

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO BRASIL E PORTUGAL SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS DE MUDANÇAS¹

Franc-lane Sousa Carvalho do Nascimento²

Resumo: Neste trabalho partimos da questão norteadora de pesquisa: quais as percepções dos professores do Brasil e Portugal sobre formação e desenvolvimento profissional em contextos de mudanças? Como objetivo geral: analisar as percepções dos professores formadores sobre a importância da formação e do desenvolvimento profissional. A metodologia segue a análise comparativa, concepção quali-quantitativa e como técnicas a observação e a entrevista semiestruturada. Fundamentamo-nos em autores como: Freire (1996); Marcelo García (1999, 2009); Nóvoa (1997); entre outros. Conclui-se que a profissionalização exige formação contínua, saberes e fazeres. A profissionalidade é vista como um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que constituem o modo de ser professor. Essas características mobilizadas no trabalho docente forma o profissionalismo.

Palavras-chave: formação; desenvolvimento profissional; profissionalidade.

PERCEPCIONES DE PROFESORES DE BRASIL Y PORTUGAL SOBRE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL EN CONTEXTOS DE CAMBIO

Resumen: En este trabajo partimos de la pregunta orientadora de la investigación: ¿cuáles son las percepciones de los docentes de Brasil y Portugal sobre la formación y el desarrollo profesional en contextos cambiantes? Como objetivo general: analizar las percepciones de los formadores de docentes sobre la importancia de la formación y el desarrollo profesional. La metodología sigue el análisis comparativo, el diseño cualitativo y cuantitativo y las técnicas de observación y entrevista semiestruturada. Nos basamos en autores como: Freire (1996); Marcelo García (1999, 2009); Nóvoa (1997); entre otros. Se concluye que la profesionalización requiere capacitación, conocimiento y práctica continuos. La profesionalidad es vista como un conjunto de conocimientos, actitudes y valores que constituyen la forma de ser un maestro. Estas características mobilizadas en el trabajo docente forman profesionalismo.

Palabras clave: entrenamiento; desarrollo profesional; profesionalidad.

¹ Recorte de uma pesquisa maior do Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

² Professora Doutora na UEMA. Líder do GRUPO DE PESQUISAS INTERDISCIPLINARES: Educação, Saúde e Sociedade (CNPq/UEMA). E-mail: francianecarvalhon@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6956-4670>.

Formação, desenvolvimento profissional e a construção da profissionalidade

A profissionalidade do professor está associada à pesquisa, formação e ao desenvolvimento profissional. Os desafios estão na possibilidade das instituições de ensino superior organizarem o currículo dos cursos de formação inicial, embasados no conhecimento pedagógico, didático, tecnológico e científico e na contemplação de políticas públicas que, juntamente com a sociedade, reelabore o sentido do reconhecimento social da profissão docente. Partimos do seguinte questionamento: quais as percepções dos professores do Brasil e Portugal sobre formação e desenvolvimento profissional em contextos de mudanças?

As pesquisas realizadas sobre formação e profissionalização docente por autores como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Nóvoa (1997); dentre outros, nos levam a compreender que o desenvolvimento profissional depende do crescimento pessoal, que é reconhecido através da efetivação da formação e do acompanhamento da experiência no cotidiano escolar. A formação para o ensino segue uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais, tanto do professor como do estudante em formação. Conforme 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.” Assim, neste estudo delimitamos como objetivo geral: analisar as percepções dos professores formadores sobre a importância da formação e do desenvolvimento profissional

Para explicar o processo de profissionalização docente, Nóvoa (1997), remete-nos ao século XVIII, quando debatiam as 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. Esses modelos se relacionam com a construção da docência na realidade do Brasil.

Os aspectos conceituais sobre formação e o desenvolvimento profissional dos professores devem ser organizados no intuito de 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, que possa analisar 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. A construção da profissionalidade é um processo de “[...] desenvolvimento sistemático 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 os docentes produzam seus saberes com os diversos componentes da profissão.

A competência confere legitimidade à ação. Assim, 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 proletarianização do trabalho docente; a que questiona a tese da proletarianização; 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 proletarianização 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 proletarianização, 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.

A profissionalidade está articulada ao processo de profissionalização no contexto social. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalidade é uma dimensão do conceito de profissionalização, que 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. O profissionalismo, como processo externo, envolve a reivindicação de *status* social. A profissionalização se estrutura entre essas duas dimensões nucleares, na construção de uma identidade profissional.

Assim, para o professor tornar-se um especialista deve partilhar 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, de garantia e obrigação de resultados, direcionada pela formação docente. O ensino não pode evoluir sem a participação e envolvimento dos docentes nos projetos pedagógicos de formação.

Desse modo, o processo de profissionalização não é um movimento linear. De acordo com Veiga (2007), não poderá acontecer de forma isolada e 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.

Concepções sobre formação, desenvolvimento profissional e profissionalidade

Na realidade brasileira, a profissão docente continua como semiprofissão, respondendo às necessidades e 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 continuada, como componentes essenciais na construção da identidade profissional.

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, tendo em vista o êxito de um grupo social, quando faz com 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 futura 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 crescente descaracterização da profissão, diante da elaboração e da reprodução do conhecimento social, assim como pela 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, 1997). 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.

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, os mesmos 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. O processo de mudança passa pela tomada de decisões e o repensar a realidade, o trabalho e sua profissão.

O profissionalismo é construído pelas experiências e é por elas constituído. As experiências pessoais, interação na profissão, estágios pedagógicos, 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 movimenta 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 não só pela experiência em sala de aula, mas também com 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, professionismo e profissionalismo. Para Bourdoncle (1991), profissionalidade está associada às ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, evoluindo da ideia de qualificação. Professionismo 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.

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 e complexidade, 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 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 acerca das atividades e saberes que devem produzir. 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 sala de 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 ou investigação na ação, ou seja, o conhecimento do professor é uma construção subjetiva, elaborada ao longo de sua história, em um 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. A vivência profissional que 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.

Percebemos 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.

Os problemas da qualidade da educação recaem sobre o profissional professor, como se este fosse o único responsável. Todavia, na prática, não são dadas a esse profissional as condições necessárias de responder ao que se espera dele. As fragilidades que envolvem o trabalho docente são complexas.

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.

Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

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. Contemplamos as abordagens qualitativa e quantitativa, por entender que se complementam, atendendo aos princípios dialéticos.

Assim, a análise do tipo comparativa, baseada nas concepções qualitativa 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.

Utilizamos 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-pedagógica por dois meses em Portugal e quatro meses no Brasil, para fundamentarmos e ajudarmos na descrição dos contextos estudados, de modo a revelar os seus múltiplos significados.

A entrevista semi-estruturada 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. Neste trabalho socializaremos os fragmentos de 02 (dois) professores de Portugal e 02 (dois) professores do Brasil. A entrevista se constituiu em forma de diálogo entre a pesquisadora e os professores formadores. A entrevista é uma técnica para recolher informações sistematizadas, possibilitando compreender as percepções dos atores sociais (colaboradores), para se aproximar da descoberta do que pensam e sentem enquanto entrevistados e partícipes.

Percepções dos professores do Brasil e Portugal sobre formação, desenvolvimento profissional e profissionalidade

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

PFB1 - No projeto pedagógico de 2008, está implícito a ideia de formar o professor com embasamentos para pesquisa, está também nas diretrizes, e as disciplinas desse currículo também davam direcionamento no sentido de formar o professor para atuar nas outras áreas; educação à distância, educação especial etc. Mas, na versão do currículo unificado a pesquisa não é contemplada, não percebo uma articulação entre elas, [...]. O que prevaleceu nas reuniões, eu diria que foram mais os caprichos individuais de algumas pessoas, porque sua tese/dissertação foi dentro daquela área, defendiam que aquela disciplina seria indispensável, quem mora naquela região do leste maranhense, acha fundamental que se fale da educação indígena e que seja uma disciplina obrigatória; [...].

PFB2 - [...], 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, [...], vendo a proposta do curso que este estudante possa ser um professor crítico e reflexivo, e que possa atuar independente da área da docência na sala de aula ou fora da sala de aula. [...].

Perfil profissional dos professores formado no curso: Portugal

PPF1 - [...] 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, [...].

PPF2 - [...]. Em termos 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, 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 a intervenção pode ser feita em um contexto formal ou não-formal de educação, [...].

O perfil profissional definido pelos colaboradores do Brasil é de um professor que construa sua autonomia intelectual, fundamentado nos conhecimentos

científicos, pedagógicos e interpessoais, tendo em vista uma formação sólida, que possibilite a construção teórico-prática dos fundamentos da educação. Um profissional com saberes próprios para trabalhar na 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; por último, defendemos a criação de um código de ética, um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores. (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 da atividade profissional, pois a profissionalização docente está embasada nas características do trabalho do professor e não só no domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos. Entendemos, ainda, que a profissionalidade e profissionalização mantêm relação dialética. Assim, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e está articulado a um processo de profissionalização socialmente reconhecido e valorizado, que requer a conquista de um espaço de autonomia a essa constituição.

Assim, para **PFB1** deve ser um professor com conhecimento básico na Filosofia, Sociologia e Psicologia, que seja usuário da língua para, assim, poder tratar e entender a criança. Segundo **PFB2**, o pedagogo deve ser um docente com capacidade pedagógica, para aliar o ensino à pesquisa. Um professor que desenvolva autonomia que possibilite a construção teórica e prática dos fundamentos da educação. Os professores devem ser capazes de compreender as concepções de educação, infância e desenvolver as competências das crianças, e que compreendem a criança como um ser global. Sendo assim, um: “[...], referencial de competências contém um conjunto de enunciados gerais e abstratos, mais ou menos elaborados e especificados. [...] Torna-se então indissociável de um projeto de transformação e de inovação. (LESSARD, 2006, p. 12).

Assim, é preciso ampliar as ações por uma formação que adote os princípios de competência, de modo que a profissão conquiste mais credibilidade profissional. Como podemos observar, através dos fragmentos, os professores, tanto do Brasil como de Portugal, tentaram articular uma percepção do perfil profissional que o curso pretende formar, fundamentada nos princípios educacionais de criticidade e reflexividade, mas foi difícil encontrar uma resposta que estivesse de acordo com o objetivo da pergunta.

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

PFB1 - Eu não percebo um foco bem delineado nessa estrutura curricular, o diferente nas propostas foram as disciplinas de práticas curriculares; que nas primeiras discussões e no documento da UEMA que a PROG nos enviou é uma disciplina que é para ter um caráter de ensaio a pesquisa em três momentos, do segundo ao quarto período, [...]. [...] que pode contribuir com o desenvolvimento profissional docente, [...] da forma como a ementa está proposta ela não está atendendo isto, [...]. Os alunos reclamam que não estão preparados para ser docentes, boa parte do que aprenderam aqui ao confrontar com a prática têm necessidade de embasamento teórico. A pesar de que temos algumas surpresas alunos que já saem daqui aprovados em concursos, com contratos, outros conseguem estágios remunerados no SESC, SESI, SENAC, tem acontecido nos dois últimos anos.

PFB2 - Eu acredito que 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.

Professores de Portugal: formação o desenvolvimento profissional

PFP1 - [...]. É a dimensão reflexiva que deve estar presente no desenvolvimento da prática, porque é pedido a constituição de um portfólio de acompanhamento da prática onde tem as planificações e as reflexões diárias que são apontamentos e observações [...]. E que a elaboração do próprio relatório é uma meta reflexão da prática que é o relatório final do estágio, esperamos trazer e construir a capacidade dos alunos de

identificarem que estes processos reflexivos são os que constroem os saberes da profissão e que através desta capacidade reflexiva antes, durante, depois e voltarmos neste círculo, que se desenvolve a profissão, e seu desenvolvimento profissional depende desse saber de refletir e a formação ajuda a fundamentar suas práticas e procurar novas opções.

PPG2 - Eu acho que esta formação tem uma aposta também muito grande naquilo que é proporcionar aos estudantes uma visão integrada daquilo que é o trabalho que vem a desenvolver com as crianças, ou seja, pensamos que a educação de infância é uma fase que antecede a entrada no 1º ciclo do ensino básico não é, [...]. Nossos alunos aqui continuam a ter uma formação para trabalhar todas estas áreas mesmo do ponto de vista da didáticas temos, por exemplo, projetos de intervenção quando estão em estágio que centram fundamentalmente nas expressões, aqui este não é um problema a partir das expressões trabalham o português a matemática, o ponto de partida não tem que ser o português e a matemática, podemos fazer isto de outra forma, a formação ajuda no futuro desenvolvimento profissional docente é isto tentamos dar-lhes é pelo menos alerta-los o que vale experimentar.

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

Os professores do Brasil defendem que os contributos principais dessa formação para o desenvolvimento profissional docente está em uma formação crítica e reflexiva, que supere a racionalidade técnica que tem determinado a formação do professor. Uma formação crítica e reflexiva, que possibilite a articulação do conhecimento teórico-prático à pesquisa, para vivenciar a práxis. O desafio dos cursos de formação do professor é ensinar a ensinar e essa é a proposta do curso e da atual matriz curricular. Os professores do Brasil acreditam na formação inicial e continuada como caminho fundamental para o desenvolvimento profissional ético e crítico, embasados em teorias que respondam à prática educativa. Os contributos são uma formação de um profissional que possa assumir a prática educativa comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Essa formação inicial tem contribuído, pois temos vários profissionais formados nesse curso que, atualmente,

são professores na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, assim como no sistema público e particular da cidade e de outros municípios.

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**, 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. Contudo, **PFP1** diz: queremos que os professores sejam capazes de refletir sobre sua prática e, neste sentido, busquem seu desenvolvimento profissional. Para **PFP2** é a dimensão reflexiva que deve estar presente no desenvolvimento da prática, pois constrói os saberes da profissão.

Considerando a estrutura deste trabalho, muitas concepções foram apresentadas e analisadas sobre formação inicial e o desenvolvimento profissional docente, considerando-se o processo da profissionalização. Com a organização desta análise do tipo comparativa entre os dois cursos formativos de professores, do Brasil e de Portugal, visamos garantir sua legitimidade e confiabilidade perante a academia e contribuir com algumas análises sobre os problemas vivenciados pelas escolas e agências formadoras destes países.

Considerações Finais

Com esta pesquisa pudemos identificar as percepções dos professores do Brasil e Portugal sobre formação, desenvolvimento profissional e profissionalidade do professor. Tivemos como colaboradores os professores formadores do curso de Pedagogia no Brasil e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

De acordo com o resultado da pesquisa 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 modelos formativos, pois entendemos que a formação inicial é um componente importante de uma estratégia mais ampla de formação do professor, sendo indispensável a implementação da política de melhoria da formação e da profissionalização.

As expectativas de construção da profissionalidade e profissionalismo do professor 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 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.

Os professores sinalizaram que a formação está demasiada teórica faltando a articulação com a prática pedagógica e o trabalho docente. 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.

Compreendemos que a formação de professores do Brasil, mesmo com suas dificuldades de ordem estrutural e organizacional, apresenta embasamentos teóricos e orientações profissionais para formar o professor, que irá conduzir a aprendizagem das crianças, desenvolvendo assim, as competências necessárias à atuação docente. Percebermos resistência às mudanças da prática, faltam

estratégias de análise, suporte teórico que possam fortalecer os questionamentos nas aulas, o que dificulta a reflexão sobre teoria e prática.

Confirmamos 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 e a experiência com os pares. Os professores do Brasil e de Portugal percebem a construção da profissionalidade importante para a profissão docente.

A formação inicial associada à continuada e à pesquisa são os componentes estratégicos para um bom desenvolvimento profissional docente. O Brasil e Portugal devem repensar a formação dos futuros professores dos anos iniciais, que seja, 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.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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. Acesso em 25 de outubro de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2006.

HYPÓLITO, ÁLVARO M. **Trabalho Docente e Profissionalização**: Sonho Prometido ou Sonho Negado?. In: HIPÓLITO, Álvaro, M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997, p.77-102.

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.

MARCELO GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

MASETTO, Marcos. Tarcísio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

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.

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.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

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 de outubro de 2012.

Recebido Março 2020.

Aprovado Agosto 2023.