de definir sua própria dimensão de atuação e as características que lhe atribuem a profissionalidade. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica ressaltar a importância da articulação entre a formação inicial e a continuada, como componentes essenciais na construção da identidade profissional. Sendo importante analisar como os cursos de formação vêm contribuindo, para a constituição do profissional que a sociedade vem exigindo. O conhecimento sobre o ensino e a forma: "[...],

de profissionalização parece se assentar numa concepção mentalista dos saberes que, supostamente, seriam investidos numa prática concreta, singular e contextualizada, ela não deixa de reconhecer a lógica e o peso da ação [...]” (LESSARD, 2006, p. 10).

Segundo o autor, é fácil definir a essência da profissionalidade docente, difícil é recuperar o processo de profissionalização, reconhecimento social e a função do professor no atual contexto educacional. Lessard (2006) diz, ainda, que precisamos refletir sobre a criação, a importância para a sociedade e como provocar o reconhecimento que esta função exige, para que os docentes venham a ter o prestígio que buscam. Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), a profissionalização é o processo de socialização e negociação entre os projetos individuais e coletivos, compreendida como um processo político e econômico, no plano das organizações que induzem modos de gestão de trabalho e das relações de poder na educação.

Baseado nos fundamentos de Gauthier *et al* (2006), sobre os saberes docentes, a profissionalização do ensino tem uma dimensão epistemológica e outra, política, em vista do êxito de um grupo social, imponto que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. Classifica os saberes dos professores em dois níveis distintos: o privado, no qual o professor produz saberes no exercício do ofício; e o público, em que os saberes advêm dos estudos, pesquisas, programas escolares, dentre outros. As características dos saberes são: a forma de aquisição dos saberes no percurso da formação; a socialização profissional; experiência da prática e a mobilização dos saberes que ocorre em um contexto institucionalizado, como a escola.

Sendo assim, a terminologia profissionalidade nos remete à dimensão relacionada ao conhecimento, saberes, técnicas e habilidades necessárias à atividade profissional. O professor, como profissional, constrói sua profissionalidade associada às competências necessárias para o desenvolvimento das atividades educativas e os saberes próprios mobilizados na profissão. Nuñez e Ramalho (2008), confirmam essa posição em que a profissionalidade está ligada às categorias: saberes, competências, valores, criatividade, inovação, pesquisa, entre outros. Estes são os componentes de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão.



Então, a profissionalidade é um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que constituem o modo de ser professor. Essas características profissionais mobilizadas no trabalho docente constituem, profissionalmente, o professor. A ressignificação da prática educativa depende da análise de seu significado, com consequências para os programas de formação de professores e a constituição do estatuto da profissão docente.

No entanto, a falta de autonomia dos professores, coloca em dúvida a existência de uma profissão docente, quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização. No Brasil, essa situação torna-se mais problemática, pois a profissionalização ainda não foi instituída pela descaracterização da profissão, diante da elaboração e reprodução do conhecimento social, e a precarização das condições de trabalho docente.

A profissionalização, historicamente, é um processo que necessita ser analisado, pois a intervenção do Estado provocou a hierarquização à escala nacional e o enquadramento estatal que exige dos professores um corpo profissional e não uma concepção corporativa de ofício, (NÓVOA, 1995). Os esforços, em torno da formação de um corpo de saberes e técnicas específicas da profissão docente, partem do interesse sobre a intencionalidade educativa, do projeto pedagógico de cada instituição.

No ofício docente, privilegia-se mais a organização de um saber técnico e institui-se uma hierarquia interna da profissão, que tem como critério um saber geral e não pedagógico. O sistema regulou a profissão docente de forma imposta e hierárquica. Os professores na atividade educativa são vistos como práticos de um ofício, ao invés de um profissional. As instituições de formação ocupam um lugar central “[...] na produção e reprodução do corpo de saberes e dos sistemas de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. [...]” (NÓVOA, 1995, p. 15).

A profissionalização docente não se configura como processo linear e homogêneo, considerando os contextos sociais. Os status e as condições de trabalho dos professores são cada vez mais precários, o que demanda estudos sobre essa realidade. Segundo Zeichner (2009), na minoria dos países, os professores desfrutam de recursos e condições de emprego confortáveis e muitos são preparados para serem professores.

Na maioria dos países, os professores mal conseguem sobreviver com seus salários e, em muitos casos, não receberam uma educação em um nível mais alto do que o dos estudantes.

Contudo, a profissionalização exige, além dos saberes, as competências que possibilitem mobilizar as representações em situações práticas. A profissionalização será melhor quando os atores sociais tiverem uma concepção exigente, e quando compreenderem, a partir da prática habitual, as necessidades e as possibilidades pessoais, fundadas pelas exigências da escola, em busca da prática desejada. A mudança passa pela tomada de decisões e o repensar a realidade, o trabalho e sua profissão.

A profissionalização é interligada a uma identidade constituída de modo individual e social. Dubar (2005), compreende a identidade como forma identitária que se configura nas relações sociais e de trabalho. Elucida os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem. A identidade é compreendida como “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (DUBAR, 2005 p. 136). É preciso a articulação dos processos identitários que se envolvem nas múltiplas relações sociais.

O trabalho docente constitui um espaço para a ocorrência das negociações identitárias, as quais darão origem a uma estrutura de identidade profissional. As relações de trabalho fundamentam-se na luta pelo poder em um contexto de acesso desigual, e terão diferentes identidades típicas do exercício da profissão. Assim, a: “[...] professional identity is the result of a complex set of interactions between personal beliefs and convictions, the reform agenda, school contexts and cultures, and even career history. Equally, professional identity is neither stable nor fixed.” (LOONEY, 2010, p. 80).<sup>5</sup>

Segundo a autora supracitada, identidade profissional é o resultado de um conjunto de interações entre crenças e convicções pessoais, contextos escolares, culturas e a história da carreira, o que implica para

---

5 [...] identidade profissional é o resultado de um conjunto complexo de interações entre crenças e convicções pessoais, agenda de reformas, contextos escolares e culturas, e até mesmo a história da carreira. Da mesma forma, a identidade profissional não é estável nem fixa. (LOONEY, 2010, p. 80, trad. livre, grifo do autor).

esse profissional assumir novos princípios e fazer do cotidiano um exercício de ação-reflexão-ação. O professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve assumir-se como educador, pesquisador crítico, dinâmico e competente. A identidade desse profissional continuará sendo construída e reconstruída ao longo de sua ação, no intervir no mundo, escola e no pensar da sua práxis.

Os professores são os principais atores na construção de sua identidade profissional, como parte dos processos de profissionalização, pois não lhes podem dar identidades prontas para agirem. As identidades profissionais modificam-se durante a formação inicial, na qual enfrentam realidades diversas, tanto nos contextos profissionais quanto nos sociais, em face das necessidades do professor. Exigem novas configurações pessoais e intergrupais para assumir modelos que caracterizam novos estágios de profissionalização e de identidades.

O profissionalismo é construído pelas experiências e é por elas constituído. As experiências pessoais, interação na profissão, estágios, observação do trabalho de colegas, iniciativas pedagógicas coletivas, inovações metodológicas, *status*, zelo pela profissão, são responsáveis pelo profissionalismo, pois possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo para transformar a prática.

A formação para o ensino está centrada na aprendizagem de competências profissionais. Uma das competências do docente é o domínio da área pedagógica. Para Masetto (2003), esse é o ponto mais limitado dos professores, quando discutimos profissionalismo na docência. Seja por que não tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo desnecessário para o ensino. A profissionalidade está em meio às incertezas, que se movimentam entre o mundo do trabalho marcado pela globalização e as mudanças contínuas. O profissionalismo está associado às normas da corporação e à opção pessoal por uma profissão.

Assim, o profissionalismo é constituído pela experiência em sala de aula e a ajuda de um mediador (professor, coordenador e ou diretor) que facilita a tomada de consciência e de conhecimento. Nuñez e Ramalho (2008) defendem que, o profissionalismo é a manifestação da dimensão ética dos valores e normas, das relações sociais no grupo profissional e com outros grupos. Está relacionado ao ato de viver-se a profissão. São as

manifestações a favor de reconhecimento e prestígio social da profissão. Está ligado às categorias: remuneração, *status* social, autonomia, ética, democracia, etc.

Existe uma tripla distinção entre profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo. Para Bourdoncle (1991), profissionalidade está associada às ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, evoluindo da ideia de qualificação. Profissionalismo é neologismo ligado à estratégia coletiva que tenta transformar uma atividade em profissão, o que ocorre pela ação dos sindicatos, para inculcar um estatuto profissional, para transformar o trabalho especializado em exercício da profissão. O profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas. O profissionalismo é marcado pela adesão individual às normas da corporação, pela socialização.

É necessária a preparação profissional para o exercício de um ofício que requer a apropriação de saberes e fazeres, de uma sequência de conhecimentos e procedimentos específicos, pois as profissões definem-se por determinados conhecimentos, práticas e regulações que lhes são próprios e fazem reconhecer a sua identidade.

Considera-se a profissionalização como um processo pelo qual os atores constroem e dominam as habilidades e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento profissional. A competência para ensinar representa uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal, implica em uma interiorização das responsabilidades à tarefa do professor como profissional.

Na busca pela competência, é provável que o professor transforme a instituição em um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, para exercer plenamente a sua prática pedagógica, transformando a dimensão do profissionalismo, pois, "[...] 'teacher professionalism' relates to how teachers are viewed by others, and 'professional identity' relates to how teachers view themselves. It is difficult to separate the two, especially, as is indicated below, because both are social constructs." (LOONEY, 2010,

A atividade docente deve ser mediada pela teoria e prática, promovendo a mobilização dos saberes nas complexas relações sociais. O ato pedagógico é composto por intencionalidade, logo é preciso ressaltar que todos os envolvidos devem assumir essa intencionalidade. Morin (2000), define a complexidade como o que é tecido junto, mas também como um tecido de acontecimentos, interações e acasos. O homem constitui-se na complexidade da organização biológica e da integração sociocultural. O paradigma da complexidade objetiva contextualizar e religar os saberes. Os princípios da complexidade podem explicar as vivências dos professores na atualidade.

A competência profissional está relacionada com a capacidade de gerenciar situações complexas, o que exige nível elevado de qualificação. A responsabilidade do profissional depende da capacidade de refletir sobre a ação. O profissional reflexivo está no centro do exercício de uma profissão, considerando a dimensão da especialização do trabalho.

A classificação dos professores como profissionais dá-lhes *status*, salários mais elevados e oportunidades de progressão na carreira, pois a profissionalização é o processo de aquisição dos instrumentais oferecidos pela profissionalidade, como condição que habilita alguém a ser professor, sendo próprio da atividade de ensinar. O professor é um profissional que constrói os saberes, a partir do próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

A profissionalização docente é um desafio a ser superado pelas condições a que é submetida, na busca pela superação de concepções ingênuas, a partir da realidade vivenciada nas instituições e sistemas de ensino, tendo em vista a formação e o desenvolvimento profissional que assume uma educação de qualidade socialmente construída.

Assim, os professores têm uma relação ambígua com os saberes, o que demanda um debate sobre as atividades e saberes que devem produzir.

---

6 [...] profissionalismo docente refere-se à forma como os professores são vistos pelos outros, e a "identidade profissional" refere-se à forma como os professores se veem. É difícil separar os dois, em especial, como é indicado abaixo, porque ambos são construtos sociais. Ambos carregam amplamente diferentes definições na literatura e no discurso político. (LOONEY, 2010, p. 73, trad. livre, grifo do autor).

Pérez Gomez (1997), ao analisar a natureza e a gênese do conhecimento profissional docente, enfatiza três enfoques. O primeiro é o enfoque prático artesanal, o profissional docente é um artesão na transmissão e controle da aula. O segundo enfoque é o técnico-academicista, pois o conhecimento reside no sistema e, assim, a aprendizagem das técnicas é essencial para o desenvolvimento do modelo científico/técnico. O terceiro enfoque é o reflexivo na ação, ou seja, o conhecimento do professor é uma construção subjetiva, elaborada durante sua história, num processo dialético. A escola segue o enfoque prático artesanal e o enfoque técnico-academicista, mas há indícios das características do enfoque reflexivo, quando os professores participam da construção de um projeto que estuda as próprias práticas.

O docente em formação já tem conhecimento da profissão. Contudo, a formação inicial não basta para entender a profissão. Somente a vivência profissional dará consistência ao conhecimento que os professores foram assimilando na formação. A profissionalização docente está associada ao estabelecimento de ensino e à relação entre ambos.

Percebe-se a dificuldade da profissão docente ao manter seu prestígio social. A profissionalização será possível quando os conhecimentos dos profissionais, oriundos da prática, forem integrados nas propostas curriculares da formação. Os conhecimentos acadêmicos tendem a sobrepor os conhecimentos da experiência dos profissionais.

O desenvolvimento profissional deve basear-se na sequência dos interesses entre o professor e a instituição. Sendo um processo dinâmico que passa pelo desenvolvimento pessoal. O envolvimento da instituição é tão importante quanto o de professores para o desenvolvimento profissional. Assim, deve implementar programas em consulta com os professores visualizando os resultados, para adquirir conhecimentos que necessitam para as mudanças educativas. O desenvolvimento profissional se reveste na exigência de dominar o instrumental e o pedagógico de modo crítico, que torne o docente habilitado para seu trabalho.

## **2.2 Formação, desenvolvimento profissional e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica**

A formação um processo permanente de democratização da cultura, informação e do trabalho. Segundo Marcelo García (1999),

existem três fatores que estão a influenciar a importância da formação: o impacto da sociedade da informação, mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Com a revolução das TICs, mudaram a natureza do trabalho, aumentou o auto-emprego, o trabalho em casa e a diversificação nas indústrias, flexibilizando as formas de organização do trabalho.

Acredita-se que os três fatores supracitados se complementam, em especial os dois primeiros, a informação e o tecnológico, que dão sustentação à nossa afirmativa da necessidade da formalização da dimensão tecnológica durante a formação, em vista do atual contexto socioeconômico respaldado através da expansão das TICs. São visíveis as mudanças nas concepções e relações sociais, convalidando a utilização das TICs e o atendimento da demanda de formação nos setores da sociedade, pois, os processos:

[...] comunicativos, en el decisivo momento histórico en el que nos encontramos, están transformando la sociedad tal y como la conocemos. El paradigma digital, posibilitado por las tecnologías de las información y la comunicación (TIC) está suponiendo una transformación profunda de los sistemas sociales, la forma de entender el trabajo, sus implicaciones en el ocio y la cultura, los valores, etc. y naturalmente la educación. (GALÁN, 2012, p. 17).<sup>7</sup>

Concorda-se com o autor em que os processos comunicativos e o paradigma digital, possibilitado pelas TICs, provocam mudanças nos sistemas sociais e educativos. Defende-se que o professor deve ter uma formação consolidada nas dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica de modo a favorecer a qualidade das atividades educativas.

Nos estudos sobre formação de professores de autores como: Ramalho e Núñez (2011); Imbernón (2001); Nóvoa (1997), dentre outros,

---

7 Os processos comunicativos no dado momento histórico estão transformando a sociedade tal como a conhecemos. O paradigma digital possibilitado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), está assumindo uma profunda transformação dos sistemas sociais, exigindo um reentender o trabalho, lazer, implicações em cultura, valores, etc. e, naturalmente, a educação. (GALÁN, 2012, p. 17, trad. livre, grifo do autor).

o desenvolvimento profissional depende do crescimento pessoal, que é reconhecido através da formação, acompanhado da experiência escolar. Na atualidade a formação para o ensino toma uma “[...] nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais. Assim que a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e profissionalismo. [...]” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 10).

A profissionalização do professor é compreendida pela capacidade de desenvolvimento, formação contínua, aquisição de novos saberes, para favorecer a construção de sua identidade profissional. Desse modo, a relação conceitual e metodológica entre as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica se define pelo princípio dialético entre a conexão de saberes, ou seja, uma abordagem sistêmica em contraposição ao discurso da hierarquização, padronização e organização técnica do saber.

Defende-se, neste trabalho, que durante sua formação o professor vivencie estratégias metodológicas inovadoras, que possibilitem a construção do quadrinômio representado pelas dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, de modo inter-relacionado com os saberes docentes. Deste modo, essas dimensões estão fundamentadas nos saberes docentes, baseados nos pressupostos epistemológicos de Tardif (2007).

Para tanto, na formação inicial e no desenvolvimento profissional devem integrar diversos saberes, com os quais o professor mantém diferentes relações, visto que Tardif (2007, p. 36) definir o “[...] saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O autor descreve e caracteriza os saberes docentes como: os **saberes da formação profissional** - são os conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições de formação; os **saberes disciplinares** - são saberes adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos e definidos pela instituição; os **saberes curriculares** - correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos; e os **saberes experienciais ou práticos** - são os saberes próprios do professor e da sua vida educacional.

A profissão docente requer formação inicial que corresponda às



necessidades da realidade social do século XXI. O que exige uma sólida formação teórica, valorização do magistério, mudanças e inovações metodológicas, que ajudam na construção da identidade profissional. Vale ressaltar que a docência é uma atividade profissional complexa, que requer saberes diversificados (VEIGA, 2001). A formação baseada nessas dimensões supracitadas e as boas condições de trabalho permitem ao professor exercer seu ofício com competência e compromisso social e político.

Baseado na concepção, características e tipologias dos saberes docentes definidos por Tardif (2007), planejamos a integração dos mesmos, as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, construídas a partir da formação inicial e do desenvolvimento profissional.

A construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológico e científica, está inter-relacionada aos saberes docentes da formação inicial e do desenvolvimento profissional, orientada por mudança de concepção e inovações metodológicas. Para Tardif (2007, p. 41), “Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela”. Os saberes docentes formalizados na formação inicial são fundamentais para a mobilização dessas dimensões.

As quatro dimensões devem ser vivenciadas na inter-relação, entre os saberes docentes da formação inicial/continuada, desenvolvimento profissional, pesquisa e o contexto escolar, favorecendo a transformação da prática pedagógica. A formação é um complexo de relações multidimensionais, um movimento entre conhecimento e estratégias metodológicas. Os fundamentos epistemológicos dessas dimensões deverão basear-se no contexto social e cultural e nas múltiplas relações com os saberes.

Verificamos múltiplas ações pedagógicas no contexto educacional, visto que o ato educativo perpassa todos os setores sociais, abrangendo as perspectivas mais amplas da educação formal, informal e não-formal<sup>8</sup>.

---

8 Para aprofundar esta análise busque os fundamentos de Libâneo (2010), no livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* Nos textos: “O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo” e “Os significados da educação, modalidades de práticas educativas e a organização do sistema educacional.”

Dessa forma, as estratégias pedagógicas e metodológicas do processo de ensino devem configurar concepções fundamentadas em bases sólidas e na relação entre teoria e prática. Contudo, as relações entre as dimensões, pedagógica, didática, tecnológica e científica conjugam em si conotações de pluralidade, transcendência, criticidade e de temporalidade. Assim, o estudante em formação deve adquirir as competências para o trabalho docente, tendo em vista a vivência dessas dimensões.

As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, em parceria com os saberes docentes, tais como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, de acordo com Tardif (2007), são importantes na formação e na prática do professor, compreendendo as mudanças da escola do século XXI.

## **Dimensão Pedagógica**

A primeira dimensão discutida nesse trabalho é a pedagógica, sendo fundamental na teoria e prática da formação do professor. Para Imbernón (2001), é na formação inicial que o futuro professor deve adquirir as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado. Os cursos de formação devem fornecer uma formação sólida nos âmbitos científico, pedagógico e didático, que lhes permita assumir a tarefa educativa com sua complexidade, atuando com a flexibilidade e o rigor científico necessários. Destacamos a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, “[...] relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo académico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc., [...]” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 19).

Portanto, a relação entre formação inicial e a base de conhecimento não se refere somente às áreas do saber pedagógico, que são os conhecimentos teóricos e conceituais. Refere-se diretamente às áreas do saber-fazer, que correspondem aos esquemas práticos de ensino. O conhecimento pedagógico deve possibilitar a compreensão e a análise das experiências; dos trabalhos dos estudantes; e dos fatores que contribuem com a aprendizagem pautada nos princípios pedagógicos.

A dimensão pedagógica, fundamentada nos saberes da formação profissional, conforme Tardif (2007), deve orientar o professor com estratégias metodológicas inovadoras, que possibilitem a problematização e a transformação dos conteúdos científicos em conhecimentos escolares, facilitando a interação e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Para Marcelo García (1999), as áreas do saber pedagógico são compostas pelos conhecimentos teóricos e conceituais, saber-fazer, que correspondem aos esquemas práticos do ensino e do saber o porquê, ou seja, as justificativas da prática. Tendo como princípio os tipos de conhecimento docente, a citar: (i) conhecimento psicopedagógico; (ii) conhecimento do conteúdo; (iii) conhecimento didático do conteúdo; e (iv) conhecimento do contexto.

A dimensão pedagógica consolida-se em um processo de estabelecimento de caminhos através de procedimentos, objetivos, metas, avaliação, conhecimento científico, contexto social e perspectiva política. Essa dimensão é construída tendo como base o saber que o professor desenvolve no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber pedagógico que possibilita ao professor interagir com os estudantes em sala de aula. A prática docente se consolidada através do movimento dialético desse saber pedagógico, construído no desenvolvimento profissional. A dimensão pedagógica é um saber construído pelo professor no exercício da docência. Para Libâneo (1996), o pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sócio-políticos, a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

A dimensão pedagógica deve estar presente nas ações educativas do professor/estudante, de forma que as instituições e os profissionais ampliem a visão do ato educativo e dê sentidos aos objetivos de transformação da prática, tendo em vista as relações multidimensionais. Sendo assim, a atividade de ensinar e educar devem estar embasadas em uma teoria que dá sustentação à prática, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa do estudante. A dimensão Pedagógica se estrutura na perspectiva teórico-prática e na relação com os saberes da formação profissional (TARDIF, 2007).

De acordo com a dimensão pedagógica, o sujeito (estudante/professor) que intervém nos cursos de formação de professores, devem

consolidar os procedimentos metodológicos com as habilidades de ensinar/educar, juntamente com os saberes da formação profissional Tardif (2007), tendo em vista a construção de uma práxis educativa embasada nos aspectos sócio-políticos, valorizando a intervenção de todos, para que possam aprender/ensinar de forma significativa. O professor deve dominar e construir a dimensão pedagógica, tendo como princípio o saber profissional, construído através da formação inicial e continuada e do desenvolvimento profissional.

A dimensão pedagógica, juntamente com o saber profissional constitui uma relação de integração que favorece a prática pedagógica do professor e estudante em formação. Perpassa valores, conhecimentos, metodologia, relação e interação dos sujeitos. O saber profissional dos professores é para Tardif (2009), um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências da sua atividade profissional.

A dimensão pedagógica exige do estudante e professor uma postura crítica para a construção do conhecimento pedagógico e escolar compartilhado, que pressupõe a constituição de um sistema de interações e mediações capaz de potencializar o processo de ensino e aprendizagem reflexivo, que proporcione a construção de novos saberes, depende:

[...] que los profesores poseen un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los estudiantes, así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos y la gestión de clase. También incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, [...]. (MARCELO GARCÍA 2011, p.

Dessa forma, a relação do saber profissional com a dimensão pedagógica, consolida-se na superação dos desafios postos pela sociedade do século XXI, que exige mudanças teóricas e práticas, que sejam apropriadas de metodologias e técnicas inovadoras. Portanto, é fundamental ultrapassar a concepção de que existe um conhecimento escolar característico, sendo: “[...] uma das razões de ser do saber-fazer pedagógico, que tem sido a de propiciar a elaboração da cultura transmissível para que seja assimilável por determinados receptores, desde que Comenius pensou a didática como a arte de ensinar todas as coisas a todos.” (SACRISTÁN, 1999, p.42). A dimensão pedagógica tem o compromisso social e político com uma prática inovadora.

A dimensão pedagógica pressupõe, ainda, um conjunto de procedimentos metodológicos inovadores, identificados e adotados pelo professor na prática educativa. Essas estratégias interativas representam associação de um conjunto de convenções acadêmicas e dos saberes profissionais que envolvem o conhecimento científico, através da definição, organização, conteúdo, avaliação e rotina do processo de formação.

A vivência da dimensão pedagógica nos contextos de formação e na prática tem como princípio a reflexão crítica, pois a má utilização de procedimentos metodológicos no agir educativo e a falta de atenção nos aspectos teóricos, técnicos e políticos, além de gerarem insatisfação, comprometem a atuação competente do professor. Assim, devemos privilegiar a interação, as concepções com base crítica, o questionamento e a divergência de posição, tendo em vista a formação de um professor transformador.

---

9 [...] que os professores devem possuir conhecimento geral pedagógico relacionado ao ensino, com seus princípios de aprendizagem e de alunos, o tempo de aprendizagem acadêmica e de espera, o ensino em pequenas e grandes classes de gerenciamento de grupo. Ele também inclui o conhecimento sobre técnicas de ensino, a estrutura de classe, planejamento de educação, as teorias do desenvolvimento humano, os processos de planejamento de currículo, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, História e Filosofia da Educação, [...]. (GARCIA 2011, p. 08, trad. livre grifo do autor).

A dimensão pedagógica valoriza a interação dos fatos e da realidade social e educacional. Entendemos ser próprio do ofício de professor a vivência técnico-científico e política nas práticas pedagógicas. Houssaye (2004) aponta, como caminhos de superação da prática o empenho dos educadores em construir saberes pedagógicos, a partir de necessidades educativas reais, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação.

A dimensão pedagógica é construída na ação do professor por meio das relações teoria e prática. O conhecimento pedagógico é especializado, unido à ação, legitima-se na prática, mais do que nos conhecimentos disciplinares, e tem características como a complexidade, “[...] un elemento clave que facilita o dificulta la implicación de un docente en un proyecto de innovación con tecnologías es la compatibilidad entre las creencias pedagógicas de los docentes y la tecnología. Los estudios sobre la enseñanza de la creencia de los docentes [...]” (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 92).<sup>10</sup>

A dimensão pedagógica é construída ao longo da formação e na prática do professor, essa dimensão fundamenta e dá sentido à ação docente. Na próxima seção, discute-se a dimensão didática por considerarmos fundamental na formação e no desenvolvimento profissional do professor, sendo necessário que, durante a formação, haja a articulação das dimensões, tendo em vista uma prática mais significativa.

## **Dimensão Didática**

A dimensão didática estabelece relações teórica, metodológica, social e política para atender à demanda do processo formativo do professor, e que através da interface teoria e prática recriam novas possibilidades de aprendizagem a serem aplicadas no contexto escolar do século XXI. A dimensão didática é embasada nos saberes curriculares propostos por Tardif (2007), pois compreendemos a importância dos

---

10 [...] um elemento-chave que ajuda ou atrapalha a participação de um professor em projetos de inovações tecnológicas é a compatibilidade entre as crenças educacionais e a tecnologia. Estudos sobre o ensino e a crença dos professores, [...]. (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 92, trad. livre grifo do autor).

saberes curriculares na formação e na efetivação da prática pedagógica do professor. Desse modo, a dimensão didática apropriada na formação inicial (através dos saberes das disciplinas e da formação profissional) irá se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares, dos experienciais e dos outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

A dimensão didática está pautada em uma concepção de conhecimento como componente mediatizador de metodologias inovadoras, que relacionam teoria e prática como fundamentais para a compreensão da realidade, possibilitando novas práticas. O processo de ensino e aprendizagem é entendido em suas múltiplas dimensões. O conhecimento didático constrói-se a partir do conhecimento do conteúdo que o professor possui do conhecimento pedagógico geral “[...] e do conhecimento dos alunos, e também é consequência da própria biografia pessoal e profissional do professor. Não obstante, nem todos os autores concordam em aceitar que o Conhecimento Didático do Conteúdo existe como algo distinto do conhecimento próprio do conteúdo.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 04).

A dimensão didática, mantém relação com os demais conhecimentos e saberes, pois se associa aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino. Neste trabalho, defende-se que o professor formador e o estudante devem converter objetivos sócio-políticos-pedagógico em objetivos de ensino, estabelecer os vínculos entre ensinar-educar, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades e desenvolvimento intelectual do estudante.

As metodologias específicas das matérias da formação devem manter entre si relações recíprocas. A dimensão didática, fundamentada no saber curricular, segundo Tardif (2007), favorecerá processos de investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino-aprendizagem e das situações concretas da prática docente.

A dimensão didática é associada à pedagógica, tecnológica e a científica, as quais devem estar a serviço da formação crítica, reforçando as estratégias pelas quais o estudante desenvolve as habilidades para lidar com a realidade social, e que sejam capazes de resolver os problemas vivenciados. Assim, a: “[...] didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, [...], associada à aprendizagem do

pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, [...]” (LIBÂNEO, 2003, p. 05).

Diante da diversidade de saberes, avanço científico e tecnológico, as agências formadoras de professores, devem valorizar a dimensão didática, através do planejamento de estratégias metodológicas, que valorizam a interiorização da leitura de sua realidade, considerando a sua problematização. Pois, a educação se fará por meio de conhecimentos significativos, assim, formação profissional qualifica o exercício da docência (ZABALZA, 2004). As discussões sobre didática apresentam-se como uma compreensão da multidimensionalidade do ensino, visualizando as perspectivas técnica, política e humana. Além disso, não se limitam aos aspectos técnicos da didática, mas ampliam sua função na formação e prática docente.

A didática é concebida como uma dimensão que propicia conhecimentos especializados sobre educação, contribuindo com metodologias adequadas de ensino. Para Cordeiro (2009, p. 18) “[...] tanto didática quanto pedagogia, consideradas no seu significado central, trazem o sentido de transmissão, orientação, condução, guia, direção, [...]” A didática tem objeto próprio de estudo o ensino, que define seu lugar e especificidade.

A dimensão didática, vista como componente da formação do professor, está consolidada através de outros componentes: sujeito que intervém (estudante/professor no processo formativo), gestão de conteúdo, planejamento, metodologias inovadoras, aspectos social e político, técnicas, métodos de ensino e saberes curriculares. Portanto, o ensino exige uma estrutura organizada, tendo em vista o conhecimento científico, que permite a integralização dessa dimensão, em parceria com as dimensões pedagógica, tecnológica e científica. A didática tem os princípios teóricos, práticos e metodológicos que a sustentam.

A dimensão didática é responsável pela implementação dos objetivos, conteúdos, métodos e avaliações, entre outros componentes do processo de ensino e aprendizagem. Pensamos ser importante a inter-relação entre as demais dimensões que favorecerão a formação inicial do professor. Essa dimensão está embasada nos fundamentos teóricos dos saberes curriculares, delimitados e caracterizados por Tardif (2007).



Assim, o ensino, como atividade organizada e planejada, permite mudanças qualitativas do processo educativo. Deve existir uma unidade entre as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, como forma de aperfeiçoar o ensino. Sendo necessário institucionalizar uma formação qualificada, cujo currículo apresente os aspectos pedagógicos fundamentais para configurar os componentes que fazem parte do modelo formativo de professor. A articulação entre as dimensões do ensinar/educar, podem originar distintas correntes metodológicas e concepções de ensino. Tendo em vista que: “ El conocimiento didáctico del contenido se vincula con la forma como los profesores consideran que hay que ayudar a los estudiantes a comprender un determinado contenido.” (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 93).<sup>11</sup>

A didática, em sua perspectiva técnica, social e política deve ajudar na formação do professor, viabilizando a capacidade de formular os objetivos do ato educativo. Assim, a função da didática destina-se a atingir os objetivos do ensino na formação do professor. A didática faz parte da formação e da profissionalização docente, tendo em vista a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, em que deve ser analisado os problemas educacionais *in lócus*; de forma a contextualizar e problematizar a prática e a relação teoria-prática, nos processos de construção da mesma.

A dimensão didática, nos cursos de formação de professor, deve desenvolver as capacidades técnica/crítica para que analisem o ensino e articulem os conhecimentos embasados em concepções que permitam o questionamento. Todavia, que não fique reduzida ao aspecto técnico, mas que reafirme o seu compromisso com os resultados do ensino, para uma educação inclusiva e emancipatória, entendendo-a como campo de conhecimento essencial para a atividade docente. A especificidade da didática reside na busca das ótimas condições de transformação das relações que o aluno mantém com o saber (LIBÂNEO, 2003).

A didática vivencia os fundamentos e as metodologias de ensino, para a compreensão da prática e a elaboração de formas de intervenção

---

11 O conhecimento didático do conteúdo está ligado à forma como os professores consideram que existe para ajudar os alunos a compreenderem um conteúdo particular. (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 93, trad. livre grifo do autor)

que viabilizem a aprendizagem do estudante. A didática ganha expressividade na academia e passa a orientar as atividades docentes, não apenas na formação de professores, mas nos demais níveis de ensino. Assim: El reduccionismo de la Didáctica, en su preocupación por delimitar el objeto para hacerlo manejable, hablando de acción instructiva, técnicas de enseñanza, de saberes constituidos y delimitados, saberes curriculares y contrasaberes transversales, pero igualmente burocratizados; [...].” (CONTRERAS, 2003, p. 22-23)<sup>12</sup>.

As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica serão responsáveis pelo estudo das teorias, princípios, métodos e técnicas de ensino, que podem ser colocados em prática por meio de atividades planejadas, para um ensino e aprendizagem mais significativo. Portanto, a dimensão didática consolida os fundamentos e as condições de realizar a ação educativa, mediante o ensino como uma ação intencional, organizada e planejada, constituindo-se como teórico-prático.

### **Dimensão Tecnológica**

Nos cursos de formação de professor é necessário criar um projeto pedagógico mais conectado com as TICs, pois os computadores, celulares, tablets e outros aparelhos fazem parte da vida dos estudantes e professores. A rapidez com a qual crianças e jovens estão obtendo acesso às tecnologias não encontra precedentes na história da inovação e difusão das TICs. Neste estudo fundamenta-se a dimensão tecnológica nos saberes da experiência, especificados por Tardif (2007), segundo o qual a utilização das TICs deve ser associada à perspectiva pedagógica. Entretanto, Veiga (2001), ao analisar a formação de professores no Brasil aponta duas perspectivas de formação, em dois lugares de destaque: a formação do professor como tecnólogo do ensino e a formação do professor como agente social.

---

12 O reduccionismo da Didática e sua preocupação com a definição do objeto para torná-lo viável, falando da ação educacional, técnicas de ensino, de conhecimento constituído e nos saberes delimitados que cruzam o conhecimento curricular, mas também burocrático, [...]. (CONTRERAS, 2003, p. 22-23, trad. livre, grifo do autor).

Neste trabalho defende-se a formação do professor como agente social. A dimensão tecnológica, que tem como embasamento as TICs, pode suscitar várias preocupações, como a desvinculação do saber científico e da intervenção própria do professor, ao utilizar as tecnologias como recursos didáticos. Percebe-se a predileção pela lógica de sua utilização, em que o professor é chamado a mobilizar os conteúdos que serão veiculados pelos recursos tecnológicos, tendo em vista uma aprendizagem mais significativa.

Assim, as tecnologias podem diminuir as dificuldades de aprendizagem que impedem o desenvolvimento do aluno, condicionando qualidade e garantindo aplicabilidade dos conteúdos, tendo em vista a experiência do aluno relacionado às tecnologias. O professor deve ter domínio do conteúdo e do uso das TICs, para acompanhar as atividades que promovam aprendizagem do aluno. Conforme Masetto (2003, p. 13), “[...] o desenvolvimento tecnológico afeta dois aspectos que são o coração da universidade: a produção e divulgação do conhecimento e a revisão das carreiras profissionais.” A revolução tecnológica sobre a produção do conhecimento compromete também a formação de professores.

A formação na perspectiva tecnológica busca superar a adequação da formação de professores às demandas sociais. Compreende-se que a formação do professor deve centrar-se no desenvolvimento profissional de competências críticas e reflexivas. Contextualizam-se os componentes necessários para a relação dinâmica e interativa da dimensão tecnológica.

Na dimensão tecnológica estão presentes o sujeito que intervém no contexto formativo, informação, comunicação, interação, relações profissionais, técnicas, mídias e os saberes experienciais estruturados por Tardif (2007). As tecnologias têm desafiado a sociedade e, por consequência a escola, a redefinirem suas práticas com vistas à inclusão social e à integração escolar. A escola vem recebendo críticas relacionadas à sua incapacidade para promover aprendizagens capazes de responder aos desafios da sociedade do século XXI.

A inclusão digital ainda é um desafio para os professores, não sendo para as crianças e jovens que são cada vez mais informados, participantes e conscientes de seus direitos, além de serem digitalmente competentes e de mostrarem-se à vontade diante das tecnologias. No: “[...] embargo, las nuevas tecnologías resultan algo más complejas de comprender y utilizar.

Son tecnologías: *Versátiles*, se pueden utilizar de diferentes formas y con diferentes objetivos.” (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 94).<sup>13</sup>

No ensino permanece o descompasso entre o que os estudantes manuseiam e a capacidade da instituição e do professor formador usar as TICs, como recursos pedagógicos. Enquanto os alunos levam seus celulares e tablets para a sala, os professores, muitas vezes, não têm à sua disposição computadores e conexão para a realização de atividades via internet.

A própria falta de infraestrutura tecnológica, dificuldades de gestão e problemas com a ação pedagógica dos professores para adotar as tecnologias aparecem como grandes desafios. A instituição tem projetos a serem implementados, e a inserção das tecnologias como uso pedagógico acaba sendo, às vezes, atropelada por necessidades imediatas.

A dimensão tecnológica pode se transformar em potencial para inovações educativas, baseada nos princípios orientadores das novas tecnologias, bem como favorecer o processo de construção e socialização de novos conhecimentos, trazendo mais motivação para a aprendizagem de professores e estudantes. Sendo necessária uma abordagem pedagógica que associe o uso das TICs como recurso e estratégia didática que tornam a aprendizagem mais significativa. Entendendo que: Es el hecho de que la calidad de la enseñanza ya no sólo depende del dominio del conocimiento didáctico del contenido que los profesores posean. Las tecnologías deben de integrarse y dialogar tanto con el contenido que se enseñe cómo con la didáctica y pedagogía. (MARCELO GARCÍA 2011, p. 94-95)<sup>14</sup>.

A dimensão tecnológica deve ser integrada ao currículo por meio de uma Pedagogia voltada para o estudante, visualizando as motivações para a aprendizagem como objetivo do professor. As dificuldades do professor em apropriar-se das tecnologias devem deixar de ser um

---

13 No entanto, as novas tecnologias são um pouco mais complexo de entender e usar. São tecnologias: versátil, podem ser utilizadas de maneiras diferentes e para fins diferentes. (MARCELO GARCIA, 2011, p. 94, trad. livre, grifo do autor).

14 É o fato de que a qualidade da educação depende não só do domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo que os professores possuem. Tecnologias devem ser integradas no diálogo tanto com o conteúdo que está sendo ensinado como na didática e na metodologia. (MARCELO GARCIA 2011, p. 94-95, trad. livre, grifo do autor).

problema, pois ele passa a atuar mais como mediador do conteúdo através dessas interfaces. O professor deve estar atento aos objetivos de aprendizagem, acompanhando e avaliando os estudantes que necessitam de intervenção mediadora.

Compreende-se que são os conceitos aprendidos e o compromisso educativo que permite aos professores intervir, usar, e ensinar aos estudantes com ajuda das TICs. A tecnologia é tanto uma dimensão cultural como padrões de interação e reflexão. A reflexão é o processo de analisar, de maneira retrospectiva, todo o sistema de ensino e aprendizagem, a partir dos seus êxitos e fracassos para, assim, aprender com a experiência. As tecnologias são importantes em todos os setores sociais e não poderia ser diferente no educacional. As TICs podem ser um equipamento, programa e ou sistema, que por sua vez podem ser parte do processo reflexivo e criativo do professor. As TICs é um: “[...] elemento chave que facilita o dificulta la implicación de un docente en un proyecto de innovación con tecnologías es la compatibilidad entre las creencias pedagógicas de los docentes y la tecnología.” (MARCELO GARCIA 2011, p. 07)<sup>15</sup>.

A implementação de mudanças reforça a necessidade de haver uma aproximação entre os programas de formação docente e as iniciativas que propõem a utilização das tecnologias, nos processos de ensino e aprendizagem. Concorda-se que “[...] a multiplicação das novas tecnologias de informação (Internet, multimídias, correios eletrônicos, CD-Rom, etc.) permite encarar, num futuro muito próximo, novos modos de colaboração ente os praticantes e os investigadores, as universidades e as escolas.” Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 31). Por isso, o trabalho docente possui aspectos formais e informais, é flexível, planejado e determinado por um padrão de qualidade para a aprendizagem do estudante. O objetivo maior do ato de ensinar é agir na aula em função da construção e socialização do conhecimento.

O professor precisa interagir com as TICs e aprendendo a manuseá-las de forma crítica e reflexiva, na formação e no desenvolvimento profissional. Para usar as TICs na formação, não pode se restringir à

---

15 [...] elemento-chave que facilita ou dificulta a participação de um professor em um projeto de inovação tecnológica é a compatibilidade entre as crenças pedagógicas dos professores e tecnologia. (MARCELO GARCÍA 2011, p. 07, trad. livre, grifo do autor)

passagem de informações sobre seu uso pedagógico, devendo oferecer condições para o professor construir conhecimentos e entender como integrar as TICs em sua prática pedagógica. Na sociedade que se delinea como informaticocibernética a educação é chamada a priorizar o domínio de habilidades a ela relacionadas, os que não possuem as habilidades para tratar a informação ficam excluídos. Fossos entre grupos humanos estão abertos. (GATTI, 2009, p. 04).

Durante a formação, o professor deve utilizar a própria prática como objeto de reflexão, servindo de contexto para a construção de novos conhecimentos, com ajuda das tecnologias que geram mudanças nas organizações e no pensamento humano. É preciso integração entre as dimensões pedagógica, didática e científica na utilização das TICs, favorecendo o desenvolvimento formativo e profissional de professores e estudantes.

Para o professor estabelecer um equilíbrio entre os saberes e fazeres é necessária a mediação entre as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, pois utilizar os recursos midiáticos é a competência necessária para a promoção de uma aprendizagem desencadeadora de inclusão social. Para Perrenoud (2000, p. 128), "Formar para as novas tecnologias é formar o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos [...]."

As TICs obrigam-nos a repensar o currículo de formação de professores, tendo em vista uma aprendizagem mais significativa. A instituição formativa precisa reorganizar o currículo embasado nas tecnologias disponíveis, pois em algumas escolas e agências formadoras brasileiras, as TICs ainda não estão democratizadas.

Portanto, o uso das TICs na formação do professor tem sido um referencial, pois oportuniza ao professor uma reflexão da formação, analisando e comparando os conhecimentos, na busca da construção de saberes. As TICs podem ser um instrumento valioso de consolidação de informações e integração das dimensões científicas, pedagógica e didática, gerando inovações metodológicas entre professores e estudantes em formação.

## Dimensão Científica

O desenvolvimento profissional depende do interesse do professor no crescimento intelectual, ético e científico. A construção do conhecimento necessita de concepções críticas e reflexivas. A dimensão científica é entendida como um processo contínuo, em que o professor tem como tarefa pedagógica disponibilizar a cultura científica ao estudante. A atividade acadêmica se dá em ambiente de dúvidas e inquietações. O professor formador deve estimular, questionar e se deixar questionar para estabelecer relações científicas construtivas. Fundamentamos essa dimensão nos saberes disciplinares, defendidos por Tardif (2007).

A dimensão científica é também um pensamento político de tomada de decisões e interações, nos diversos contextos sociais. A *Pedagogia Científica*, para Bachelard (1996), ensina maior interação entre estudante e professor, fortalecendo os vínculos acadêmicos e a formação do docente, bem como o aprofundamento teórico/metodológico e a capacidade de construção de conhecimentos. A formação inicial deve dar oportunidades para o estudante desenvolver processos de pesquisa, desde a elaboração do projeto à sua conclusão. A dimensão científica deve resultar na compreensão do fazer científico, da articulação teoria e prática e do aprendizado integrado entre pesquisa e ensino na produção do conhecimento. Nessa dimensão o professor exerce a ação científica de ensinar/pesquisar e aprender/ensinar.

A formação inicial do professor deve voltar-se para o desenvolvimento da autonomia intelectual e científica, baseada na formação multidisciplinar. A dimensão científica como um conjunto de saberes construído socialmente, que são transformados pelo professor em saberes escolares. Tendo como objetivo a ampliação das experiências do estudante na construção de novos conhecimentos científicos, nas instituições de ensino e de formação.

A dimensão científica contribui para desenvolver a autonomia intelectual do professor e do estudante, tornando-os capazes de assumirem atitudes científicas. Desenvolvendo-se metodologias que os levem a pensar criticamente, valorizando-se o aprender continuamente, a partir de um pensamento coletivo, utilizando-se concepções, como instrumentos de construção e reconstrução de novos saberes. Seria,

então, uma formação que integre as dimensões pedagógica, didática e tecnológica, estabelecendo diálogos multidisciplinares com outras áreas científicas e pedagógicas.

A efetivação da dimensão científica exige o aprofundamento dos saberes disciplinares e curriculares, segundo Tardif (2007), entendidos como processo de construção e integrado, que possibilite a compreensão dos componentes do ensino e da aprendizagem dos estudantes. As ações pedagógicas comprometidas com a construção do conhecimento devem permitir a compreensão do contexto social da escola do século XXI, levando em consideração as concepções científicas e os componentes pedagógicos.

No desenvolvimento da dimensão científica é fundamental a integração dos saberes disciplinares, conforme especificado por Tardif (2007), favorecendo o processo de reflexão crítica sobre os fundamentos pedagógicos, científico e a produção do conhecimento. Essa articulação entre o sujeito que intervém, o conhecimento científico, o contexto formativo, a investigação/pesquisa produção do conhecimento, a autonomia profissional e a práxis pedagógica, constituindo um sistema de conhecimento que forma a estrutura e a produção de novos conhecimentos, como resultado da atividade científica. Essas dimensões são indissociáveis no processo formativo.

A dimensão científica é considerada uma relação constante e sistemática no fenômeno educativo. É fundamental que na formação inicial de professores seja vivenciada a pesquisa científica, pois a mudança de postura é uma exigência no atual contexto social e educacional do século XXI. Nesse sentido, a efetivação da dimensão científica fundamenta-se na prática reflexiva e crítica. A dimensão científica fundamenta-se nas ações científicas que se constituem nas teorias, técnicas científicas e na prática.

A dimensão científica é a forma racional, objetiva, subjetiva, social e política de desenvolver a atividade docente. Deve ser comprometida com uma concepção crítica e reflexiva, tendo como base o saber disciplinar e curricular, tomados como a capacidade de construção do conhecimento. Essa dimensão estimula a análise, criticidade, curiosidade e o questionamento, e valoriza o pensamento divergente. Concebe o conhecimento, de forma interdisciplinar, e a pesquisa como uma atividade inerente ao professor e ao estudante, ou seja, um instrumento de ensino



que estimula a produção de novos conhecimentos.

A dimensão científica é o resultado dos processos pedagógicos intencionais, que tem por objetivo promover, de modo sistematizado, relações significativas entre o conhecimento do professor e o estudante nas relações educacionais, sociais e históricas. O conhecimento científico, na perspectiva de Bachelard (1996), deve proporcionar ao educando a capacidade de fazer uma crítica de sua postura no mundo, bem como das opiniões. Assim, o espírito científico forma-se enquanto se reforma, assim, os saberes são reformulados.

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional da dimensão científica demanda ações planejadas e competentes. As ações pedagógicas implicam em apresentações que incentivem os estudantes em formação a uma atitude dinâmica, ao domínio do conhecimento e ao uso das suas operações mentais, havendo uma reconstrução dos conceitos cotidianos, a partir de sua interação com os conceitos científicos e a realidade estudada.

Na formação inicial deve contemplar as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, trabalhadas de modo interdisciplinar, valorizando o compromisso social da profissão. Na formação constitui-se a profissionalidade, pelo processo de profissionalização, centrado na epistemologia da prática e no compromisso com a formação intelectual.

É necessário contemplar a relação dinâmica do contexto formativo e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as dimensões integrantes da formação, saberes docentes, formação inicial-continuada e a autoformação como componentes da práxis pedagógica. A formação inicial do professor deve contemplar uma proposta curricular embasada nas dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, propiciando uma resignificação da prática pedagógica do professor e estudantes em formação. Essa proposta desenvolve-se a partir do interesse do professor no crescimento intelectual, ético e científico do estudante. Esse desenvolvimento profissional docente pressupõe mudanças na postura, de forma a tornar o pedagógico mais científico e esse mais pedagógico, didático e tecnológico.

A formação é um processo de aquisição de saberes, contextualizados na prática, possibilitando construir conhecimentos a partir da reflexão crítica. Fundamenta-se na concepção dos saberes docentes de Tardif (2007), que articula quatro saberes: da formação profissional, disciplinares,

curriculares e da experiência, associando ao desenvolvimento profissional, as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Possibilitando o entendimento dos resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças necessárias. Neste contexto a avaliação deve cumprir uma função formativa, gerar informações úteis na adaptação das atividades de ensino e pesquisa.

### **CAPÍTULO III - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Este capítulo tem como objetivo especificar o percurso teórico e metodológico do estudo, apresentando o contexto empírico, etapas, descrição dos colaboradores e as técnicas e instrumentos de pesquisas (observação, questionário e a entrevista), utilizados com os professores formadores e estudantes em formação do Brasil e de Portugal. Bem como, aborda-se ainda, a validação dos instrumentos/técnicas, organização, tratamento, recolha dos dados e a análise de conteúdo.

A presente pesquisa teve como base teórico-metodológica, os princípios da concepção comparativa, em uma perspectiva qualitativa/quantitativa que está relacionada com o seu objeto de estudo, a formação inicial. Um trabalho científico deve contribuir para a construção do conhecimento, emitindo um valor político e social de mudança. Para Umberto Eco (2010), uma tese serve, sobretudo, para ensinar e coordenar ideias, é um exercício de comunicação no qual o orientador é o único público competente disponível para o estudante.

A proposta metodológica deste estudo busca a provocação e a problematização epistemológica, pois toda pesquisa gera aprendizagem e mudança. Através da pesquisa, aperfeiçoa-se a aprendizagem, o que favorece o processo de transformação, na medida em que se anuncia a descoberta e os conceitos redefinidos através do estudo.

A formação inicial e o desenvolvimento profissional devem consolidar as dimensões científica, pedagógica, didática e tecnológica, necessárias à atividade docente. Para responder o problema de pesquisa, adotou-se o seguinte percurso teórico e metodológico: revisão da literatura para aprofundar as concepções sobre formação e profissionalização; pesquisa empírica nas agências de formação de professores no Brasil e em Portugal. Analisaram-se os documentos oficiais, Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e outros, que institucionalizaram o curso de Pedagogia no Brasil

e os Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Utilizou-se como técnicas e instrumentos de pesquisa para coleta e análise de dados: observação; questionário e entrevista semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica apoiou-se na literatura especializada da área, tanto as produções nacionais, quanto as internacionais. Configurando-se no primeiro passo da constituição de um conjunto de investigação, sendo uma técnica que trouxe diferentes finalidades e favoreceu a delimitação do objeto de estudo, redefinindo concepções e reconstruindo as propostas de pesquisa. Segundo Gil (1999), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao investigador o alcance de variados e amplos fenômenos.

Contemplou-se as abordagens qualitativa e quantitativa, por entender que se complementam e não devem ser separadas, atendendo aos princípios dialéticos. Os resultados alcançados com o emprego dessas abordagens apontam maior fidedignidade e validação da pesquisa. A utilização de múltiplas abordagens pode aproximar o pesquisador da verdade temporal.

Entende-se 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. Entende-se que pesquisar o ser humano isoladamente já é uma atividade desafiadora, entendê-lo no ambiente organizacional é uma tarefa ainda mais difícil.

Assim, a análise do tipo comparativa, baseada nas concepções quali-quantitativa dos modelos formativos de professor da educação básica, no Brasil e em Portugal, seguiu as estratégias baseada nos fundamentos dos métodos indutivo-dedutivo, para subsidiar a interação entre as teorias, documentos oficiais nacionais e internacionais e os contextos empíricos analisados. Para Pérez Gómez (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.

A metodologia, baseada no estudo comparado, possibilitou contemplar os subsídios teóricos para conhecer e experienciar os dois sistemas formativos, as realidades e as práticas educativas. Através da comparação das percepções, concepções, documentos oficiais e dos

referenciais curriculares de formação de professores da Educação Básica nos dois contextos, pôde-se construir novas compreensões, definições e intervenções. Deu-se atenção às percepções sobre formação, as quais serão compreendidas como sistemas complexos subjetivos e objetivos. Demonstra-se as semelhanças e diferenças sobre formação inicial nos dois contextos, Brasil e Portugal. Nesse aspecto, é importante que a educação comparada não seja vista como: “[...] uma teoria científica produzida de acordo com o compromisso da “ciência pura”, com critérios absolutos de “verdade”, mas como teoria da reflexão formulada dentro dos subsistemas especializados de cada sociedade, [...]” (MARCONSDDES, 2005, p. 157).

Entende-se assim, que os estudos comparados em educação, estão se ampliando e diversificando, pois contam com o apoio das agências internacionais, haja vista a necessidade de compreender melhor a realidade dos países, para subsidiar decisões de melhor “organização e ajuda” aos países em desenvolvimento ou subdesenvolvido. O estudo do tipo comparativo visualizou os significados e problematização dos acontecimentos sobre formação inicial e desenvolvimento profissional docente, de forma a estabelecer as relações conflitantes entre os professores, estudantes e o contexto social. A comparação ampliou as perspectivas a partir das reflexões e análises realizadas. Segundo Nóvoa e Catani (2000, p. 01), a comparação cria “[...] categorias férteis na apreensão das peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da invenção das práticas no campo educacional.”

Nessa perspectiva, a comparação fundamenta-se na análise dos sistemas formativos dos dois países, considerando-se as condições históricas, sociais e educacionais que lhes atribuem significado, comparando-os em termos quantitativos e qualitativos. Essa abordagem exigiu a consideração da observação e da problematização dos fenômenos, sendo vistos em diversos ângulos. O método comparativo, segundo Pérez Gómez (1997), possui três etapas complementares: construção do objeto de pesquisa; construção de conjuntos de problemas e a criação de um campo de exercício de experimentos comparados. A comparação permitiu estabelecer a diversificação e a singularidade dos achados, nos dois contextos pesquisados.

O objetivo da comparação não foi definir o que é melhor ou mais correto, mas, refletir sob diferentes perspectivas, modos de pensar e agir

em educação/formação inicial. Segundo Ferreira (2008), a metodologia comparativa favorece na leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática, pois disponibiliza as informações. A comparação em educação gera identificação de semelhanças, diferenças e problematização, entre dois fenómenos educativos, vivenciados em duas ou mais realidades.

A abordagem de pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1998), analisa os significados nas relações humanas. A abordagem quantitativa enfatiza não só a descrição dos dados, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir da observação crítica das fontes documentais ou da realidade pesquisada. Os contextos formativos analisados ampliaram as possibilidades de descobertas, desvelando as práticas educativas de acordo com a dinamicidade das agências formadoras. Assim, as abordagens qualitativa e quantitativa favoreceram as análises das percepções dos professores formadores e estudantes sobre formação inicial e desenvolvimento profissional docente no Brasil e em Portugal.

Sendo assim, esta pesquisa se insere nos moldes da pesquisa qualitativa/quantitativa e segue os princípios do método comparativo como procedimento metodológico. As comparações possibilitaram à pesquisadora entender o funcionamento das práticas formativas, fazer observações de fenómenos que se repetem, e que muitas vezes facilitam o entendimento das relações e mecanismos de trabalho nas instituições formativas. Segundo Marconi e Lakatos (2005), o método comparativo permite analisar os dados, deduzindo e interpretando os elementos constantes, abstratos e gerais.

Esse método do tipo comparativo consistiu, nesta pesquisa, em um importante instrumento de conhecimento para melhor analisar as duas realidades. A comparação é um processo de percepção e problematização dos fenómenos. Para Nóvoa e Catani (2000), o estudo comparado dos fenómenos educativos é um instrumento analítico importante, pois permite o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é perceber as diferenças, semelhanças e de assumir valores na relação de reconhecimento. O estudo comparativo apresenta-se como método de conhecimento.

Existem relações entre as abordagens qualitativas e quantitativas

de pesquisa. De acordo com Minayo (1998), as duas concepções metodológicas são compatíveis e podem ser integradas na mesma pesquisa, pois uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema a ser analisado em sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas. A investigação qualitativa se adequa ao reconhecimento de situações, grupos e universos simbólicos específicos. As abordagens quantitativas e qualitativas têm como embasamento as teorias e os métodos de análise e interpretação dos fenômenos sociais.

Esta pesquisa possibilitou o apontamento de conclusões que permitiram ampliar as respostas e os questionamentos sobre a realidade formativa. Para Franco (2000, p.224) “[...] fazer analogias e comparar são processos inerentes ao ato de conhecer e construir um discurso sobre a realidade.” É competência do pesquisador sistematizar o seu trabalho a partir das suas interrogações iniciais, aprofundando a reflexão nas realidades pesquisadas, de modo que a comparação e a análise de conteúdo dos achados possam ajudar na conclusão dos dados.

### 3.1 Contextos empíricos e etapas da pesquisa no Brasil e em Portugal

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. Para tanto, este relatório de pesquisa está **intitulado**: “Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores no Brasil e em Portugal: estudo comparativo sobre as dimensões Pedagógica, Didática, Tecnológica e Científica.” Dito isso, realizamos uma pesquisa empírica na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e na Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx. Em Portugal, permanecendo 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, realizou-se a observação, entrevista e aplicou--se o questionário em um período de quatro meses.

Estabeleceu-se um referencial de quantificação e qualificação, para analisar a formação 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. Delimitou-se como problema de pesquisa: Quais as percepções, fatores divergentes e convergentes entre os cursos que formam os professores e sua contribuição no desenvolvimento profissional e na construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica no Brasil e em Portugal?

Tendo em vista a solução para este problema de pesquisa, teceu-se como objetivo geral: Estudar, em uma perspectiva comparativa, os cursos de formação inicial de professores do Brasil e de Portugal, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a importância das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Nesse trabalho, considerase as percepções dos colaboradores sobre o objeto de estudo, a formação inicial, confrontados com a subjetividade, os valores, as crenças e os "preconceitos" da investigadora, desde a escolha da problemática, até a conclusão do estudo. Não objetivou-se invalidar, recusar ou menosprezar a intervenção da subjetividade, mas associar quantidade e qualidade.

Perceber a contribuição da formação para o desenvolvimento profissional docente. A percepção é a função que permite ao organismo receber e interpretar a informação que chega através do processo cognoscitivo, que permite ao sujeito captar a informação através dos sistemas sensoriais. Este processo é de carácter inferencial e construtivo, sendo a representação do que acontece no contexto exterior. Segundo Ferreira (1993, p.385) percepção é o "Ato, efeito ou faculdade de perceber.", de modo que perceber é adquirir conhecimentos de algo pelos sentidos.

Realizou-se um estudo do tipo comparativo, com apoio dos documentos oficiais, Leis, Decretos, Pareceres e a literatura especializada sobre formação de professores. Procedeu-se à análise seguida de momentos de reflexões, que propiciaram uma melhor compreensão das duas realidades. Assim, defende-se como tese do trabalho que o Curso de Pedagogia no Brasil e os Mestrados Profissionais em Portugal, como modelos formativos de professores, devem ter como base de conhecimento as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, concebidas como referências orientadoras das práticas educativas dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo o desenvolvimento profissional docente e avanços qualitativos para a Educação Básica.

Contudo, no Brasil, o contexto empírico da pesquisa foi na



Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESC, que se originou através da Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, criada pela Lei 3.260 de 22 de agosto de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão. São objetivos da UEMA, conforme o Decreto No 15.581 de 30 de maio de 1997, promover o ensino de graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, a difusão do conhecimento, a produção do saber e de novas tecnologias, interagindo com a comunidade, tendo em vista o desenvolvimento social, econômico e político do Maranhão.

O contexto empírico do estudo em Portugal foi a Escola Superior de Educação de Lisboa - ESELx. A princípio era Escola Normal e as atividades pedagógicas iniciaram em 1985. De 1985 a 1993, desenvolveu trabalhos nas áreas de formação inicial, contínua, pesquisa, desenvolvimento profissional e prestação de serviços à comunidade. A partir de 1919, as duas Escolas Normais fundiram-se em uma só, e passaram a funcionar em regime de coeducação. A ESELx remonta ao reinado de D. Luís, no ano de 1862, quando foi criada a Escola Normal Primária. O aspecto físico da ESELx, na atualidade, trata-se de um belíssimo e amplo edifício com móveis conservados ainda do século XIX. A ESELx, pauta-se pelos seus Estatutos promulgados em 12 de fevereiro de 2010, através do Despacho n. 2890/2010.

Considerando-se que a pesquisa foi na área da Educação, especificamente no contexto de formação de professores no Brasil e em Portugal, entende-se ser necessário investigar o que ocorre nessa realidade, as relações e as percepções existentes entre os fatores que envolvem a pesquisa. O que requer organização das ações de modo intencional e consciente, planejando procedimentos teóricos e metodológicos, que permitem responder os questionamentos a respeito do objeto investigado, o que implica, também, na escolha de estratégias, técnicas e instrumentos que viabilizam e validam a pesquisa.

Este estudo foi organizado em cinco etapas, inter-relacionadas, que se descrevera de forma detalhada, para uma melhor compreensão dos fatos:

1º - Após o levantamento e estudo dos documentos, (Leis, Pareceres, Decretos, Resoluções, Portarias, Diretrizes Curriculares de formação e Projetos Pedagógicos dos Cursos), produzidos pelo MEC/CNE sobre a

criação dos cursos de Pedagogia e Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se a análise das diretrizes oficiais, posições das entidades organizadas, dos professores e estudantes pesquisados, mostrando as percepções existentes, as concordâncias e as contradições;

2º - A observação como técnica de pesquisa foi realizada com o objetivo de melhor compreender os dois contextos formativos. Observou-se as atividades dos professores e estudantes por dois meses em Portugal na ESELx e, no Brasil por quatro meses na UEMA;

3º - As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com Coordenadores, Diretores e Professores dos cursos de Pedagogia e Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ens. Básico. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, (Apêndice A);

4º - Aplicou-se questionários para os estudantes dos cursos de Pedagogia e Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, para conhecer o perfil dos estudantes futuros professores, e sua percepção sobre formação inicial e desenvolvimento profissional. O questionário foi construído com perguntas fechadas e abertas, (Apêndice D);

5º - O processo de descrição, interpretação e análise comparada dos dados coletados foi complicado, pois a maioria das questões (questionário e entrevista) foram de natureza aberta.

O objetivo da observação, questionário e da entrevista foi fazer uma análise comparativa das percepções dos professores e alunos sobre formação, desenvolvimento profissional e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Os colaboradores da pesquisa foram os professores formadores e estudantes do último semestre. Salienta-se ainda, que a pesquisa das referências especializadas e dos documentos oficiais contribuiu para a fundamentação teórica da problemática.

Nesse caso, as cinco etapas referidas anteriormente consolidam-se em uma investigação qualitativa e quantitativa, pois os métodos e as técnicas foram definidos de acordo com o objeto do estudo. Segundo Franco (2000), através do qualitativo e do quantitativo, o investigador estabelece um *corpus* de análise empírica do objetivo e o "compreender" na sua totalidade. Assim, a análise dos documentos oficiais, observação,

entrevista e questionário foram produzidos neste estudo, de modo a permitir a recolha de dados necessários para a descrição e análise da problemática e do objeto de estudo formulado.

Neste estudo optou-se pela pluralidade metodológica, possibilitando maior número de escolhas investigativas. De acordo com Franco (2000), esta pluralidade representa necessidades acrescidas de conscientização dos efeitos dessas escolhas, justificação e controle da instrumentação. Assim, elaborou-se estratégias e medidas para desenvolver uma articulação entre as metodologias qualitativa e quantitativa, configurando modelos de análise que se apoiaram na interação para uma maior compreensão do contexto formativo.

Esta pesquisa a partir da revisão da literatura e da aplicação dos instrumentos e técnicas de pesquisa levou-se a constatar que o objeto formação e desenvolvimento profissional têm possibilidades de ampliação para novas discussões e outras perspectivas de pesquisa. Para a efetivação dos objetivos, a metodologia contempla o uso, com rigor, de instrumentos nas dimensões qualitativa e quantitativa. Para Nuñez e Ramalho (2005), um critério fundamental da pesquisa é seu rigor científico, o que não deve se limitar à rigidez teórico-metodológica, ao controle e à aleatorização, à semelhança dos estudos de fundamentação quantitativa, orientados para a generalização, mas com rigor que se manifesta nas posturas dos pesquisadores em relação a novos critérios de validade e de confiabilidade.

Desse modo, a utilização das técnicas de recolha de dados e o seu encadeamento contribuiu para a superação de possíveis limitações inerentes aos instrumentos e técnicas utilizadas. Como se estava realizando a pesquisa em dois contextos formativos diferentes, com toda a sua diversidade, achou-se por bem, utilizar três técnicas associadas de pesquisa.

### **3.2 Os colaboradores da pesquisa: professores e estudantes**

Nesta pesquisa do tipo comparativa, entende-se que os participantes, tais como a pesquisadora e os colaboradores, planejam e constroem suas práticas na tentativa de solucionar os problemas vivenciados. Presumiu-se que possuem conhecimentos, estratégias e representações relativamente elaboradas, que constituem as percepções

sobre a formação que orienta as práticas individuais e coletivas. Antes da seleção dos colaboradores, definiu-se algumas estratégias, tais como: negociação nas agências formadoras para adequar-se às possibilidades de pesquisa; averiguação da disponibilidade dos colaboradores; e compreensão das condições objetivas e subjetivas em que trabalham e estudam os participantes.

Para garantir que os professores e estudantes selecionados para a pesquisa, correspondessem aos critérios de escolha definidos no projeto de pesquisa, recorreu-se à informações e orientações de pessoas que trabalham junto aos colaboradores. Desse modo, possuem amplos conhecimentos dos sujeitos, funções e contextos estudados.

Definiram-se neste estudo, os seguintes critérios de escolha dos colaboradores da pesquisa: adesão espontânea; ser professor do curso de Pedagogia do Brasil e dos Mestrados Profissionais Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal; atuar no Ensino Superior por mais de três anos e ser efetivo nas instituições pesquisadas; desenvolver a função de professor, coordenador e/ou diretor dos cursos pesquisados; e ser estudantes do último ano ou semestre letivo de um dos dois modelos formativos.

Dada a especificidade do estudo empírico e sua relação com os cursos de formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, realizou-se a observação nas duas realidades pesquisadas e foram aplicados os questionários para 43 estudantes dos dois países. Alguns questionários estavam incompletos, decidiu-se analisar, nesta pesquisa, 30 questionários de cada realidade formativa, totalizando 60 estudantes e 11 professores entrevistados, sendo desses, 05 de Portugal e 06 do Brasil.

Na pesquisa passou-se dois meses na ESELx de Portugal e quatro meses na UEMA do Brasil, de modo a garantir que os professores formadores e estudantes do último período dos cursos pesquisados correspondessem aos critérios e participassem do estudo. Assim, em Portugal contou-se com a ajuda da Coordenadora dos Mestrados Profissionais e no Brasil com o Diretor do curso de Pedagogia, considerando-se a função que exercem nessas instituições, que lhes garante amplos conhecimentos dos contextos estudados e dos colaboradores que melhor atenderiam aos critérios pré-selecionados. Os participantes disponibilizaram-se a colaborar conosco

nas entrevistas e na aplicação dos questionários. Cada entrevista durou em média 01h30 (uma hora e trinta minutos) e a aplicação do questionário durou em média 30 minutos.

De acordo com os critérios de inclusão dos professores e estudantes e a realização das observações, entrevistas e aplicação dos questionários, constatou-se que esses colaboradores correspondiam ao perfil definido para esta pesquisa, ou seja, consoantes aos critérios traçados, sem necessidade de incluir mais participantes. Os professores e estudantes selecionados, além de atenderem aos critérios, colocaram-se à disposição da pesquisadora, quando solicitados a refazer as respostas, contextualizavam da melhor forma possível.

As perguntas que compõem a entrevista e o questionário atenderam aos objetivos e o problema de pesquisa. Dessa forma, com ajuda do questionário e do roteiro da entrevista semiestruturada, traçou-se o perfil pessoal e profissional dos colaboradores, descrevemos e analisamos as suas percepções sobre formação, desenvolvimento profissional docente e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, as quais são fundamental importância na condução da prática pedagógica.

### **3.3 Documentos oficiais selecionados para a pesquisa**

Para a coleta, descrição e análise dos dados seguiu-se dois momentos distintos na pesquisa, tais como: 1º - Seleção e análise dos documentos oficiais e da literatura especializada. Objetivo comparar os documentos, tendo em vista as diretrizes e currículos de cada curso pesquisado. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” 2º - Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2009), análise criteriosa que visa facilitar o entendimento dos documentos/teoria e torná-los mais acessíveis no ato de sua leitura, análise e comparação.

Através dos documentos oficiais conseguiu-se descrever e analisar as diretrizes dos cursos, concepções, periodicidade e as políticas educacionais. Os mesmos colaboraram no processo de elucidação de fatos

e formas de pensar, propiciando troca de experiência e comparação entre as duas realidades. Para realizar a investigação dos documentos oficiais que norteiam a proposta curricular e a ação pedagógica dos professores do Brasil e de Portugal, relativos a formação inicial e ao desenvolvimento profissional, selecionou-se os documentos que fossem representativos desse objeto de estudo.

Analisou-se os documentos oficiais, os quais ajudaram a formular ações para percepção do curso de Pedagogia no Brasil e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Esses documentos estão disponíveis na internet, nos sites do MEC, CNE e na coordenação dos cursos pesquisados nos dois países. Os mesmos foram fundamentais no processo de compreensão das diretrizes e propostas curriculares dos respectivos cursos e das políticas educacionais de cada momento histórico. Para a identificação e coleta dos documentos, realizou-se uma análise prévia para averiguar a autenticidade documental, verificando junto às coordenações os referidos documentos.

### **3.4 Técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados**

Esta pesquisa tem como base a perspectiva comparativa, foram utilizados como técnicas e instrumentos de coleta de dados a observação, entrevista semiestruturada e o questionário, por atender os objetivos do estudo. A pesquisa buscou investigar os fenômenos em suas causas profundas, baseadas em atitudes, experiências, valores e percepções dos participantes, da forma como vivenciam seus sentimentos. Cada colaborador é considerado como sujeito fundamental, para compreender a vivência em sua especificidade, tomando como base os dois contextos estudados.

Realizou-se os registros das informações durante as observações, especificando às respectivas datas, para que o acompanhamento nas instituições contribísse para a descrição e análise dos dados. As observações foram importantes, para conhecer a realidade de Portugal, o aspecto físico, administrativo e pedagógico da ESELx, pois não tinha conhecimentos sobre esses aspectos, por não ser parte da realidade sociocultural da pesquisadora.

Apresenta-se os instrumentos e técnicas de pesquisa, com seus respectivos objetivos e as datas nas quais foram aplicadas nesta

*FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL*

pesquisa. Esses instrumentos foram importantes para colhermos os dados. Apresentávamos para os interlocutores, tanto os professores formadores como os estudantes em formação da UEMA e da ESELX os instrumentos e as técnicas da pesquisa, no momento oportuno, explicando os objetivos e princípios definidos durante o planejamento, e iniciou-se a utilização da técnica. Compreende-se a importância dos instrumentos e técnicas, sem os quais não se poderia ter atingido as diretrizes e objetivos delimitados nesta pesquisa.

### **3.4.1 Observação dos contextos formativos Brasil e Portugal**

Utilizou-se neste estudo a observação como técnica de pesquisa, os sujeitos tiveram certo grau de interação, e mantiveram contato por um período com a situação estudada, envolvendo-se e por ela sendo envolvida. Dessa forma, para André (1995, p.29), "O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato [...], com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos." As observações foram realizadas nos contextos educacionais e formativos das duas agências formadoras, acompanhamos as atividades didático-pedagógicas por dois meses em Portugal e quatro meses no Brasil, para fundamentar e ajudar na descrição dos contextos estudados, de modo a revelar os seus múltiplos significados.

Através da observação, compreendeu-se melhor o cotidiano das agências formadoras. Os dois meses de observação na ESELX foram muito importantes, visto que se estava fazendo parte, pela primeira vez, dessa realidade. Entende-se que as percepções e estruturas curriculares dos cursos pesquisados são diferentes, sendo fundamental esse contato mais intenso em Portugal. Segundo André (1995), na observação o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada. A observação permitiu a inserção em diferentes ângulos, com olhares atentos para os significados acerca do fenômeno investigado.

Foram realizadas as observações em sala de aula, e os registros feitos em outro momento, para não deixar o professor inseguro. O processo de observação transcorreu naturalmente, pois houve aceitação dos professores, estudantes e da direção dos cursos no desenvolvimento desta pesquisa, de forma que se acompanhou e entendeu-se as atividades

pedagógicas desenvolvidas pelos professores e estudantes.

Através da observação, compreendeu-se o cotidiano dos dois modelos formativos pesquisados, o que permitiu a visualização em diferentes ângulos, com olhares atentos para os sentidos acerca dos acontecimentos do contexto investigado. Registrou-se, durante a observação, os fatos importantes que ajudariam na descrição dos dados coletados através da aplicação do questionário e da entrevista com os estudantes e professores formadores.

A observação e inserção nas agências formadoras e suas rotinas favoreceram para uma descrição mais profunda dos fatos e atitudes mais flexíveis de coleta e de entendimento da realidade, objeto deste estudo. A observação permitiu a vivência com a realidade estudada e foi nessa perspectiva conduziu-se o diálogo com os professores e os estudantes. A observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos formulados, seguidos dos registros dos dados, verificação da validade do processo e da confiabilidade dos resultados da pesquisa.

A observação exigiu a elaboração de um plano. Através dessa técnica, definiu-se os aspectos a serem analisados nos dois contextos formativos. Em um primeiro momento, foi realizado o reconhecimento do campo empírico da pesquisa e logo depois se iniciou o processo de observação. Na próxima seção, especificaremos o plano de observação, para melhor se entender a utilização dessa técnica na referida pesquisa.

### **3.4.2 Questionário utilizado com os estudantes em formação**

O questionário foi um instrumento de coleta de dados importante nesta pesquisa, pois se tinha pouco tempo em Portugal e precisa-se analisar a percepção dos estudantes sobre formação inicial. Segundo Marcone e Lakatos, (2005), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por um grupo de pessoas definidas, através de critérios pré-selecionados. Portanto, visa recolher informações baseando-se na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tanto, definimos uma série de questões que abrangeram a problemática em estudo.

O questionário, como instrumento de pesquisa, foi utilizado



para os estudantes do último período do curso de Pedagogia do Brasil e Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), é uma técnica de “[...] investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos etc. [...]” O questionário ajudou a efetivar o convite formal de adesão voluntária dos interlocutores da pesquisa, bem como contribuiu para obtenção de informações que serviram para traçar o perfil pessoal e profissional e para auxiliar na identificação e caracterização das percepções sobre formação inicial.

Foram aplicados 43 questionários para cada curso, por estarem alguns incompletos resolveu-se analisar somente 30 questionários dos estudantes do Brasil e 30 de Portugal. Na análise dos dados, utilizou-se o codinome para os estudantes do curso de Pedagogia do Brasil, representado pela sigla ACPBrasil1... e do Mestrado Profissional em Educação Pré-Escolar AMPEPEPortugal1... do Mestrado Profissional em Educação do 1º Ciclo AMPE1ºCPortugal1... para manter o anonimato dos colaboradores da pesquisa.

O questionário foi um instrumento de pesquisa importante, principalmente pela facilidade com que aplicou-se para os 43 estudantes em formação, ou seja, um elevado número de pessoas, em um espaço de tempo relativamente curto. Possibilitou, também, maior sistematização dos resultados fornecidos, permitindo facilidade na descrição e reduzindo o tempo despendido para recolher e analisar os dados. Esse método de inquirir apresenta, ainda, vantagens relacionadas com o baixo custo.

### **3.4.3 Entrevista semiestruturada realizada com os professores**

A entrevista semiestruturada foi um recurso de coleta de dados, utilizada com 06 professores do curso de Pedagogia da UEMA no Brasil e 05 professores dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da ESELx de Portugal. Foi um instrumento significativo para este estudo do tipo comparativo, pois a pesquisadora teve como principal articulação os objetivos, o problema e o objeto de estudo para a construção do roteiro de questões norteadoras da entrevista.

Através das entrevistas, recolhemos valiosos dados e esclarecemos as dúvidas geradas antes e durante a pesquisa e as leituras realizadas sobre a problemática pesquisada.

As entrevistas foram interessantes, permitiram o desvelamento de informações pertinentes aos objetivos, aprofundando as questões e esclarecendo o problema pesquisado. Assim, possibilitou uma flexibilidade na análise dos dados, pois propiciou a pesquisadora e aos interlocutores manterem a interação e a liberdade para colher as informações desejadas.

A entrevista, na pesquisa, constituiu-se em uma espécie de comunicação entre a pesquisadora e os professores formadores, com o objetivo de absorver informações sobre formação dos estudantes da UEMA e da ESELx. Dessa forma, segundo Nuñez e Ramalho (2005), a entrevista é uma técnica para recolher informações sistematizadas, possibilitando compreender opiniões, percepções dos atores sociais (colaboradores), para se aproximar da descoberta do que pensam e sentem enquanto entrevistados e partícipes.

A entrevista como um instrumento de coleta de dados teve um princípio interativo, possibilitando trabalhar com o problema delimitado. Foi um importante instrumento de coleta de dados, pois possibilitou um conjunto de técnicas associadas a uma finalidade. A entrevista permitiu que a entrevistadora se adaptasse com mais facilidade aos colaboradores, bem como às circunstâncias dos contextos nos quais a entrevista foi realizada.

A entrevista semiestruturada possibilitou, também, a certeza de obter dados comparáveis entre os contextos formativos do Brasil e de Portugal, pois “[...] as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...], produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136). Portanto, essa técnica favoreceu o processo de obtenção de dados e a descrição detalhada do objeto de pesquisa. Essa etapa da pesquisa foi conduzida através de um roteiro elaborado a partir das referências especializadas, as quais se constituíram de questões que foram respondidas e gravadas em uma ordem prevista, e exploradas mediante as respostas dos professores.

Dito isso, a entrevista semiestruturada possui como vantagem a sua flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação, pois as questões

foram reorganizadas, conforme as circunstâncias previamente definidas. Portanto, a entrevistadora elaborou um roteiro de questões, mas as mesmas sofreram alterações para aprofundar ou confirmar dados necessários. A entrevista proporcionou a interação entre a pesquisadora e os colaboradores, os dados foram coletados, analisados e descritos pela pesquisadora, que estava em contato direto com a realidade formativa. Segundo Macedo (2006, p. 104): “[...] a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos, significados e para a compreensão das realidades humanas.”

As questões estruturadas para a entrevista tiveram sustentação nos objetivos específicos, o que revelaram novos encaminhamentos, confirmaram dados e auxiliaram na compreensão dos fatos. Para André (1995, p. 28), “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.” Através das entrevistas, pudemos aprofundar as questões analisadas já que se tinha como reelaborar novas questões. As entrevistas se configuraram como uma situação que facilitou o diálogo para uma posterior descrição e análise dos dados coletados ao longo da pesquisa.

Convém ressaltar, ainda, a importância do ambiente favorável (sala de coordenação) para a interação e socialização das respostas dos interlocutores entrevistados, o que foi fundamental para a exposição de suas percepções sobre formação inicial, experiências profissionais, trajetória de formação, angústias e alegrias. Como no início das observações, enfatizou-se que o anonimato seria mantido no transcorrer da pesquisa, os interlocutores ficaram mais à vontade para falarem e emocionarem-se ao relatar suas impressões.

Ao terminar as entrevistas, realizou-se o processo de transcrição das falas dos interlocutores. Digitando de forma fidedigna, para que as descrições fossem realizadas seguindo as características dos interlocutores. Transcreveu-se exatamente o que o professor falou, atendendo as questões da entrevista e da análise em confronto com a fundamentação teórica escolhida para a análise de conteúdo. Para André (1995), a entrevista é um poderoso instrumento de pesquisa que possibilita o esclarecimento de questões. Através das entrevistas com os 06 professores formadores do Brasil e os 05 professores de Portugal, pôde-se aprofundar as questões analisadas, já que se tinha como reelaborar novas questões. As entrevistas

facilitaram na descrição e análise dos dados da pesquisa. Na análise dos dados, utilizou-se o codinome de Professor Formador do Brasil representado através da sigla PFB1... e Professor Formador de Portugal associamos a sigla PFP1...

A opção pela entrevista semiestruturada foi feita pela sua flexibilidade, pois a investigadora teve liberdade no estabelecimento de perguntas e na sua reformulação. A entrevista permitiu recolher muitas informações sobre os temas apresentados, inclusive os silêncios e as repetições de ideias. A análise do tipo comparativa possibilitou a confirmação ou informação sobre a tese, verificação de regularidades e de particularidades, abrindo um caminho para a compreensão e interpretação das estratégias que estão na base de determinadas escolhas e sentimentos. Nessa fase da pesquisa, seguiram-se alguns passos, como:

- 1º A elaboração do roteiro da entrevista, favoreceu questões sobre formação, dificuldades e importância do desenvolvimento profissional e à construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica;
- 2º Realizou as entrevistas com os professores de Portugal e do Brasil;
- 3º Fez-se as transcrições de modo criterioso das entrevistas gravadas;
- 4º Enviou-se as transcrições das entrevistas para os professores, via e-mail, não teve posição discordando e ou acrescentando;
- 5º Realizou-se as análises das respostas, sentiu-se dificuldades em entender a fala ou terminologias utilizadas pelos professores de Portugal.

Analisou-se as transcrições dos onze professores pesquisados da UEMA/CESC e da ESELx. Os dados recolhidos foram analisados segundo análise de conteúdo, baseados na concepção epistemológica de Bardin (1995), que consistiu na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tinham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tinham semelhanças quanto ao critério sintático ou semântico. Na análise de conteúdo, teve-se o compromisso de estar associando os dados recolhidos nas entrevistas, na observação e nos questionários, com os documentos oficiais e a leitura de textos e livros especializados da área em estudo.

Deu-se oportunidade aos colaboradores para aprofundarem as respostas, seguindo a flexibilidade e da clareza. As questões foram estruturadas em conformidade com os objetivos que atendessem às duas

realidades pesquisadas. Todos os professores selecionados para a entrevista se colocaram inteiramente à disposição, de modo que colaboraram de forma construtiva para a recolha dos dados da pesquisa.

O roteiro do questionário e entrevista a princípio, foi validado pela orientadora, coordenador, professor da área de metodologia científica, diretor e coordenador dos cursos pesquisados, tendo em vista o domínio das percepções sobre o objeto e objetivos delimitados neste estudo. Sendo assim, analisaram os instrumentos seguindo os critérios de avaliação, tais como: organização, objetividade, clareza, compreensão do conteúdo, facilidade de entendimento das terminologias usadas para os dois contextos.

Nessa avaliação e validação foram consideradas as pertinências dos enunciados em relação às características representadas no instrumento, assim como a clareza na formulação e no uso da linguagem, já que o questionário e a entrevista seriam aplicados para os professores e estudantes do Brasil e de Portugal. De acordo com Pérez Gómes (1997), para compreender a complexidade dos fenômenos formativo e educacionais é imprescindível chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e os sistemas de significados socializados pelos grupos, comunidades e culturas.

A validade, na pesquisa está relacionada com a responsabilidade no tratamento das informações obtidas e nas decisões do pesquisador, envolvendo intensa preocupação ética. Pode-se verificar a qualidade de uma pesquisa qualitativa por sua transparência, sua coerência e sua comunicabilidade, as quais construiriam a justificativa das interpretações. Contudo, para Rocha-Pinto; Freitas; Maisonnave (2008), o leitor da pesquisa é capaz de identificar, os processos que foram utilizados na coleta e análise dos dados, entendendo que os construtos teóricos estão em conformidade com a análise desenvolvida, entende-se que a pesquisa faz sentido para os leitores, o pesquisador e os pesquisados.

A validação dos instrumentos de pesquisa foi importante para a validade dos dados recolhidos. Essa validação aconteceu a partir da construção dos instrumentos, inclusive conceitual, metodológica e dos dados coletados, sendo a forma de verificar a legitimidade da representação comportamental ou do significado. Evidenciou-se a relevância da concepção quantitativa para a validação dos instrumentos (questionário,

observação e entrevista semiestruturada). A preocupação fundamenta-se na necessidade da correlação de fragmentos do questionário e da entrevista para com os demais fragmentos.

As respostas para as questões da entrevista semiestruturadas e do questionário foram analisadas segundo a análise de conteúdo de Bardin (2009), por ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza fundamentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos e/ou qualitativos.

### **3.4.5 Técnicas de recolha, tratamento dos dados e Análise de Conteúdo**

O tratamento dos dados consistiu na etapa de organização, recolha e análise dos dados. Assim, a organização se configurou em uma etapa que contribuiu para a criação de possibilidades e perspectivas diversas, para as análises dos dados. Considerou-se aproximação e distanciamento em relação aos níveis, bases teóricas e contexto empírico. Portanto, é fundamental uma posição crítica/analítica sobre o que os professores pensam sobre a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente, o que possibilita centrar atenção nos dados coletados tentando ajustar a validade destes dados.

Na análise dos dados, buscou-se elementos qualitativos/quantitativos, para compreender os significados nas falas dos professores entrevistados, nos dados dos questionários dos estudantes e da observação direcionada aos dois contextos pesquisados, relacionando suas percepções aos referenciais teóricos assumidos como orientadores desta pesquisa. Pois, analisou-se as Leis e a literatura especializada da área. Esses princípios e critérios, “[...] também estão associados à preservação da ética da proteção das pessoas envolvidas na pesquisa, ultrapassando as questões habituais de privacidade, confidencialidade e consentimento.” (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 78).

Esta pesquisa correspondeu a esses critérios, pois manteve preservada a ética e a confidencialidade, na medida em que garantiu efetivamente o esclarecimento e orientação aos professores e estudantes,

explicando os objetivos da pesquisa, mantendo o anonimato dos participantes, zelando pelo rigor que deve ter a pesquisa em relação aos seus procedimentos.

Nesta investigação de caráter quantitativo-qualitativo, a análise dos documentos permitiu estruturar o roteiro da entrevista e do questionário, e tivemos, ainda, o cuidado de recolher os dados que melhor permitissem o estudo em profundidade do objeto empírico. Os objetivos foram essenciais para fundamentar a etapa de análise dos dados, tendo em vista os métodos correlacionais, segundo Martins (2004), a procura da natureza e do grau de relações hipotéticas entre variáveis são identificadas através dos métodos, dedutivo e ou indutivo.

Assim, construiu-se os instrumentos de pesquisa seguindo o objetivo geral, fortalecendo a necessidade de as respostas serem significativas, para esclarecer o campo da pesquisa. Para a realização das entrevistas semiestruturadas, do questionário e da observação, foram necessários estudos dos documentos (Leis, Pareceres, Decretos, Portarias, Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores e Projetos Pedagógicos dos Cursos). As entrevistas e os questionários foram avaliados seguindo a análise de conteúdo, cujo objetivo foi conhecer as opiniões dos colaboradores, em relação à formação inicial obtida nos dois modelos formativos e o processo de desenvolvimento profissional docente.

A opção pela observação, entrevista semiestruturada e questionário, como instrumentos de investigação, foi baseada nas seguintes razões: possibilitar aos colaboradores uma expressão livre de opiniões, dada a natureza das questões que foram trabalhadas; e fomentar nos professores a possibilidade de levantar novas colocações e opiniões que não foram contempladas abrindo, outras perspectivas e possibilidades para a pesquisa.

Como a pesquisadora no Brasil, passou-se dois meses realizando a pesquisa empírica em Portugal, onde se realizou a observação, aplicou-se os questionários aos 43 estudantes e entrevistou-se os 05 professores da ESELx. No Brasil, observou-se durante quatro meses, aplicou-se questionário aos 43 estudantes e entrevistou-se os 06 professores.

Os problemas metodológicos que se levantaram nesta pesquisa foram as dificuldades em inserir, no questionário e na entrevista, perguntas

que contemplassem a realidade dos dois cursos, além do cuidado com as terminologias, adequando a linguagem dos estudantes e professores brasileiros e portugueses. Sendo assim, foram necessários a participação e o julgamento de alguns profissionais portugueses e brasileiros, familiarizados com os cursos, para melhor construção e validação do questionário e do roteiro da entrevista. Isso se fez necessário para se perceber a compreensão em relação às questões, sendo possível eliminar e/ou reestruturar as que fossem consideradas ambíguas, como também verificar a aceitação e o tempo que se destinava a respostas do questionário e à realização da entrevista.

Tem-se consciência de que a escolha dos procedimentos metodológicos tem grande importância no desenvolvimento do trabalho de investigação em Educação, considerando-se que o processo de investigação exige respeito, responsabilidade e ética. Os envolvidos nesta pesquisa foram comunicados de que seriam resguardados de quaisquer danos emocionais. Assim, procurou-se no decorrer da investigação ser sensíveis às questões éticas. Comunicou-se aos participantes que, com a contribuição deles na pesquisa, poder-se-ia obter informações que auxiliariam a formação dos futuros professores. Acredita-se que os colaboradores não se sentiram explorados, invadidos ou expostos. Uma vez que, segundo Minayo (1998), outro aspecto da ética da investigação prende-se com a reciprocidade.

Aos professores e estudantes, participantes da pesquisa empírica, também foram dadas a oportunidade de conhecer os objetivos e os resultados da pesquisa, podiam obter informações sobre o percurso da investigação, por não possuir linearidade, o mesmo está repleto de situações problemas que colocam o investigador diante a dimensão ética. A perspectiva ética fez parte do processo investigativo, desde a escolha do tema, definição do problema de pesquisa, recolha e análise dos dados à redação e considerações finais.

A leitura prévia das Propostas Curriculares, Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e outros, para identificação dos conteúdos sobre formação e desenvolvimento profissional docente, presentes em cada uma delas, foi o primeiro passo realizado nesta pesquisa. Esse tipo de leitura é denominada por Bardin (2009), como "leitura flutuante", e trata-se de uma primeira leitura, um primeiro contato. No segundo momento, realizou-



se leituras mais aprofundadas visando escolher as unidades de registro e de contexto. A unidade de registro pode ser uma palavra ou tema, corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, enquanto a unidade de contexto tem a finalidade de codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, podendo ser uma frase ou um parágrafo.

A análise de conteúdo segue algumas etapas, que segundo Bardin (2009), são três: pré-análise; descrição e interpretação inferencial. Portanto, possui dois polos: a rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências. A perspectiva de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, documental ou provocada. Expressa um significado e um sentido, tanto para o receptor como para o emissor. O sentido dos fatos foi visto de forma contextualizada, considerado como um conjunto de técnicas de análises de comunicações e significados dos interlocutores. Analisou-se os dados seguindo as percepções de formação inicial e profissionalização docente.

Através da análise de conteúdo, verificou-se as percepções de formação e desenvolvimento profissional no curso de Pedagogia e nos Mestrados Profissionais. Segundo Macedo (2006), na análise de conteúdo existem peculiaridades: sendo um meio para estudar as informações sem restringir ao discurso e implica um conjunto de recursos nas análises.

Nesta pesquisa, o momento da análise foi exaustivo, e as leituras foram retomadas várias vezes, visando o recorte e a extração de temas, palavras, frases ou parágrafos, presentes nos documentos oficiais e na literatura especializada. As unidades de registro e de contexto, que foram selecionadas e construídas, possibilitaram a reestruturação de novos níveis.

O tratamento dos resultados e interpretação admitiu uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições, já aceitas como verdadeiras (BARDIN, 2009). Esse é o momento de analisar os resultados, interpretar os seus significados e partindo deles propor inferências, buscando um conhecimento mais aprofundado dos documentos pesquisados.

As análises dos dados foram realizadas durante todo o processo, e o trabalho mais consistente e sistemático foi realizado após o encerramento da coleta de dados. Como se utilizou três instrumentos de pesquisa, na medida em que se ia obtendo os dados, foi-se iniciando o processo de

análise e descrição. Os dados produzidos e recolhidos contaram com a vivência no contexto da pesquisa e com a contribuição dos instrumentos e técnicas, tais como: observação, questionário e entrevista semiestruturada.

Os dados foram organizados e subdivididos em níveis de compreensão. Esses indicadores de análise facilitaram a leitura do material recolhido, por meio das técnicas utilizadas e da interpretação dos teóricos. A análise de conteúdo foi utilizada para verificar as percepções dos interlocutores sobre a formação inicial e desenvolvimento profissional. Segundo Macedo (2006), na análise de conteúdo existem algumas peculiaridades: trata de um meio para estudar a comunicação e as informações sem restringir o discurso; implica um conjunto de recursos metodológicos imprescindíveis nas análises; e a terceira, a inspiração filosófica e teórico-metodológica, que deve ficar evidente nos referenciais.

Os dois polos da análise de conteúdo são a rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências. Para Franco (2007, p.19), "O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada. Expressa um significado e um sentido". As percepções sobre formação inicial, nesta pesquisa, foram vistas de forma contextualizada, consideradas como um conjunto de técnicas de análises de comunicações e significados dos interlocutores.

Buscou-se, ao longo desta pesquisa, elaborar e interpretar os dados, tendo em vista as percepções dos professores formadores e estudantes em formação, do Brasil e de Portugal, sobre formação inicial, desenvolvimento profissional docente e construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Houve aproximação com a realidade dos dois modelos formativos, para que a análise de conteúdo pudesse ser rigorosa e profunda, indo além das aparências do vivido pelos colaboradores.

Nesses caminhos metodológicos percorridos para a execução desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa em consonância com a quantitativa, com a perspectiva de identificar, caracterizar e analisar baseado na metodologia comparada, as percepções dos professores e estudantes sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Para ajudar no processo de refletir sobre as percepções dos colaboradores dos dois contextos pesquisados. Estudou-se a realidade dos contextos

pesquisados para, então, coletar, triangular e analisar os dados.

Contudo, esta pesquisa possibilitou a utilização de técnicas e instrumentos de coleta de dados, como a revisão documental, observação, entrevista e o questionário. Para o tratamento dos dados empregou-se a análise de conteúdo. Os resultados apontaram que, na percepção dos professores e estudantes do Brasil, o curso de Pedagogia está concentrado na teoria em detrimento da prática e prioriza a dimensão pedagógica e didática, em detrimento da científica e tecnológica. Em Portugal, os Mestrados Profissionais valorizam a teoria em detrimento da prática e trabalham com mais intensidade as dimensões científica e pedagógica, deixando para um segundo plano a didática e a tecnológica.

Portanto, no Brasil e em Portugal, as dimensões pedagógicas, didática, tecnológica e científica não estão sendo trabalhadas de forma equilibrada. Essa metodologia do tipo comparada contribuiu com a construção do conhecimento e vivência metodológica, aprofundamento de discussões, possibilitando questionamentos sobre o objeto pesquisado.



## **CAPÍTULO IV - PROFESSORES DO BRASIL E DE PORTUGAL: formação, desenvolvimento profissional e as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica**

Este capítulo está subdividido em duas seções. Na primeira, faz-se a análise baseada na concepção do tipo comparativa das percepções dos professores formadores do Brasil e de Portugal sobre os dois cursos de formação inicial. Na segunda seção, analisa-se as percepções dos estudantes em formação, futuros professores, sobre os contributos da formação inicial e o futuro desenvolvimento profissional docente no Brasil e em Portugal.

Esta pesquisa de natureza quali-quantitativa, trata-se de uma análise comparativa dos cursos formativos de professores da Educação Infantil/Educação Pré-Escolar e dos anos iniciais do Ensino Fundamental/1º Ciclo do Ensino Básico do Brasil e de Portugal. A pesquisa empírica foi realizada no Brasil, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/CESC, e em Portugal nos cursos de Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e Mestrado 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação - ESELx.

Uma das diferenças que existem entre os cursos de formação em concretização nos dois países é que, no caso de Portugal, com o processo de Bolonha, a formação de professores passou para o nível de mestrado profissional. Assim, para trabalhar na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, a formação acontece nos respectivos Mestrados Profissionais. A formação não está, em geral, concentrada nas Universidades e sim nas Escolas Superiores de Educação - ESE, as sucessoras das Escolas Normais. Observa-se que os estudantes estão chegando cada vez mais cedo ao grau de mestre.

O Curso de Pedagogia, como formação inicial, deve ser compreendido como um conjunto de princípios e conhecimentos sistemáticos de natureza pedagógica, científica e tecnológica, organizado a partir

da prática dos pedagogos, enquanto essa prática deve ser vista como um movimento de mobilização, aplicação e avaliação das teorias, objetivando otimização e atualização dos saberes docentes formalizados na formação inicial. É condizente a integração entre formação inicial e mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica. (NASCIMENTO, 2011, p. 89).

Nesta pesquisa, utilizou-se como instrumento um questionário para 30 estudantes do Brasil e 30 de Portugal. Realizou-se entrevistas com 06 professores formadores do Brasil e 05 de Portugal. Como o roteiro de entrevista era composto por muitas perguntas, foram feitos recortes da fala dos colaboradores para esta análise, considerando a extensão das respostas contidas nas questões. O questionário foi analisado através de categorias, utilizando a análise quali-quantitativa. Realizamos, também, observação durante dois meses no contexto formativo de Portugal e quatro meses na universidade do Brasil. O roteiro da observação, entrevista dos professores e o questionário dos estudantes encontram-se nos Apêndices.

Nesta primeira seção, comparou-se as percepções dos professores formadores do Brasil e de Portugal sobre os cursos de formação inicial e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Entende-se a importância de uma formação inicial consolidada na pesquisa e na construção dessas dimensões, para que o professor venha a ter um bom desenvolvimento profissional, que atenda as exigências e transformações da educação e da sociedade do século XXI. Dessa forma: "As transformações que tiveram lugar na virada do século XX, e que se acentuaram no trilhar do século XXI, questionam a cultura escolar, tomada aqui no sentido amplo, ou seja, não restrito à unidade escolar, mas no sentido extensivo aos valores, modos de pensar e de fazer, [...]" (DIAS *et al*, 2014, p. 34).

Segundo as autoras, o atual contexto educacional está marcado pelas mudanças da sociedade do século XXI. Sendo assim, analisou-se as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica da formação inicial, que subsidiam o desenvolvimento profissional docente. Tomou-se como base os saberes docentes construídos por Tardif (2007), como: saberes da formação profissional; disciplinares; curriculares e os experienciais, bem como os contextos educacional, econômico, político, social e emocional.

Nessa perspectiva: “A educação, formação e trabalho são campos sociais sobre os quais impactam, de forma bastante significativa, as permanentes e aceleradas transformações (culturais, tecnológicas, políticas, econômicas...) da sociedade contemporânea. [...]” (DINIZ, 2009, p. 77).

Segundo a autora, é preciso ampliar os anos de escolaridade e desenvolver transformações profundas nas condições e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Visto dessa maneira, a formação do professor deve desenvolver os aspectos crítico e reflexivo, que compreendam a pluralidade do âmbito educacional, a possibilidade de mediar um processo de aprendizagem voltado para a formação integral de um sujeito capaz de entender e discutir os aspectos políticos e socioculturais. Sob essas perspectivas, buscou-se empreender essa análise do tipo comparativa.

Com relação à idade dos 06 professores formadores do Brasil, 03 estão na faixa etária de 30 a 40 anos, 02 professores têm de 40 a 50 anos e 01 professor possui mais de 50 anos. A média de idade é de 41 anos. Houve a predominância do sexo feminino (05 mulheres e 01 homem). O estado civil, temos três casados e três solteiros. Para preservar a identidade dos colaboradores, utilizamos um codinome em formato de sigla, representado por Professor Formador Brasil PFB1, PFB2...

Foram entrevistados, em Portugal, 05 professores: 02 em idades que variam de 30 a 40 anos, 01 professor na faixa etária de 40 a 50 anos e 02 com mais de 50 anos. A idade média dos entrevistados em Portugal é de 44 anos. Assim como no Brasil, em Portugal houve a predominância do sexo feminino, tendo sido 04 mulheres e 01 homem. Quanto ao estado civil, todos são casados, diferente dos casos vistos no Brasil. Para se assegurar o anonimato dos colaboradores da pesquisa utilizou-se o codinome de Professor Formador Portugal, representado pela sigla PFP1, PFP2...

Quanto à caracterização da formação e percurso profissional dos professores do Brasil, possuem formação inicial em Pedagogia, com mestrado e/ou doutorado em Educação. O tempo de trabalho no magistério varia entre 28 e 15 anos. Como professor, no curso superior no CESC/ UEMA, tempo varia de 24 a 06 anos. Os professores de Portugal possuem formação inicial em diversas áreas, a citar: Línguas Modernas, Educador de Infância, Geografia, 1º Ciclo e Sociologia. A formação continuada efetiva-se com mestrado e/ou doutorado, nas respectivas áreas. O tempo de

serviço no magistério varia de 35 a 12 anos. No Ensino Superior, na ESELx, varia de 14 a 05 anos. Os professores possuem experiência profissional e são bem qualificados.

Os 06 professores formadores do Brasil possuem formação continuada em educação, sendo 02 doutores, 02 mestres e 02 doutorandos. Os 05 professores de Portugal têm formação continuada em diferentes áreas do conhecimento, destes 04 doutores e 0 mestre. Como se pode observar, os professores do Brasil estão mais envolvidos com as atividades de ensino e os de Portugal com o trabalho da gestão, já que todos ocupam uma função de coordenação e ou direção na ESELx.

Solicitou-se que os colaboradores descrevessem o percurso formativo e profissional, tendo em vista a formação inicial, experiências na Educação Básica e no curso superior, informações importantes para conhecê-los melhor enquanto professores formadores do Brasil.

**PFB1** - Entrei na UEMA, para fazer Pedagogia no início da década de 1980, [...] pertencia a uma turma que tinha como propósito, formar os professores que iriam substituí-los aqui na universidade. [...]. Na época faziam especialização, em Belo Horizonte na PUC de Minas Gerais, eles trouxeram os referenciais e dentre estes, o embate do referencial de Saviani, Crítico-Social dos Conteúdos e de Paulo Freire, Pedagogia Libertadora, [...]. [...] recordo muito do movimento em defesa da escola pública, acompanhei este movimento na década de 1980, e recordo que aqui na universidade discutíamos esta necessidade de ter uma escola autônoma, [...], um dos intercâmbios que tivemos, foi no Centro de Ensino Médio Aluísio Azevedo [...]. Quando terminei o curso de Pedagogia, eu tive um contrato no ensino médio, nesta Escola Aluísio de Azevedo e também fui trabalhar na [...] terceira e quarta séries do ensino fundamental, [...], já tinha trabalhado com anos iniciais, na escola pública e a partir daí fiz concurso para a universidade e Aluísio de Azevedo. [...], trabalhei coordenando a Secretaria de Educação do Municípios de Caxias, [...] educação, [...], trabalhei no Estado do Maranhão com a função de dirigir um grupo de supervisores, [...].

**PFB2** - Bom, eu me graduei aqui no Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC, iniciei o curso de Pedagogia na UNB, mas,



quando estava perto de me formar voltei à Caxias para casar, [...], formamos em 1988, em agosto 1990, fui contratada pela UEMA, [...], em seguida, fui para Belo Horizonte, fazer especialização em Metodologia do Ensino Superior, [...], pensei que fosse ver só coisas novas, mas todas as leituras que eram propostas lá, eu já trabalhava aqui no curso, [...]. Em 1997 a UEMA iniciou um convênio com o Instituto Pedagógico Latino Americano Caribenho de Cuba, um mestrado em ciências da educação para os centros da UEMA, [...], concluir o mestrado em 1999, [...] tinha iniciado minha segunda especialização em avaliação educacional pela UNB, [...]. [...] Depois sair da coordenação para assumir outro desafio, a implantação de uma faculdade, a FACEMA, foi um projeto que me encantou muito, [...], você ia construir um curso, [...], fui para direção acadêmica, onde trabalhei, três anos, [...]. As atividades em uma universidade particular são extremamente capitalistas, [...], eu preferir sair e me desligar total [...]. [...], tentei uma seleção do doutorado, [...] passei na primeira etapa, [...] não deu a aprovação do projeto, [...]. No ano seguinte tive um problema de saúde e precisei me afastar [...], coordenei três turmas de especializações, [...], organizei encontros, tive uma experiência na educação a distância, na coordenação do UemaNet, [...]. Estou começando a me inquietar, [...], meu currículo deu uma parada, [...], vou ficar cada vez, mais distante de um doutorado, aí fica difícil.

**PF3** - O campo do magistério não foi exatamente uma escolha, foi algo que foi acontecendo aos poucos diante das alternativas que foram aparecendo, [...] depois fiz vestibular, para um curso especial no período de férias, [...] PROCAD, [...]. Mas, foi muito bom, porque a partir desse curso outros caminhos foram se abrindo, de modo que pouco depois, que terminei o curso de Pedagogia, veio a oportunidade de prestar concurso para a UEMA de Bacabal. [...], trabalhei quatro anos, fui transferida para Caxias, e na mesma ocasião da transferência, fui aprovada no mestrado de Fortaleza, [...], estou aqui desde 2009. No segundo ano de retorno para Caxias, já assumi a direção do curso e estou atuando até agora. Vamos ter eleições em breve e espero que aja uma sucessão, eu já colaborei, tenho a necessidade de me afastar para um doutorado,

e eu não consegui durante esses cinco anos conciliar o tempo para estudos [...]. Também tive outras experiências na Educação Básica [...], nos anos iniciais e depois quatro anos no Ensino Médio, [...] gratificante.

**PFB4** - Formação inicial em Pedagogia fiz no [...] CESC/UEMA, iniciei o meu percurso profissional trabalhando no ensino fundamental, como professora do 1º ao 5º ano, [...], fui mudando de escolas, comecei a trabalhar de 5º ao 9º ano, depois assumir um cargo de coordenadora pedagógica no município de Caxias [...]. Depois, fui convidada para ser diretora de uma escola pública [...], ficando por 11 anos, [...] fiz seletivo para o CESC/UEMA, trabalhei muito tempo através de seletivo [...], trabalhei também no PQD e no PROCAD as aulas aconteciam nas férias [...]. Desta forma, só em 2008, assumir o cargo de professora efetiva [...] da UEMA, [...], fui diretora do curso de Pedagogia e durante outro ano, fui chefe do departamento de educação. [...], me ausentei da direção para cursar o mestrado em educação pela [...] UFPI, quando voltei do mestrado assumir a chefia do departamento [...], tive que me ausentar para fazer o doutorado em educação pela UFPI.

**PFB5** - Comecei meu percurso formativo em 1994, no curso de Pedagogia no CESC/UEMA, concluir em 1999, [...], passei no concurso público do município de Caxias em 1998, e assumir a Educação Básica como professora alfabetizadora dos anos iniciais, fiquei uns cinco anos em sala de aula, depois fui trabalhar na secretaria de educação, atuando como coordenadora pedagógica, depois, assumir a direção de escola, ficando por dois anos, em sequência voltei para a coordenação pedagógica, [...] sair para o mestrado e quando voltei, fiquei na secretaria de educação, depois fui para o doutorado, estou preocupada com as pesquisas e publicações em eventos e periódicos[...]. Em 2011, assumir a UEMA como professora efetiva. Também tenho experiência na Educação Básica como professora no SESI [...], trabalhei durante 10 anos, seis anos na sala de aula e quatro anos como supervisora pedagógica do SENAI para onde fui emprestada para os cursos de educação profissional.

**PFB6** - [...] fiz o curso de Pedagogia, [...], no CESC/UEMA, [...],

realizei concurso público no município de Caxias, fui trabalhar na educação básica, tive uma rápida experiência como coordenador pedagógico na educação infantil, logo após fui convidado para trabalhar na coordenação pedagógica atuando como formador de professores dos programas de formação de professores do MEC, [...]. Fiz uma especialização na universidade de Brasília, sobre Alfabetização de Educadores de Jovens e Adultos, [...], e outra especialização sobre Alfabetização, [...]. Continuo no município trabalhando como formador [...], então eu fui fazer um mestrado em educação pela [...] UFPI e terminei em 2007. Depois da conclusão do mestrado eu volto à secretaria de educação para organizar a convite da secretária um núcleo de formação de professores que até hoje continua, [...]. Depois, ingressei no doutorado em educação. Meu percurso formativo [...], estar articulado no trabalho com formação de professores na educação básica, uma formação cada vez mais progressiva no sentido de ter passado da graduação, especialização, mestrado e doutorado. Portanto, todo o meu processo formativo está articulado em melhorar meu trabalho no município [...] e o processo de formação que eu fui fazendo e vislumbrando atuar no Ensino Superior, pesquisar e publicar [...] meu próprio percurso foi me dando esta possibilidade de que o professor deve trabalhar na perspectiva da formação permanente, [...].

### **Percursos formativo e profissional dos professores de Portugal**

**PPF1** - [...], fiz um percurso formativo [...], para professora do ensino básico e secundário. As universidades naquela época, as Licenciaturas formavam também para a docência, [...]. Minha primeira experiência profissional foi no ensino básico, no segundo ciclo, [...] comecei a fazer o mestrado em linguística e no mesmo período comecei a dar aula, foi uma experiência bastante curta no ensino básico, mais muito importante para mim perceber qual era o perfil do professor daquele nível de ensino, [...]. Comecei logo a dar aula no Ensino Superior, foi um percurso rápido, [...], iniciei o trabalho na formação do professor no Curso do 1º e 2º

Ciclo na ESELx, que era um curso que formava para as variantes de Língua Portuguesa, Português Inglês e Matemática Ciências, [...]. Não tive na minha formação inicial muito componente Didática e acompanhamento de supervisão de estágio. Portanto, foi uma construção na medida que fui trabalhando na ESELx, primeiro mais nas disciplinas de caráter mais teórico, e depois com as disciplinas que faziam porte, com as didáticas e com as componentes práticas, para mim foi uma escola fazer as componentes práticas, fazer parte das equipas de supervisão de práticas, poder fazer este trabalho. Mudou a minha perspectiva no que diz respeito ao trabalho até nas disciplinas mais teóricas. Depois, continuei minha formação, digamos, [...] doutorado que foi em Linguística, pela Universidade Nova de Lisboa.

**PFP2** - Tirei o curso de educadora de infância em 1980, foi sempre uma opção pessoal para a profissão. Depois, fui frequentando formações contínuas, [...] e desempenhando várias funções, [...]. Trabalhei com crianças dos 0 aos 3 e dos 3 aos 5. Em 1984 entrei no Estado, e fui convidada para dar aulas para o magistério primário, sofro o primeiro grande confronto entre o aquilo que eu sabia da prática e a legitimação das opções da prática pela formação [...]. Sempre fazendo parte da associação dos profissionais de educação de infância, [...] quando saiu na legislação que os educadores de infância deveriam ter a licenciatura, nesta altura escolhi um curso da católica. [...] concorri a um cargo para trabalhar no Ministério da Educação junto a crianças com condições econômicas baixa em bairros degradadas de Lisboa, [...]. [...] deixei este centro e decidir ir então para escola [...], e foi outra experiência muito interessante, tinha ideias pré-concebidas já do que que eu queria para o centro, [...]. [...], fiz um estudo no mestrado sobre minha própria prática, foi qualquer coisa muito doloroso, [...]. [...], vim para cá com esta hipótese de terminar com alguma qualidade e dimensionar-me de outra maneira, [...]. Entrei no doutoramento da Universidade de Lisboa no Instituto de Educação fiz a parte curricular e a outra parte do trabalho não desenvolvi, por ter acabado com as bolsas, [...], por ter que dar aulas em diversos cursos, [...], tem também as questões pessoais sou casada, tenho filhos, pais com 90 anos,

[...] não vou entrar em um regime tão restrito como é as questões do doutoramento. Estou a desenvolver um estudo sobre o perfil do orientador cooperante que nós queremos na ESELx, [...]. Só continuo a ter muito pouco tempo e isto é muito complicado.

**PPF3** - Fiz Licenciatura em Geografia, [...], logo no ano a seguir comecei a fazer o mestrado na área da Geografia humana e estava a trabalhar no ensino básico, onde me mantive até mais ou menos 2000, quando vim para a ESELx, [...], também trabalhei três anos só algumas horas na Licenciatura em Geografia, na Faculdade de Letras, [...]. Portanto, fiz o doutoramento também na área da geografia humana, pesquisei sobre a integração de imigrantes e descendentes de imigrantes nas escolas de ensino básico na área metropolitana de Lisboa. [...]. Portugal tem uma história, que começou com o acolhimento das crianças e jovens de origens imigrantes ou descendentes de imigrantes, [...]. No final dos anos 90 e final da década do século XXI, tivemos um grande fluxo de população imigrantes, mas, agora vindos de vários países, quer da Europa, Europa do Leste, Continente Asiático quer do nosso principal grupo do Brasil, que é o grupo maiorital, em termos de nacionalidade em Portugal e o mesmo grupo maiorital nas escolas, [...]. O que acontece nas escolas, é que estas crianças e estes jovens tem percursos diversos, que tem haver por um lado com suas pertenças socioculturais, não podíamos dissociar completamente daquilo que são suas pertenças econômicas, [...]. Os percursos das crianças brasileiras se calhar, são possivelmente semelhantes as crianças portuguesas e os percursos das crianças que vem dos países do leste são melhores que algumas crianças portuguesas, [...].

**PPF4** - Habilitação profissional para a docência do 1º ciclo do ensino básico, onde lectionei quer no ensino particular, como no ensino público, inclusive nos meios rurais as primeiras experiências, lectionei no ensino secundário, para além disso. Exerci funções técnicas pedagógicas, no Ministério da Educação onde fui dirigente, no meu cago assumir uma divisão designada educação pré-escolar e ensino básico, na área do currículo e das avaliações das aprendizagens. Minha formação foi sendo sobretudo na área

da administração da educação, com mestrado e doutoramento em educação incluindo as políticas educativas pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na minha área de eleição. Tenho livros publicados [...] ganhei um prêmio nacional.

**PFPS** - Sou socióloga de formação, trabalhei como socióloga durante alguns anos, [...], mas, ingressei muito rápido no Ensino Superior e sempre ligada a formação de educadores. A educação de infância é algo que me interessa, não só do ponto de vista acadêmico, mas, do ponto de vista cívico, pessoal, tive sempre ligada a formação da educação de infância, é uma paixão e penso que é muito interessante o fato de uma socióloga ter um outro olhar sobre a infância, num curso de mestrado pré-escolar. Portanto, tive muitos anos como professora na Universidade do Minho em Braga. Fiz publicações e pesquisas durante este tempo, depois vim para ESE de Lisboa, e no segundo ano a coordenadora reformou-se, Profa. Teresa Vasconcelos e convidou-me a ser coordenadora do curso, [...].

A trajetória formativa dos professores do Brasil revelou que possuem titulação em nível de mestrado e doutorado, e Portugal tem a grande maioria doutorado. Contudo, nos dois países a maioria dos professores possui título de doutor. A formação continuada é reconhecida como fundamental para a construção de saberes que envolvem a docência, pois se encontrou professores preocupados com publicações e participação em eventos.

Pelo menos 04 professores do Brasil falaram da necessidade de dar continuidade à formação continuada, principalmente os do Brasil, o que confirma a necessidade da implantação de políticas educacionais e institucionais voltadas para o fortalecimento de vagas e cursos de formação continuada, em especial de doutorado e pós-doutorado, e apoio a eventos científicos, grupos de pesquisa, entre outros. A formação é indispensável para o desenvolvimento 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 necessária uma melhor organização dos fundamentos teóricos, metodológicos e da base de conhecimentos da formação inicial que sejam mais consistentes

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL e que passe a tratar o sujeito situado em seu contexto social e cultural (NASCIMENTO, 2011).

Segundo os autores, é necessário que o professor reflita sobre sua prática, reconhecendo seus limites e suas dificuldades. Nessa perspectiva, encontramos alguns professores do Brasil e de Portugal, preocupados com a formação ao longo da vida. São eles **PFB5** e **PFB6**, que realizaram algumas publicações, e sentem a necessidade de continuidade. O **PPF4**, que já publicou livros e artigos em periódicos, recebeu recentemente um prêmio nacional, por pesquisas efetivadas no contexto educacional português. **PPF5** realizou um doutorado “sanduíche” no Brasil e continua mantendo parceria com algumas universidade e professores, onde pesquisam a educação de infância. Esse professor entende que o Brasil está mais avançado na percepção da educação de infância de 0 a 3 anos e em assumir essas crianças nas instituições públicas, pois em Portugal, só a partir dos 03 anos é que são aceitas.

A trajetória profissional dos professores, tanto do Brasil como de Portugal, é marcada pelas primeiras experiências na Educação Básica, para depois prestarem concurso para a instituição superior, o que é interessante, pois trabalham com formação de professores que atuarão no mesmo nível de ensino. Assim, os professores terão respaldo e respostas aos problemas vivenciados pelos estudantes no estágio e nas atividades pedagógicas.

A trajetória de formação dos professores revelou que buscam incentivos profissionais por meio da qualificação, os quais devem garantir o desenvolvimento da docência integrada às ações de pesquisa e às inovações metodológicas. Observamos os anseios dos docentes do Brasil por formação continuada e atualização do currículo. Acreditam na importância da formação continuada a nível *stricto sensu*, para o aprofundamento epistemológico que favorecerá no desenvolvimento profissional e na autonomia intelectual.

O percurso formativo e profissional dos docentes foi mapeado, com o intuito de constatar aspectos reveladores nessa trajetória, sendo que uma única professora de Portugal pensa contrário dos demais. Tanto do Brasil como de Portugal, os mesmos buscam a formação por progressão e por nível de qualificação, como confirma a formação continuada. **PPF2** procura por respostas aos problemas. O professor deve procurar a formação continuada por progressão e, conseqüentemente,

encontrar respostas para as dificuldades vivenciadas na atividade docente. Para Veiga (2007), a trajetória profissional docente envolve diferentes etapas e caminhos, as quais são construídas em diferentes períodos do desenvolvimento profissional, como: pré-profissional, formação inicial e formação continuada (*lato e stricto sensu*).

De acordo com a entrevista de **PPB3**, a profissão docente não foi uma escolha, portanto a formação e as experiências profissionais foram acontecendo. Todavia, hoje se identifica com a profissão e pensa que a formação deve ser ao longo da vida. Observamos, também, que todos os professores são determinados e buscam a formação continuada de forma individual e/ou coletiva. Nesse sentido, Zabalza (2004), destaca que as iniciativas individuais dos professores exercem uma função importante na universidade, principalmente a implementação da reflexão sobre a própria prática, como uma das condições básicas para a qualificação da docência, pois a titulação acadêmica de mestrado e doutorado são fundamentais na atualidade para um bom desenvolvimento profissional.

Assim sendo, **PPF3** realizou o doutorado em Geografia Humana, e a tese teve como objeto de estudo a integração de imigrantes e seus descendentes nas escolas de ensino básico, na área metropolitana de Lisboa. Entende-se como uma trajetória formativa interessante, pela análise comparativa realizada entre os estudantes de Portugal e de outros países. O maior grupo em nacionalidade e na escola é o brasileiro. Essa professora demonstrou interesse em aprofundar a discussão e dar continuidade a esse objeto de pesquisa, em outras formações.

A trajetória formativa e profissional destes professores formadores vislumbra um processo de formação continuada, em uma perspectiva de incorporação entre o ensino e a pesquisa. Sentem a necessidade de uma educação integrada entre todos os docentes, tendo por base um projeto institucional. O professor formador precisa de formação continuada e melhores condições de trabalho, que favorecerão o desenvolvimento profissional individual e coletivo, contribuindo para que o profissional possa ter uma trajetória formativa mais significativa. Sentimos essas inquietações nos colaboradores desta pesquisa. Segundo Franco (2008), a formação precisa considerar as experiências, colocando o sujeito em processos de vivência com a realidade, diálogos formativos, capazes de uma reelaboração reflexiva a partir das contradições das múltiplas relações



Perguntou se os professores do Brasil têm participado das reformulações curriculares do referido curso e qual sua contribuição.

**PFB1** - Eu penso que desde que entrei no curso de Pedagogia, ele estava em plena reformulação, [...], saindo das habilitações curta para plena e todo este processo de indefinições de habilitações estive presente, que gerou esta proposta do curso de Pedagogia no centro em 1988. Em 2002 já participei com os companheiros do grupo da reformulação do curso, atualmente tem toda uma coisa bem interessante além das reformulações de 2006, das diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia e o que determina a Pedagogia, a UEMA, resolve unificar o currículo do curso, [...]. Vejo no caso específico da UEMA [...], sempre estou lá, [...], o que há é muito brilho dos doutores, cada um que estuda uma área, acha que porque estudou aquela área, acha que no curso de formação de Pedagogia tem que ter uma disciplina, um fundamento, área de conhecimento sobre seu objeto de estudo, não pensa na formação do sujeito, mas nos seus projetos formativos. [...]

**PFB2** - Bom, participei praticamente de todas de 1996, até agora, porque foi um período que eu estava na coordenação do curso de Pedagogia. O projeto pedagógico de 2002, [...], esta reformulação teve como base as Diretrizes Curriculares Nacional de Formação do Professor. [...] houve uma discussão coletiva com alunos, professores, foi muito difícil, [...], porque as pessoas não querem se envolver. Houveram novas reformulações curriculares, vigorou até 2008. Em 2010 uma outra reformulação. Depois, começaram a falar no currículo unificado. Mas, esta unificação de fato começou agora 2014. Mas, desde 2013 que as coordenações se reuniram em São Luís, mas a discussão não houve no interior dos cursos, no coletivo, ficou uma unificação meio que engessada, [...], estamos na contramão, temos uma matriz curricular imposta pelas coordenações e Pró-Reitoria de graduação [...].

**PFB3** - [...] em 2010, tomamos conhecimentos que havia um projeto pedagógico já aprovado no, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, mas, que ainda não estava implantado. [...].

Começamos uma série de reuniões no segundo semestre de 2010, [...] fomos convocados para ir a São Luís, para uma reunião a respeito da unificação do currículo de Pedagogia da UEMA, de modo que o projeto pedagógico de 2008, foi deixado de lado. Nestas reuniões, que somente os diretores de curso participavam, assim, cinco pessoas decidiam um novo currículo e daí ficou para ser construído as ementas, e não foi feito de forma coletiva, eu fiquei de receber as sugestões de Ementas dos colegas e encaminhar para São Luís, 2011 e 2012. [...] a Pró-reitora determinou que implantássemos esse currículo de modo retroativo que fosse feita a transferência dos alunos [...], inclusive com aqueles que já estavam no sexto período, [...]. Decidimos no colegiado que iríamos fazer esta adaptação só com os alunos que estivessem indo para o quarto período, [...]. As turmas posteriores [...], não tiveram perdas significativas, no sentido de ser extensiva a carga horária, [...]. [...] a matriz do currículo unificado não tem relação direta com esse projeto pedagógico, não acho correto. [...].

**PFB4** - A participação [...] é tímida, pois, estávamos organizando uma proposta curricular que já estava em andamento quando eu entrei, então colaborei mais com a parte burocrática de organização dos documentos, dos currículos dos professores, de documentos da própria universidade. Assim, quando eu me afastei para estudos, veio a reformulação do currículo [...], quando eu voltei já tinha uma nova proposta curricular, [...], que não ficou a contento porque ela não contou com a participação do corpo docente para que pudessem opinar, foi uma modificação de cima para baixo, os diretores de cursos foram convidados para uma reunião em São Luís, mas só a representatividade [...]. Acredito que acompanhado desse diretor deveria ir também dois ou três discentes e docentes não só do campus de Caxias, mas dos outros campi [...]. Temos em vigor três modelos curriculares [...], isto dificulta muito [...]. Acho inclusive que é um momento de desequilíbrio tendo em vista as propostas curriculares de 2008, 2012 e 2014 (proposta unificada).

**PFB5** - Na verdade a minha participação ainda é muito incipiente, porque quando chegamos em Timon, havia estas discussões em torno da proposta curricular e suas reformulações. Mas, esta nossa

participação foi muito pequena, lembro que a diretora do curso de Pedagogia, Profa. Lucimary, ainda nos convocou para uma reunião, para discutir as práticas como componentes curriculares, demos nossa opinião e ela levou para São Luís -MA, então ela era a mediadora, não tivemos um trabalho mais concreto e efetivo, a título de discussão dentro da própria instituição, [...], também nunca tivemos um retorno. Chegando transferida para Caxias, encontramos a mesma situação porque é a mesma proposta de currículo unificado. Assim, temos discutido a título de colegiado, mas, pouco se dá voz aos professores dos centros é feito tudo lá em São Luís eu percebo isso.

**PFB6** - [...], entrei em 2008, em seguida, ainda no período probatório fui selecionado para o curso de doutorado, passando quatro anos fora, retorno neste momento [...]. Quando cheguei encontre a discussão sobre a proposta curricular unificada [...], a qual eu não participei e continuo a não participar, pelo que fiquei sabendo esta reformulação da proposta não ouve a participação e a valorização no sentido dos professores dos diversos Centros da UEMA. Existe uma proposta do currículo unificado, cada centro teria uma representação. Mas, os próprios coordenadores estão insatisfação, com esta semi-participação nas reformulações [...].

### **Reformulação do Curso de Formação - Professores de Portugal**

**PFP1** - Temos participado de diferentes formas, estou sempre envolvida, tenho estado em quase todas as reformulações, visto que estamos frequentemente em reformas em 2006 e 2007. Três anos depois, comecei a fazer parte do conselho científico, neste órgão que propunha os planos de estudos, [...]. Portanto, ultimamente estamos em outra fase de reformulação dos planos de estudos por imposição da Tutela e tenho participado nas várias estruturas de discussão. Pois, estas reformulações são muito participada aqui na ESELx, temos várias atribuições e as pessoas que estão nos diferentes sítios, acabam por discutir em vários momentos. Estes planos de estudos têm sido discutidos no domínio científico, de línguas, no departamento de comunicação e arte e no científico.

Portanto, vai ser a discussão final. Temos um grupo de colegas que é responsável por apresentar a proposta, [...], tem sido muito participada e integradas contribuições dos colegas, [...].

**PPF2** - Sim. Logo que entrei [...], fiz parte da equipe de coordenação do curso. Portanto, era minha função fazer ou criar os instrumentos e reformular tudo do curso do mestrado em educação pré-escolar. Depois, novas coordenações em que fiquei, sempre tenho ficado na coordenação. Tenho participado de todas, tivemos a avaliação externa, fiz parte da avaliação e todas as questões do currículo do mestrado, também fiz, com as outras equipes de coordenação, [...]. Portanto, [...], estamos em fase de reformulação, fizemos um novo plano de estudo para este ano e estamos a fazer outro plano de estudos para novas acreditação de novos cursos, por conta desta instabilidade política, [...].

**PPF3** - Sim. [...]. O novo plano foi construído durante o ano passado, a partir das questões que nos foram deixadas pela agência de avaliação externa, [...], e também constavam do nosso relatório, [...], e coordenei todo este processo das reformulações, junto aos professores, dos vários níveis científicos e também com os nossos alunos tiveram um papel importante nestas reformulações dos planos, porque eles avaliam todas as unidades dos semestres, [...]. Todos os anos são produzidos relatório das avaliações de cada curso. Portanto, temos relatório de avaliação interna da escola produzidos anualmente a partir das avaliações dos alunos e dos docentes que fazem sobre as unidades curriculares que lecionam e avaliação externa. [...].

**PPF4** - Tenho participado, esta participação pode ter vários níveis, enquanto coordenador do domínio ou das Unidades Curriculares, quando somos convidados para se pronunciar sobre as propostas do grupo de trabalho, [...], e enquanto conselheiro técnico científico [...], depois vai para o Instituto Politécnico de Lisboa e Ministério da Educação. Passo por todas as vias, embora não integro uma equipa, que elabora as propostas iniciais, tenho participado em todo o processo, [...], inclusive naquela que aprova final, enquanto conselheiro. [...]. Enfim acho que há uma tentativa muito forte de uniformização destas propostas curriculares por parte do

Ministério da Educação, uma ingerência que não existia até a bem pouco tempo, [...].

**PFPS** - Deste que assumir a coordenação do mestrado pré-escolar, não faço outra coisa a não ser reformular curso, sabes que nos últimos três em Portugal, a produção legislativa para reformulação dos cursos tem sido muito intensa e portanto, somos avaliados externamente. Portugal esteve num processo em que todos os cursos superiores foram avaliados por uma agência externa A3ES e o próprio Ministério da Educação, dar diretrizes para as reformulações dos cursos. Fizemos as reformulações, decorrente da avaliação externa, ainda não terminou o processo de avaliação das instituições de Ensino Superior e o Ministério da Educação, lança um novo decreto Lei n. 79, que veio reformular novamente a habilitação para a docência relativo ao mestrado pré-escolar. [...].

Aperfeiçoar a formação inicial no domínio pedagógico, didático, curricular e a valorização dos professores do Brasil são medidas importantes para a melhoria da qualidade da educação. Segundo os professores de Portugal, o processo de Bolonha obrigou que a organização dos cursos se fizesse em função do Quadro Europeu de Qualificações - QEQ, o que apresenta, para cada nível de qualificação, conhecimentos, aptidões e atitudes que os diplomados devem demonstrar. O QEQ pressupõe uma formação altamente qualificada do ponto de vista pedagógico, portanto, estão trabalhando para alcançar esses objetivos. Assim, "O processo de Bolonha constituiu esse mandato externo necessário, contribuindo para a profunda reflexão e conseqüente mudança nas universidades europeias e portuguesa." (GALEGO, MARQUES e TEODORO, 2011, p. 100).

Para os autores, a preocupação parece estar centrada não na consolidação de um sistema público de ensino universal, mas na construção de um mercado de aprendizagens de dimensão europeia. Representou-se no Quadro n. 09 a participação dos professores nas reformulações curriculares dos cursos de formação inicial, nos quais trabalham.

A pesquisa mostra que todos os professores têm participado das reformulações das propostas pedagógicas dos cursos, tanto do Brasil como de Portugal, uns de modo mais intenso outros menos, porque alguns ficaram à disposição para estudo, por conta da formação continuada.

Demonstraram preocupação com a qualidade da formação oferecida, pela necessidade de inovações metodológicas e investigativas. Para Bourdieu e Passeron (2012, p. 129), “[...] a análise das transformações da relação pedagógica confirma que toda transformação do sistema escolar se opera segundo uma lógica na qual se exprime ainda a estrutura e a função própria desse sistema.”

O curso de Pedagogia da UEMA está em fase de reformulação para uma proposta do currículo unificado, de modo que todos os *campi* fiquem vinculados a essa proposta. No entanto, em suas falas, os colaboradores deixam claro que não houve uma articulação de todos os seguimentos da instituição nessa construção. Assim, não foi um projeto coletivo de reformulação, pois não houve envolvimento de todos os atores institucionais, ficando a cargo dos diretores de curso e da Pró-reitoria de Graduação. Entende-se isso como um retrocesso, pois os problemas vivenciados pelos professores e estudantes podem não ser contemplados nessa nova reformulação, já que faltou a discussão coletiva para elaboração do projeto de reformulação curricular. Segundo Fialho e Soares (2011, p. 232), “O trabalho na universidade propicia muitas reflexões acerca da atividade acadêmica a cargo do docente, a partir do cotidiano da vida universitária.”

Todos os professores entrevistados de Portugal são coordenadores ou diretores de curso há muitos anos, portanto participam das reformulações curriculares. De acordo com as entrevistas e as observações percebe-se a articulação com os projetos dos cursos de mestrados pesquisados. Considera-se como importante o envolvimento das instâncias que atuam nos cursos, criando comissões específicas de trabalhos, compostas de professores das diversas unidades curriculares envolvidas, de modo a estabelecer um plano de trabalho que contemple ações, responsabilidades e cronogramas divulgados na instituição, objetivando a construção de um projeto coletivo. Os professores do curso de Pedagogia sentem falta da discussão coletiva.

Entende-se o projeto pedagógico de um curso como um documento que reflete as intenções, objetivos e aspirações da instituição, tendo em vista um processo educativo que atenda aos anseios dos estudantes e professores. No Brasil, não se percebe a participação de todos os seguimentos interessados na nova proposta curricular. Para

Gadotti (1985), todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Significa passar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade, em função das diretrizes nos campos pedagógicos, comprometendo seus atores e autores como partícipes das reformulações. É essencial a participação de todos os envolvidos no processo: estudantes, professores, funcionários e a comunidade.

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

**PFB2** - De acordo com o projeto pedagógico o perfil que se pretende, [...], é o pedagogo como um docente, que vai atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio, gestão e nos outros espaços não escolares, o nosso curso tem percorrido o perfil de um docente, [...], temos um estágio que leva os alunos para ter experiência na docência, mas eu acredito que temos sentido dificuldade de aliar à docência e pesquisa, [...].

**PFB3** - 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, [...]. O que prevaleceu nas reuniões, foram os caprichos de algumas pessoas, porque sua tese/dissertação foi dentro daquela área, defendiam que a disciplina seria indispensável, quem mora naquela região do leste maranhense, acha fundamental que se fale da educação indígena

e que seja uma disciplina obrigatória; [...].

**PFB4** - [...], 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. Mas, [...], a proposta do curso que este estudante possa ser um professor crítico e reflexivo, que possa atuar na área da docência ou fora da sala de aula. [...].

**PFB5** – A gente observa que desde as diretrizes de 2006, vem questionando esta situação do contexto escolar e não escolar, então isto na cabeça dos alunos tem gerado um certo desconforto, no sentido de que os alunos que não querem ser professor eles se agarram nesta perspectiva de serem supervisores ou coordenadores. [...], o perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia deve ser o professor, através do exercício da docência, para só depois exercer a função de supervisor, coordenador e diretor devem ser uma carreira profissional técnica desenvolvida a partir da docência, [...]. Então eu vejo que esta formação do pedagogo é sobretudo para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é ser um professor alfabetizador por exemplo e contribuir para o desenvolvimento profissional deste aluno.

**PFB6** - [...], o perfil profissional do professor que queremos formar [...], é professor que tem autonomia para trabalhar com clareza, conhecimento científico, pedagógico e interpessoal na educação básica, sobretudo nos anos iniciais e com isto, ainda que a formação inicial não der conta da complexidade da sala de aula, mas se trabalharmos uma formação sólida que possibilite esta construção teórico e prática dos fundamentos da educação para que esse professor possa atuar com autonomia que estaria satisfeito. [...].



**Perfil profissional do professor formado no curso:** Portugal

**PPF1** - [...]. 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 apenas conteúdos.

**PPF2** - [...] 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, [...].

**PPF3** - [...]. Em temos 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, [...].

**PPF4** - [...], estamos vendo um perfil definido que a própria legislação representa, [...], temos elaborado projeto de formação que incluímos não só dos docentes mais de outras formações na área da educação não-forma, avaliação sócio cultural. A escola procura que eu diria manter alguns destes aspectos da tradição e que tem sido dar continuidade a dimensões que se tornaram inovações da escola e procuraram continuar mantê-los dentro da organização dos cursos, ainda que condicionado pelos orientações que a legislação impõe e temos vários que procuram ao encontro de uma integração curriculares de projetos curriculares integrado, [...]. Portanto queremos profissionais competentes do ponto de vista científico das áreas, reflexivos, críticos que saibam interpretar a realidade educativa e agirem em conformidade e com o formado de responsabilidade cultura [...].

**PPF5** - [...], queremos um profissional, educador da educação infantil, com saberes próprios da área daquilo que é a Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da infância, que saiba de conhecimentos das várias áreas que estão consagradas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, mas não queremos transformar a educação de infância, ainda que ela não chama assim em Portugal na pré-escolarização das crianças, [...]. No Brasil tem uma coisa que me parece muito interessante é que vocês consideram as crianças dos 0 aos 3 anos como parte integrante do sistema educativo e da tutela do Ministério da Educação, e nós não conseguimos isso, acontece em Portugal um fenômeno muito curioso que eu brinco, que as crianças aqui nascem a partir dos 3 anos, porque dos 0 aos 3 estão sobre as tutelas da solidariedade social, acho que aí dar um vazio muito grande científico, técnico, organizacional, [...]. Portanto é um caminho que temos que aprender, esta relação com o Brasil, [...] vocês têm um trabalho de investigação profundo na área do trabalho com os bebês, do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, esta parceria tem

sido muito interessante. Portanto, temos parcerias com o Brasil neste sentido é muito importante.

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 trabalhar nos anos iniciais da educação básica. 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. O desenvolvimento da profissionalidade dos professores envolve os conhecimentos e habilidades do exercício profissional, e está articulado a profissionalização socialmente reconhecido e valorizado, que requer a conquista de um espaço de autonomia a essa constituição.

Nesta perspectiva, 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**, deve ser um profissional para atuar, também, em outras áreas como Educação à Distância, educação especial etc. Conforme **PFB4**, deve ser um professor crítico e reflexivo, que possa atuar independente da área da docência. Segundo **PFB5**, um professor que inicie com a docência e, só depois exercer a função de coordenador e diretor etc. Para **PFB6**, um professor com autonomia e formação consistente, que possibilite a construção teórica e prática dos fundamentos da educação.

Percebe-se, 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 **PPF2**, um profissional que tenha uma visão de infância atualizada, para confrontar com as teorias e a prática pedagógica. Conforme **PPF3, PPF4 e PPF5**, 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, e que compreendem a criança como um ser global.

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 se pode 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.

Questionou-se os 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.

**PPB1**- [...], 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** - Contribuí de certa forma contribuí, 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 contribuí, 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.

**PFB3** - 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. Apesar 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 nos dois últimos anos.

**PFB4** – [...] a formação inicial é a base, temos muitas contribuições

sim, nesta formação. [...]. Então os contributos são a formação de um profissional crítico e autônomo, que possa atuar tendo em vista uma prática educativa que traga contribuições para a comunidade. O curso apesar das dificuldades, ele contribui e seria até contraditório, não contribuir eu sendo fruto desse curso e tendo vários professores que são profissionais da universidade que são frutos desse curso de Pedagogia [...]. Então se este profissional está conseguindo um espaço lá fora é porque o curso conseguiu construir uma base de sustentação para que ele possa trabalhar, tem contribuição profissional.

**PFB5** - [...] estamos instrumentalizando este aluno, para ser professor de fato. Então vejo fragilidades na didática, fundamentos e no estágio, a formação não ajuda no futuro desenvolvimento profissional [...]. [...] analisando as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, não falam de compor uma disciplina prática, como um componente curricular do curso. Mas, é uma prática que permeia todo o curso junto com as disciplinas de modo integrado. Pois, colocar um aluno de segundo período em uma prática para fazer intervenção, não vejo que ele tenha maturidade e nem conhecimento científico, [...].

**PFB6** - [...], um dos contributos desta formação para o desenvolvimento profissional docente seja uma formação crítica, que supere esta racionalidade técnica e instrumental que tem dominado a formação do pedagogo, uma formação crítica que der possibilidade do professor articular o conhecimento teórico com sua prática e trabalhar no sentido da práxis, [...], e isto envolve um conhecimento científico, um conhecimento pedagógico e um conhecimento interpessoal. Penso que esta formação crítica deve perpassar por todo este processo, porque estamos discutindo aqui é que ensinar no Ensino Superior e sobretudo no campo da formação de professores, tem sido um dos grandes desafios porque nós estamos chegando a compreensão de que ensinar professores a ensinar não é uma tarefa fácil, [...] está posta ensinar a ensinar.

**Professores de Portugal: formação/desenvolvimento profissional**

**PPF1** - [...], 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 neste sentido procurem seu desenvolvimento profissional, neste momento temos uma disciplina e vamos introduzir uma disciplina metodologia da investigação [...]. Então procuramos introduzir [...], esta perspectiva crítica e reflexiva que procuram evoluir ao longo da vida e da formação profissional. [...].

**PPF2** - [...]. 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 processo 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 ajuda a fundamentar suas práticas e procurar novas opções.

**PPF3** - 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 alerta-los o que vale experimentar.

**PPF4** – [...] a formação do professor do primeiro ciclo, vejo uma maior insistência nesta componente do conhecimento científica, nesta perspectiva a procurar manter aquela formação mais humanista, cívica e critica, competências profissionais ao nível dos conhecimentos da organização como uma das próprias políticas educativas e suas interpretações, enfim, procuramos professores que seja generalista, defendemos uma formação para outros níveis, numa perspectiva generalista. Portanto, ainda não existe, mais de qualquer forma, um professor completo em todas estas dimensões, nem todos conseguem, nem sei se nós conseguimos, mais é isto.

**PPF5** - [...], para ser professor precisam fazer este mestrado é uma exigência legal de qualquer forma parece-me que é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, que foi uma conquista histórica em Portugal e acho que também em outros países, mas durante muitos anos não era preciso se quer a licenciatura em ensino básico para ser professor da educação infantil, e neste momento é necessário este mestrado profissionalizante e pois, nós também temos a consciência de que o professor de Educação Infantil é um docente de um nível educativo diferente do outro, mas, é um profissional é um docente, portanto esta é nossa concessão e é concessão também da Lei.

De acordo com as falas, tanto dos professores do Brasil como de Portugal, a formação inicial possui funções decisivas para o desenvolvimento e fortalecimento de saberes e competências inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, como os relacionados ao planeamento, avaliação, metodologia, entre outros. Para Veiga (2007), os docentes universitários precisam dominar os conhecimentos específicos sobre o saber-fazer didático, elementos constitutivos dos fundamentos e 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. Acreditam na formação inicial e continuada como caminho para o desenvolvimento profissional ético e crítico, embasados em teorias que respondam à prática educativa. Assim, os contributos são a formação de um profissional que possa assumir a prática educativa comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Apesar das dificuldades, essa formação inicial tem contribuído significativamente, pois se têm vários profissionais formados nesse curso que, atualmente, são professores no CESC/UEMA, assim como no sistema público e particular da cidade e de municípios próximos.

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 que vão lecionar, possuir competências profissionais da organização como um todo e das políticas educativas e suas interpretações, ou seja, um professor generalista. De acordo com a reformulação dos planos de estudos, 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 ao longo de seu percurso formativo.

Para **PFB1**, o curso contribui para formar estudantes críticos, reflexivos, com compromisso ético e pedagógico. Conforme **PFB2**, contribui, mas o ideal é trabalhar as competências para a docência, aliadas à pesquisa e às questões sociais. Segundo **PFB3**, contribui com o desenvolvimento profissional docente. Para **PFB4**, um profissional crítico e autônomo, tendo em vista uma prática educativa que traga contribuições para a comunidade. De acordo com **FB5**, estamos instrumentalizando o estudante para ser professor, mas com fragilidades na didática, nos fundamentos e no estágio. Essa formação não ajuda no desenvolvimento

profissional. Conforme **PFB6**, um dos contributos é uma formação crítica, que supere a racionalidade instrumental, que tem dominado a formação do pedagogo.

Contudo, **PPF1** diz: queremos que os professores sejam capazes de refletir sobre sua prática e, neste sentido, busquem seu desenvolvimento profissional. Para **PPF2** é a dimensão reflexiva que deve estar presente no desenvolvimento da prática, pois constrói os saberes da profissão. Segundo **PPF3**, essa formação deve proporcionar aos estudantes uma visão integrada do trabalho que vem a desenvolver com as crianças. Conforme **PPF4**, defendemos uma formação para outros níveis, em uma perspectiva generalista. De acordo com **PPF5**, deve ser um docente de nível educativo elevado e diferente, assim, um profissional docente competente e compromissado com a atividade educativa.

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.

Perguntou-se aos professores se as **dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica** são contempladas de forma equilibrada nas unidades curriculares dessa formação, e como são trabalhadas.

**PFB1** - [...], o nosso currículo tem todas estas dimensões, [...]. O ponto frágil é a dimensão científica se eu considero que estes sujeitos vêm de um ensino médio, que o conhecimento científico da língua, matemática, história, geografia que vai dar o conhecimento científico é limitado, [...]. Então este conhecimento eu acho fragilizado aqui no curso, no estudo da psicologia, sociologia, filosofia e em outras áreas, nas metodologias ligadas a língua portuguesa, [...]. A dimensão científica é difícil, até na produção do trabalho de conclusão do curso – TCC. A dimensão pedagógica não está sendo levada a sério, [...], o aluno acha besteira o cuidado com o cartaz, quadro, como colocar o conhecimento,

e o uso de um projeto didático. Tudo isto entraria na dimensão didática e pedagógica. Com relação ao aspecto tecnológico nós já estamos em um mundo que os que estão chegando já não são tão imigrantes digitais, são nativos ou quase nativos, [...]. Percebo que deveria ser orientada, mas não é o ponto máximo do curso, ela já faz parte do processo e deveria percorrer todas estas dimensões [...].

**PFB2** - Não eu penso que não, em determinado momento do curso privilegia mais uma dimensão em detrimento das outras, vejo o curso mais preocupado com a docência do que com a perspectiva da dimensão mais científica, mais focado para a construção do conhecimento, para a pesquisa, vejo a pedagógica e a didática mais explorada em detrimento da científica e da tecnológica. A dimensão tecnológica fica muito fragilizada no curso, porque os alunos têm algumas disciplinas para utilização das mídias na educação, mas, de forma muito precária sem uma articulação maior pela própria necessidade destas mídias, [...], não acredito que seja um ponto ou uma dimensão forte do curso, [...] está trabalhando mais umas dimensões em detrimento das outras.

**PFB3** - [...] não principalmente a dimensão tecnológica, eu acho que ela deixa muito a desejar e a científica também, o curso ainda está muito focado na didática e na pedagógica, que eu creio que seja resultado de toda uma trajetória onde não só a Pedagogia mas as licenciaturas eram vistas como um curso que não precisavam fazer pesquisa, deveriam estar voltados predominantemente para a docência. Então a dimensão científica no curso de Pedagogia ainda está "engatinhando" até mesmo porque o nosso corpo docente ainda está em processo de qualificação [...]. Mas eu diria que a dimensão tecnológica é a que deixa mais a desejar.

**PFB4** - Acho que há um equilíbrio entre elas, porque é difícil falar de uma formação profissional somente de uma perspectiva científica de todos os conhecimentos que são construídos numa perspectiva pedagógica ou didática. Estas dimensões se complementam, porque são vários saberes na construção de um profissional, então os saberes científicos, didáticos e os pedagógicos. Acredito que a dimensão tecnológica pela própria dificuldade que o centro

passa em dar uma base tecnológica eu acredito que seja a mais fragilizada neste ponto, porque não faz muito tempo que viemos ter uma disciplina [...], que é Multimeios Aplicados a Educação, temos dificuldades estruturais de um laboratório de informática [...], e recursos comuns como data *shows*, gravadores para pesquisas e outros recursos tecnológicos que os alunos possam usar, então talvez não haja um equilíbrio dentro desta perspectiva tecnológica, mas as outras perspectivas eu acredito que a gente trabalha com certo equilíbrio e nenhuma pode ser dispensada em relação a outra, [...].

**PFB5** - [...] no papel elas estão contempladas, no entanto na prática ainda estamos desenvolvendo estas dimensões de modo superficial, sobretudo esta dimensão científica, [...]. Nós ainda temos uma visão muito superficial deste aluno, de compreender o perfil profissional dele, então eu vejo que esta dimensão científica do conhecimento científico no curso de Pedagogia ainda é incipiente, ainda é inadequada esta compreensão, e a dimensão tecnológica ainda é utilizada como um recurso apenas, que vai melhorar o modo como eu vou dar aula, mas isto não está sendo trabalhado no processo de ensinar a ensinar no como devo ensinar o aluno de Pedagogia a utilizar por exemplo, esta dimensão tecnológicas a meu ver ainda está fragmentada nesta formação.

**PFB6** - [...], estou retornando agora do doutorado, não consigo ver se estas dimensões científica, pedagógica, didática e tecnológicas, estão contempladas de forma equilibradas através das unidades curriculares, uma das coisas que tenho percebido no meu retorno, que ele não tem feito e acredito que tenha perdido é a sua própria discussão coletiva. Então só perceberemos de forma clara a articulação destas quatro dimensões quando nos colocarmos enquanto coletivo de professores num processo de discussão do curso. [...]. [...], cada professor tenta fazer aquilo que pode e até certo modo o que consegui. A dimensão tecnológica como relação social pelo próprio uso dos meios tecnológicos, [...], padecemos da ausência desses recursos fundamentais no campo da formação dos professores.

**Portugal:** dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica

**FPF1** – [...]. Estas dimensões são contempladas se pensarmos até o fim do mestrado [...]. Porque as dimensões pedagógica e didática têm pouco peso na licenciatura sendo mais científica, exceto as áreas do saber que tem poucos créditos, depois os componentes como a didática e pedagógica, estas são reforçadas no mestrado. Vejo menos contemplada a dimensão tecnológica.

**FPF2** - [...], estamos nesse caminho tendo começado como sabe no processo de Bolonha, o que exige créditos para as didáticas específicas, práticas gerais. [...]. Este ano foi introduzido no desenho curricular do curso a metodologia de investigação, [...], no sentido de investigar o processo da infância, [...]. [...], em Portugal o educador de infância é muito virado para a prática e só algum tempo aparecem profissionais para estudar as práticas, [...]. Não [...], fazemos formação tecnológica aos alunos, estas ferramentas estão à disposição, não temos unidade curricular para eles escolheres a educação tecnológica, porque já chegam no mestrado com competências neste sentido, não digo que não haja formas de trabalhar o computador e as TICs, nos jardins de infância, não nos debruçamos sobre isto não quero deixar de valorizar esta matéria, mas não me pareceu no curso que é pequeno que fosse preocupação. [...]. Estas dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica não estão sendo trabalhadas de forma equilibradas. [...]. Mais, a científica e a pedagógica.

**FPF3**- Não é equilibrada, não posso dizer que a formação pedagógica, científica, didática e mesmo a tecnológica são equilibradas, porque temos um projeto de lei do Ministério da Educação que nos impõe uma formação, onde a formação científica tem 125 créditos dos 180, que tem a Licenciatura do Ensino Básico, [...], temos 15 a 20 créditos que é os pedagógicos, que incluímos a Pedagogia, sociologia e a psicologia todas estas áreas tem um total de cerca de 20 créditos, [...]. As didáticas têm de 18 a 20 créditos e depois temos a intervenção [...] ou estágio que é observação e intervenção nos contextos educativos que no total tem 15 créditos. Há claramente um desequilíbrio entre o

tempo que é ocupado e o peso que é dado a formação científica comparando as outras áreas de conhecimentos, porque se temos 180 créditos e 125 são ocupados com a formação científica, temos um desequilíbrio entre estas dimensões, mas, nos mestrados apesar de tudo já conseguem um equilíbrio maior, [...].

**PPF4** - Eu não sei se é equilibrada, eventualmente não é equilibrada, porque há efetivamente o que eu dizia uma ideologia subjacente das próprias políticas educativas que informam e legitimam esta formação e porque há insistência em valorizar determinadas áreas como a matemática e português, porque vão ser feita uma avaliação externa, obriga mesmo, fica explícito, que as pessoas devem ter mais formação em determinadas áreas, representa um desequilíbrio, mas, nós procuramos nesta arena política, mostrar que a um lugar para todas as áreas, o peso das áreas devem ser importante, acho a educação física também, para além de todas as outras áreas e das ciências sociais. O nosso panorama político estão a sofrer um ataque mais científico que é própria Fundação de Ciências e Tecnologias, as prioridades que são outras. [...], penso que realente não é equilibrada.

**PPF5** - [...], a dimensão científica que é dada pelos olhares dos saberes académicos, científicos, multidisciplinares o curso tem, [...]. Do ponto de vista pedagógico não só pelas unidades curriculares, mas eles fazem estágios em creche e em jardins de infância, portanto, esta dimensão pedagógica é feita aqui na ESELx e é feita também com as orientadoras cooperantes que os recebem e que os acompanham na prática [...]. As didáticas específicas nós consideramos todas aquelas que estão nas orientações curriculares da educação pré-escolar aqui de Portugal [...] mas aliadas as questões pedagógicas é uma marca que queremos dar as dimensões da didática são importantes na exata medida em que a Pedagogia a sustenta não pode haver dissociação [...]. [...] as TICs ai seja a dimensão que oficialmente não temos, eu penso se calhar poderemos introduzir esta dimensão partindo sempre do princípio que nossos alunos sempre muito jovens que dominam a tecnologia, mas muitas vezes é um domínio do habito muito pessoal e não do habito profissional, se calhar agora pensando no

que está a fazer se tem aqui um desequilíbrio nesta área porque não temos unidade curricular que trabalha com crianças pequenas a dimensão tecnológica, se calhar é algo a pensar,[...].

Os professores do Brasil defendem uma formação em que as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica estejam articuladas. As dimensões estão contempladas nas unidades curriculares, mas na prática são desenvolvidas de modo superficial. A dimensão científica está sendo incipiente. Essas dimensões não estão equilibradas no projeto pedagógico e na matriz curricular. O curso privilegia uma dimensão em detrimento das outras, e que se concentram na prática do que na dimensão científica.

Desta forma, há um distanciamento nestes cursos entre teoria e prática, o que dificulta uma formação mais sólida. As dimensões, pedagógica e a didática são mais trabalhadas em detrimento da científica e da tecnológica. As tecnológicas são utilizadas como um recurso técnico apenas, sem uma articulação com o conteúdo e a metodologia. Os professores sentem falta de mais TICs, ou seja, não é uma dimensão forte do curso.

Para **PFB1**, o ponto frágil é a dimensão científica, pois trabalham as dimensões didática e pedagógica, sendo que a tecnológica deveria ser melhor organizada. Segundo **PFB2**, a pedagógica e a didática são mais exploradas em detrimento da científica e da tecnológica. **PFB3**, também considera que não há equilíbrio, que o curso está focado nas dimensões didática e pedagógica, em detrimento, principalmente, das dimensões tecnológicas e a científica. **PFB4** considera que há um equilíbrio, e que a dimensão tecnológica é frágil devido a dificuldade pela qual a UEMA passa, com a falta das TICs. Segundo **PFB5**, a dimensão científica ainda é incipiente e a tecnológica é utilizada apenas como um recurso, restando a pedagógica e a didática. **PFB6** não consegue ver se essas dimensões estão contempladas de forma equilibrada no currículo.

Segundo os professores de Portugal, o processo de Bolonha exige créditos a mais para as didáticas, assim, a dimensão científica é melhor trabalhada. Os estudantes têm mais acesso às dimensões científicas e didática por conta das disciplinas e os professores tentam disponibilizar as ferramentas para repassar as informações. Mas, não fazem formação

tecnológica, não têm unidade curricular sobre educação tecnológica. No currículo existem essas dimensões, mas não são equilibradas devido às políticas educativas que legitimam determinadas áreas que vão fazer parte da avaliação externa. O estudante tem mais formação em determinadas áreas, o que representa um desequilíbrio. O panorama político exige mais o científico, mas argumentam que, nessa formação, devem ser equilibradas as dimensões científica, pedagógica e didática. Ficando em débito com a dimensão tecnológica.

Para **PPF1**, as dimensões pedagógica e didática têm pouco peso, sendo mais trabalhada a científica e menos contemplada a dimensão tecnológica. Segundo **PPF2**, essas dimensões não estão trabalhadas de forma equilibradas, sendo mais a científica e a pedagógica. **PPF3** considera que não são equilibradas. **PPF4** afirma que há um desequilíbrio, que as políticas educativas valorizam as áreas centradas no científico. Conforme **PPF5**, a dimensão científica é dada pelos saberes acadêmicos; a pedagógica, pelos estágios profissionais; a didática, pelas disciplinas; a tecnológica, considera que não há. Essa dimensão até poderá ser introduzida, os estudantes dominam a tecnologia, mas, muitas vezes é um domínio do hábito.

Destaca-se que, nos dois cursos formativos, as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica não são trabalhadas de forma equilibrada. Assim, a científica ou a pedagógica se sobressaem sobre a didática e tecnológica. Em Portugal, a dimensão tecnológica não é contemplada nas unidades curriculares. Para Marcelo García (1999), à ação formativa, trabalhada entre os futuros professores em fase de atualização e qualificação, são necessárias três dimensões: conhecimento, moral e estética. Isso tornaria mais produtivos os objetivos, os conteúdos e as capacidades, aliando teoria e prática no trabalho intelectual.

Perguntou-se aos Professores do Brasil se a dimensão pedagógica do curso de Pedagogia contribui com inovações metodológicas e com o desenvolvimento profissional dos estudantes.

**PFB1** – [...], este aluno [...], só tem o método e a forma de como agir em sala de aula isto não resolve, [...], se não tenho um certo conhecimento eu posso ter um método mais apurado possível, mas, eu vou ter problema porque na hora que eu vou trabalhar a didática, as metodologias as práticas de ensino, [...], o aluno não



sabe se comportar enquanto um professor, [...], deve existir um posicionamento ético por parte do pedagogo, ele não se comporta da mesma forma que deveria se comportar outro profissional. O pensamento pedagógico e estratégico está faltando em nosso aluno. [...].

**PFB2** - [...], tem aqueles alunos que realmente conseguem se sobressair e no momento do TCC, ele é capaz de apresentar um conhecimento novo, uma inovação metodológica, [...], mas, isto não representa a grande maioria. A dimensão pedagógica não tem contribuído para inovações metodológicas, você ver muito a mesmice se repetindo no campo, nas escolas e quando você retorna para as escolas onde os alunos são frutos daqui, você faz esta análise e percebe as dificuldades que eles sentem no momento em que vão assumir uma sala de aula ou uma coordenação pedagógica, [...]. Apesar da pesquisa ter crescido muito no curso, com a contribuição dos colegas que retornaram do doutorado [...], que são pesquisadores, mas, isto não se tornou uma prática de forma que possa se reverter em inovações metodológicas, para melhorar estas práticas deles principalmente nas escolas.

**PFB3** - Eu acredito que sim, mas agora falta comprometimento maior dos professores no sentido de se preocupar mesmo com o desempenho do aluno, desenvolver essa capacidade criativa, as inovações mesmo, a gente ver muito isto pelas monografias, poucos alunos estão preocupados em trazer algo de novo, em dar uma contribuição científica, eles estão mais preocupados concluir o curso e adquirir o seu certificado, então eu diria que a dimensão pedagógica tem contribuído pouco neste aspecto, os títulos das monografias e propostas tem muito a ver como se o trabalho fosse uma inovação, trazer algo de novo para o curso, mas falta muito ainda para isto, acho que está faltando bastante esta contribuição, eu diria que isto se deve ao pouco comprometimento dos professores que estão trabalhando nesta área que é resultado de anos trabalhando com professores seletivados. [...].

**PFB4** - A dimensão pedagógica eu acredito que ainda não atingimos este ponto na sua totalidade porque ainda temos muitas fragilidades quanto a questão pedagógica, digo da formação

pedagógica e metodológica de nosso aluno, mesmo sabendo que tenha disciplinas que posso chamar assim de instrumentação para que ele possa desenvolver sua prática pedagógica quando chegar fora da universidade, estas ainda deixam a desejar, porque eu vejo esta dimensão pedagógica muito voltada para os projetos de intervenção de extensão e o nosso curso de Pedagogia ainda é carente de projetos de extensão de perspectivas que coloque o aluno com o pé fora da universidade, esse olhar da academia relacionado a realidade para que ele possa ir construindo esta formação pedagógica e metodológica da melhor forma, neste ponto ainda temos carência. [...].

**PFB5** - Esta dimensão pedagógica a meu ver não desmerecendo as outras, em um curso de formação de professores a dimensão científica também se faz pedagógica, se faz didática porque não posso compreender que uma disciplina do núcleo comum, não se faça pedagógica ela é porque vai ensinar a ensinar, a partir do objeto de estudo dela, então esta dimensão pedagógica, observo que ela contribui sim para uma inovação metodológica. [...], falamos de diferentes métodos e metodologias de ensino, vejo que esta dimensão pedagógica ela vem contribuir para que o curso mostre para o aluno por onde ele deve caminhar e qual a melhor metodologia para ensinar, [...].

**PFB6** - Bom eu considero, que a dimensão pedagógica presente na formação contribui para as inovações metodológicas e o desenvolvimento profissional docente em parte, porque temos várias dimensões que precisam ser alcançadas e estar presentes nesta formação, [...]. Sendo interessante a presença de conhecimentos científicos de outras áreas que possam colaborar com a dimensão pedagógica, como a dimensão ética-política, a dimensão estética ou simbólica e a dimensão tecnológica como você traz aqui no seu trabalho. É um conjunto de dimensões que precisam estar sincronizadas para dar conta das inovações metodológicas como do próprio desenvolvimento profissional docente, numa sociedade que tem como forças produtivas a ciência e a técnica é por isto a ideia de sociedade do conhecimento.

### **Professores de Portugal:** dimensão pedagógica na formação

**PPF1** - Acho que contribui, não é a área que eu trabalho, não sei dizer-lhe exatamente como, mas, a abordagem que é feita, daquilo que faço com meus colegas, no fundo a partilha que fazemos, sobre as propostas das unidades curriculares procuram ao encontro de inovações metodológicas, procura preparar os alunos para que possam ter um bom desenvolvimento profissional são questões presente e são abordadas em algumas unidades curriculares.

**PPF2** - Temos alguns critérios de escolhas, dos docentes dos estágios, dentro deste critério de escolhas, uma das características e a reflexividade e abertura para aquilo que nossas alunas levam, [...], as educadoras cooperantes avançam e as vezes deixam experimentar depois refletem, [...], o que fizeste bem e o que é preciso reformular então neste sentido existe, penso não de uma maneira muito estudada, este diálogo entre nós e as orientadoras cooperantes, [...]. Aliás, nas avaliações que fazemos no final e intermédias, [...], o aluno é avisado do seu desempenho com antecedência para refletir e ver porque não está a acontecer, para não deixar chegar ao fim e dizer que não pode ser educador de infância, eticamente não queremos fazer.

**PPF3** - [...]. O trabalho que é feito com os alunos na intervenção apela a utilização de metodologias ativas, que envolva as crianças na construção do conhecimento, os projetos que os alunos implementam são construídos numa lógica de metodologias de projetos, faz com que necessariamente tenham que haver inovações. Não posso dizer que a formação pedagógica esteja suficiente para que consigam grande inovação, em termos de mestrados quer do pré-escolar quer do 1º Ciclo. O mestrado pré-escolar acho pouco tempo um ano e meio para pensar em metodologias muito inovadoras. A lógica continua a ser o desenvolvimento de trabalhos com crianças com metodologias de projetos e acho que nestes contextos é claramente metodologias inovadoras. Agora no caso do 1º e 2º ciclo a prática tem uma duração mais prolongada já permitem maior reflexão, reformulação, se calhar criar estratégias mais inovadoras durante o percurso, com o apoio

da vertente Pedagogia e didática é difícil separar da forma que temos os nossos planos de estudos organizados, muitos trabalhos que é feito nas didáticas vai buscar informações ou contributos da parte das Pedagogias já que há uma articulação das duas partes. Acho que é mais pedagógico e didático de que só pedagógico.

**PPF4** - [...] Acho que são dados os instrumentos, que isto os obriga a questionar sobre as coisas, é importante, não conseguimos dar todas as ferramentas, todas as receitas, conseguimos dar os princípios orientadores básicos, mas não conseguimos dizer como atuar, cada situação é diferente, tudo na vida profissional seguiu sempre situações diferentes e tem que ser contextualizadas, eu acho que damos estas ferramentas que lhes permitem serem reflexivos e portanto eu chão que pode contribuir para que sejam professores inovadores, mas, agora sabemos que a integração da profissão e uma outra coisa, [...] à sujeição a outros profissionais, as lógicas dos outros profissionais, há também as lógicas da organização em que se inserem e que podem acobertar ou ampliar esta capacidade inovadora, né, eu acho que são dadas as ferramentas para, aí quando entram na profissão, podem conseguir desenvolver mais estas competências ou não, [...].

**PPF5** - Bom, nós temos como marca deste mestrado, que tem a ver com uma tradição um património herdado da Profa. Teresa Vasconcelos que é uma referência na educação de infância em Portugal e na ESE, assumimos no mestrado profissional de educação pré-escolar uma metodologia de projetos com crianças, como uma metodologia muito própria, portanto, não impomos nenhum modelo pedagógico também parece interessante que nossos alunos possam experimentar nas práticas que vão fazer nas creches e nos jardins de infância vários modelos para terem capacidade reflexiva e científica de escolherem aquilo que querem e parecem bem interessante, que não é uma imposição, por outro lado o fato de termos uma unidade curricular que chama-se de projetos curriculares integrados, onde trabalhamos em articulação e integração disciplinar. [...]. Contribui para o desenvolvimento profissional reflexivo, científico, acadêmico, didático, pedagógico

e proporcionamos aos alunos experiências articulando teoria e prática esta também é uma marca que nós queremos deixar.

Para os professores do Brasil, a dimensão pedagógica precisa ser aprimorada, visto que o conhecimento científico deixa a desejar. Além disso, não basta ter um bom método e estratégias de ensinar. Está faltando uma postura ética que favoreça a profissionalização. A dimensão científica, também se faz pedagógica e didática. Mesmo com as dificuldades, a dimensão pedagógica tem contribuído, pois temos estudantes que conseguem sobressair no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, sendo capazes de apresentar um conhecimento novo, uma inovação metodológica.

Quando os estudantes vão elaborar uma proposta de intervenção, assumir uma sala de aula, ou uma coordenação pedagógica, sentem dificuldades. O curso de Pedagogia do Brasil está passando por um momento difícil. Na UEMA, apesar da pesquisa ter crescido com a contribuição dos professores que retornaram do doutorado, as inovações metodológicas não se tornaram uma prática que contribui com a produção de novos conhecimentos.

Segundo **PFB1**, falta, nos estudantes, o pensamento pedagógico e as estratégias de ensino. Para **PFB2**, a dimensão pedagógica não tem contribuído para inovações metodológicas e a pesquisa. Conforme **PFB3** acha que sim, mas, falta comprometimento maior dos professores, no sentido de preocuparem-se com o desempenho do estudante, desenvolver a capacidade criativa e as inovações. De acordo com **PFB4**, não atingiram esse ponto, na sua totalidade, porque ainda têm muitas fragilidades quanto a perspectiva pedagógica. **PFB5** diz que contribui sim, para uma inovação metodológica, pois, falam de diferentes métodos e metodologias de ensino. **PFB6** considera que, contribui para inovações metodológicas e o desenvolvimento profissional docente, em parte, porque têm várias dimensões que precisam ser alcançadas.

Para os professores de Portugal, a dimensão pedagógica contribui para as inovações metodológicas. As abordagens que são feitas no coletivo estão de acordo com as unidades curriculares, preparando os estudantes para que tenham um bom desenvolvimento profissional. Durante os estágios, aprofundam a vivência reflexiva da teoria e da prática. O estágio

tem trazido contribuições para a dimensão pedagógica e para as inovações metodológicas. As orientadoras cooperantes dão os instrumentos, e as avaliações são feitas no período intermédio e no final, para refletir sobre a prática pedagógica. Seguem as orientações de projetos da Profa. Teresa Vasconcelos, referência na educação de infância em Portugal.

Para **PPF1**, a dimensão pedagógica contribui para preparar os estudantes, para que possam ter um bom desenvolvimento profissional. **PPF2**, contribui com a reflexividade e, nos estágios, refletem sobre a prática. Para **PPF3**, utilizam metodologias ativas na construção do conhecimento. É mais pedagógico e didático que só pedagógico. **PPF4** considera que conseguiram dar os princípios orientadores básicos, que podem contribuir para que sejam professores inovadores. **PPF5** acha que assumiram uma metodologia de projetos com crianças, que a dimensão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional científico, acadêmico, didático, pedagógico, e que proporcionaram experiências aos estudantes, articulando teoria e prática.

A dimensão pedagógica precisa ser vivenciada com as dimensões didática, tecnológica e científica, para uma formação reflexiva e crítica, sendo importante a implantação de políticas educacionais mais efetivas, onde valorizem-se os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, discutidas no coletivo, nas relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício da profissão. Para Nóvoa (1995), uma melhor prática depende da qualidade da formação de professores, da atenção dada à prática pedagógica, ao estágio, concretizado através de atividade diferenciadas, que incluem a observação, a análise e a responsabilidade pela atividade docente.

Questionou-se os professores do Brasil se a dimensão didática contribui para o processo de ensino e aprendizagem e a adequação dos objetivos e conteúdo na formação.

**PPB1** - [...], entramos numa disciplina específica, a didática tem grandes problemas, [...] vejo isto na organização do planejamento, a gente sabe que suas raízes têm origem no tecnicismo, entretanto o planejamento que o objetivo é organizar seu trabalho o estudante não sabe a relação dos objetivos e conteúdo, ele não sabe para que ensinar, que vai gerar o que ensinar e o que mais difícil que

este para que é respondido no como avaliar, esta relação aqui ele não sabe fazer, [...]. Então é um problema sério a didática os conflitos que estão acontecendo, estão trazendo para o interior do curso de formação de professores, esta ideia de que a didática não é só instrumental, mas eu não posso deixar o caráter instrumental, ele deve organizar o trabalho pedagógico. O instrumental está saindo do seu espaço, não está havendo este aspecto, o diálogo a dialético não está sendo contemplada. Tem que ser conversada, não estou dizendo que fazer um bom plano, vá garantir uma boa aula.

**PFB2** - Sim, penso que a didática tem um papel fundamental e essencial, [...], é a disciplina que tem que dar conta de ensinar o aluno a ensinar, então não serve para mais nada, as tarefas principais do professor de planejar, executar e avaliar, as atividades que serão aplicadas para os alunos, em suas atividades educativas, se a didática não contribui para o professor dar conta de executar a ação docente então, fica complicado. [...], a didática perdeu seu caráter instrumental, em nome de sua contextualização, um discurso bonito, resultado o professor não sabe planejar, elaborar um objetivo, o conteúdo estruturante de sua disciplina. Assim, não basta conhecer a disciplina, [...], esta dimensão técnica da didática não pode deixar de existir. O aluno está saindo do curso sem as habilidades necessárias que deveriam ter sido trabalhadas no curso relacionadas a didática.

**PFB3** - Eu diria que sim com algumas restrições, porque a dimensão didática é a mais elementar destas dimensões para quem é docente, [...]. O ideal seria que a gente tivesse uma participação maior nas reuniões, nos planejamentos e tivéssemos em mãos o programa da disciplina para podermos fazer uma avaliação e saber o que o professor está propondo, alguns não querem entregar, [...]. A didática assim como a metodologia científica é uma disciplina fundamental, neste processo de formação do professor, ele precisa ter clareza do que ele quer desenvolver em sala de aula, [...], deve pensar na avaliação que quer fazer, percebemos quando estão fazendo um plano de aula, não relacionam o que está nos objetivos com o que eles querem avaliar, [...], a didática dar ao

professor uma clareza do que é ser docente, do que precisa fazer na aula. [...], a didática é uma disciplina chave sem ela não tem como desenvolver uma coisa bem feira no estágio por exemplo.

**PFB4** - Eu vejo a didática como uma disciplina de maior relevância dentro desta formação pedagógica e didática do professor. [...]. Talvez a didática como vem sendo trabalhada a algum tempo de uma forma muito técnica e mecânica talvez não seja a didática que nossos alunos estejam necessitando, mas nós temos que pautar a dimensão didática para ver seus contributos no processo de ensino e aprendizagem de uma didática reflexiva, uma didática que sirva para ele pensar o processo de ensino e aprendizagem para a partir deste pensamento encontrar estas possibilidades metodológicas, a partir da reflexão do aluno. Temos que pensar a didática, não como uma disciplina que ensina elaborar objetivos, escolher conteúdos adequados, mas, de uma disciplina que possibilita uma reflexão para que estes conteúdos e objetivos possam ser melhores trabalhados, sem esta reflexão para permear todo este processo não adianta eu chegar com uma técnica olhar os alunos o que compõe no plano, um objetivo se elabora com o verbo x ou y, porque a didática não é uma disciplina para ser memorizada.

**PFB5** – [...], estamos discutindo o campo da didática, qual o lugar da didática no curso de formação de professores, estamos chegando do ENDIPE, com uma discussão acirrada sobre isto, algumas universidades querem retirar a didática de seus cursos de formação. Esta dimensão é de capital importância para compreender as metodologias e conteúdo, não só no caráter instrumental [...], quando a didática discute o ensino como seu objeto de estudo, [...], numa perspectiva de ensinar o quê, para quem e a serviço de quem, existe uma compreensão deste ensino como uma prática social, que está aliada a adaptação ao a emancipação, este campo é da didática, não deve, eximir de pensar, discutir este objeto de ensino, nesta perspectiva em detrimento apenas de ensinar a desenvolver um plano de aula, que esta parte técnica do fazer docente é importante, mas, que esteja aliada a esta dimensão política, de pensar par quer este ensino, para quem e a serviço que quem, [...].



**PFB6** - Sempre eu considero a didática relacionada a Pedagogia eu penso que o professor pedagogo, tem que ter o domínio da didática, porque a didática enquanto uma área de conhecimento [...], é o saber fazer do professor, [...], enquanto professores formadores o nosso desafio é ensinar a ensinar, esse professor a ensinar, o trabalho dele sobretudo o domínio da didática, que é saber ensinar, ou melhor se ensinar é colaborar para que alguém de repente aprenda alguma coisa. Esta dimensão é fundamental para os professores iniciantes, sobretudo porque o ofício do professor é ensinar, então hoje eu fico pensando o que ensinar, como ensinar, mais do que o que ensinar é o como ensinar. Eu diria que é o ponto culminante do pedagogo é a didática eu sempre relaciono a didática com a pedagógica, toda didática ela é permeada pela Pedagogia que se trata da formação [...] de pessoas.

### **Professores de Portugal:** dimensão didática na formação

**PFP1** - Claro que sim. São essenciais no domínio da língua, [...], porque as várias vertentes das componentes do ensino da língua que tem que ser exploradas deste a pré-escolar, 1º Ciclo, em algumas questões ficam até como didáticas específicas. [...], os alunos têm conhecimento didático para trabalhar o domínio da língua escrita, a leitura em um terceiro num quarto ano, coisas que eles não sabem se não tiverem trabalhado, da mesma maneira que tem muitas dificuldades de trabalhar com o domínio da língua se não tiverem uma didática específica, sendo essencial para o processo de ensino e aprendizagem porque tem estratégias específicas que facilitam este processo.

**PFP2** - [...], estais a falar da didática geral, nós aqui chamamos de Pedagogia da infância. Os princípios, os valores, as teorias científicas que estão subjacentes ao ato de educar. Portanto, a base das unidades curriculares, organização e desenvolvimento curricular do que queremos que os alunos aprendam, é através da análises críticas de vários textos que sejam capazes através de discussão em aulas e elaborar um projeto pedagógico, que vão desenvolver com as crianças e como futuras profissionais, serão

capazes de desenvolver. [...]. É portanto, quando falo das didáticas, como isto operacionaliza na organização do tempo, do espaço, do grupo na participação dos pais, com a comunidade, que no fundo é minha opção que elas levem algumas ferramentas da análise crítica que saibam procurar outras coisas e fiquem inquietas através dos questionamentos. [...].

**PPF3** - Claro que as várias didáticas que temos, a matemática, português, estudo do meio, expressões artísticas e educação física, trabalham uma dimensão didática e muitas vezes trabalhamos em articulação entre nós, cada didática por si, fornece as suas metodologias e técnicas específicas, mas, depois fica um trabalho muito construído com os professores que estão envolvidos nas práticas e mesmo nas didáticas de articulação e integração. Tem sido fundamental para a formação dos alunos, de perceberem que o trabalho que tem que fazer é um trabalho que deve ser necessariamente integrado com os contributos destas várias didáticas e para os contextos de sala, seja nos jardins de infância seja no 1º ciclo e 2º ciclo. Portanto, estas metodologias que eles vão adquirindo nas didáticas permitem-lhes claramente dar uma dimensão mais científica a aprendizagem das crianças, porque as levam a questionar, pesquisar, e produzir conhecimentos, a partir das pesquisas que fazem, sendo que estas pesquisas podem ser bibliográficas, podem ser através de trabalhos de campo. [...].

**PPF4** - [...] As unidades curriculares algumas tem esta preocupação de não só desenvolver as competências do estudante naquelas áreas científicas, mais desenvolver competências de como vão depois passar esta informação científica, [...], sendo importante a forma como eles proporcionam as crianças a aprendizagem, desta forma desenvolvendo competências nas crianças, a didática é fundamental neste processo, não sou desta área da didática, mais acho fundamental, acho que o estudante para ser professor deve ser convidado a fazer este constante exercício, como é que eu estou a aprender matemática, eu estou a aprender para depois dominar algo que me vai servir para explicar, melhor para proporcionar experiência de aprendizagens, a didática é fundamental, eu acho que ela pode ajudar. [...]. [...] sabemos que a orientação política é

fundamental para que saibam muito mais, estas competências são importantes porque se não qualquer pessoa seria professor, sem esses domínios, sem estas competências seria mais difícil, [...].

**PFP5** - [...] As didáticas que falamos agora no caso do 3 aos 6 anos são fundamentais nesta articulação entre ensino e aprendizagem, eu diria que é um processo mais educativo que ensino, mas, não podemos correr o risco de curricularizar a educação de infância, e não é este nosso objetivo, não entendemos as crianças no ofício de aluno, mas, no ofício de criança, mas, não é consensual mesmo no grupo de professores esta posição, não é consensual e eu acho interessante isto, não há um pensamento único, mas, ainda há assim, não é uma marca só portuguesa, só do Brasil, mas, uma marca internacional esta tendência para a curricularização da educação de infância, algum cuidado precisamos ter, mais precisamos da didática como um processo pelo qual as crianças aprendem e os adultos também aprendem com as crianças e qual é o lugar da criança neste processo, penso que as didáticas são fundamentais, sempre articuladas com a Pedagogia da infância, enquanto coordenadora este é meu objetivo e meu desafio, vamos ver o que acontece.

Os professores do Brasil relacionam a dimensão didática com a Pedagogia. Assim, o professor deve ter o domínio da didática, enquanto uma área de conhecimento e saberes. A Didática é fundamental para que o professor ensine o estudante a ensinar, ou seja, a entender o ofício. A Didática é a disciplina de maior relevância dentro da formação pedagógica do professor. Todavia, está sendo trabalhada de forma mecânica, ao invés de deve ser pautada na perspectiva reflexiva, que contribua para pensar o processo de ensino e aprendizagem, a partir das metodologias, para que o conteúdo possa ser melhor trabalhado. O professor precisa ter clareza do que quer desenvolver, pensar na avaliação, relacionando-a aos objetivos. A Didática dá as orientações e esclarecimentos sobre o que o professor deve fazer em sala de aula, tendo em vista alcançar os objetivos previstos.

Na posição de **PFB1**, a didática passa por problemas, pois o instrumental está saindo do seu espaço em nome da contextualização. **PFB2** diz que a didática é essencial, é a disciplina que dá conta de ensinar

o estudante a ensinar. O estudante sai do curso sem as habilidades necessárias. Para **PFB3**, é fundamental, precisa ter clareza do que o estudante quer desenvolver em sala. Segundo **PFB4**, é uma disciplina de maior relevância na formação, pois também possibilita a reflexão, para que os conteúdos e objetivos possam ser melhor trabalhados. Conforme **PFB5**, a didática é de capital importância para compreender as metodologias e conteúdo, não só o caráter instrumental, mas, aliada à dimensão política. Para **PFB6**, o ponto culminante do pedagógico é a didática, toda didática é permeada pela Pedagogia, que trata da formação de pessoas.

O Currículo Unificado de Pedagogia do Brasil possui a disciplina Didática - 90 horas, cuja ementa é a seguinte: Contextualização da Didática. Componentes do processo ensino-aprendizagem. Organização do trabalho docente: planejamento e plano de ensino. Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas.

Outra disciplina do Núcleo Livre é a Didática do Ensino Religioso - 60 horas, cuja ementa é: Elementos da prática pedagógica do Ensino Religioso. Didática nas práticas pedagógicas do Ensino Religioso. Planejamento e Avaliação no Ensino Religioso. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Fundamentos do Currículo de Ensino Religioso. Tratamento Didático do Ensino Religioso na Educação Básica. A questão do método e sua relação com o Ensino Religioso. A aula como forma de organização na Educação Básica. Paradigmas Didáticos do Ensino Religioso.

Para os professores de Portugal, as unidades curriculares das Didáticas são destacadas, tendo em vista os princípios, os valores e as teorias científicas, que estão relacionadas ao ato de educar. A Didática é discutida através da análise crítica de textos para a elaboração do projeto pedagógico. Professores e estudantes defendem uma escola ativa e, quando vão fazer uma planificação, não fazem, os estudantes travam um pouco, é um modelo que está tímido. A Didática ajuda na articulação dos conhecimentos científicos, para serem transformados em conhecimento escolar. As disciplinas de Didáticas aparecem nas propostas curriculares ao mesmo tempo, pois faz parte da área da docência e, para que o estudante perceba porque está a desenvolver determinadas competências, as orientações política, ética e pedagógica são fundamentais, caso contrário, qualquer pessoa poderia ser professor.

Segundo **PPF1**, a didática é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, porque tem estratégias específicas que facilitam o processo de ensino. Para **PPF2**, a didática ajuda a organizar o tempo, o espaço e o grupo na participação das atividades. Segundo **PPF3**, a didática fornece suas metodologias e técnicas específicas, mas depois fica um trabalho muito construído com os professores que estão envolvidos nas práticas e mesmo nas didáticas de articulação e integração. Conforme **PPF4**, a didática é fundamental e proporciona aprendizagens. Segundo **PPF5**, a didática é fundamental na articulação entre ensino, pesquisa e aprendizagem. Didáticas articuladas com a Pedagogia de modo multidimensional.

Em Portugal, são vistas 04 Didáticas específicas, no mesmo semestre, tais como: Didática da Língua Portuguesa, em Educação Básica; Didática da Matemática, em Educação Básica; Didática das Expressões Artísticas e da Educação Física e Didática do Estudo do Meio, em Educação. Segundo os professores pesquisados, essas disciplinas devem ser embasadas na investigação educacional e nas novas exigências da organização da estrutura do currículo e do nível didático, com as quais trabalharão os estudantes na sua prática educativa, tendo em vista os reais desafios da escola e o contexto social. A incorporação das disciplinas de Didáticas Específicas foi reforçada e aperfeiçoada pelos Mestrados Profissionais.

A formação de professor é uma área de conhecimento, de investigação e de proposta teórica e prática. Para Marcelo García (1999), na formação inicial a Didática estuda os processos de ensino, através dos quais os professores em formação, individualmente ou em equipe, adquirem seus conhecimentos e competências didáticas, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino e do currículo, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem.

Perguntou-se aos professores formadores do Brasil, qual a importância do uso pedagógico das TICs, no curso de formação e no desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que até as crianças sabem utilizar de forma habitual estes instrumentos.

**PPB1** - [...], é importante, pois o aluno a todo instante está convivendo com as TICs. [...], o que vejo é uma valorização

demais, por exemplo, eu chego no departamento, [...]. Acho muito engraçado que ninguém sabe dar aula se não tiver um *data show*, também acho muito engraçado quando vejo, que o aluno de Pedagogia não sabe fazer um cartaz, que também é uma tecnologia, eu já vir pessoas falando que não vai dar aula porque não tem *data show*, não estou dizendo que o mesmo não seja importante, o que estou dizendo que não pode ser mais importante que a tarefa de ensinar.

**PFB2** - Acho muito importante para que o professor possa se desenvolver profissionalmente, ele precisa se apropriar das novas tecnologias, porque nós temos muitos cursos que são online, que estão no ambiente virtual de aprendizagem, se você não tem esta dimensão tecnológica, se você é um "analfabet", você não conseguiu acompanhar o desenvolvimento das tecnologias é uma habilidade de ensino. O professor deve saber usar estas tecnologias, saber administrar a formação continuada dele, é uma habilidade que ele precisa ter, e as TICs são muito importantes neste processo, porque as vezes o professor foge das TICs dos cursos, foge de tudo que tem a ver com as tecnologias, porque ele está naquela fase que diz eu não tenho mais idade e nem quero saber disso. [...].

**PFB3** - No atual contexto, são fundamentais, precisava ter inclusive uma maior presença dentro do currículo, porque no que diz respeito às tecnologias nós temos uma única disciplina que dá uma leve introdução as TICs, a disciplina de Múltiplos Aplicações à Educação, então ela é vista uma única vez, em um laboratório que não tem espaço para os alunos e não é aprofundado posteriormente. [...], o domínio das tecnologias se faz fundamental na formação do professor, ele continua na repetição da mesma formação que ele teve baseada só em livros, então é preciso que o professor aprofunde mais e isto passa também pelo currículo, é necessária uma carga horária maior ou outra disciplina que der mais ênfase a esta dimensão.

**PFB4** - No atual contexto [...], seria uma contradição, não dar importância às TICs, porque em um mundo tecnológico não aprender a conviver, interagir, usar as TICs é ficar marginalizado

deste mundo, [...]. Hoje as tecnologias servem para incluir e também para marginalizar se você não tem acesso e não domina. Pensar em um curso de formação profissional que não ver a perspectiva tecnológica é deixar este curso a margem de todo o desenvolvimento social que estamos vivendo. [...]. Não temos uma estrutura na nossa universidade que possibilite este acesso à tecnologia de forma satisfatória, agora que estamos vivendo este acesso à internet mais socializada em todo o campus, onde os alunos possam conectar à internet wifi, na biblioteca tem computadores para que os alunos possam pesquisar, estamos caminhando em passos lentos, [...]. As vezes os alunos vão apresentar um seminário, faltam só transcrever o livro para as lâminas do *Powerpoint*, e o uso metodológico do data show não e de outras mídias, o aluno não sabe fazer um slide, [...], palavra certa é se permitir que o avanço tecnológico faça parte dos processos formativos, [...].

**PFB5** - Eu vejo a importância das tecnologias também ligadas a esta compreensão política e social, de para que serve e como são utilizadas, [...], muitas vezes utilizamos um suporte diferenciado por conta das tecnologias, mas, a essência é a mesma tradicional, revestida em um suporte tecnológico e isto nos compreendemos como novo. [...]. Embora eu esteja imerso na sociedade da tecnologia, eu tenho que pensar que algumas crianças, em algum lugar não têm acesso a esta tecnologia, e por isto não devem ser menosprezadas na produção do conhecimento, eu acho que as tecnologias não devem ser menosprezadas como ferramentas de produção do conhecimento, [...], e que as TICs não sejam colocadas com um nível de prioridade que se eu não tiver o recurso tecnológico eu não darei aula.

**PFB6** – [...] vivemos na sociedade do conhecimento, mas também das tecnologias. A tecnologia é a força produtiva da sociedade e a todo momento estamos lidando com as tecnologias de informação e comunicação – TICs, hoje ela é uma relação social, [...]. [...], vejo que as TICs, no curso de formação e no desenvolvimento profissional docente ela é fundamental, porque como é que eu vou ensinar e lidar com alunos que são hoje os leitores de tela, eletrônicos e virtuais, se eu não tenho domínio desta tecnologia.

Agora a grande questão é como transformar as TICs, que é uma relação social em elementos de conhecimento e trabalhar de forma didaticamente, colocando-a na função da construção do conhecimento, este é o grande desafio.

### **Professores de Portugal:** dimensão tecnológica na formação

**PPF1** - Eu acho que é essencial por várias razões, portanto muito importante, nomeadamente o que é realidade atual, as crianças chegam no 1º Ciclo e são capazes de dar uma lição no professor em termos de TICs. Portanto, o professor efetivamente na sua formação ou no desenvolvimento profissional conseguiu atualizar, porque tem muitas pessoas que estão na profissão não tem uma formação sólida nesta área, [...]. As nossas crianças são quase nativos da linguagem informática. Acho muito importante. [...], os alunos conseguem dominar, usam os recursos tecnológicos, este conhecimento poderia ser muito aprofundado, pois, o conhecimento que tem é um bocadinho autodidata, ou seja, não é propriamente da formação que lhes demos, é da sua prática que eventualmente vão descobrindo, vão dominando o essencial. [...], as ferramentas específicas poderiam ser exploradas e poderíamos ter unidades curriculares orientadas para este sentido efetivamente não temos.

**PPF2** - Penso que não sou a melhor pessoa para responder isto, já tenho alguma idade e a pesar de trabalhar com o computador, não sou uma pessoa que mais domina as tecnologias e portanto, ainda gosto muito de escrever com papel e lápis, mas efetivamente há algumas ferramentas tecnológicas que permitem acessar. Os alunos têm uma plataforma onde estar cada unidade curricular, são expostos os documentos e as aulas são, os alunos conhecem desde o início até o final do processo das aulas. E depois, portanto, acessam os *Sites* de informações académicas e através das questões da biblioteca etc, da página ESELx é tudo informatizado. [...]. Portanto, marcações etc, são feitas, por *e-mail*, é uma escravatura o *e-mail*, [...].

**PPF3** - Grande parte dos nossos alunos já chagam aqui com o



domínio de algumas tecnologias de informação e comunicação – TIC, é difícil isto não acontecer. Portanto, partindo daquilo que são nossos cursos muitos trabalhos que fazemos recorremos as tecnologias, aqui na ESE todas as unidades estão disponíveis numa plataforma, onde ficam todas as fichas, programas de estudos, materiais que os alunos necessitam e que é possível disponibilizar na plataforma, guiões de trabalho, fichas conteúdos, textos e também precisamos destas próprias tecnologias para os alunos colocarem as dúvidas e seus trabalhos. Portanto, há um conjunto de procedimentos em termos das tecnologias que podíamos definir que esses alunos já levam para sua formação. Em termos de unidades de tecnologias de informações mesmo no currículo nos termos duas unidades são de opções, não obrigatórias, isto nas licenciaturas nos mestrados não temos, não quer dizer que não pudéssemos estimar este tipo de oportunidades. Não são estas as unidades que mais preocupam os alunos em termos da oferta formativa, quando podem escolher nas unidades de opções preocupam-se mais com o que tem a ver com questões da escola no sentido das questões da cidadania, da violência, [...].

**PFP4** - [...], percebo que não é só o domínio de determinada tecnologia que permitam ao estudando ser mais eficaz nos seus próprios trabalhos e competências, mas, devo saber como que eu transformo isto ao serviço da aprendizagem que deve estar em associação com a didática. Mas, acho fundamental é uma resposta, as crianças que vivem em meio as tecnologias, vai ao encontro daquilo que elas dominam, [...], a tecnologia avançou imenso de forma que possa ser potenciada no processo de ensino e aprendizagem, é importante que os professores dominem as tecnologias. Não tenho uma ideia muito precisa de quão competências os nossos alunos saem nesta área, para que depois ela possa servir em suas atividades do dia-a-dia, que as vezes encontram constrangimentos nas próprias escolas, mais acho que são cada vez mais competentes nesta matéria. [...].

**PFP5** - Eu acho que aqui está ausente, por acaso não tem sido, as questões também são interessantes, porque quando nós

conversamos e pensamos sobre estas coisas, não tem sido uma área bem trabalhada na escola, na licenciatura sim no mestrado não, nós realmente, as nossas crianças dominam muito mais as tecnologias do ponto de vista técnico do que nós naturalmente, acho que é uma marca da contemporaneidade, as crianças hoje sabem muito mais, também nascem e crescem com as tecnologias. Não sei, se é suficiente na formação, não creio que seja. Acho que mereceria um trabalho pedagógico mais efetivo da nossa parte e acho que é um desafio que fica do seu trabalho, porque particularmente não temos dado particular atenção, porque nós pensamos que eles dominam, sim do ponto de vista técnico dominam, mas do ponto de vista pedagógico não, e não sei sempre se as tecnologias que nossos alunos e alunas trabalham com as crianças, se fazem da forma mais correta as vezes, algumas, sim, provavelmente outras não. Mais é uma questão para ficar.

Para os professores do Brasil, a dimensão tecnológica deve estar associada à compreensão política e social, pois, às vezes, utilizam um suporte tecnológico, mas a essência é tradicional. Estamos imersos na sociedade tecnológica, mas alguns professores e estudantes não têm acesso à tecnologia, embora neste caso, não deva ser menosprezada a produção do conhecimento.

A tecnologia não pode ser posta como prioridade, no sentido de que, se não tiver o recurso tecnológico o professor não dá aula. As TICs são importantes para o desenvolvimento profissional, professor deve saber utilizá-las, é uma habilidade que precisa dominar, pois o estudante convive com TICs. Segundo **PFB1**, no departamento de Pedagogia, alguns professores não sabem dar aula sem o projeto de *multimídias*, contraditoriamente o estudante não sabe mais fazer um cartaz, que também é uma tecnologia.

As Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs não podem ser consideradas mais importantes que o ato de ensinar e aprender, no entanto, a prática pedagógica exige a utilização de recursos didáticos para melhor atender o alcance dos objetivos e conteúdos delimitados. Mostraremos a seguir a posição dos professores do Brasil e de Portugal sobre o uso das TICs nos cursos de formação de professores.

Com base no **PFB1**, as TICs são importantes, pois o estudante manuseia-as, há excesso de valorização. Para **PFB2**, é importante para que o professor possa se desenvolver profissionalmente, pois precisa se apropriar das novas tecnologias. Segundo **PFB3**, são fundamentais, sendo necessária, inclusive, uma maior presença no currículo. **PFB4**, é importante, a palavra certa seria se permitir que esse avanço tecnológico faça parte dos processos formativos. **PFB5** considera a importância das tecnologias ligadas a compreensão política e social, que não seja colocada como prioridade, que se o professor não tiver o recurso tecnológico não pode ministrar a aula. **PFB6** atualmente, inevitavelmente vivemos na sociedade do conhecimento, mas também das tecnologias, e que este é o grande desafio.

Para os professores de Portugal, grande parte dos estudantes já chegam com o domínio de algumas TICs. Na ESELx, todas as unidades curriculares estão disponíveis na plataforma, onde ficam as fichas, programas de estudos, guiões de trabalho, conteúdos, textos e materiais que os estudantes necessitam. Os estudantes colocam as dúvidas e os trabalhos, são procedimentos que já levam para sua formação. Não há unidade de TICs no currículo obrigatório, há duas unidades optativas, pois não são essas as unidades que mais os preocupam, já que escolhem como optativas as disciplinas relacionadas à cidadania, à violência, à diversidade e outras. Disciplinas que podem favorecer as respostas aos problemas vividos nas escolas de contextos de risco. Contudo, o uso das TICs é uma vivência para os estudantes, quando vão para o estágio utilizam-nas, é uma prática enraizada nesta nova geração. As TICs avançaram no processo de ensino e aprendizagem, sendo importante que os professores formadores e os estudantes em formação dominem-nas.

De acordo com **PPF1**, as TICs são muito importantes. O professor, efetivamente na sua formação ou no desenvolvimento profissional, deve usá-las. **PPF2** diz que não é a melhor pessoa para responder isso. Mas, que os estudantes acessam os *Sites* de informações acadêmicas na biblioteca e na página da ESELx, e que é tudo informatizado. Conforme **PPF3**, grande parte dos nossos estudantes já chegam com o domínio de algumas tecnologias. Em termos de unidades de tecnologias no currículo, têm duas unidades optativas. **PPF4** diz que percebe que não é só o domínio de determinada tecnologia que permite ao estudante ser mais competente

nos trabalhos, mas acredita que deve saber como transformar isso ao serviço da aprendizagem que está associada à didática. **PFP5** acha que as TICs estão ausentes, e que não têm sido trabalhadas de forma pedagógica. Considera, ainda, que não tem sido uma área bem trabalhada na ESELx, que é uma questão para pensar.

Com base nessas autoras, as tecnologias são de fundamental importância no contexto social e educacional, redefinindo, então, as variadas relações sociais e reorganizando as estratégias de trabalho. As TICs, neste trabalho, são compreendidas como um recurso didático importante na atividade educativa, tendo em vista o processo social, econômico, e cultural, bem como o progresso tecnológico. Para Nascimento (2008, p. 113), as "[...] Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm contribuindo de maneira significativa na relação de construção e socialização do conhecimento [...]." Na educação, as tecnologias auxiliam na mediação pedagógica, aumentando a interatividade entre estudante e professor, socializando mais conhecimentos, facilitando e redimensionando o processo de ensino e aprendizagem.

O professor deve ter uma formação inicial bem fundamentada no conhecimento científico e na pesquisa, de modo a aperfeiçoar-se na formação continuada. Perguntou-se aos professores se o conhecimento científico, adquirido através das unidades curriculares, foram suficientes para a prática pedagógica, se podem representar a dimensão científica.

**PFB1**- Não, partindo do pressuposto de que eles já trazem algum conhecimento, daí estas disciplinas que vão dar esta dimensão científica já entram um passo à frente e os meninos passo atrás porque eles não têm conhecimentos suficientes, eles chegaram e vão ver todo este conhecimento, vamos ver no final do curso, é ele não sabe escrever não ler o suficiente, leitura é um problema sério no conhecimento científico. [...]

**PFB2** - Bom, da forma como está se trabalhando no curso não são suficientes para a prática, porque não conseguimos trabalhar no coletivo, [...], deste 1999, quando defendi estas ideias na minha dissertação de mestrado. Não é pensar igual é ter os mesmos objetivos, trabalhar na mesma direção embora use metodologias diferentes, mas a nossa dificuldade aqui é grande em relação a isto,

[...]. Assim, o professor correu atrás da sua formação continuada e o curso ficou sem este professor, as vezes entregues a professores horistas que estavam cumprindo seu contrato, [...], o curso foi perdendo um pouco a sua identidade. Sinto o curso frágil, inclusive os colegas que estão voltando de suas qualificações, estão sentindo isto, precisamos rever [...].

**PFB3** - Acho que em tese eles seriam suficientes para começar, mais nos últimos anos, temos tido dificuldades que vem se refletindo nos resultados do ENAD, por causa do processo de pós-graduação [...] que a maior parte dos professores estão em mestrados ou em doutorados, o curso tem funcionado com mais de 50% de professores seletivados, [...] não há uma continuidade do trabalho, não há um comprometimento do trabalho desse seletivado, [...], as contratação tem sido muito diferenciada ao [...], teve contrato que duraram um semestre, dois semestre ou dois anos, [...], as vezes quando as aulas começam a contratação ainda não se efetivou, tudo isto tem impactado o aprendizado dos alunos comprometendo a aquisição desses conhecimentos científicos isto me preocupa muito, a gente vai ter o ENAD agora e já fizemos reuniões, para explicar para eles a importância desta avaliação e eu estou preocupada porque tem dois ENAD sucessivos que a nota permanece a mesma, [...].

**PFB4** - [...], por melhor que veja uma matriz curricular, nunca é completa, [...], os conhecimentos que são adquiridos na academia relacionados a prática pedagógica que tem relação com a unidade curricular não são suficientes, porque nenhum conhecimento adquirido na academia é suficiente, pois, a formação é inicial, dar um direcionamento, uma base para que os conhecimentos possam ser construídos ao longo da carreira profissional, e tal vez fosse suficiente no tocante ao servir de base para que ele possa construir outros, nesta perspectiva é para que ele possa saber da necessidade dele de estar sempre construindo novos conhecimentos.

**PFB5** - Não é que sejamos ingênuos de achar que a formação inicial vai dar conta de tudo, por isso que tem a formação permanente, que o conhecimento é mutável e nós vamos nos apropriando de outras perspectivas, mas, a formação inicial tem

que dar uma base sólida para compreender o depois, está faltando os conhecimentos científicos, por exemplo, [...], na Psicologia, Filosofia, Sociologia, e da História e depois vai se desdobrando no campo da educação, vejo que este pontapé inicial do curso de Pedagogia está fragilizado, aí quando a gente chega lá na didática que nos remetemos a aspectos desses conhecimentos destas disciplinas dos conhecimentos científicos da Psicologia, da História, observamos a fragilidades destes conhecimentos do aluno. O pedagogo não é só o professor da Educação Básica que tem que dar conta de ensinar a lê e escrever, compreender historicamente, psicologicamente e sociologicamente sobre o aluno, ele tem que ter um conhecimento de base científica, sobre este ensino, para discutir as questões sociais e educacionais, [...].

**PFB6** - Eu diria que a gente sempre avalia um produto pelo seu processo na relação dialética, o que eu tenho visto aqui por um dos elementos que podemos fazer uma avaliação mais precisa dos conhecimentos científicos adquiridos é quando por exemplo você chega ao processo de orientação do aluno na monografia, eu penso que ali é um produto uma síntese do que o aluno conseguiu fazer articulando todo o conhecimento científico aqui trabalhado, [...], vai percebendo as fragilidades deste conhecimento científico, [...]. Não podemos ter a ilusão ou nos iludir de que a formação inicial dar conta de toda a complexidade da prática pedagógica e da prática no espaço da sala de aula, seria uma ilusão, mas alguns conhecimentos científicos que são básicos a gente tem percebido que eles não são suficientes para a prática pedagógica e sobretudo decorrem destas próprias unidades curriculares.

**Professores de Portugal:** dimensão científica na formação

**PPF1**- Eu penso que os conhecimentos científicos estão pensados, estou a falar de minha área de especialidade agora, nos domínios da língua são suficientes, e nós tivemos a preocupação, [...], porque fomos formando as disciplinas tendo em conta o que realmente era essencial para a experiência depois na prática, o problema é que temos várias dificuldades, sei que também é uma realidade no

caso ensino da língua no Brasil, porque conheço algumas pessoas nesta área. Temos áreas de grandes dificuldades do ensino gramatical, porque os alunos forma escolarizados de determinada maneira e mesmo tendo aqui uma formação diferente, quando chegam a prática, tendem a buscar suas concessões originais enquanto aluno de 6, 7 ou 8 anos é uma coisa incrível, [...], quando chegam na prática se sentem seguros e vão ensinar como foram ensinados, preferem equiparar. A outra dificuldade é fazer a ponte entre o conhecimento científico e depois o prático, [...], temos que superar as dificuldades, fazer esta articulação para que aconteça o conhecimento científico com o prático favorecendo a praxes na sala de aula.

**PFP2** - [...]. Portanto, o que temos tentado em vez de polarizar, temos que articular mais os conteúdos, os professores estarem mais a volta desta questão, vamos tentar no fundo esta metodologia de investigação vai ter uma reflexão no final do ano, todos os anos temos melhorado e vai ter uma reflexão no sentido do acompanhamento maior. Vamos pensar e reformular numa perspectiva que temos defendido a nível de coordenação pelas características que tem esta especificidade profissional, portanto, penso que haja, mas, efetivamente a uma grande luta pois, dentro da escola pois, há uma supervalorização de algumas didática sobre as áreas da ciências da educação, nós temos lutado para que isto não aconteça, estas lutas não tem haver com ESELx, mais com as legislações [...], achamos que temos alguns espaços para fazer modificações, mas, não queremos entender esta tendência como facilidade por isto estamos a tomar algumas posição relativamente a isto.

**PFP3** - Como falei há um desequilíbrio [...], mas neste momento com o percurso que os alunos são obrigados a fazer numa dimensão mais científica tem trazido alguns frutos relativamente aquilo que foram as licenciaturas anteriores, onde havia uma maior expressão da formação pelo pedagógico e didático, se calhar nesta altura havia um desiquilíbrio maior com o científico, [...]. Havia investimento no pedagógico, didático e na intervenção, os cursos tinham quatro anos, mais existia um peso destas áreas

e a formação científicas por vezes eram um bocadinho, se calhar, desvalorizado relativamente ao pedagógico e ao didático. [...].

**PPF4** - Eu acho que nunca são suficientes, a formação inicial não chega, deve continuar a formação ao longo da vida, formação contínua. [...], conseguimos aproximar o que achamos que é essencial e que é previsto pelas autoridades que efetivam os diplomas que forma os cursos, mas, o que entendemos enquanto escola de formação que e necessário, por isso é que as vezes temos ofertado disciplinas letivas, ou as unidades curriculares de opções, para componentes desta formação incentivando os estudantes a crescer na vida, [...]. Precisamos de ferramentas teóricas, metodológicas e epistemológicas que lhes permitam depois avançarem ainda mais, conhecer mais no fundo são os alicerces, não e suficiente sempre nesta perspectiva o professor vai buscando, vai sendo formado ao longo de sua vida e aprendendo sempre, [...].

**PPF5** - A minha primeira tendência seria a dizer não, [...], às vezes percebemos que escolhem educação pré-escolar e a experiência que eles têm com crianças muito pequena, os alunos tem dificuldades em fazer a articulação entre o conhecimento científico e sua prática, [...], que os conhecimentos são aprendidos e transmitidos pelos alunos, mas, depois eles tem algumas dificuldades em transpor estes conhecimentos para seus alunos na prática, e penso que seja um trabalho que temos que fazer, mas ainda temos um ano de formação no mestrado, portanto é difícil fazer este processo, penso que agora com o aumento de algum tempo ou seis meses, possamos continuar e sanar esta dificuldade, pelo menos eu tenho a certeza que os colegas e todos nós de que as bases científicas nós temos, não sei se são suficientes.

Segundo os professores do Brasil, os estudantes quando chegam na academia, vindos do ensino médio, têm problemas relacionados a leitura e a escrita, que tem relação com o conhecimento científico. Esses problemas de fundamentação teórica ficam mais evidentes nos trabalhos e orientação da monografia, que é uma síntese do que o estudante consegue articular do conhecimento, percebemos as fragilidades desse



conhecimento na produção escrita, ficando intenso quando o estudante assume a prática pedagógica.

No entanto, é visível a absorção de conhecimentos científicos pelos estudantes, porém não são suficientes para a prática pedagógica. Os problemas da formação se concentram, na alfabetização da criança campo de trabalho fundamental do pedagogo.

Segundo **PFB1**, os estudantes não têm conhecimentos suficientes. **PFB2** considera que, da forma como têm sido trabalhados, os conhecimentos são insuficientes para a prática, não se consegue trabalhar no coletivo. Para **PFB3**, em tese seriam suficientes para começar, mas têm encontrado dificuldades com os resultados do ENAD. Para **PFB4**, por melhor que seja estruturada uma matriz curricular, esta nunca é completa. Conforme **PFB5**, a formação inicial tem que dar uma base sólida, para compreender o depois, estão faltando os conhecimentos científicos. **PFB6** diz perceber as fragilidades desse conhecimento científico, mas considera fundamental, para os estudantes e professores, a construção e mobilização de saberes docentes na prática. Contudo, “[...] transformar conhecimentos em saberes implica considerar a compreensão do processo como o conhecimento é constituído a partir de uma concepção de saber, que os percebe como formas substancializadas de atividades e, assim, de relações como o mundo.” (SILVA, 2009, p. 80).

As unidades curriculares da formação inicial nunca são completas, inclusive os conceitos que deveriam ser trabalhados, do ponto de vista da fundamentação teórica, para desenvolver a autonomia intelectual, deixam a desejar. Os conhecimentos adquiridos na academia, relacionados à prática pedagógica e sua complexidade são insuficientes. No entanto, a formação inicial serve de base para a construção dos conhecimentos para a docência, sendo fundamental a formação continuada baseada na pesquisa e em metodologias inovadoras. Entende-se, “[...] que o professor deve assumir sua profissão como uma atividade que, além da resolução de problemas, através da aplicação de técnicas, exige utilização de novas metodologias.” (NASCIMENTO; BRANDT; MAGALHÃES, 2014, p. 36).

Para os professores de Portugal, os conhecimentos científicos estão pensados com base no que é essencial para a prática. Mas, têm dificuldades a nível de teoria e prática, sabem que é uma realidade também no caso do ensino no Brasil. Os estudantes foram escolarizados de uma maneira e

mesmo tendo uma formação diferente, quando chegam à prática tendem a buscar suas concepções originais. Segundo os professores formadores na ESELx, desenvolvem estratégias e metodologias de ensino inovadoras, mas quando chegam na prática ensinam como foram ensinados. O componente científico é suficiente, mas os estudantes têm dificuldades na articulação com o conhecimento prático, deve ser superado. Os estudantes escolhem educação pré-escolar, contudo, a experiência que eles têm com crianças é reduzida.

Para **PPF1**, os conhecimentos científicos estão pensados. **PPF2** é preciso articular mais os conteúdos. **PPF3**, uma dimensão mais científica tem trazido bons frutos. Segundo **PPF4**, a formação inicial não chega, deve ser ao longo da vida. Precisamos de ferramentas teóricas, metodológicas e epistemológicas. **PPF5** diz não saber se é suficiente, estudantes têm dificuldades em fazer a articulação entre o conhecimento científico e a prática.

Os conhecimentos científicos absorvidos na formação inicial, não são suficientes para solucionar os problemas da prática. O distanciamento teórico- -prática de Portugal é bem semelhante com a realidade do Brasil. Mais que o modelo formativo de professores, serão as:

[...] respostas práticas encontradas pelos atores nos contextos de formação que permitirão perceber em que medida se está ou não a contribuir para formar professores mais apetrechados, do ponto de vista científico, pedagógico e humano, para responder adequadamente às realidades complexas e multifacetadas que se lhe oferecem no dia-a-dia das escolas e para contribuir para o acesso dos seus alunos ao saber, à integração e à cidadania. (PINTASSILGO; OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Os autores apresentam três perspectivas que os professores devem aprofundar na sua formação: os pontos de vista científico, pedagógico e humano. Assim, são múltiplas as dimensões da formação inicial e contínua. A formação só terá sentido se transformar as escolas com suas práticas tradicionais, centradas na exclusão social. Passa-se, assim, a proporcionar desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, dando condições frente às exigências do mundo contemporâneo. Esses desafios exigem

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL  
esforços do coletivo de profissionais da educação, professores, estudantes, diretores, coordenadores e a comunidade.

Tendo em vista a utilização das TICs na prática pedagógica dos cursos formativos analisados, perguntou-se aos professores formadores, que TICs os estudantes em formação utilizam na UEMA, ESELx e no estágio supervisionado nas escolas de educação básica.

**PFB1** - [...] é mais utilizado o CD, DVD, TV e o Computador, data show só em alguns momentos, porque na Educação Básica tem poucos, engraçado na universidade só conseguem dar aula usando, o data show e na escola pública tem poucos. A impressora sim, o quadro interativo só quando na escola tem. A UEMA tem uma coisa interessante que eu critico, pois ela proíbe determinados programas como por exemplo o *facebook* nos seus computadores, o governo bloqueia. Portanto o *blog* não seria possível usar aqui na instituição. No mestrado eu tive uma professora e ela me mostrou o quanto estes recursos podem ajudar no processo pedagógico talvez não para Educação Básica mais para a formação de professores aqui, sempre quando estou trabalhando uma disciplina levo os alunos a ver vídeos, a acessar *blogs*, como por exemplo visitas ao *Site* do MEC, que falam sobre alfabetização, *Sites* próprios que você se inscreve e ali é uma comunidade. [...].

**PFB2** - O projetor de multimídias e o *Powerpoint* usam muito, *scanner*, câmera do celular, computador de modo individual, hoje cada um tem o seu, DVD, CD utilizam no computador, a TV ficou obsoleto com a utilização do projetor de multimídia, ninguém usa a TV. O *chat* usamos pouco, deveria ser mais uma constante, utilizamos o *e-mail* da turma, fórum de discussão, cinema digital pouco utilizado, o *Youtube*, *facebook* muito utilizado. *Web* conferencia e a vídeo conferência pouco utilizada. O *blog* educativo criam da própria sala.

**PFB3** - Utilizam mais o computador, data show, *e-mail*. Não temos *chat*, fórum de discussões, *Web* Conferência. A TV é pouco utilizada a não ser que na escola campo disponha desses recursos aqui no CESC embora tenha TV é bem pouco utilizada. DVD, CD são poucos utilizados. O quadro interativo é utilizado em algumas

escolas que dispõe. *Scanner* e impressora quase não utilizam, só mais na direção do curso. Tem um *blog* mais não sei como está funcionando. *Facebook* é muito utilizado. Acho que seria interessante fazer um *blog* para socialização dos conhecimentos do curso, mas é necessário conscientizar os alunos da utilização, para que não sejam utilizados para outros fins, [...]. Em 2010 quando eu assumir a direção do curso criei um grupo social para os professores, onde a gente pudesse postar informações dos trabalhos [...], mais da metade não respondeu, acabou não funcionando.

**PFB4** - Eu acredito que o data show é um instrumento que eles utilizam bastante, a câmera digital do celular usa muito para registrar os momentos de trabalho, quadro interativo não temos, impressora, computador, CD, DVD costumam usar todos estes recursos, quando vão desenvolver trabalhos e efetivar a prática pedagógica de certa forma são muito criativos, então eles costumam utilizar bastante os recursos tecnológicos, as vezes até superam a utilização do próprio professor. O *e-mail* utiliza, a *web* conferência e fórum de discussões neste curso não utilizam, só no curso de Pedagogia a distância. As redes sociais como *facebook* e o *WhatsApp* é muito utilizado, principalmente porque eles fazem os grupos, então nós temos uma disciplina x, então o professor já monta o grupo daquela disciplina, pegamos o telefone de todos já viro administradora do grupo, então todas as notícias e eventos são postados, fica como se fosse uma agenda eletrônica [...] forma interativa. [...].

**PFB5** - [...] mais o uso do computador, projeto de multimídia, *Powerpoint*, DVD e da TV. Quadro interativo não temos. Estes programas como *E-mail*, fórum de discussões só em algumas situações. A filmadora de modo insipiente e individual, câmera digital por causa do celular utilizam nas atividades pedagógicas. O *Youtube* e o *facebook* lideram na utilização.

**PFB6** - [...] usamos na instituição o computador. Individualmente eles usam CD, DVD e TV algumas concertadas outras mandamos concertar. Não temos a lousa interativa na UEMA só em algumas escolas do município. O projetor de multimídia, *scanner*,

impressora. A câmera digital e filmadora utilizam pouco, embora sabemos que câmera digital e filmadora é um recurso quase que individual muitos têm através de celulares. O *e-mail* usam muito já está quase saindo de moda, agora é o *WhatsApp*. O *chat*, *web* conferência e a vídeo conferência aqui não utilizamos muito. *Powerpoint*, *You Tube*, *facebook* e o *blog* são os mais utilizados.

**Professores de Portugal:** as TICs mais utilizadas na instituição

**PPF1** - [...], computador usam, DVD sim, quadro interativo só localmente só em alguns casos, data show, câmera digital, filmadora impressora também usam. Os programas tecnológicos *e-mail*, *Powerpoint*, *Youtube*, *facebook* e *blog*, até para atividades pedagógicas.

**PPF2** - Na ESELx são a plataforma e os *Sites*, etc, na prática dependendo da instituição além da plataforma que está ligado a ESELx, há escolas que tem *blogs* que eles utilizam, utilizam *facebooks*, [...], as escolas tem *facebooks*, *blogs*, computadores, TVs, quadro interativo, para divulgar tudo o que se faz em sala com as crianças, pois, dependendo do Conselho onde estão, porque quem equipa as escolas são os Conselhos, as Câmaras Municipais, dependendo das opções, tem mais ou menos equipes, normalmente existem, TV, Rádio, Computador neste momento é uma realidade, são muito poucas escolas que não tem, quadro interativo é que as vezes tem outras vezes não tem, mas tem equipamentos que dar para trabalharem.

**PPF3** - Sim computador, DVD, CD. Utilizamos mais o computador e o projetor de *multimídia*, pois, com a internet já nos permite substituir o DVD, já que em todas as salas temos um computador, o quadro interativo não utilizamos, o curso de matemática utiliza. O *scanner*, câmera digital, filmadora impressora usamos. Os programas tecnológicos como fórum de discussões a partir da plataforma *moodle*, a vídeo conferência utilizamos em algumas unidades curriculares quando temos planejamento, projetos e fazemos comunicação. Usamos *e-mail*, *Powerpoint*, *Youtube*, *facebook* e *blog* muito utilizados.

**PPF4** - Todos são utilizados, os DVDs e CDs cada vez menos, [...], o *e-mail* é realmente o que mais se utiliza, pois, permite uma interação rápida com o estudante, os fóruns de discussão são utilizados dentro do âmbito da própria plataforma, o quadro interativo é um recurso escasso nesta casa, penso que sobretudo utilizados no âmbito da matemática, as salas estão *equilpadas* é um instrumento excelente e que permitem desenvolver projetos muito interessantes é muito fácil, são instrumentos de trabalhos importantes. Máquina de filmar, *Powerpoint*, *Youtube*, *facebook* são utilizados por alguns grupos, para mostrar outras experiências e notícias atualizadas. Cinema digital não tenho ideias. Também não paramos para pensar de quais são estes instrumentos que partilhamos, tem muitas destas coisas que a própria plataforma tem algumas destas possibilidades deste o *chat* até as apresentações criadas pelos alunos que permitem a interação, mesmo que não sejam físicas que se complementam nas aulas. Alguns instrumentos são utilizados em maior e menor grau.

**PPF5** - [...], faz parte, o DVD, CD, *Powerpoint*, também, a televisão depende se os jardins de infâncias e creches tiverem, [...], computadores, tabletes, muito usados, o quadro interativo apenas se as instituições tiverem nos estágios se não tiverem não utilizam, o *Datashow* sim, a câmera e filmadora sim, mas com um roteiro ético sempre presente. Relativamente aos programas tecnológicos o *e-mail* sim, os *chats* em algumas unidades curriculares nós fomentamos processos de discussão e entre eles têm, o fórum de discussão sei que alguns docentes utilizam, [...], alguns professores não dominam estas tecnologias, a videoconferência e a *web-conferência* via internet utilizamos nós enquanto de coordenação, os alunos não. Por exemplo, temos um ciclo de seminários sobre educação de infância aí convidamos muitos colegas do Brasil. O *Youtube* não sei se da forma mais correta. O cinema digital creio que não. O *facebook* as três turmas do mestrado têm, os professores não entram, mas sei que têm, *blogs* alguns alunos e orientadores cooperantes têm. Os alunos também utilizam o *prezi*, eu acho confuso, quando carrego aquilo vai para outro lado.

Tanto no Brasil como em Portugal as TICs mais utilizadas são as que estão na “moda” ou que são mais interativas, tais como: *blog* educativo, *WhatsApp*, *Facebook*, *YouTube*. Em Portugal, o diferencial é que eles têm uma plataforma que postam os informativos, planificações, orientações, atividades etc. No curso de Pedagogia do Brasil da universidade pesquisada não há, ainda, a plataforma, só na modalidade de curso a distância. Mas, têm-se outras universidades brasileiras que têm essas ferramentas e que funcionam. Nos dois cursos, usam o CD, DVD, TV, projetor de multimídia, câmera digital, *web* conferência, *Powerpointe*, *scanner*, computador, *e-mail*. O fórum de discussão, cinema digital, *web* conferência e a vídeo conferência são pouco utilizados na atualidade.

De um modo geral, os dois cursos formativos utilizam as ferramentas tecnológicas. No Brasil, há uma disciplina de 60 horas, obrigatória no currículo, chamada Multimeios Aplicados à Educação - 60 horas, cuja ementa é: Introdução à tecnologia educacional. Tecnologias tradicionais. Aspectos normativos, estruturais e organizacionais das políticas educacionais no Brasil. O plano nacional de desenvolvimento da Educação. Tecnologias modernas. Papel do professor face às tecnologias educacionais. Processo de ensino-aprendizagem e uso de multimídias. [...]. E, como disciplina do Núcleo Livre: Tecnologias da Informação e Comunicação e suas Linguagens – 60 horas. O problema é que a universidade possui um único laboratório de informática, destinado ao trabalho com essas disciplinas.

O uso das TICs é importante em todas as áreas sociais e não poderia ser diferente na formação do professor. Segundo o Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2011-2020), é fundamental a universalização do acesso à rede mundial de computadores em banda larga, e o aumento da relação entre computadores e a quantidade de estudante nas escolas, promovendo a utilização das TICs na democratização do conhecimento, através da institucionalização do programa nacional de diversificação curricular do ensino, a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática.

Compreende-se que as TICs são importantes para o processo de ensino e aprendizagem na atualidade, mas o professor deve dinamizar e adaptar sua utilização, pois as mesmas não podem ser vistas como mais importante que a aprendizagem dos estudantes.

Entende-se como fundamental uma formação embasada na pesquisa, pois, favorecerá no desenvolvimento profissional. Perguntou-se aos professores se os estudantes mantêm contato com princípios da pesquisa educativa e se estão preparados para se envolverem em futuras atividades investigativas ou inovações metodológicas na escola.

**PFB1** - Sim, fazem uma diferença entre pesquisar cientificamente e pesquisar a prática, na verdade a minha prática é que deveria ser investigada cientificamente, então tudo o que eu faço de pesquisa de formação, deveria refletir na minha prática. [...]. E a ideia de pesquisa da prática é o que eu faço em sala de aula, observando as mudanças que posso fazer, e isto está muito fragilizado, o aluno não consegui fazer inovações metodológicas, entender o que é um projeto didático, [...]. [...], quando chega no último período que tem que fazer o trabalho final do curso TCC, este é o parto mais doloroso que faz o aluno de Pedagogia, porque ele faz sem a preparação, [...].

**PFB2** - Não. Acho que está cada vez mais despreparado infelizmente, nós temos alguns alunos que se sobressaem, mais isto não é a grande maioria, muitos alunos não dão conta de fazer o mínimo, o básico e ainda se sentem perdidos, quando eles chegam na escola e enfrentam algumas situações, [...]. Estes princípios de investigação educativa estão presentes na formação inicial tem contato ainda que de forma tímida não adequada, mas, sinto que o aluno não está preparado para estas futuras atividades investigativas na escola, de dar continuidade em andar com suas "próprias pernas" de continuar com estas atividades, vejo o aluno ainda muito tarefeiro, visto que o mesmo faz aquela tarefa porque está sendo cobrado pela academia, mais no momento que ele vai para prática, quando vai assumir uma tarefa ele se acomoda igual aos outros, ficando todos da mesma forma, alguns se sobressaem não é regra, tem sempre aqueles que são bons alunos e bons professores.

**PFB3** - Eu diria que como os alunos até pouco tempo vinham fazendo com muita frequência os trabalhos de conclusão de curso em forma de proposta metodológica, eles têm um desejo



de agir de modo interventivo nas escolas, mas falta a eles uma maior fundamentação sobre isso, [...] falta nestes alunos [...], a compreensão de que uma posposta só pode ser validada na medida que você testa, não só um dia, uma semana, mas durante um bom período. Então já saíram daqui bons trabalhos, eu diria que esses alunos estão preparados para se envolver em atividades investigativas, mais isto exige um processo de amadurecimento, [...], então a vivência de atividades investigativas na escola exige para além da experiência do TCC. Quando tiverem uma convivência maior com a escola é que podem pensar como atuar de forma interventiva, mas a essência desses métodos da investigação eles levam sim, [...].

**PFB4** - [...], muitas vezes constrói esta possibilidade reflexiva sobre sua prática, no momento que estiver vivenciando esta prática ele vai construindo esta necessidade, mas também não podemos negar que a universidade também vai dando o embasamento para que ele possa se tornar uma pessoa reflexiva e isto está diretamente ligada a formação inicial, não é a desejada mais se tem procurado se formar profissionais reflexivos, [...]. Esta formação precisa ser melhorada, mais isto não quer dizer que nosso curso esteja aquém dos outros cursos, que o curso de Pedagogia não veja a necessidade de mudanças, vejo que nossos profissionais veem esta necessidade, eu sinto que nós temos uma tendência de melhorar todo este processo devido a qualificação profissional que estamos vivendo, devido os professores que estão se qualificando, hoje o nosso curso está se constituindo basicamente de doutores, temos uma grande quantidade de professores em processo de doutoramento, [...].

**PFB5** - Esta reformulação curricular talvez discutiu esta pesquisa, esta prática como componente curricular, no entanto o aluno não tem um suporte teórico que o fundamente para ler a realidade, com um olhar investigativo. [...]. O aluno chega ao oitavo período do curso de Pedagogia e não está preparado para inovações metodológicas, e em nome das três práticas curriculares se colocou o TCC, como disciplina optativa, [...]. [...], não é nosso foco formar um aluno pesquisador, [...], mas, ele tem que trabalhar

uma monografia e não é só apenas por fazer um trabalho final. Cursei uma metodologia científica no primeiro período, e uma metodologia da pesquisa no quarto período que me dão instrumentos para compreender o que é a pesquisa como fazer um projeto de pesquisa e conhecer as metodologias de pesquisa mas, e a vivência, ela também não está articulada ao estágio e a prática. [...].

**PFB6** - [...], talvez até que se pense que eu estou um pouco pessimista, mas o parâmetro concreto que eu tenho, inclusive para fazer uma avaliação dessa é o TCC, todos estão voltados para questões relativas as situações problemas da escola eu vejo que no próprio TCC percebemos sobretudo os alunos que estou orientando e de outros colegas professores que estamos acompanhando, que não há um domínio de princípios e técnicas de investigação por parte desses alunos, inclusive para tematizar as próprias questões que eles tem observado na escola se eu tomo isto como parâmetro para avaliar um por nível de hipótese dizer que a formação no campo da investigação para que estes alunos sejam professores pesquisadores de suas próprias práticas, como regem e orientam as próprias diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia como pilares, eu vejo isto ainda muito frágil, a formação tem deixado a desejar neste campo da formação do pedagogo como professor pesquisador.

### **Professores de Portugal:** inovações educativas/pesquisa

**PFP1** - Exatamente, esta é nossa ideia, nós temos muito orientado para conseguir fazer isto, [...]. Vamos trabalhar com o novo plano de estudos, assim, vão ter efetivamente uma unidade curricular de iniciação a investigação, vão ter contatos com os princípios e métodos de investigação em educação. Portanto, ficarão ainda mais preparados para se envolverem com atividades de investigativas. Esta possibilidade futura de se envolver em investigação vem a ser de fato uma realidade, porque temos tentado orientar este mestrado profissionalizante, através do relatório final, para que tenham cada vez mais componentes investigativas. Portanto, que

conseguimos que os alunos assumam enfim, este perfil de professor na linha da investigação ação, e que possam investigar sobre as práticas, [...].

**PPF2** - É do ponto de vista da investigação científica, eu penso que a introdução desta nova unidade curricular são criadas melhores condições para os alunos estarem mais sensíveis a investigação, [...], com este projeto curricular integrado em que os alunos fazem investigação com as crianças, através do tópico trazido, claro que as análises atentas que através dos relatórios que eles fazem da prática, [...], é que sejam ouvidas as crianças relativamente as questões que elas estão a levantar, [...], o que as crianças pensam sobre isto, se é sobre a leitura e a escrita [...]. Eu penso que saem do curso mais para a reflexão no sentido da prática, não tanto no sentido da investigação, nossos alunos não vão suficientemente sensibilizado da importância da investigação, a reflexão pode ser transformada num saber profissional certificado pela própria investigação e pela metodologia de investigação, penso que nossos alunos ainda não têm completamente, alguma coisa tem mais não é suficiente, não lhe garanto que os alunos em dois e três anos estejam envolvidos numa prática desta.

**PPF3** - Eu acho que aqui se calhar é uma área em que os nossos alunos poderão ter algumas fragilidades, não porque não tenham vivido algumas situações e muitas vezes quando vivem, na sala de aula aqui na ESSE, quando estão a fazer suas intervenções, procuram pessoas mais especializadas nestas áreas para tentar resolver estes problemas. Agora não tenho a certeza, acho que é difícil com o percurso formativo que têm, chegarem ao final com um conjunto muito alargado de ferramentas e técnicas para intervir em situações investigativas, ou situações se vier a calhar de questões mais problemáticas do ponto de vista daquilo que é a construção do espaço e as condições na sala de aula, [...]. Em termos de atividades didáticas se calhar eles têm, [...].

**PPF4** - Os nossos planos de estudos não estavam a prever uma unidade curricular que tinham os princípios, introdução e métodos da investigação, elas estavam subjacentes sobretudo as unidades curriculares, que promoviam a prática, quer da observação,

intervenção e ou da prática, após a avaliação externa da educação superior, a 3AES nesta avaliação consideraram todas é que houvessem claramente unidades curriculares de metodologia da investigação, apesar de nós temos contemplados os nosso planos de estudos [...], procuramos que ela estivesse presentes nos relatórios de estágios que são em forma de projetos, mas que tem uma forte componente investigativa, [...]. Portanto, isto fazemos com que haja uma certa intencionalidade, com alguma imposição é verdade para que estas unidades curriculares existam, mas, que estejam a serviço da compreensão da realidade educativa, não é investigar por investigar, instrumento que permitam conhecer a realidade.

**PFPS – [...]**, a agência que está avaliando estes cursos, considera que este mestrado tem que ter uma disciplina de investigação, concordamos e achamos que é importante e começamos este ano, mas não creio que os alunos tenham que ser investigadores, acho que tem que desenvolver uma atitude investigativa, é diferente e tem que fazer e devem fazer e compreenderem processo de reflexão sobre sua prática. [...]. O nosso objetivo é que eles consigam perceber o que é uma metodologia, porque que ela é importante no desenvolvimento da prática profissional, que é o desenvolvimento e a investigação sobre sua prática, mas, não creio que estamos preparando os alunos para serem investigadores. [...]. Incentivamos a reflexividade do profissional, [...], a investigação-ação que é a metodologia que nós privilegiamos, não no sentido de hipótese se calhar positivista, mas no sentido da investigação sobre sua prática, e este ano consideramos alguns percursos metodológicos como a etnografia é importante para fazer avaliação de sua prática, na relação do orientador cooperante para ter outro olhar na triangulação deste olhar é interessante, e envolvendo as crianças e a família no processo. [...] olhar para esta investigação, a partir da investigação sobre a sua prática, esta é a atitude reflexiva que nós queremos, é um processo.

Segundo os professores do Brasil, quando o estudante conclui o curso de Pedagogia, não consegue ter uma preparação suficiente para a

investigação, no nível desejado. Porém, constrói a possibilidade reflexiva sobre a realidade educativa e poderá aprofundar, quando for vivenciar a prática e a formação continuada. As dificuldades são encontradas quando os estudantes chegam no último período do curso, e têm que construir o TCC, e muitos casos são elaborados sem a preparação epistemológica e metodológica necessária. Os estudantes insistem em fazer o TCC em forma de proposta metodológica, com a intenção de agir de modo interventivo nas escolas, mas nem sempre acontece.

Entende-se que falta uma maior fundamentação baseada nos princípios da investigação da prática pedagógica, pois não querem testá-la, de modo a validá-la. Alguns estudantes fizeram bons TCCs, e estão preparados para se envolverem em atividades investigativas, sendo importante o amadurecimento. Só na escola poderão ter a certeza de como atuar, pois, a essência da investigação foi adquirida na formação inicial. O docente não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, sobretudo, ensinar a pensar, pois “[...] pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p. 28). O pensar de maneira adequada permite aos discentes se colocarem como sujeitos históricos, de modo a se conhecerem e ao mundo em que se inserem, intervindo sobre o mesmo, isto é, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados mais adiante. O ato educativo exige conhecimento e a troca de saberes.

De acordo com **PFB1**, o estudante não consegue fazer inovações metodológicas, nem construir um projeto didático mais interativo. **PFB2** pensa que estes princípios de investigação educativa estão presentes na formação inicial, ainda que de forma tímida. O estudante não está preparado para atividades investigativas no âmbito escolar. Para **PFB3**, à medida que tiverem uma convivência maior com a escola, vão pensar como atuar de forma interventiva. A essência da investigação leva. Conforme **PFB4**, quando vivenciarem a prática vão sentir a necessidade da investigação, visto que a universidade dá o embasamento para reflexão. Segundo **PFB5**, o estudante não tem um suporte teórico que o fundamente para ler a realidade, com um olhar investigativo. Conforme **PFB6**, para que sejam pesquisadores da prática, como orientam as DCNCPedagogia (2006), acha muito frágil, a formação tem deixado a desejar no campo da pesquisa.

Alguns professores do Brasil que estavam à disposição para a

formação continuada já voltaram e outros estão voltando dos doutorados. No curso de Pedagogia, os professores estão vivendo uma perspectiva de mudanças, pois têm profissionais com uma visão diferenciada sobre o curso, bem como as necessidades de modificações. As inovações metodológicas são os pontos mais fragilizados, tanto no Brasil como em Portugal. Muitos estudantes não conseguem fazer inovações metodológicas com as bases teóricas construídas na formação inicial, através dos dois cursos estudados.

Em Portugal, a investigação da prática é uma área em que os estudantes poderão ter algumas fragilidades, não porque não tenham vivido algumas experiências. Quando vivem a pesquisa na ESELx, são acompanhados por pessoas mais especializadas nessas áreas, para tentar resolver os problemas. É difícil, com o percurso formativo que têm, chegarem ao final com um conjunto abrangente de metodologias, que lhes permitam intervir em situações mais investigativas. Os estudantes precisam de uma formação consistente para desenvolver um trabalho nessa área, pois a formação inicial de base não é suficiente, precisam investir na formação continuada para fazer um bom trabalho de inovações metodológicas e investigativas.

Segundo **PPF1**, tem orientado para conseguir investigar e pretendem trabalhar com um novo plano de estudos, voltado para investigação. **PPF2** pensa que a introdução dessa nova unidade curricular oferece melhores condições para que os estudantes tenham sensibilidades de investigar. Segundo **PPF3**, é uma área em que os estudantes poderão ter fragilidades, não porque não tenham vivido algumas situações de investigação. Para **PPF4**, os planos de estudos não estavam a prever uma unidade curricular a serviço da compreensão da investigação, permitindo conhecer a realidade. **PPF5**, é importante no desenvolvimento profissional a investigação sobre sua prática. Mas, não crê que estão preparando os estudantes para serem investigadores.

Em Portugal, quem quer trabalhar com pesquisa mais científica deve procurar um mestrado pós-profissionalizante. Os planos de estudos não estão a prever uma unidade curricular que tenham os princípios e métodos da investigação. Estavam subjacentes às unidades curriculares, que promovem a prática, observação e a intervenção. Após a Avaliação Externa da Educação Superior, 3AES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior), passaram a considerar necessárias as unidades

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL curriculares de investigação. A falta dos princípios investigativos está também presente nos relatórios de estágios. Os coordenadores de curso estão novamente atualizando os planos de estudos dos mestrados.

Compreende-se ser importante uma formação inicial que dê subsídios e estratégias de reflexão para futuras atividades investigativas na prática educativa, as quais serão aperfeiçoadas na formação continuada e no desenvolvimento profissional. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 26), "A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética, com a prática, [...]." Assim, é fundamental que a prática profissional seja orientada pelos fundamentos científicos, metodológicos e outros saberes consolidados na teoria-prática com bases críticas e reflexivas.

Tendo em vista as situações mais adversas, vivenciadas pelas agências formadoras brasileiras, e as estrangeiras, perguntou-se aos colaboradores se ainda tinham algum assunto sobre formação e desenvolvimento profissional docente que consideram importante para colaborar com a pesquisa.

**PFB1** - Olha eu penso que você está estabelecendo uma comparação de uma realidade maior com uma menor aqui do Brasil, que é um ponto importante. [...]. O curso de Pedagogia partindo da particularidade da docência eu acho que é um dos instrumentos de análise, e não é à docência somente de escola, estou falando que todo trabalho tem uma característica de docência onde estou trabalhando utilizo de alguns instrumentos próprios da docência. Digo na minha dissertação que tudo deve transcorrer a partir da docência, [...], para ser gestor deve ter tido a experiência como docente [...]. No caso de alfabetizadora é necessário ter tido a experiência, no meu grupo nada é estranho para mim, não porque estudei alfabetização e letramento Magda Soares, Gramsci, Ângela Klein, mas porque na minha história eu trabalhei com uma turma de primeiro ano alfabetizando, então eu sei o que é isto.

**PFB2** - Tem um assunto que acho muito interessante, [...], é sobre

a orientação profissional durante o curso, o aluno entra no curso de Pedagogia sem uma definição ainda do que é a profissão e o perfil profissional, [...], às vezes o aluno vai sendo levado, [...]. Acho oportuna esta orientação profissional, nós estamos até discutindo isto agora, é assunto para a semana pedagógica do próximo semestre, no seminário de iniciação a Pedagogia de definir e mostrar para eles o que é a Pedagogia, o que o pedagogo faz, no que ele vai trabalhar, o que ele tem que dar conta, [...], mas vejo uma área muito esquecida dentro do curso de Pedagogia. Acho importante que saiba das competências, habilidades necessários para a profissão, [...].

**PFB3** - A respeito do desenvolvimento profissional docente uma coisa que acho relevante e abordei um pouco em minha dissertação de mestrado, é que ele não é uma questão só de formação, mas como diria Paulo Freire exigiria um comprometimento político, a minha atuação o meu desenvolvimento não depende tão somente do meu título de mestrado, doutorado, mas, exige um comprometimento com o que estou fazendo na sala de aula, não tenho que pensar só no que planejei para minha aula de hoje, mas pensando no aluno que pretendo formar, [...]. O que há é um descomprometimento de boa parte dos docentes no sentido de que destinam para sala de aula tempo e compromisso mínimo, isto ainda está acontecendo e tem impactado na formação desses alunos, [...], algumas turmas é como se sentissem abandonados, gente tenta conversar com as turmas, chamar a atenção para algumas coisas, olha fiquem atentos não façam estes tipos de acordos que as vezes acontecem de professores está dando jeitinho para fecha logo a carga horária de uma disciplina, [...], digo porque vocês deixam que aconteçam, vocês tem poder de voz, [...], nossa tem professores seletivados que se dependessem de mim os contratos deles não seriam renovados,[...].

**PFB4** - Considero importante ver a participação dos docentes e discentes na reformulação do currículo. Ouvir um pouco os alunos que estão no processo de formação inicial e ficam como “barco à deriva” como se não tivesse relação direta com tudo que está acontecendo.



**PFB5** - Eu apontaria estas questões relacionais que nesta formação para não se tornar árida, mas, que é feita por professor, aluno. [...], gente ensinando gente para ensinar gente, para que possamos discutir esta Pedagogia do afeto do envolvimento, porque passa também por uma compreensão ética do mundo, tipo porque que eu quero ser professor, porque que eu quero ensinar, como e a serviço de quem eu quero ensinar, [...], porque nossa formação deve estar a serviço de alguma coisa, está a serviço de uma adaptação ou de uma emancipação, sobretudo pensando do lugar que falamos de uma formação de professores, do curso de Pedagogia, [...].

**PFB6** - [...], penso que um dos elementos [...], importantes que não podemos abrir mão é a ética. Eu penso que nós precisamos nestes processos de formação do professor que deve ser uma formação crítica deve estar aí incluída esta dimensão ética, exatamente no sentido de informar, discutir com os professores a favor de quem, com quem, contra quem a nossa prática está a serviço, é uma das questões fundamentais hoje que fazemos uma sociedade contraditória em que vivemos uma relação de luta de classe, é importante a gente está se perguntando qual projeto de sociedade a nossa prática está a serviço e neste sentido eu vejo como fundamental esta questão da ética. [...].

### **Professores de Portugal:** sugestões sobre formação

**PFP1** - Para dizer a verdade não me ocorre nada.

**PFP2** - Eu falo muito em educação de infância, porque tem sido sempre a área de minha intervenção, é sem dúvida onde eu gosto e eu sinto vontade, foi sempre o que eu quis ser, contrariando inclusive meu pai que não queria que eu fosse educadora de infância, agora, tem uma admiração enorme por mim, mas é aquilo que eu queria dizer é as crenças que eu tenho sobre educação de infância elas são extensivas a qualquer nível de educação e ensino, e as vezes o que me custa o que é uma pena é que outros colegas não entram nesta dimensão tão holísticas que é ensinar o ser humano.

**PFP3** - Eu acho que tocamos um pouco em todos eles, insisto naquela questão da complementaridade da formação integral do docente, neste caso em todas as áreas. Uma expressão portuguesa muito utilizada “puxar a brasa para nossa sardinha”, pois, as áreas de ciências sociais permitem, obrigam determinados horizontes, algumas perspectivas analíticas e críticas que devem permanecer, se não crescer na formação do professor, a verdade é que há um ataque nesta área, mas que nós não queremos que aconteça na nossa instituição.

**PFP4** - [...], é importante reforçar é que esta formação que tivemos a falar, é no fundo inicial dos nosso estudantes e é preciso que haja uma conscientização destes futuros profissionais da educação para que a educação não se esgota na formação inicial, mesmo tendo um mestrado profissionalizante porque os mesmo acrescentam algo a mais na licenciatura, que é de três anos muito centradas nas bases científicas na área da docência mais relativamente as licenciaturas que tínhamos de quatro anos se calhar esses alunos que tinham as licenciaturas em quatro anos em termos pedagógicos tinham uma formação que agora só é dada nos mestrados. [...], o fato de ter um mestrado não se pode considerar que se tem o grau a seguir e que a formação se esgota ali, é importante reforçar esta ideia dos profissionais da educação da necessidade da formação contínua e da formação ao longo da vida, a encontrar instrumentos para investigar sobre suas práticas e seus contextos.

**PFP5** - [...], o papel das associações profissionais, temos associações de profissionais de educação de infância em Portugal é a única associação docente que tem um código de ética, parece-me interessante, mas, se calhar qual o papel desta associação para este profissionais o que está acontecer nestas mudanças legislativas e a [...], imposição externa de agência supra nacionais como banco mundial, fundo internacional, a própria UNESCO, e um conjunto de orientações para educação pré-escolar que chega até nós. A privatização, escolarização precoce, a ideia de preparação das crianças em determinadas áreas como na matemática e no português, acho que temos que questionar isto, é importante porque os modelos de formação não são só nacionais, tem um

pendor muito grande de exigências internacionais, estamos em um momento de discutir criticamente estes processos. E por exemplo qual é o papel das ciências da educação na formação do professor, porque não sei no caso do Brasil, mas, no caso que Portugal qualquer dia é uma miragem a ciência da educação na formação do educador, eu acho que passa por um posicionamento crítico que temos que ter. Dou-lhes parabéns pela entrevista pensei sobre uma questão, e pensar por exemplo, sobre as tecnologias pois, é uma entrada muito interessante e que nós não temos, portanto, obrigada.

De modo resumido, socializaram-se as **sugestões** sobre formação e desenvolvimento profissional docente, que os interlocutores consideram importantes. Professores do Brasil: **PFB1**, o curso de Pedagogia deve partir da docência como base comum nacional para outras funções do pedagogo e como instrumentos de análise da prática. Segundo **PFB2**, é importante a orientação profissional durante o curso, pois o estudante chega sem uma definição do que é a profissão e o perfil profissional a seguir. Conforme **PFB3**, o comprometimento político e o desenvolvimento pessoal não dependem tão somente do título de doutorado, mas exigem um comprometimento com o que fazemos em sala de aula. De acordo com **PFB4**, é importante a participação dos docentes e discentes na reformulação do currículo. Para **PFB5**, a Pedagogia do afeto e do envolvimento passa pela compreensão ética do mundo. Segundo **PFB6**, uma formação crítica, na qual deve estar incluída a dimensão ética. É fundamental que os atores universitários, em especial os docentes, assumam um papel mais protagonista, o que pressupõe sua articulação e reflexão visando, compreender as contradições diversas que ocorrem para a crise da universidade. (FIALHO; SOARES, 2011, p. 231).

Assim, a extensão volta-se para as articulações dos problemas sociais, com a participação dos cidadãos envolvidos, sendo necessária a integração da universidade com a escola básica pública. Professores de Portugal: **PFP1**, para dizer a verdade não me ocorre nada. Para **PFP2**, discutir a dimensão holística para melhor ensinar o ser humano. Conforme **PFP3**, formação integral do docente, todas as áreas. **PFP4**, a educação não pode se esgotar na formação inicial, mesmo tendo um mestrado profissionalizante. Para **PFP5**, discussões sobre associações de profissionais

de educação de infância em Portugal, pois é a única associação docente que tem um código de ética. A privatização da escolarização, a avaliação docente é um descaso com o profissional e a preparação das crianças para a matemática e português. As TICs são uma entrada interessante e que não temos.

Sendo assim, algumas sugestões dos Professores Formadores, tanto do Brasil como de Portugal, já estão sendo discutidas neste trabalho. No entanto, observou-se algumas sugestões bem interessantes, como dos **PFB3** e **PPF5**, argumentações que ajudam nas orientações de uma formação que possa atender os anseios da sociedade do século XXI que busca mudanças e respostas para os problemas vivenciados no contexto da escola de educação básica, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, importantes níveis de ensino que nossos colaboradores estão habilitados para trabalhar.

O professor formador precisa ter, além do conhecimento científico sobre a formação, instituição educativa e a legislação, habilidades e competências, tais como: ser pesquisador, promover mudanças necessárias, trabalhar no coletivo, criar melhorias para a instituição formadora; orientar os trabalhos científicos; favorecer a construção do conhecimento; criar possibilidade de diálogo; orientar seus colegas na construção da proposta pedagógica que dará identidade à instituição; e ser um articulador. Por fim, cabe ao professor possibilitar um trabalho que garanta a qualidade do ensino, incentivando todos os segmentos da comunidade a vivenciarem práticas pedagógicas inovadoras, para que o estudante e o professor possam sentir-se satisfeitos com a educação científica e profissional que estão construindo.

#### **4.1 Formação, desenvolvimento profissional e as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica: estudantes do Brasil e de Portugal**

Aplicou-se questionários aos 43 estudantes do curso de Pedagogia do Brasil e aos 43 estudantes dos cursos de Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo de Ensino Básico de Portugal. Nesta análise, do tipo comparativo, socializaram-se as percepções sobre os dois cursos formativos somente de 30 estudantes do Brasil e 30 de

Portugal, englobando os dois mestrados, pois quando fomos conferir os questionários, percebeu-se que estavam faltando algumas respostas e outras estavam incompletas.

A idade dos estudantes do curso de Pedagogia do Brasil: 22 estudantes têm idade de 20 a 30 anos, 04 estudantes de 30 a 40 anos, 03 possuem de 40 a 50 e 01 estudante tem mais de 50 anos. A idade dos estudantes em formação de Portugal: no Mestrado em Educação pré-escolar as idades variam de 20 a 30 anos, no Mestrado do 1º Ciclo, 14 estudantes têm idade de 20 a 30 anos e 01 de 40 a 50 anos. Os estudantes de Portugal na maioria são mais jovens.

Quanto a identificação do sexo: no curso de Pedagogia do Brasil são 24 o sexo feminino e 06 do sexo masculino. Os estudantes de Portugal do Mestrado do 1º Ciclo estão distribuídos em 14 do sexo feminino e 01 do sexo masculino; o Mestrado em Educação Pré-Escolar apresenta a mesma situação. Quanto ao estado civil: no curso de Pedagogia do Brasil temos 20 solteiros, 06 casados, 02 divorciados e 02 moram com um companheiro. Em Portugal, no Mestrado do 1º Ciclo, 14 são solteiros e 01 casado; e na Educação Pré-Escolar os 15 são solteiros. Assim, houve a predominância do sexo feminino sobre o masculino. Como os estudantes do Brasil são mais velhos, encontramos uma quantidade de 10 estudantes em situação de casados, divorciado e ou morando com um companheiro.

Percebe-se que, tanto no Brasil como em Portugal, 40% dos estudantes **escolheram a profissão docente** e o trabalho com crianças, na Educação Infantil como nos anos iniciais, porque gostam e se sentem realizados com a atividade, sendo poucos os que optaram porque não tinham outro curso, ou por falta de oportunidades. Assim, as respostas dos estudantes do Brasil até surpreende, visto que passam a impressão de que sabem o que estão fazendo e que a opção foi pelo gosto e pela identificação em trabalhar com crianças menores. Assim, a autoimagem, motivação, cultura, habilidades em desempenhar funções e emoções, são elementos da socialização, mas também da construção da identidade docente.

Compreender como o estudante decidiu pela sua formação inicial, para ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental e a escolha profissional é um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade à vida de cada pessoa, pois o: "[...] processo de construção

de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo profissional e ao contexto sócio--político em que se desenrola, [...]" (NÓVOA, 1995, p.116).

Percebemos, com os fragmentos, que as identidades formativas são marcadas por suas crenças, valores sociais e culturais de cada país em que vivem. No entanto, nem todos os estudantes tinham a certeza de que esse modelo formativo fosse a escolha certa, mas por vezes oscilaram entre outra licenciatura ou outro nível. No Brasil, alguns estudantes, antes de optarem por Pedagogia, fizeram a primeira opção para outros cursos, em áreas diferentes.

A escolha por ser professor pode ser identificada nos fragmentos pela justificativa "por vontade própria", bem como a influência dos parentes, amigos e professores, ficando expressos poucos discursos do tipo "naturalista da vocação e do sacerdócio". A profissão docente, tanto no Brasil como em Portugal, é uma escolha que está associada, em sua maioria, ao sexo feminino, visto que, no Brasil, 24 dos colaboradores são do sexo feminino e 06 são do sexo masculino. Em Portugal, foram 28 colaboradores do sexo feminino e 02 do sexo masculino. As características "femininas", tais como gosto, afetividade e a doação de querer ser professor aparecem com mais frequência. Essas características estão próximas da tradição religiosa da atividade docente e constitui-se em "sacerdócio" em vez de profissão. Poucos estudantes fizeram menção à falta de reconhecimento profissional e salarial do professor.

A **escolha pela profissão docente**, nos dois países pesquisados, objetiva-se na concordância da família, na aceitação pela escolha pessoal do filho e na perspectiva de realização de um sonho, entre outras. São características pessoais, consideradas relevantes ao exercício profissional, tendo em vista o gosto de trabalhar com crianças pequenas. Pois, apresentam potencial para ensinar. Os interlocutores não especificam com clareza a área do conhecimento da formação, pois a valorização da área está mais relacionada com uma possível "cultura geral", que os cursos poderiam oferecer, do que com a problematização da profissão docente.

Nos fragmentos dos estudantes 25%, **evidencia-se a consciência crítica** dessa contradição entre o desejo de se tornar professor e a realidade das precárias condições de trabalho, tais como: professores sem salários

dignos; a comunidade distante da escola; e as dificuldades de ensino, seja por falta de preparo, de recursos e ou por desmotivação. Os estudantes salientam a confiança de que ainda vale a pena ser professor.

Os estudantes do Brasil **consideram mais importante na formação** o ensino dos fundamentos da educação, pesquisa, Didática, Estágios na Educação Infantil, Ensino Fundamental e a gestão. Enfatizaram a importância do compromisso, do respeito, dos conteúdos propostos e do desenvolvimento intelectual e profissional dos professores formadores, bem como a relação teoria e prática e as metodologias. Os **menos importantes na formação** citados foram: falta de compromisso e solidariedade dos colegas, conflitos entre professores e estudantes, formação fragmentada e a falta de articulação entre teoria e prática. Segundo Nóvoa (1995), é possível pensar que os processos de formação de cada professor é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, capacidade de interação; aquisição de competências e de organização; e o processo de socialização profissional, em termos de adaptação ao grupo.

Os estudantes de Portugal consideram **mais importantes na formação**: o conhecimento aprofundado nas teóricas pedagógicas; articulação teoria e prática; Psicologia e Didática; lidar com os comportamentos dos estudantes; saber como ensinar; Prática de Ensino; Estágio Supervisionado; unidades curriculares mais práticas, como aplicar os conhecimentos; ver a criança como um sujeito ativo; importância do brincar e do brincar. **Menos importantes na formação**: alguns conteúdos na licenciatura são desnecessários; as legislações e a ética abordam os assuntos com brevidade; deveriam selecionar melhor as unidades curriculares e aumentar a carga horária da Prática de Ensino.

A formação de um bom profissional não se completa na formação inicial, para que seja legitimado o direito de atuar na profissão docente. Observamos, nos questionários dos estudantes, que os dois cursos pesquisados deixaram a desejar no que se refere ao preparo adequado para o exercício docente, por conta da fragmentação teórico-prática. De acordo com Nóvoa (1995), a profissão não se constrói por acumulação de cursos e metodologias, mas é fortalecida por um trabalho reflexivo, da crítica sobre as práticas e da reconstrução da identidade pessoal e profissional, sendo fundamental o investimento pessoal na profissão e

no estatuto do saber da experiência. Assim, a formação inicial é para a obtenção dos fundamentos teóricos e metodológicas da profissão, para a articulação com a prática.

Com base nas duas realidades pesquisadas, 60% demonstram a necessidade da **articulação entre teoria e prática**, para que não sejam descontextualizados os conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como o ato de ensinar e aprender. Para Pimenta (1996), a formação deve ser enriquecida com a problemática do cotidiano escolar. Para que, a prática não seja fruto só do senso comum, pautada pelo saber tácito, construído pela rotina, repetição das ações, mas fruto de uma ação crítica e reflexiva, sustentada por um consistente referencial teórico.

Para 50% dos estudantes em formação do Brasil, as **unidades curriculares** foram importantes para a preparação do exercício docente. O acadêmico precisa estar inteirado dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação para poder aproveitar as experiências propostas pelos professores das diversas disciplinas ofertadas, o que ajuda no processo de desenvolvimento profissional. 40% dos estudantes gostaram dos estágios, mas reclamam que são intensos e não preparam para trabalhar de acordo com a realidade da criança. Sendo fundamental uma formação que mantenha contato com a realidade, considerado como um preparo adequado. Falta melhor articulação e preparação, pois, quando estão em formação não tem ideia sobre como é a realidade da escola, e chegando lá é bem diferente. Segundo Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas através de um trabalho crítico e reflexivo sobre as práticas e da reconstrução da identidade pessoal e profissional.

Para os 40% dos estudantes de Portugal, para além de existirem **unidades curriculares** direcionadas para a prática docente, outras disciplinas complementam a prática. Explicam bem a importância do desenvolvimento de uma criança e como deve ser o trabalho educativo. Algumas disciplinas são centradas na prática e outras em conteúdo mais ativo, importantes na construção do saber teórico e prático. Algumas unidades curriculares não terão impacto no futuro, por não se traduzirem em conhecimentos aplicáveis com as crianças. No entanto, existem unidades curriculares presentes nos Mestrados Profissionais, fundamentais à futura prática pedagógica, no contexto das escolas de educação básica.



A conclusão prévia de uma:

[...] licenciatura (1.º ciclo de Bolonha) numa área disciplinar, ou num agregado de duas áreas disciplinares, retarda o momento da escolha por parte dos potenciais candidatos aos cursos de formação de professores, permitindo que esta opção seja tomada numa fase de maior maturidade pessoal e com consciência mais nítida das implicações do futuro percurso profissional. (PINTASSILGO, OLIVEIRA, 2013, p. 37).

A **formação inicial** e a preparação para o **desenvolvimento profissional docente** centram-se no estudo do processo de aprender a ensinar durante a formação, buscando analisar problemas específicos dos outros professores. Nos posicionamentos dos estudantes do Brasil e de Portugal, percebeu-se suas inquietações, angústias e as mudanças sofridas pelos estudantes com sua futura passagem pela docência, os dois cursos são importantes para a aprendizagem profissional. Sendo assim, falar da carreira docente não é mais do que: “[...] reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.” (GARCIA, 1999, p. 112)

De acordo com as respostas para 70% dos estudantes do curso de Pedagogia do Brasil, as **dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica** são importantes para a formação e o desenvolvimento profissional docente. Acreditam que as mesmas devem estar contempladas do início ao final da formação, favorecendo à prática. Segundo alguns estudantes, durante o curso não houve articulação dessas dimensões, algumas foram trabalhadas de forma intensa como a pedagógica e a didática. O conhecimento científico/teórico foi pouco trabalhado. Açam que alguns professores, principalmente os contratados, são despreparados e não trabalham com clareza ou deixam o conhecimento em nível muito superficial. Alguns sentiram falta da didática, principalmente no momento dos estágios e das práticas. Para trabalhar a dimensão tecnológica, nem sempre são oferecidas as ferramentas necessárias e falta, ainda, um laboratório de informática mais organizado.

Para os estudantes de Portugal, 65% as **dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica** não foram trabalhadas de forma equilibradas. Inicialmente, a dimensão que teve mais ênfase foi a científica, depois adquiriram competências pedagógicas, de modo a relacionarem com a prática e a nível mais didático. Nesse caso, faltou a tecnológica, visto que não há unidade curricular sobre tecnologias. A dimensão científica ficou bem trabalhada seguida da didática e, depois, da pedagógica.

**As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica** são trabalhadas ao longo da formação inicial só que não de forma equilibrada. Os estudantes sentiram mais segurança nas dimensões científica, pedagógica e didática, deixando a desejar a tecnológica, tanto no Brasil como em Portugal. Para Marcelo García (1999), é fundamental analisar os problemas específicos dos professores iniciantes, as mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a docente, e a função da prática na aprendizagem profissional. Segundo o autor, é necessário analisar o desenvolvimento profissional os processos de mudança vividos pelos professores, a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais, tendo em vista a dimensão pessoal, sobre a aprendizagem dos docentes como pessoas adultas.

Perguntou-se aos estudantes se deve haver o **domínio do conhecimento científico** para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, e se os conhecimentos científicos adquiridos nessa formação são adequados à sua futura prática pedagógica.

Segundo 60% dos estudantes do Brasil, é necessário que o professor tenha **domínio do conhecimento científico** para ensinar, precisando conhecer a realidade e sua função no desenvolvimento da aula, a pesquisa deve ser constante em todo o processo para uma melhor formação e construção do conhecimento. Portanto, em todos os graus e níveis de ensino, exige-se uma sólida formação científica nos conhecimentos do curso, para que o professor possa socializar os conhecimentos com os estudantes. Para que o professor aprofunde o conhecimento científico é necessária uma formação continuada, bem como o envolvimento com a pesquisa.

Os estudantes de Portugal 65% consideram essencial que o professor **domine o conhecimento científico**, principalmente relacionado com os conteúdos que leciona, pois, a profissão docente implica em saber

ensinar. Para tanto, os professores devem ter conhecimentos de outras áreas, conhecer e aprofundar os conteúdos a serem trabalhados. O professor deve desenvolver a perspectiva humana e lidar de forma consciente com os obstáculos em sala de aula. Deve continuar estudando, de maneira a interiorizar os conhecimentos científicos da formação continuada para melhorar o perfil profissional.

Dessa forma, segundo os fragmentos dos estudantes, as dificuldades encontradas ao ensinar estão relacionadas a lidar com crianças e à falta de conhecimento científico e didático. Para Giroux (1997), as dificuldades se efetivam no domínio do conhecimento científico, os professores acham difícil desenvolver conceitos que envolvam conhecimentos que não possuem. As causas das dificuldades, relativas aos conhecimentos científicos e à desarticulação entre teoria e prática são vividos na formação inicial e na prática nas escolas. A falta de domínio científico e a relação entre esses conhecimentos e a prática geram insegurança nas situações de ensino.

Os estudantes do Brasil 60 % compreendem que a **dimensão pedagógica** é importante para o professor encontrar meios para inovar na aula. O profissional precisa dominar a dimensão pedagógica e metodológica para o bom desenvolvimento em sala de aula. Para 40% dos estudantes, deve-se repensar as metodologias que contribuam para a formação dos cidadãos. Existem professores que utilizam metodologias tradicionais, os estudantes estão atentos às mudanças, é preciso mudar a postura.

Entende-se ainda, que na universidade encontra-se vários problemas e os estudantes se deparam com dificuldades que precisam ser superadas para podermos nos desenvolver como profissionais. Para Silva (2009, p. 85), "A superação das dificuldades, em cada discente, se produz nas interações face a face pelas mediações desenvolvidas e direcionadoras de um distanciamento das impressões anteriores sobre o mundo acadêmico."

Os estudantes de Portugal 40% dizem que a **dimensão pedagógica** é importante nos cursos de formação para que o professor possa desenvolver um bom trabalho. Pensam, ainda, que no geral, força o estudante a buscar soluções individuais e contextualizadas, não se limitando à transmissão de "formulas" pré-concebidas. As aprendizagens realizadas nessa formação permitem olhar de uma outra forma para o

desenvolvimento e a maneira de como devem lidar com os estudantes. Para alguns estudantes, essa dimensão deixou a desejar, pois tiveram pouco acesso às metodologias de ensino, a dimensão pedagógica não contribuiu, de fato, para a prática.

Compreende-se a importância da **dimensão pedagógicas** na profissão docente e que a mesma deve estar articulada com as dimensões científica, didática e tecnológica. De acordo com Shulman (2005), ao investigar a base de conhecimento profissional para o ensino, entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos e habilidades que um professor necessita para transformar o conteúdo em formas que sejam eficazes e adaptáveis às habilidades, identificou os conhecimentos que a fundamentam: conhecimento pedagógico geral; conhecimento de conteúdo específico; e conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento pedagógico do conteúdo é um saber que é desenvolvido pelo professor ao ensinar.

Os estudantes do curso de Pedagogia do Brasil 60% acham interessante os fundamentos e saberes da **didática**, sendo satisfatória a aprendizagem dessa dimensão, no curso. Aprenderam como se comportar enquanto profissionais, estruturar e organizar planos e projetos que são aliados ao desenvolvimento de uma boa aula. A didática contribuiu para a compreensão da utilização dos recursos didáticos, métodos e metodologias de ensino, valorizando a cultura e a realidade do estudante. Alguns acharam regular e que deveriam ter aprendido mais sobre os fundamentos epistemológicos da didática. Os estudantes voltam a contextualizar a perspectiva do teórico articulado com a prática, esse é um discurso que está enraizado no pensamento do estudante. Outros pensam que deveria ter sido mais proveitoso, por ser uma disciplina tão relevante à prática. Alguns dizem que foi uma disciplina muito limitada, o professor deveria ter se disponibilizado mais, embora tenha sido importante.

Os estudantes de Portugal 70% acham a **dimensão didática** muito importante para a prática, expressam que um bom professor tem que relacionar os conteúdos com o público alvo e adequar as metodologias de ensino ao nível intelectual e à realidade de seus estudantes. Ensinar implica em pensar o que ensinar e como ensinar, a didática nos permite adequar o ensino dos conteúdos dos diferentes anos de escolaridade, níveis de ensino e a realidade dos estudantes. A dimensão didática é importante

para que os docentes conheçam os estudantes com que estão a lidar e possibilitem o amadurecimento intelectual.

Existe uma aproximação na posição dos estudantes do Brasil e de Portugal sobre a relação teórico/prático, pois ambos acreditam que os problemas se concentram em detrimento dessa desarticulação. Nessa perspectiva, a articulação entre a teoria e a prática na formação de professores tem como objetivo que o ensino na universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar através da disciplina de Didática. Para Libâneo (1996), a especificidade da didática está na busca de boas condições de transformação das relações que o discente tem com o saber. Caberia, assim, aos cursos de formação de professores e à Didática, prepararem seus estudantes para identificar, questionar e resignificar as concepções de Educação, trabalho e de formação humana, reforçando, assim, um olhar mais cuidadoso para a constituição desse profissional.

Partindo desse ponto vista, teórico-metodológico, acredita-se que a didática, ao pretender orientar os processos formativos de professores, deve ir ao encontro da expressão de suas ações práticas, para a produção de conhecimentos relativizados, entendidos a partir das circunstâncias, dos sujeitos e dos lugares sociais daqueles que os elaboram e socializam.

A **dimensão tecnológica**, é fundamental segundo os fragmentos 30% estudantes do Brasil. Pois, no mundo globalizado é impossível as pessoas não entrarem em contato com as TICs, sendo importante tirar o melhor proveito dessas ferramentas para socializar o conhecimento, pois uma aula pode se tornar bem mais interessante. Facilita a atividade do professor e as crianças gostam da forma de trabalhar os conteúdos e aprendem com mais dinamicidade. Assim, as tecnologias estão no dia-a-dia, em todos os momentos precisa-se desses recursos, de métodos mais interativos, para dinamizar e contribuir no desenvolvimento profissional docente. Segundo Imbernón (2001), a velocidade da produção de conhecimento e a oferta de informação, as formas de pensar, sentir e agir das gerações atuais, pelas mudanças sociais e o avanço das TICs nas organizações, bem como a tomada de consciência de que a educação não é patrimônio dos docentes, mas de toda a comunidade, estão entre as características contextuais que configuram os desafios à profissão docente na atualidade.

A **dimensão tecnológica** demanda novas funções para os professores e estratégias para a prática docente. Além da formação pedagógica, é necessário saber usar as tecnologias existentes e apoiar o seu desenvolvimento profissional. Para os estudantes de Portugal, 40% é imensa a importância da dimensão tecnológica na formação do professor, é um incentivo para a construção do conhecimento. Conforme esses estudantes, as crianças usam com praticidade e gostam, e o professor deve aproveitar essas potencialidades. Dizem, ainda, ser muito relevante tendo em conta o avanço da tecnologia na educação e na sociedade, sendo fundamental utilizá-las como ferramentas de ensino, pois fazem parte da vida dos indivíduos, as crianças vivem com as **TICs** e fazem parte da sua vida.

Essas possibilidades que se abrem com as **TICs** citadas pelos estudantes do Brasil e de Portugal estão relacionadas ao desenvolvimento do docente, na utilização de uma ferramenta fundamental na sociedade, e ao crescimento intelectual do estudante futuro professor, que percebe a importância do domínio das tecnologias para sua vida social e profissional. Levy (1996), determina a existência de três eras do conhecimento: oral, escrita e a digital, sendo que essa última se apresenta com a velocidade da comunicação. A linguagem digital está presente na contemporaneidade. A relação professor/estudante, no processo de ensino e aprendizagem, mudou de individual para interdependência, bem como a inter-relação das pessoas, visando uma aprendizagem mais significativa.

A sociedade do século XXI e a educação, em especial, são determinadas pela ascendência das tecnologias da informação e comunicação - TICs, pois redimensionam as interações humanas. As TICs representam os instrumentos de trabalho que compõem a realidade profissional. Na educação a utilização das TICs pode auxiliar de forma positiva na aprendizagem, corroborando com a qualidade das práticas formativas, possibilitando a reconfiguração de uma sociedade e uma educação mais organizada.

Os estudantes do Brasil e de Portugal ainda socializaram outras **mídias** que utilizam como ferramentas pedagógicas, a citar: *Site* da Porto Editora, jogos e atividades interativas, *Ipad*, *Celular*, *WhatsApp* e o *Google Drive*. As tecnologias disponibilizadas aos estudantes, nos dois cursos são utilizadas para favorecer a produção do conhecimento.

A sociedade e o contexto educacional estão marcados, pela natureza e a velocidade das informações. A sociedade da informação e do conhecimento utiliza-se das TICs, que oferecem inovações organizacionais, culturais e sociais, que estão alterando as relações sociais e de aprendizagem. As atividades nas instituições educativas e formativas passam por uma nova reconfiguração diante das tecnologias. Segundo Lévy (1996), a contemporaneidade constrói e recapitula uma nova percepção de humanidade, com o surgimento do que ele chama de “novas tecnologias da inteligência.”

A técnica está reconfigurando a sociedade, ocasionando mudanças que podem ser descritas como um novo estilo de humanidade, pois altera a ordem das “representações e dos saberes”. **Instrumentos tecnológicos** que são utilizados na mesma proporção, tanto no Brasil como em Portugal, como: Computador, DVD, CD, Quadro Interativo, *Datashow*, impressora, *scanner*, filmadora e outros. Os recursos que ainda são utilizados em grande proporção no Brasil são o DVD e a TV. Os estudantes de Portugal utilizam, em grande escala, o *You Tube* juntamente com a plataforma tecnológica da ESELx.

Deste modo as TICs, na atualidade, são parte integrante do contexto social e das atividades colaborativa de aprendizagens, visto que existem muitas tecnologias que permitem que o ensino tenha uma nova configuração, que seja mais dinâmico e interativo, em que o estudante se torna mais autônomo, um coparticipante da explanação da aula e do processo de aprendizagem e aprendizagem.

No entanto as **inovações pedagógicas**, com colaboração das TICs ainda constituem um desafio, pois muitos professores não têm o domínio do uso das TICs no ensino. É importante que os professores e estudantes percebam a versatilidade didática que está no potencial das tecnologias. Sendo, assim, possível manusear as diversas tecnologias para que os estudantes em formação aprendam com mais facilidade. O fundamental é saber como utiliza-las pedagogicamente de modo a favorecer no processo de construção do conhecimento.

Sugere-se aos professores e estudantes reflexão sobre o uso das TICs, nos cursos de formação inicial e nos programas de formação continuada, pois as habilidades necessárias para a utilização das tecnologias como mediadoras na prática pedagógica precisam de atualização,

experiência e apoio técnico, sem os quais as mudanças nas práticas não acontecem. Isso requer dos professores a disposição de superar os desafios tecnológicos para enfrentar os problemas da realidade educacional. Os professores devem assumir a tarefa de conciliar o trabalho da sala de aula com o uso das TICs, redimensionando as práticas formativas como eixo articulador do processo educativo.

As TICs são constitutivas das ações sociais e educacionais e o professor deve refletir sobre sua prática incorporando-as no cotidiano. Os interlocutores apontaram a necessidade de terem aprofundado os conhecimentos pedagógicos, estratégias metodológicas e o uso das TICs na formação profissional inicial. “Assim, é função da universidade o fornecimento da infraestrutura necessária para o uso das TICs nas práticas formativas, e a oferta de cursos de formação continuada que viabilizem o desenvolvimento dos saberes docentes necessários à sua utilização.” (NASCIMENTO, 2014, p. 34).

Perguntou-se aos colaboradores se tiveram contato com os princípios da investigação e inovações educativas e se estão preparados para se envolverem em futuras atividades de pesquisa, na prática pedagógica das escolas de educação básica, tendo em vista o atual contexto educacional de uma sociedade do século XXI, com todas as suas transformações.

Entre os estudantes do Brasil, 30% se sente preparada para desenvolver pequenas **pesquisas** na atividade pedagógica, pois gostam de novidades e fazer com que o estudante se sinta motivado a estudar mais e ter a curiosidade da investigação. Portanto, a escola dos anos iniciais da Educação Básica é um campo de inúmeros problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes, a serem investigados e solucionados. Assim, a perspectiva da pesquisa científica deve ser aprimorada na formação continuada. Alguns estudantes não se sentem preparados para as atividades investigativas, precisam de mais experiências, e sentem falta do incentivo e participação, dos professores do curso em pesquisas. Tiveram contato, mas não foram bem preparados para a pesquisa.

Os estudantes de Portugal 25% mantiveram contato com os princípios da **pesquisa**, mas não foi aprimorado, assim como no Brasil. Em todos os estágios, uma base considerável das atividades foram investigativas. O contato existiu e deixou alguns estudantes preparados,



pois conheceram aspectos importantes para as inovações metodológicas. Esses conhecimentos serão úteis na operacionalização de projetos. 25% dos estudantes não se sentem preparados para investigação. Para além de terem realizado vários relatórios ao longo das práticas, quase nada tiveram relacionado com a investigação que devem realizar em sala de aula que favoreçam a aprendizagem significativa.

A proposição da **investigação**, como princípio teórico-metodológico da prática, mostra-se relevante frente a necessidade do professor que produz o conhecimento científico em saber escolar, em uma sequência de conteúdos contextualizados em situação de ensino e aprendizagem. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.26-27), "A pesquisa como atividade profissional proporciona recursos metodológicos para avançar no desenvolvimento da profissão. [...] o professor é construtor da sua prática, de saberes, quando no contexto singular da sala de aula sob finalidades de pesquisas."

Entende-se que, no Brasil e em Portugal, os cursos trabalharam os princípios básicos da investigação da prática, sendo fundamental um posterior aprofundamento na formação continuada. Acreditamos que o ensino, subsidiado pela pesquisa, poderá possibilitar um nível de consciência maior das práticas e dos valores que foram sendo construídos ao longo da profissionalização. Os estudantes acreditam que o tempo na universidade é pouco para trabalhar as disciplinas e desenvolver pesquisa. Para Silva (2009), no processo do conhecer, o tempo de estar na universidade é controlado por prazos determinados institucionalmente e de acordo com um processo de negociação entre alunos e professores. As aprendizagens estão relacionadas as experiências individuais e coletivas idealizadas pelas instituições formativas.

Os estudantes brasileiros reconhecem a importância das **dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica** para sua formação e o desenvolvimento profissional. **Dimensão Científica**: 03 consideram ótima, 16 boa, 08 regular e 03 fraca. **Dimensão Pedagógica**: 05 consideram ótima, 10 muito boa, 11 boa, 03 regular e 01 fraca. **Dimensão Didática**: 05 consideram ótima, 08 muito boa, 15 boa, 02 regular. **Dimensão Tecnológica**: 03 consideram ótima, 02 muito boa, 07 boa, 13 regular, 05 franca. A dimensão melhor trabalhada foi a pedagógica, seguida da didática, da científica e a tecnológica. As dimensões não estão

sendo trabalhadas de modo articulado e a tecnológica é considerada a mais fraca, inclusive só um estudante citou a disciplina Multimeios Aplicados à Educação como importante.

Os estudantes portugueses reconhecem a importância das dimensões **pedagógica, didática, tecnológica e científica** mas consideram que deveriam ter sido melhores trabalhadas. Na avaliação da **Dimensão Científica**: 02 consideram ótima, 11 muito boa, 07 boa, 10 regular. Dimensão Pedagógica: 02 consideram ótima, 13 muito boa, 12 boa, 03 regular e 01 fraca. **Dimensão Didática**: 03 consideram ótima, 10 muito boa, 12 boa, 05 regular. Dimensão Tecnológica: 07 consideram muito boa, 06 boa, 04 regular, 13 franca. A dimensão melhor desenvolvida foi a **científica, seguida da didática, da pedagógica e a tecnológica**. As dimensões não estão sendo trabalhadas de forma articuladas e a tecnológica é considerada, por 13 estudantes, como fraca. Inclusive, não têm unidade curricular direcionada às TICs, 03 professores acharam importante esta discussão e será indicado como um componente ou disciplina na próxima reformulação curricular.

Os estudantes do Brasil, o curso contribui porque os preparou para a realidade escolar, oferecendo as bases para atuar em sala de aula com crianças. Esse curso pode oferecer a oportunidade de conhecer como funciona a educação e de como lidar com o cotidiano escolar na educação básica. Contribuiu para uma formação de um profissional mais atualizado e dinâmico no desenvolvimento das atividades realizadas. Entendem como importante o embasamento teórico, estágios supervisionados, seminários temáticos e os simpósios do curso, etc. Todas essas atividades ajudaram na formação e no futuro desenvolvimento profissional docente, porém, sendo necessárias algumas reformulações nas unidades curriculares e da prática.

Para os estudantes de Portugal, esse modelo formativo contribuiu para as orientações de como orientar a educação de crianças da educação pré-escolar. Citaram como aspectos positivos: apresentação de perspectivas profissionais, papel da criança, do educador e de todo o sistema educativo. Essa formação será imprescindível para o desenvolvimento profissional docente. Ainda que tenham uma formação continuada ao longo da vida, essa formação dá-lhes uma base diversificada e contribui para a prática.

Consideram que a formação está melhor organizada para o professor do 1º Ciclo. Para 55% dos estudantes, é necessário ter um

melhor direcionamento, nas unidades curriculares mais teóricas, como nos estágios, para associar a teoria em consonância com a prática pedagógica. Todavia, esse modelo formativo de Portugal apresenta-se mais ajustado às necessidades dos: “[...] potenciais candidatos e do mercado de trabalho, pois verificamos, por um lado, que muitos dos alunos que procuram estes cursos de mestrado vêm de outras profissões e, por outro, face às incertezas de empregabilidade no ensino será mais favorável [...]” (PINTASSILGO; OLIVEIRA, 2013, p. 37).

Os dois cursos pesquisados foram importantes para os futuros professores, trouxeram grandes contributos para o desenvolvimento profissional docente, mesmo sabendo da necessidade de fazer uma formação continuada ao longo da vida. A formação inicial deve servir de estímulo para superar a alienação, condições de trabalho e a estrutura hierárquica. Implica ruptura de tradições e ideologias impostas. Imbernón (2001), argumenta que a profissão docente, nas próximas décadas, deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento, os quais demandam pessoas comprometida socialmente.

Os estudantes do Brasil e de Portugal especificaram as **disciplinas** que consideram fundamentais para sua formação. Entende-se que os componentes curriculares variaram de disciplinas que compõem o núcleo comum, da base científica, às que correspondem aos fundamentos da educação, as didáticas, práticas de ensino supervisionadas e as disciplinas optativas. Observa-se a preocupação dos estudantes com as disciplinas que oferecem direcionamentos para as atividades na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e são comuns às duas realidades, as quais são importantes para a formação docente e o futuro desenvolvimento profissional.

Nos dois cursos pesquisados consideram importante a formação, para que os estudantes tenham contato com as práticas pedagógicas e adquiram saberes que constituem a profissão docente, tendo em vista um trabalho reflexivo, crítico e competente, para entender e intervir no campo educacional do contexto da sociedade do século XXI e suas diversas transformações. A formação deve transformar-se em possibilidade de participação e reflexão, para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com as transformações. Isso implica em preparação disciplinar,

curricular, ética, na perspectiva coletiva, visualizando o contexto social, cultural e educacional.

Portanto, esses dois cursos formativos do Brasil e de Portugal, têm seus problemas de ordem estrutural e organizacional, para que possam responder as necessidades das complexas realidades das escolas de educação básica, tendo em vista a promoção de uma aprendizagem mais significativa. Mesmo com seus problemas, no caso da realidade brasileira, antes de haver uma mudança para outro modelo formativo, o atual deve passar por um processo de avaliação progressiva e sistemática, tendo em vista as atuais políticas educacionais, pois as mesmas devem estar a favor de uma formação de professor que responda as exigências da atual sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse livro discute-se em que perspectiva os cursos estão formando e contribuindo com o desenvolvimento profissional docente, como forma de qualificar a prática pedagógica no contexto do século XXI. Este estudo toma como objeto a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considera-se análise sobre os contributos da formação de professores, organizada segundo o modelo em curso, no Brasil e em Portugal.

Esses dois modelos formativos relacionam-se com o desenvolvimento profissional e o processo de profissionalização docente. Os cursos propuseram mudanças nos componentes curriculares, substituições de disciplinas que incentivassem a pesquisa e as inovações metodológicas. Este estudo proporcionou novas reflexões sobre o universo sociocultural dos profissionais e estudantes pesquisados. Para desenvolver bem seu trabalho, o professor necessita de uma formação que lhe garanta a aquisição de habilidades para lidar com as complexidades que se apresentam na sala de aula. Pois, a formação deve ser embasada em fundamentos epistemológicos sólidos, rigorosos, contextualizados e vivenciados de modo teórico-prático.

No Brasil, como se especificou no primeiro capítulo deste trabalho, os investimentos em formação de professores ocorreram de formas distintas, atendendo primeiro às “necessidades” de escolarização do ensino fundamental; adotando modelos importados de formação de professores, como as escolas normais; criando os institutos de pesquisa e formação, e por fim as universidades. Adotando projetos de formação sem prévias análises da realidade sócio cultural do país, não havendo planejamentos para as áreas específicas. Estiveram mais preocupados com a formação de mão-de-obra “qualificada” e barata, descartando a possibilidade de uma formação integrada e contextualizada. O modelo formativo de professores do Brasil sempre esteve atrelado às necessidades econômicas e sociais

de cada contexto histórico, desconsiderando a importância da profissão docente.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois modelos formativos de professores do Brasil e de Portugal evidenciam os reflexos socioculturais das instituições e de sua formação. Os próprios currículos são divergentes, visto que a principal diferença é que no Brasil ainda estamos formando os professores em cursos de licenciaturas e em Portugal nos Mestrados Profissionais. Há, também, divergências nas unidades curriculares, práticas de ensino e estágios supervisionados. As unidades curriculares e programas possuem carga horária e conteúdos diferentes. Entende-se que esta análise pode significar uma apreensão dos sentidos que as concepções dos professores e estudantes das duas realidades se posicionam.

As Leis emitiram confusões conceituais referentes as diretrizes de formação do pedagogo. Assim, como a LDB n. 9394/96, as outras Leis, como as Resoluções e Pareceres posteriores vieram confirmar essa realidade, tornando cada vez mais obscuro o curso de Pedagogia e principalmente a função do profissional pedagogo no Brasil. Com as DCNC Pedagogia (2006), as universidades precisaram reestruturar seus currículos, pela extinção das habilitações, pois através do Parecer CNE/CP n. 1/2006, o pedagogo poderá atuar na docência da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos; nas funções pedagógicas da Educação Básica, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio na modalidade Normal, Educação Profissional, como apoio pedagógico, além de outras áreas.

Em Portugal, segundo o primeiro capítulo, em 1942 ocorreu a reabertura das escolas de magistério primário, subordinadas a um controle moral, político e ideológico, pela redução do ensino, dimensão técnica e estratégias reducionistas. O país estava adotando as concepções de eficácia, economia de recursos e a lógica pedagógica reprodutora das aprendizagens, subsidiadas pelo princípio católico. Com a revolução de 25 de Abril de 1974, o curso do magistério primário passou por uma renovação pedagógica, marcada pela desarticulação do Estado Novo e por reivindicações de construção de uma escola democrática. Assim, a formação de professores obteve modificações com o ideal revolucionário, devido ao confronto político-ideológico do Estado Novo, ocasionando

a fragmentação curricular e uma formação mais cientificizante, além da preocupação com os princípios de universalidade para legitimar a ação do Estado e a imposição de um modelo de formação igual para todos. Iniciou-se a exigência de formação acadêmica na admissão ao ensino normal primário.

Através dessa análise do tipo comparativa dos modelos de formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica do Brasil e de Portugal, aprofundamos as nossas percepções dessas duas realidades. A formação tem como objetivo aprimorar os saberes dos futuros professores, tendo em vista os desafios sociais e educacionais que enfrentam. Através das concepções enunciadas e dos argumentos apresentados, concluímos que foi importante essa análise dos contributos dos modelos formativos, fundamentos teóricos e das políticas educacionais, articuladas neste trabalho.

Neste livro, enfatiza-se a necessidade da rearticulação, nos dois cursos pesquisados de disciplinas que possibilitem a vivência teórico-prática, pesquisa e inovações metodológicas. Para tanto, contemplamos as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, organizadas de modo equilibradas, sobretudo fundamentadas em estratégias teórico/metodológicas, diferente da prática atual do modelo do Brasil, pois os professores formadores acreditam que as dimensões pedagógica e didática sobressaem à científica, e a tecnológica é uma dimensão fraca. Assim, esse curso precisa favorecer a formação e atuação dos professores enquanto construtores de conhecimento.

A estruturação dos modelos formativos de professores deverá corresponder às expectativas que orientam a reforma da Educação Básica, mantendo com esta uma sintonia de formação ao longo da vida. Trata-se de concepções pedagógica em que os futuros professores possam desenvolver competências e saberes, que serão necessários para ensinar e educar, e assim, que os estudantes aprendam, de acordo com os objetivos e as diretrizes curriculares sistematizadas para as atividades pedagógicas.

As expectativas de formação inicial para a sociedade do século XXI, pressupõem rupturas com modelos rígidos de formação, mudanças no perfil e no desenvolvimento profissional, qualificando-a no domínio de conhecimentos, na capacidade de aplica-los na resolução de problemas e na adaptabilidade das TICs. O impacto das novas demandas sobre formação

inicial é sentido e equacionado de formas diferentes no Brasil, em virtude da história do sistema de ensino, da capacidade de mobilização de recursos e de implantação de políticas públicas favoráveis ao desenvolvimento.

Assim, a academia tem sustentado o discurso de promover uma formação que predisponha para a mudança. Segundo os professores de Portugal, a dimensão científica está melhor trabalhada que as dimensões pedagógica e didática, sendo a tecnológica considerada fraca. Além disso, serão sugeridas mudanças na próxima reformulação das unidades curriculares desses cursos. A formação de professores deve ampliar-se ao desempenho de funções na instituição escolar e ao conhecimento da organização curricular.

Outro ponto divergente nas políticas educacionais do Brasil e de Portugal é relacionado a Educação Infantil que no Brasil atende a crianças de 0 a 3 anos, e em Portugal só a partir dos 3 anos de idade. Esse fato tem sido um descaso com as crianças e as mães que precisam orientar o desenvolvimento dos filhos sem ajuda da escola, visto que essa idade é propícia à socialização e integração da criança ao contexto escolar.

Os cursos de formação de Portugal têm predomínio no modelo disciplinar/científico para atender a demanda específica do ensino, articulada ao acordo internacional. Os alunos de Portugal e do Brasil sinalizaram que a formação está demasiada teórica faltando articulação com a prática pedagógica. Especificam que a perspectiva prática sobressai à dimensão teórica. Fato que deve ser melhor analisado, já que a formação é o momento prioritário para a fundamentação teórica. Entendemos a necessidade da articulação teórico-prática, fundamentada no aspecto político, ético e social da profissão docente, o que implica uma nova visão da profissionalização.

Dessa forma, com base nas observações e nas entrevistas com os professores de Portugal, a ESELx conseguiu responder aos desafios sociais e tenta inovar a nível teórico-prático. Com sua estrutura arquitetônica extraordinária, tem uma capacidade organizacional favorável à melhoria da qualidade do ensino. Os estudantes são empolgados e sabem a identidade de seu curso e o perfil profissional que devem assumir na realidade portuguesa. No entanto, para que tenham uma formação inicial que dê respostas mais satisfatórias aos problemas educacionais, deve haver uma reestruturação mais sistemática e planejada que atenda aos



desafios da sociedade do século XXI e a implementação das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.

Os estudantes de Portugal têm como meta profissional a planificação das aulas, favorável à aprendizagem do estudante dos anos iniciais. Defendem uma vivência pedagógica que tenha relação com os contextos socioculturais, contribuindo para a percepção das disciplinas como uma área do conhecimento que tem a ver com a vida do aluno. Tem, ainda, a clareza dos objetivos que pretendem, sabem que um trabalho bem planejado/planejado, pode representar a concretização de um ensino mais significativo, trazendo ganhos efetivos para a aprendizagem do estudante.

Os estudantes do Brasil consideram que a prática exige planejamento, tempo e disponibilidade de recursos tecnológicos, que a realidade na qual estão inseridos nem sempre favorecem a efetivação de atividades que adote inovações metodológicas. Os mesmos compreendem a importância do trabalho com a criança, de forma que entendam a fase de desenvolvimento e amadurecimento intelectual e emocional do educando. 30% dos estudantes demonstram gostar do curso e se identificam com a profissão docente, mesmo sabendo da situação da identidade do pedagogo.

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.

De acordo com os questionários dos estudantes, futuros professores do Brasil e de Portugal, caracterizam a profissão docente tendo como base um saber específico e multidimensional, que sustenta a ação do professor com fundamentos na prática relacionada com os conhecimentos dos estudantes, exigindo do docente, múltiplas habilidades no exercício da profissão. Especificam desta forma, os contributos positivos da formação inicial recebida para a construção de competências e habilidades profissionais, contemplando a prática pedagógica como momento importante de integração dos saberes adquiridos.

Os estudantes de Portugal consideram existir algumas

fragilidades na formação, tais como: falta de desarticulação entre as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica; rupturas nas unidades curriculares; desarticulação teórico-prática; não trabalham a perspectiva pedagógica das TICs; falta de mais contato com a escola básica; pouca apropriação do conhecimento tecnológico; dificuldades dos professores para incentivar a pesquisa na prática pedagógica; falta de formação generalista, distanciamento das inovações metodológicas; entre outras.

Segundo os fragmentos dos questionários dos estudantes do Brasil, o professor deve possuir o seguinte perfil profissional: ter ética e respeito, formação integrada aos fundamentos teóricos e práticos da educação, base reflexiva e crítica, reconhecer o estudante como sujeito ativo, administrar as aprendizagens significativas, envolver os alunos no ensino e aprendizagem, aprimorar as inovações metodológicas, investir a pesquisa, compromisso com a tarefa de educar e incentivar a formação continuada.

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 das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, etc.

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

No curso de Pedagogia está um pouco fragmentada a dimensão

científica, o que proporciona o distanciamento da teoria e o exercício da profissão docente na Educação Básica, promovendo a sua desvinculação com a realidade escolar. Não existe articulação entre as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica e a possível aplicabilidade na realidade escolar. As disciplinas são oferecidas isoladamente, de forma que podem se movimentar de um semestre a outro, perdendo o sentido da interdisciplinaridade e da multiplicidade da prática pedagógica.

Segundo o relato dos professores formadores e da observação realizada, 25% dos alunos em formação no curso de Pedagogia tem dificuldades trazidas do ensino médio, que se traduzem na falta de articulação dos conhecimentos, conceitos e propriedades da Língua Portuguesa e da Matemática, que serão fundamentais no trabalho pedagógico na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Dificuldades estas, que serão refletidas no processo de alfabetização das crianças.

A matriz curricular de Pedagogia possui uma disciplina obrigatória, chamada Multimeios Aplicados à Educação, que especifica a importância das tecnologias como recursos facilitadores da aprendizagem dos alunos. É oferecida uma disciplina de Didática e outra optativa, Didática do Ensino Religioso. Observamos que é um currículo que trabalha dimensões importantes na construção das habilidades e competências do professor. Mas, que na prática, nem sempre esta formação atende a realidade social.

Na atualidade, o curso de Pedagogia está organizando o currículo unificado, articulado pela Pró-Reitoria de Graduação e diretores do curso de Pedagogia dos *Campi*. Entendem que deveria ter sido uma discussão coletiva e mais sistemática com os estudantes e professores. A elaboração do currículo deve ser planejada com critérios expressos pelos quais devem articular as dimensões que necessitam ser trabalhadas na formação, o que não significa que a estrutura curricular do curso deve ser engessada. O currículo deve ter flexibilidade para que a instituição formadora construa projetos inovadores, integrando as disciplinas de caráter teórico-prático nos diferentes âmbitos do desenvolvimento educacional e ação pedagógica.

As unidades curriculares unificadas estão distantes da teoria e prática, tendo sido feita uma só ementa para todas as disciplinas mais Práticas. Os alunos não realizam a pesquisa no Estágio Supervisionado, já

que, segundo os mesmos, são muitas atividades e em alguns momentos se sentem soltos e sozinhos no processo formativo. No entanto, a investigação precisa ser assumida, planejada e estruturada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Brasil e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal. Mesmo sabendo da importância de iniciação a pesquisa, não tem sido uma prática constante no Estágio e nas disciplinas das duas realidades pesquisadas.

Observou-se que não é constante o acesso a produções culturais e científicas, pois, segundo os estudantes do Brasil, falta incentivo da parte dos professores para que possam participar e direcionar as pesquisas. Ainda conforme alguns professores do Brasil, os estudantes são despreparados e faltam conhecimentos científicos e metodológicos apropriados para compreenderem e conviverem com experiências investigativas, pois sentem dificuldades na produção escrita. Entendemos a importância das iniciativas metodológicas inovadoras para uma prática pedagógica mais significativa.

Segundo os estudantes dos dois modelos formativos, os professores formadores precisam trabalhar de maneira que realizem a transposição didática, transformando os conteúdos discutidos em sala de aula em objetos de ensino dos futuros docentes. Os professores deverão apresentar aos alunos um trabalho no qual se contemple conteúdos significativos para a atuação profissional, adotando metodologias diferenciadas, articulando o exercício das habilidades investigativas a serem desenvolvidas na escola.

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 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.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia e os Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, devem investir na

pesquisa como uma via da minimização dos problemas da formação de professores. Um ponto positivo no modelo formativo de professor do Brasil é que possui menor número de disciplinas e com maior carga horária entre as mesmas, não havendo sobreposição entre as disciplinas que, por sua vez, são oferecidas, na maioria, com a mesma carga horária de 60 horas, não indicando a valorização de algumas áreas em detrimento de outras.

O curso de Pedagogia pode ter como referência o modelo das unidades curriculares das Práticas de Ensino Supervisionadas de Portugal, visto que são distribuídos durante todos os anos, em que são elaborados projetos que vão integrando o estudante em formação no contexto escolar, sendo acompanhado pelo professor de estágio e o professor cooperante da escola. Trata-se de uma prática bem organizada e integrada. É evidente a preocupação da ESELx em direcionar os alunos às atividades das disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado e acompanhá-los no percurso.

Contudo, Portugal poderia ter como referência o modelo formativo do Brasil no que diz respeito à disciplina de Multimeios Aplicados à Educação (obrigatória) – 60 horas, que trabalha a importância das tecnologias como recurso didático e metodológico nos cursos de formação e atuação docente. As dificuldades no que se refere a laboratórios de informática apropriados, o estudante conclui o curso de Pedagogia com noções básicas de como utilizar as tecnologias de forma mais dinâmica na sala de aula.

Na atualidade, Portugal enfrenta problemas econômicos e, conseqüentemente, a possibilidade de desemprego no magistério após o término da formação. Todavia, os alunos são otimistas e sentem orgulho do curso que estão fazendo e da profissão docente. Não tivemos experiência com alunos que subjugam ou menosprezam o professor ou a profissão.

Utilizar a metodologia comparada entre dois países distintos, como Brasil e Portugal, não foi fácil, por se tratar de realidades, culturas, contextos educacionais, linguagens e terminologias diferentes, bem como as Legislações educacionais e as unidades curriculares.

Esta análise comparativa demonstra a predominância da formação teórica, distanciada da prática, principalmente nas disciplinas de

Fundamentos Gerais da Educação, sem uma necessária articulação com a prática. Entretanto, isso não significa que as disciplinas de formação profissional estejam ausentes, embora nessas, também prevaleçam os referenciais teóricos. Não está acontecendo a vivência da práxis pedagógica, que poderia ser o eixo articulador para a aprendizagem, para além de possibilitar maior aproximação do conhecimento trabalhado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Compreende-se que o modelo formativo do Brasil, mesmo com suas dificuldades de ordem estrutural e organizacional, segundo os estudantes e professores fornece embasamentos teóricos e orientações profissionais para formar o professor, desenvolvendo assim, as competências necessárias à atuação docente. Todavia, percebeu-se nos estudantes, futuros professores, resistência às mudanças da própria prática. Muitas vezes, faltam estratégias de análise e de reflexão, bem como suporte teórico que possam fortalecer as respostas do questionário, o que dificulta a reflexão sobre a prática.

Confirma-se que os dois modelos formativos de professores contribuem para a melhoria do futuro desenvolvimento profissional docente, bem como para a ampliação do repertório de saberes, tendo como referência a formação inicial e a experiência com os pares. O professor deve estar preparado para a atividade reflexiva sobre a prática na escola. É necessário que tenha gosto pelo estudo e que busque a atualização teórico-pedagógica.

A formação associada à continuada e à pesquisa são os componentes estratégicos para um bom desenvolvimento profissional docente. O CESC/UEMA e a ESELx devem repensar a formação para que aperfeiçoem a preparação dos estudantes, futuros professores dos anos iniciais, condizente com as dificuldades do atual contexto e voltadas para a realidade dos alunos e professores envolvidos nesse processo, posto que a formação deve ser sistematizada de acordo com a realidade e complexidade de cada país.

Contudo, nas duas realidades estudadas houve melhoria na oferta de disciplinas optativas; acréscimo da carga horária das atividades formativas e a reformulação da matriz curricular relacionada ao trabalho de conclusão de curso. Sugerimos a implementação de novas estratégias pedagógicas e metodológicas, que incentivem a formação do professor

para um desenvolvimento profissional docente, favorável à inovações metodológicas.

Portanto, os resultados da pesquisa apontaram diferenças e semelhanças entre os cursos de formação de professor no Brasil e de Portugal. A formação inicial em Portugal há o predomínio das dimensões pedagógica e científica em detrimento da didática e tecnológica, inclusive os professores consideram oportuno uma reestruturação do currículo para aprimorar a utilização das TICs. No Brasil, há uma maior relevância nas dimensões pedagógica e didática, desfavorecendo a tecnológica e científica, os professores e alunos especificam a necessidade de uma melhor sistematização do currículo para que sejam vivenciadas estas quatro dimensões.

Tanto no Brasil como em Portugal, as dimensões não estão sendo trabalhadas de forma equilibradas, o que dificulta o direcionamento de uma formação que favoreça no futuro desenvolvimento profissional docente. No entanto, nos últimos anos houve a expansão das funções, área de atuação; melhoria na oferta de disciplinas; acréscimo da carga horária das atividades e a reformulação da matriz curricular. Sugerimos que a UEMA e a ESELx, reestruture a atual formação inicial, supere o distanciamento entre teoria e prática e reorganize o currículo atualizando as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, fundamentais para a formação do professor que ensina e educa na escola do século XXI.

Ademais, os professores e estudantes, enfatizaram, ainda, a importância dos modelos formativos como formação inicial, mesmo com as limitações diagnosticadas. Sentem necessidade de superar as dificuldades, para a consolidação da prática pedagógica, que deve ser comprometida com a transformação social e educacional, buscando assegurar ao estudante futuro professor uma aprendizagem significativa, que o ajude na construção de novos saberes, que serão aplicados aos contextos sociais dos países pesquisados.





## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. "Balanço do Neoliberalismo". In: SADER, Emir. (Org.) **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANFOPE; ANPEd; CEDES. **A Definição das Diretrizes e Para o Curso de Pedagogia**. Documento enviado ao CNE, visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10 de setembro de 2004. Disponível em: [www.anped.org.br/200904posicaoodiretrizescursos pedagogia](http://www.anped.org.br/200904posicaoodiretrizescursos pedagogia). Acesso em 15 de julho 2010.

AZEVEDO, Cleia Maria Lima. **Formação do pedagogo para atuar no ensino da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental**. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto Pedagógico Latino Americano Caribenho de Cuba/UEMA/CECSC: Caxias, 1999.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996.

BAR, Graciela. Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. In: **I Seminário de perfil e estratégia de formação docente**. Lima, Peru, setembro. 1999. Disponível em: <http://www.oei.es/de/gb.htm>. Acesso em 18 de setembro de 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: 70, 2009.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, PT: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, jan./mar. 1991. Disponível em: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-8071\\_991num9411368](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-8071_991num9411368). Acesso em 25/10/2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Decreto Lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939. **Organização da Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 04/03/2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Decreto Lei n. 1.063 de 20 de janeiro de 1939. **Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da UDF para a Universidade do Brasil Publicado no Diário Oficial, seção II**. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1939-01-20;1063>. Acesso em 04 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Congresso Nacional. Documenta, n.12, p. 67-95, Rio de Janeiro, 1963.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **“Parecer n. 251/62”**. Documenta, n. 11, p.59-65, Rio de Janeiro, 1962.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540). Acesso

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. "**Parecer n. 252/69**". Documenta, n. 100, p.101-117, Rio de Janeiro, 1969.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia**. Documenta, n. 100, p. 113-117, Rio de Janeiro, 1969.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.Conteudo escola.com.br/site /content/view/5/>. Acesso em 22 agosto 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer Comissão Central de Currículos n. 161/86, de 05 de março de 1986. **Reformulação do Curso de Pedagogia**. Relatora: Eurides Brito da Silva. Brasília, 1986.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Legislação Básica da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 13/01/2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf /res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf /res1_2.pdf). Acesso em 22/04/13.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Reladoras: Célia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz G. e Silva. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/ pdf/pcp05.pdf>. Acesso em 15 de maio de

2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.Pedagogiaemfoco.pro.br/lres106.htm>. Acesso em 15 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação - PNE 2014-2024.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Diretrizes-Curriculares-nacionais.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2013.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade.** Campinas: CEDES, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. História de vida: como tornei-me pesquisadora? **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 25, n. 11, p. 190-205, jan./abr. 2006.

CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A pedagogia como campo de conhecimento emergente:** implicações na formação e profissão do pedagogo no Brasil. Tese Orientadora: Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho. Natal, RN: UFRN, 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANÁRIO, Rui. O impacto social das ciências da educação. Conferências. In: ESTRELA, Albano; Mendes Paulo Sérgio & Chouriço, João Carlos (Orgs.). **O estado da arte em ciências da educação.** Porto: SPCE, 2005.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza:** la

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL  
investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez  
Roca, 1988.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.**  
Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e  
fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. **Os jovens e o saber:**  
perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COMÊNIO, João Amós. **Tratado da arte universal de ensinar tudo a  
todos.** Introdução, Tradução e Notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa:  
Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez,  
2002.

\_\_\_\_\_. Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición  
de la escuela democrática. En: Westbury, Ian (comp.). **Hacia dónde va el  
currículum? La contribución de la teoría deliberadora.** Edic. Pomares  
S.A: España 2003.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2009.

CORREIA, João Alberto. **As ideologias educativas em Portugal nos  
últimos 25 anos.** Porto: Edições ASA. 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores e currículo no ensino  
superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES,  
M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores:**  
**perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto, 2003. p. 67-81.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação  
no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro;  
AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de Professores: Políticas e Debates.**

3. ed. Campinas; Papyrus, 2002.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS, Ana Maria Iorio *et al.* Universidade e sistema de ensino: ponto de encontro com a educação básica. In: RAMALHO, B. Leite; FIALHO, Nadia Hage (Org.). **Universidade, educação básica e sistema de ensino: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2014.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. As políticas de educação e de qualificação dos jovens e adultos e a transversalidade no currículo. **Revista Espaço do Currículo**: João Pessoa, v.2, n.1, p.74-95, mar/set, 2009.

DUARTE, Rosa Serradas. O protagonismo dos sindicatos na formação e na construção da profissão docente (1974/1992). In: PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **O 25 de Abril e a Educação**. Lisboa: Edições Colibri, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Portugal: Porto, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Antonio Gomes. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**: Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/211](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/211). Acesso em 20/09/2014.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL  
FIALHO, Nadia Hege; SOARES, Sandra Regina. Políticas de educação superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. In: FIALHO, Nadia Hege (Org.). **Políticas de educação superior**: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. Salvador: EDUFBA, 2011.

FIGUEROA, Iván Oliva. **Sobre epistemología, complejidad y procesos de formación de profesores**. Profissão Docente, Uberaba, v.5, n. 13, p. 29-40, jan./set. 2006.

FONSECA, D. M. C. **Prática Pedagógica e Realidade Social**: um estudo crítico sobre o Centro de Estudos de Educação de Caxias. São Luís: Secretaria de Educação, 1985.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. Belo Horizonte: Revista Educação em Foco, Ano 14, n. 17, p. 55-78, julho. 2011.

\_\_\_\_\_. Elementos a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação e Sociedade**: Campinas, ano XX I, n. 72, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>>. Acesso em: 18/02/ 201 3.

FREITAS, Luís Carlos. **Teoria pedagógica**: limites e possibilidades. São Paulo: F.D.E., 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessárias à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010

GALÁN, José Góme. Globalización y TIC em lós contextos sociales y educativos. In: GALÁN, José Góme e SANTOS, Gilberto Lacerda. **Informática y Telemática em la Educación**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 17- 48.

GALEGO, Carla; MARQUES, Fátima; TEODORO, António. Reforma do ensino superior e a implementação do processo de Bolonha em Portugal: mudanças e encruzilhadas. In: RAMALHO, Betania Leite *et al.* **Reformas educativas, educação superior e globalização em Brasil, Portugal e Espanha**. Valencia: Editora Germania, S.L, 2011.

GADOTTI. Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas: Papirus, 1985.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 22/01/2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009. Disponível em: <http://facec.edu.br/seer/index.php/formacao-deprofessores/article/viewFile/20/65>. Acesso em 23 de Fevereiro de 2013.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.



\_\_\_\_\_. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-45.

HOUSSAYE, Jean *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENRIQUES, Hélder Manuel Guerra. Escolas de Formação de Professores em Castelo Branco (1898-1988). In: PINTASSILGO, Joaquim (Coord.). **Escolas de formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

HYPÓLITO, ÀLVARO M. **Trabalho Docente e Profissionalização**: Sonho Prometido ou Sonho Negado?. In: HIPÓLITO, Álvaro, M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papyrus, 1997, p.77-102.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 de agosto de 2012.

LÉVY, Piérre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora. Ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia**: ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996. p.107-134.

\_\_\_\_\_. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.10, n. 2, jul./dez., 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 68, 1999.

LOONEY, Anne. Teacher professional identity: restoration or reset? In: STONEY, Sheila M. Beyond Lisbon. **Perspectives from research and development for education policy in Europe**. CIDREE, 2010. Disponível em: <http://www.cidree.org/uploads/documentenbank/72ba47f9adcacd5a8234f62ef6ed345.pdf.page=86>. Acesso em 13 de agosto de 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa-crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber, 2006.

**Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. São Paulo, 20 de setembro de 2005. Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/manifestocne/manif\\_cne1.asp](http://www3.fe.usp.br/manifestocne/manif_cne1.asp). Acesso de 13 de abril de 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação:** São Paulo, v. 1. n.8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 13 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. **La escuela, espacio de innovación con tecnologías the school, a place of innovation with technology**. Revista Fuentes, n. 11, p. 86-105, 2011. Disponível em: <http://nstitucional.us.es/fuentes/gestor/>

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL  
apartados revista/pdf/ numeros anteriores/txasusch.pdf. Acesso em 22 de  
outubro de 2013.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 30, n. 2, p. 289-300. maio/ago. 2004.

MASETTO, Marcos. Tarcísio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto da cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, racionalidades em disputa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago., 1993.

MIALARET, Gaston. **Introdução à Pedagogia**. São Paulo: Atlas, 1976.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO. 1998.

MOGARRO, Maria João. Formação de Professores em tempo de revolução. In. PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **O 25 de Abril e a Educação**. Lisboa: Edições Colibri, 2014.

MONTESORI, Maria. **O método da pedagogia científica**. Barcelona: Analuze, 1967.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento. Avaliação da aprendizagem em educação a distância: um processo avaliativo mais construtivo e significativo no curso de pedagogia. In: SERRA, Antonio Roberto Coelho; SILVA, João Augusto S (Org.). **Por uma educação sem distância**: recortes da realidade brasileira. São Luís: UEMA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental**: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2011.

\_\_\_\_\_. Tecnologias da informação e comunicação – TICs: vicissitudes e perspectivas do uso nas práticas formativas do curso de pedagogia. **Revista de Educação Dom Alberto**: Santa Cruz do Sul, v. 1. n. 5, p. 17-36. jan./jul. 2014.

\_\_\_\_\_; BRANDT, Andressa Grazielle. MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. A formação do docente do ensino superior: uma reflexão sobre as dimensões profissionalismo e profissionalização. **Revista UNEMAT**: Mato Grosso. n. 1. v. 21. p 31 a 52. Jan./jun. 2014.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. As Ciências da Educação e os processos de Mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In. POPKEWITZ, Thomas. Changing patterns of regulation and power in teacher education: Eight country study of reform practices in teacher education e a comunicação apresentada no **1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores**: Realidades e Perspectivas. Portugal: Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992. p. 57-69.

\_\_\_\_\_. **Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário**. Lisboa: ISEF-UTL, 1989.

NÓVOA, Antonio; CATANI, Denice Barbara. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). Rio de Janeiro: Texto aprovado para ser apresentado no **I Congresso Brasileiro de História da Educação, novembro de 2000**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028antoniodenice.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2012.

NUÑEZ, Isauro Beltrán, RAMALHO, Betânia Leite. 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 de junho 2005.

\_\_\_\_\_. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 46 de septiembre de 2008. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=27>. Acesso: 13 de outubro de 2013.

PERRENOUD, Filippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

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

PESTALOZZI, Joham Heinrich. Carta de Stans. In: INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTASSILGO, Joaquim (Org.); **O 25 de Abril e a Educação**. Lisboa: Edições Colibri, 2014.

\_\_\_\_\_.; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira. Das escolas normais às escolas do magistério primário: percurso institucional e enquadramento legal. In: PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Escolas de formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Hélia. A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. **Revista Contemporânea de Educação**: Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, jan/jul. 2013.

\_\_\_\_\_.; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira. **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

\_\_\_\_\_.; MOGARRO, Maria João. Das escolas normais às escolas do magistério primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário. **Historia y Memoria de la Educación**: Espanha, 2015. P. 203-238. Disponível em: [revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download/13285/12805](http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download/13285/12805). Acesso em 14 de abril 2015.

PONTE, João Pedro da. Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. **Revista da Educação**: Lisboa, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3166/1/06-Ponte-RE-Bolonha.pdf>. Acessado em 15 dezembro de 2014.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. São Paulo: Junqueira&Marin, 2005.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n. 46/86**. Estabelece o quadro geral do sistema educativo

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL português. Lisboa: Diário da República, 1986. Disponível em: <http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases>. Acesso em: 26 outubro 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n. 74/2006. **Regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior**. Lisboa: Diário da República 2006. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGESGeral/MenuTopo/Legislacao/Grau+Titulos+Equivalencias.htm>>. Acesso em: 27 outubro 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. **Lei de Bases do Sistema Educativo Lei n. 49/05 Estabelece o quadro geral do sistema educativo**. Lisboa: Diário da República, 2005. Disponível em: [http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/lei%20de%20bases/lei\\_49\\_2005\\_30\\_Agosto.pdf](http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/lei%20de%20bases/lei_49_2005_30_Agosto.pdf). Acesso em 25 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n. 74/06, de 24 de Março. **Aplicação do Processo de Bolonha em Portugal**. Lisboa: Diário da República, 2006. Disponível em: [http://www.professorespt.com/docs/decreto\\_lei\\_74\\_2006\\_24\\_marco.pdf](http://www.professorespt.com/docs/decreto_lei_74_2006_24_marco.pdf). Acesso em 30 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. **Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Diário da República, 2001. Disponível em: [www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/dl241\\_01.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/dl241_01.pdf). Acesso 16 do 11 de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n. 43/2007 de 22 de fevereiro. **Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário**. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2007. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Geral/MenuTopo/Legislacao/Formacao+em+Areas+Especificas.htm>. Acesso em: 27/10/12.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei nº 139/12, de 5 de

julho. **Decreta orientações para a revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário** 2012. Lisboa Diário da República. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/Estrutura\\_Curricular/L\\_n\\_139\\_2012\\_de\\_5\\_julho.pdf](http://www.dge.mec.pt/Estrutura_Curricular/L_n_139_2012_de_5_julho.pdf)>. Acesso em: 15/03/13.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto Lei n. 344/89. **Define a formação de educadores e de professores como um dos vectores fundamentais da nova educação que se quer para Portugal**. Lisboa: Diário do Governo, 1989. Disponível em: <http://dre.tretas.org/dre/37953/>. Acesso em 12 junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto Lei n. 32.243, de 5 de setembro de 1942**. In Diário do Governo – número 208. I Série de Setembro de 1942.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto Lei n. 42/2005, de 22-2**. In: Diário da República, I Série-A. N.º 37, de 22 de fevereiro de 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto Lei n. 513-T/79, de 26-12**. In: Diário da República, I Série, n.º 296, de 26 de dezembro de 1979.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. **Despacho n. 282/80, de 22 de agosto**. In Diário do Governo. II Série, n.º 193, de 22 de agosto de 1980.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. **Despacho n. 78/MEC/86, de 3-4**. In: Diário da República, II Série, n.º 87, de 15 de abril de 1986.

QUITANA CABANAS. **Educación Social**: antología de textos clásicos. Madrid: Narcea. 1994.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

\_\_\_\_\_; NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.



ROCHA-PINTO, S. Regina; FREITAS, Angilberto Sabino; MAISONNAVE, Paulo Roberto. Métodos interpretativistas em Administração: as implicações para o (a) pesquisador (a). In: **XXXII Encontro da ANPAD**: Rio de Janeiro - RJ, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão. Ser professor nas escolas de “abril”, contexto e textos da práxis revolucionária. In PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **O 25 de Abril e a Educação**. Lisboa: Edições Colibri, 2014.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr., 2007.

\_\_\_\_\_; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação

no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Rosália de Fátima e. Socializar na universidade: relação com saberes, tempos e formação. In: FERREIRA, Adir Luiz. **A escola socializadora: além do currículo tradicional**. Natal: EDUFRN, 2009.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado Granada-España**, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 27/05/2013.

TANURI, Leonor. Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio./ago. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 26 de fevereiro de 2013.

TARDIF, Maurici. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. 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: Editora Champagnat, 2009. p.25-39.

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés editora, 2001

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Departamento de Educação – CESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA**. Caxias: UEMA, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 423/2003. **Normas Gerais para o Ensino de Graduação**. CONSUN/UEMA: São Luís, 2003. Disponível em: [www2.uema.br](http://www2.uema.br).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

ZABALZA, Miguel. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 12/10/2012.



## **SOBRE A AUTORA**



Professora Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Participante do Grupo de Pesquisa em Didática do Ensino Superior - GEPEDES/CNPQ.

Participou de um Estágio do Doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – UL, realizou a pesquisa do doutorado na Escola Superior de Educação de Lisboa - ESELx. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UEMA e Avaliação Educacional pela UFPI, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professora Adjunta I do Departamento de Educação da UEMA do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC. Trabalha como Coordenadora Pedagógica e Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Caxias. Pesquisas concluídas e em andamento, apresentadas e publicadas em eventos nacionais, internacionais, periódicos e livros. Experiências nas áreas de formação inicial e continuada, profissionalização docente, Pedagogia, saberes docentes, Desenvolvimento Profissional, Autismo e avaliação da aprendizagem. Projetos de pesquisa e extensão financiados por agência de fomento como a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA, efetivando pesquisas na área de Formação, desenvolvimento profissional e o processo de profissionalização docente, resgate da cultura popular e Educação Inclusiva.



