



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**  
**CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO**

**AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E  
CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL**

**NATAL - RN**  
**2015**

**FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO**

**AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E  
CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL**

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.**

**Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente.**

**Orientadora: Profa. Dra. Betania Leite Ramalho - UFRN**

**Coorientador: Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo - IEULx**

**NATAL - RN  
2015**

## Seção de Informação e Referência

Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho do.

As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal / Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento. – Natal, RN, 2015.

341f.

Orientadora: Betania Leite Ramalho.

Co-orientador: Joaquim Pintassilgo.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação – Formação docente – Brasil – Tese. 2. Formação docente – Portugal – Tese. 3. Pedagogia – Tese. 4. Didática – Tese. I. Ramalho, Betania Leite. II. Pintassilgo, Joaquim. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37 (81) (043.2)

# **FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO**

## **AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL**

**Tese julgada e aprovada para obtenção do grau de Doutora em  
Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd  
da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.**

**Aprovada em, 17 de julho de 2015**

### **BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Betania Leite Ramalho  
Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Profa. Dra. Nadia Hage Fialho  
Membro Titular Externa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

Profa. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz  
Membro Titular Externa  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

---

Prof. Dr. Isauro Beltrán Nuñez  
Membro Titular Interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira  
Membro Titular Interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias  
Membro Suplente Externa  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo  
Membro Suplente Interna  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

*À Profa. Dra. Betania Ramalho e Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo pelo compromisso e profissionalismo. Aos professores e professoras esperança brasileira e portuguesa, sujeitos (atores) imprescindíveis na construção de uma educação de melhor qualidade.*

*Aos meus amados pais Francisco e Francidalma, por acreditarem no poder emancipatório da educação, ensinando aos filhos que apesar das dificuldades poderíamos mudar nossa história profissional.*

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

## *AGRADECIMENTOS*

*A Deus, pelo dom da vida, por todas as bênçãos e em especial por ter me proporcionado realizar este sonho da formação continuada.*

*À Profa. Dra. Betania Leite Ramalho orientadora desta pesquisa pela competência, orientações e profissionalismo. Sempre conseguindo desfazer minhas dúvidas e angústias nos momentos mais difíceis.*

*Ao Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo coorientador pelo compromisso profissional em orientar-me no estágio do doutorado em Lisboa - Portugal, cumprindo o acordo com muita competência e responsabilidade de um grande Mestre.*

*Ao Prof. Dr. Isauro Beltrán Nuñez pela convivência prazerosa e o incentivo.*

*Aos Professores da Banca Examinadora: Profa. Dra. Betania L. Ramalho; Prof. Dr. Isauro B. Nuñez; Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira; Profa. Dra. Nadia Hage Fialho; Profa. Dra. Adriana Valéria Diniz; Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias; Profa. Dra. Elda Melo pela colaboração.*

*Aos Professores, Professoras, Funcionários e Estudantes da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN pelos ensinamentos, orientações e solicitações atendidas.*

*À Profa. Lurdes Serrazina, Profa. Teresa Leite, Professores e Estudantes da Escola Superior de Educação de Lisboa ESELx - Portugal, com os quais tive o prazer de trocar experiências e conhecimentos durante o estágio do doutorado.*

*Aos Professores formadores do curso de Pedagogia da UEMA que colaboraram com esta pesquisa, tais como: Cacilda, Cléia, Edna, Elizangela, Georgyanna e Raimundo, pelo profissionalismo e colaboração com nossa pesquisa.*

*Aos Professores formadores dos Mestrados Profissionais em Ed. Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, da ESELx, a citar: Carlos, Catarina, Manuela, Maria João e Suzana, pela competência e compromisso com esse estudo.*

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

*Aos meus queridos pais Francisco e Francidalma, que sem compreenderem o sentido político da educação formal acreditaram nesta perspectiva e incentivaram seus filhos a conquistarem seus espaços sociais com dignidade. Para eles e muitos de sua geração, a escola e o professor se configuraram distantes da realidade.*

*Ao meu esposo Felipe, pelo amor, dedicação e o apoio compartilhado.*

*Às minhas queridas filhas, Franc-Nádia e Ana Pérola pelo amor, compreensão e admiração. E a Nayara que aos poucos se encontrou na educação formal.*

*Aos meus fraternos e queridos irmãos João José, Francildo (In memóriam) e Francidalma Filha, relação constante de admiração, cordialidade, confiança e cumplicidade vivenciada intensamente durante esta vida.*

*À cunhada e comadre Rosalina com quem compartilho momentos bons e ruins da vida. À minha afilhada e filha amada Ana Luiza pelos ensinamentos.*

*À cunhada Liliane pela troca de experiência e a maternidade da amada sobrinha Amanda Vitória criança inteligente e criativa.*

*Ao amigo Janderson (namorado Dalma) pela valorização da família.*

*Aos amigos e primos Romulo e Cléo pela acolhida, cumplicidade e apoio em Portugal durante a pesquisa, dois meses de muito aprendizado.*

*Aos compadres Antônio, Joseane e Alanna (querida afilhada) pelo carinho de sempre.*

*Aos queridos compadres Antonio Luís, Francisca (Thesca), minha amada afilhada Beatriz e Carolina pelo prazer de compartilharmos o verdadeiro sentido da vida.*

*À amiga e irmã do coração Maria Aurea, com quem tenho prazer de compartilhar situações boas e ruins. Presença viva em minha vida pessoal e profissional.*

*Ao compadre Prof. Dr. Francisco Almada exemplo de pessoa e profissional a ser seguido. À tia M<sup>a</sup> Aparecida pela força de sempre e a prima M<sup>a</sup> Clara pelo carinho.*

*Aos amigos (as), professores (as) e pesquisadores (as) Deuzimar Serra, Joelson e Nadja, com quem tenho prazer de compartilhar discussões e pesquisas sobre o contexto educacional, encontrando as respostas mais variadas aos questionamentos tecidos.*

*Aos familiares, amigos e colegas, que torceram e acreditaram em mim, pelas palavras de otimismo no decorrer destes anos da formação profissional. Pois, o que somos na atualidade é resultado de uma construção coletiva.*

*Aos amigos (as), Luzia, Raimundo Filho, Roseana, Francisco, Lediane, Giorge, Francimare (Bacabal) e família, Lilian, Antonio (Tio), Marinete, Italo, Fernanda, Padre Raimundo Luzia, Assunção, com quem tenho prazer de dividir alegrias, angustias e inquietações.*

*À amiga Dalva Leite pelo incentivo durante à formação continuada/profissional.*

*Aos colegas Graça Boracho e seu esposo Otávio, Olga, Irys Guedes, Neide, Pequeno Vitor, Geysel, pela receptividade em Natal - RN em 2012.*

### **AGRADECIMENTOS ÀS INSTITUIÇÕES**

*À UFRN por oportunizar a formação continuada na região Nordeste, democratizando o acesso dos professores na Pós-Graduação Stricto Sensu.*

*Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - IEULx - Portugal, pela inserção institucional durante o estágio do doutorado e a Escola Superior de Educação de Lisboa pela realização da pesquisa empírica nos Mestrados Profissionais em Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.*

*À UEMA pela efetivação de políticas educacionais de incentivo à formação continuada e profissional do docente. Ao CESB/UEMA seus Diretores, Chefes de Departamentos, Alunos, Funcionários e Professores pelo apoio nesta formação.*

*Ao CESC/UEMA em especial aos Professores do curso de Pedagogia pela participação e colaboração na pesquisa empírica.*

*À Secretaria Municipal de Educação de Caxias - MA, em especial à Profa. Sílvia Maria Carvalho Silva pelo incentivo na minha formação profissional no Mestrado e Doutorado, e a Profa. Maria Lúcia Aguiar Teixeira (Lucita) atual Secretária de Educação pelo apoio no término do doutorado.*

*Ao Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMANET, especialmente ao Prof. Dr. Antonio Roberto Coelho Serra pela colaboração durante a realização dos créditos (primeiro ano) do Doutorado em Educação pela UFRN em Natal - RN.*



*Manifesto a favor dos Pedagogos*

*Nós consideramos que:*

- *a pedagogia é legítima;*
  - *a pedagogia é um saber legítimo;*
  - *a pedagogia produz saberes legítimos e historicamente legitimados;*
  - *a pedagogia produz saberes específicos;*
  - *a formação pedagógica é legítima;*
  - *a formação pedagógica é específica;*
  - *a formação pedagógica deve ser construída em torno desses saberes legítimos e específicos;*
  - *a formação pedagógica deve ser construída pelos pedagogos;*
  - *os saberes pedagógicos se produzem na articulação de ações realizadas, de concepções científicas e didáticas, de convicções normativas e de intenções filosóficas;*
  - *os saberes pedagógicos são produzidos pelos pedagogos;*
  - *os saberes pedagógicos se inscrevem em uma tradição de pedagogos (Sócrates, Comenius, Pestalozzi, Dewey, Oury, etc);*
  - *os saberes pedagógicos de tal tradição são tão legítimos quanto os saberes sobre a educação produzidos pelos filósofos e pelos cientistas da educação (Platão, Rousseau, Durkheim, Piaget, etc);*
  - *os saberes pedagógicos não podem ser confundidos com os saberes disciplinares;*
  - *os saberes pedagógicos não podem ser confundidos com os saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia;*
- Os saberes pedagógicos não poderiam ser reduzidos aos saberes didáticos, devendo, ao contrário, articular-se sobre eles;*
- *a pedagogia não exclui os outros saberes, ela os articula na formação;*
  - *ninguém pode dizer-se pedagogo se não aceitar teorizar suas práticas e submetê-las à discussão;*
- *os saberes pedagógicos, por sua vez, também são capazes de gerar saberes sobre a pedagogia, a educação e a humanidade. A pedagogia é portadora de uma abordagem específica do homem e de seu devir;*
  - *na formação pedagógica, somente os pedagogos estão habilitados a articular os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares e com os saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia;*
  - *na formação pedagógica, somente os pedagogos podem assumir a articulação desses saberes, pois é o que comprovam em sua prática profissional;*
  - *a formação pedagógica deve ser assumida pelos pedagogos, assim, como sua legitimidade de formadores é mantida por sua legitimidade de pedagogos;*
  - *a formação pedagógica supõe a instauração, o respeito e o reconhecimento de um espaço institucional autônomo e específico que não seja submetido aos saberes disciplinares ou didáticos nem aos saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia.*
- (HOUSSAYE et al, 2004, p. 07-08).*

## RESUMO

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. **As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal.** 2015. Tese - PPGEd. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

No presente trabalho, intitulado: “As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal” discutimos em que perspectiva os cursos pesquisados estão formando e contribuindo com o desenvolvimento profissional docente, para vivenciar, de modo equilibrado, as referidas dimensões, como forma de qualificar a prática pedagógica no contexto do século XXI. Este estudo tem como objeto a formação inicial de professores. Delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as percepções, fatores divergentes e convergentes entre esses 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? Especificamos 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. Os procedimentos teóricos e metodológicos norteiam-se na pesquisa qualitativa/quantitativa. Como instrumentos e técnicas de pesquisa realizamos: observação, questionário e a entrevista semiestruturada. Fundamentamo-nos em autores, tais como: Freire (1996); García (1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Houssaye (2004); Pintassilgo e Oliveira (2013); Shulman (2005); Saviani (2008); Nóvoa (1997); entre outros. Realizamos um estudo do tipo comparativo, com apoio dos documentos oficiais, Leis, Decretos, Pareceres e literatura especializada sobre formação de professores. Procedemos à análise seguida de momentos de reflexões, que propiciaram melhor compreensão das duas realidades. Assim, defendemos como tese de 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. Os resultados da pesquisa apontaram diferenças e semelhanças entre os cursos de formação de professor, no Brasil e em Portugal. Na 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 maior relevância nas dimensões pedagógica e didática, desfavorecendo a tecnológica e científica. Os professores e os alunos especificam a necessidade de melhor sistematização do currículo para que sejam vivenciadas essas quatro dimensões. Portanto, nas duas realidades estudadas, as dimensões não estão sendo trabalhadas de forma equilibrada, o que dificulta o direcionamento de uma formação que favoreça, no desenvolvimento profissional docente. No entanto, nos últimos anos houve maior incentivo na formação de professores, melhoria da área de atuação, aumento na oferta de disciplinas, acréscimo da carga horária das práticas e reformulação da matriz curricular. Sugerimos que a UEMA e a ESELx repensem a atual formação inicial, superem o distanciamento entre teoria-prática e reestruturem 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.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Mestrado. Pedagógica. Didática. Tecnológica. Científica.

## ABSTRACT

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho. **“The pedagogical, didactic, technological and scientific dimensions that training and professional development of teachers in Brazil and Portugal.”** 2015. Thesis - Program of Postgraduate Studies in Education. Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN.

In this study, entitled "The pedagogical, didactic, technological and scientific dimensions that training and professional development of teachers in Brazil and Portugal", we discuss in which perspective these courses are forming and contributing to the development of professional teaching, in order to experience those dimensions in a balanced way, aiming to qualify the pedagogical practice in the context of the 21st century. The center of this study is teachers' initial formation. We have defined the following research problem: What are the perceptions, divergent and convergent factors among these initial training courses for teachers, and their contributions relating to professional development and construction of the pedagogical, didactic, technological and scientific dimensions in Brazil and Portugal? Our main objective is analyzing with comparative basis the initial training courses for teachers in Brazil and Portugal, considering professional development and the importance of pedagogical, didactic, technological and scientific dimensions. The theoretical and methodological procedures are guided by qualitative and quantitative research. As instruments and research techniques we have used field observation, questionnaires and semi-structured interviews. We have based ourselves on authors such as Freire (1996); Franco, Libâneo and Pimenta (20007); Garcia (1999); Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004); Houssaye (2004); Pintassilgo and Oliveira (2013); Shulman (2005); Saviani (2008); Nóvoa (1997); among others. We have conducted a study according to comparative methodology, by using official documents, laws, decrees, opinions and specialized literature on teacher training. After analyzing those and followed by a reflection period, which provided better understanding of the two realities. Thus, the thesis we defend, is that the Pedagogical Education University Course in Brazil and the Professional Masters in Portugal, as teacher training models, must be based on knowledge about pedagogical, didactic, scientific and technological dimensions, as guiding references for educational practices of teachers engaged to Early Childhood Education and early years of Primary Education, promoting professional teaching development and qualitative improvements of basic education. The survey results showed differences and similarities between teacher training courses in Brazil and Portugal. Initial training in Portugal counts with predominance of pedagogical and scientific dimensions at the expense of didactic and technological ones, and teachers consider propitious curriculum restructuring to improve utilization of ICT. In Brazil, a greater relevance is given to pedagogical and didactic dimensions; disadvantaging the scientific and technological ones. Teachers and students specify the urge to improve the systematization of the curriculum in order to promote these four dimensions experience. Therefore, for the two realities studied, the four dimensions are not being applied in a balanced way, making it difficult to guide a formation that can promote teachers' professional development in the future. However, in the past years, we have experienced the expansion of functions and action fields, the improvement regarding the disciplines offer, the increasing hours of activities and the reformulation of the study programs. We suggest that the UEMA and ESELx, rethink current initial training, overcome the gap between theory and practice and restructure the study programs by updating pedagogical, didactic, scientific and technological dimensions, which are fundamental to form teachers that are teaching and educating in 21st century schools.

**Keywords:** Pedagogy. Master. Pedagogical. Didactics. Technological. Scientific.

## RÉSUMÉ

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. **Les dimensions pédagogiques, didactiques, technologiques et scientifiques la formation et le développement professionnel des professeurs au Brésil et au Portugal** . 2015. Thèse - (DES). Université Fédérale au Rio Grande do Norte - UFRN.

Dans le ce travail, intitulé: “Les dimensions pédagogiques, didactiques, technologiques et scientifiques la formation et le développement professionnel des professeurs au Brésil e au Portugal” nous nous demandons en quelle perspective ces cursus forment et contribuent avec le développement professionnel enseignant, afin d’expérimenter d’une manière équilibrée ces dimensions, de façon à qualifier la pratique pédagogique dans le contexte du XXI<sup>ème</sup> siècle. Cette étude a comme objet la formation initiale des professeurs. Nous délimitons le suivant thème de recherche : quelles sont les perceptions, les facteurs divergents et convergents entre ces cursus qui forment les professeurs et leur contribution avec le développement professionnel et avec la construction des dimensions pédagogiques, didactiques, technologiques et scientifiques au Brésil et au Portugal? Nous déterminons comme objectif général l’analyse des cursus de formation initiale des professeurs du Brésil et du Portugal selon une méthodologie comparative, étant donné le développement professionnel et l’importance des dimensions pédagogiques, didactiques, technologiques et scientifiques. Les procédures théoriques et méthodologiques sont orientées par la recherche qualitative et quantitative. Nous utilisons, en tant qu’instruments et techniques de recherche, l’observation, un questionnaire et l’interview semi-structurée. Nous nous basons sur des auteurs tels que Freire (1996); Franco, Libâneo et Pimenta (2007); García (1999); Ramalho, Nuñez et Gauthier (2004); Houssaye (2004); Pintassilgo et Oliveira (2013); Shulman (2005); Saviani (2008); Nóvoa (1997); entre autres. Nous avons réalisé une étude du type comparatif, en utilisant des documents officiels, des lois, des décrets, des différents avis et la littérature spécialisée à propos de la formation des professeurs. Nous avons ensuite procédé à l’analyse à des moments de réflexion, qui ont facilité une meilleure compression des deux réalités. Ainsi, nous défendons comme thèse de travail, que le cursus universitaire de Licence en Pédagogie au Brésil et les Masters Professionnels au Portugal, en tant que modèles de formation de professeurs, doivent avoir comme base de connaissance les dimensions pédagogiques, didactiques, technologiques et scientifiques, conçues comme références d’orientation des pratiques éducatives des professeurs de maternelle et des premières années de l’enseignement primaire, avec la promotion du développement professionnel d’enseignement et des progrès qualitatifs pour l’éducation primaire. Les résultats de la recherche indiquent des points communs et des différences entre les cursus de formation des professeurs au Brésil et au Portugal. Au Portugal, les dimensions pédagogiques et scientifiques prédominent lors de la formation initiale, en détriment de la didactique et technologique. De cette façon, les professeurs considèrent opportune une restructuration du programme d’études pour améliorer l’utilisation des TIC. Au Brésil, les dimensions pédagogiques et didactiques sont prioritaires, ce qui défavorise les dimensions technologiques et scientifiques. Les professeurs et élèves précisent le besoin d’une meilleure systématisation du programme d’études pour que les quatre dimensions soient vécues intensément. Donc, dans les deux réalités étudiées, les dimensions ne sont pas travaillées de manière équilibrée, ce qui rend difficile l’orientation d’une formation qui favorise dans le futur le développement professionnel de l’enseignement. Néanmoins, ces dernières années montrent une expansion des fonctions, des domaines d’activité, l’amélioration de l’offre des matières, l’augmentation de la charge horaire des activités et la reformulation des programmes d’études. Nous suggérons que l’UEMA et l’ESELx, reformulent l’actuelle formation initiale, surmontent la distance entre théorie et pratique, et restructurent le programme d’étude en actualisant les dimensions pédagogiques, didactiques, technologiques et scientifiques, fondamentales pour la formation du professeur qui enseigne et éduque à l’école du siècle XXI.

**Mots-clés:** Pédagogie. Master. Pédagogique. Didactique. Technologique. Scientifique.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura n. 01	Dinâmica dos elementos do desenvolvimento profissional	121
Figura n. 02	Inter-relação dos saberes docentes e o quadrinômio das dimensões	144
Figura n. 03	Quadrinômio das dimensões necessárias ao trabalho docente	145
Figura n. 04	Representação da Dimensão Pedagógica	147
Figura n. 05	Representação da Dimensão Didática	151
Figura n. 06	Representação da Dimensão Tecnológica	155
Figura n. 07	Representação da Dimensão Científica	160
Figura n. 08	Integralização das Dimensões e os Saberes Docentes	161
Figura n. 09	Representação das etapas da pesquisa	170
Quadro n. 01	Perfil dos Colaboradores da Pesquisa: Professores	174
Quadro n. 02	Perfil dos Colaboradores da Pesquisa: Estudantes	174
Quadro n. 03	Relação dos Documentos Oficiais dos dois Países	176
Quadro n. 04	Técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa	178
Quadro n. 05	Roteiro da observação usado nos contextos do Brasil e de Portugal	181
Quadro n. 06	Estrutura do questionário para os Estudantes	184
Quadro n. 07	Roteiro da entrevista dos professores formadores	190
Quadro n. 08	Perfil pessoal dos professores formadores do Brasil e de Portugal	203
Quadro n. 09	Formação e percurso profissional dos professores	203
Quadro n. 10	Percurso formativo e profissional dos professores	208
Quadro n. 11	Participação dos professores nas reformulações curriculares	213
Quadro n. 12	Perfil profissional desejados aos estudantes	217
Quadro n. 13	Percepções sobre os contributos da formação	220
Quadro n. 14	Dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica	224
Quadro n. 15	Dimensão Pedagógica	228
Quadro n. 16	Dimensão Didática	232
Quadro n. 17	Dimensão Tecnológica	236
Quadro n. 18	Dimensão Científica	240
Quadro n. 19	Instrumentos e programas tecnológicos	244
Quadro n. 20	Inovações metodológicas, educativa e a pesquisa	247
Quadro n. 21	Motivos da escolha desta formação inicial	253
Quadro n. 22	Aspectos mais e menos importantes na formação	255
Quadro n. 23	Formação direcionada ao trabalho com crianças	256
Quadro n. 24	As Dimensões necessárias à formação docente	258
Quadro n. 25	Posição dos estudantes sobre a Dimensão Científica	259
Quadro n. 26	Dimensão Pedagógica e o desenvolvimento profissional	260
Quadro n. 27	Dimensão Didática e sua relação com o ensino	262
Quadro n. 28	Dimensão Tecnológica e a prática	263
Quadro n. 29	Comparação entre as TICs mais utilizadas	265
Quadro n. 30	Formação inicial e as inovações educativas	267
Quadro n. 31	Avaliação das dimensões mais trabalhadas	268
Quadro n. 32	Contributos da formação para a prática educativa	269
Quadro n. 33	As disciplinas mais importantes na formação inicial	271

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CESB - Centro de Estudos Superiores de Bacabal  
CESC - Centro de Estudos Superiores de Caxias  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CBE - Conferência Brasileira de Educação  
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador  
DCNPedagogia - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia  
DCNFPED - Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Prof. da Educação Básica  
DCNEBásica - Diretrizes Curriculares da Educação Básica  
ESELx - Escola Superior de Educação de Lisboa  
ESE - Escola Superior de Educação  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IESLx - Instituto de Educação Superior de Lisboa  
IES - Instituição de Educação Superior  
IFMA - Instituto Federal de Educação do Maranhão  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
ISEC - Institutos Superiores de Educação  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC - Ministério de Educação e Cultura  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SESC - Serviço Social do Comércio  
SESI - Serviço Social da Indústria  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão  
UFPI - Universidade Federal do Piauí  
USP - Universidade de São Paulo  
UAB - Universidade Municipal Aberta do Brasil  
UDF - Universidade do Distrito Federal  
UFMA - Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

	<b>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1	Construção do objeto de estudo .....	18
1.2	Problemática e universo pesquisado .....	27
1.3	O percurso formativo e profissional da pesquisadora .....	30
1.4	Delimitação dos objetivos da investigação .....	34
1.5	Pressupostos teóricos definidos nesta tese.....	35
1.6	Organização e estrutura da tese .....	36
	<b>CAPÍTULO II - ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E LEGAIS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO BRASIL E DE PORTUGAL E A CONCEPTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA .....</b>	<b>41</b>
2.1	Aspectos sócio-históricos e legais da criação do curso de Pedagogia do Brasil em 1939 à década de 1990.....	41
2.2	Legislações reguladoras da formação do pedagogo, diretrizes e os embates contemporâneos das entidades organizadas e dos pesquisadores.....	47
2.3	O Curso de Pedagogia da criação à atualidade em Caxias – MA .....	56
2.4	Perspectivas conceptuais da Pedagogia .....	61
2.5	Percurso da formação inicial dos professores do Ensino Primário em Portugal e a reabertura das Escolas do Magistério Primário em 1942 .....	85
2.6	Da formação inicial e as instituições das Escolas Superiores de Educação 1986, à promulgação do Estatuto da Carreira Docente, 1990.....	92
2.7	A exigência do grau de licenciatura/formação inicial dos professores do 1º Ciclo, ano de 1997.....	97
2.8	Da habilitação profissional para a docência da pré-escola e 1º ciclo do processo de Bolonha, em 2006, à atualidade .....	100
	<b>CAPÍTULO III – FORMAÇÃO INICIAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA.....</b>	<b>107</b>
3.1	Pressupostos teóricos que orientam a formação do professor e favorece a construção das dimensões necessárias ao desenvolvimento profissional.....	107
3.2	Concepções sobre profissionalização, profissionalidade e profissionalismo....	121
3.3	A formação inicial e a profissionalização do professor como eixos articuladores do desenvolvimento profissional competente.....	132
3.4	Formação inicial, desenvolvimento profissional docente e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.....	142
3.4.1	Dimensão Pedagógica.....	146
3.4.2	Dimensão Didática .....	150
3.4.3	Dimensão Tecnológica.....	153
3.4.4	Dimensão Científica.....	158

	<b>CAPÍTULO IV - PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO</b>	<b>164</b>
4.1	Fundamentos teóricos e metodológicos .....	164
4.2	Contextos empíricos e etapas da pesquisa no Brasil e em Portugal.....	168
4.3	Os colaboradores da pesquisa, os professores e estudantes.....	173
4.4	Documentos oficiais selecionados para a pesquisa.....	175
4.5	Técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados.....	177
4.5.1	Observação dos dois contextos formativos no Brasil e em Portugal .....	179
4.5.1.1	Plano da Observação .....	180
4.5.2	Questionário utilizado com os estudantes em formação .....	182
4.5.2.2	Plano do Questionário .....	183
4.5.3	Entrevista semi-estruturada realizada com os professores formadores .....	185
4.5.3.3	Plano da entrevista semi-estruturada .....	189
4.6	Validação dos instrumentos/técnicas, organização e tratamento dos dados coletados .....	192
4.7	Técnicas de recolha, tratamento dos dados e Análise de Conteúdo .....	194
	 <b>CAPÍTULO V - ANÁLISE DO TIPO COMPARATIVA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO BRASIL E DE PORTUGAL: CONSTRUÇÃO DAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA.....</b>	 <b>200</b>
5.1	Análise do tipo comparativa das percepções dos professores formadores do Brasil e de Portugal, sobre os cursos de formação inicial: curso de Pedagogia e Mestrado Profissional em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, e o desenvolvimento profissional.....	200
5.2	Análise do tipo comparativa das percepções dos estudantes do Brasil e de Portugal sobre formação inicial, curso de Pedagogia e o Mestrado Profissional tendo em vista a as dimensões pedagógica, didática, tecnológica científica e o desenvolvimento profissional na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.....	252
	 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	 <b>274</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>291</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>311</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>328</b>





# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUÇÃO**

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser racionalizada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino. Os pais, os quais já receberam uma certa educação, são exemplos pelos quais os filhos se regulam. Mas, se estes devem tornar-se melhores, a pedagogia deve tornar-se um estudo; de outro modo, nada se poderia dela esperar e a educação seria confiada a pessoas não educadas corretamente. É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que uma outra anterior teria edificado. (KANT, 1996, p. 22).

#### 1.1 Construção do objeto de estudo

A arte de educar, Pedagogia ou processo educativo para Kant (1996)<sup>1</sup>, 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<sup>2</sup>. 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.

Assim, a Pedagogia como campo de conhecimento deve possibilitar a construção de saberes. No entanto, historicamente evidenciamos 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 o constitui, contribui para o entendimento de que lhe falta um saber pontual, o que interferiu no processo de 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 pedagógica.

---

<sup>1</sup> Para Kant (1996) a educação ou pedagogia é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está aparelhada para exercer uma educação que desenvolva as disposições, na conformidade com a finalidade, e guie a humanidade a seu destino.

<sup>2</sup>Um cosmopolita s m+f (gr kosmopolítes), 1. Pessoa que se considera cidadão do mundo todo. 2. Pessoa que vive ora num país, ora em outro, e adota os usos das diversas nações. 3. Ser distribuído por todo o mundo. Adj 1. Que é de todas as nações. 2. Que se acomoda aos usos estrangeiros. 3. Que apresenta aspectos comuns a vários países: Cidade cosmopolita. 4. Largamente distribuído sobre o globo terrestre (FERREIRA, 1993, p. 141).

Neste estudo, realizamos uma análise do tipo comparativa entre o Curso de Pedagogia<sup>3</sup> do Brasil e os Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar<sup>4</sup>/Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico<sup>5</sup> em Portugal. Como a Pedagogia possui uma história de indefinições referente à sua identidade, organizamos boa parte desta análise a essa problemática, por considerar seu reflexo na formação do professor dos anos iniciais. No entanto, o modelo formativo de professores da Educação Pré-Escola e do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal<sup>6</sup>, realizamos uma análise menos detalhada por entender que não passou por indefinições epistemológicas, de natureza e campo de atuação, como a Pedagogia. Assim, aprofundamos nos aspectos relacionados à formação, profissionalização e à construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica necessárias à profissão docente.

Desta forma, os contextos educacionais consolidam-se em um processo em que as inovações tecnológicas e a globalização da economia vêm mudando de forma significativa, tanto as relações de trabalho como as funções desenvolvidas pelos trabalhadores nas empresas e instituições em todos os níveis e estruturas sociais. Sendo visível a preocupação da sociedade para atender a demanda cada vez mais exigente, por profissionais melhores formados/qualificados, entre esses os professores que, para atenderem a referida procura, reivindicam condições dignas de vida, trabalho e a democratização da tecnologia, pois:

Technology is the distinctive form of contemporary culture and it has transformed and is still transforming traditional cultural phenomenon. In particular, technology involves liberation in the real and personal sense (rather than the political) in that its devices disburden us from the claims of things and people, a trait intensified by the

---

<sup>3</sup> O curso de Pedagogia, organizado pelas Leis e o atendimento ao sistema educacional, tem como objeto de estudo o processo educativo e fundamenta-se na compreensão das relações sociais. Sua base teórica necessita da contribuição das ciências sociais. É fundamental entendermos a sua complexidade para além do seu movimento histórico no contexto da formação e do processo de profissionalização docente no Brasil.

<sup>4</sup> Estes cursos conferem habilitação profissional para a docência, nos termos previstos pelo Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensino Básico e Secundário, segundo o Decreto Lei n. 43/2007, de 22 de fevereiro, Portaria 1189/2010, de 17 de novembro. Possibilita uma qualificação sustentada por práticas de ensino supervisionadas em contextos educativos nos níveis de ensino para que habilita, assumindo como referência os perfis de desempenho docente e os planos curriculares da educação básica.

<sup>5</sup> Os cursos foram organizados com base no Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência, segundo o Decreto Lei n. 43/2007, surgiu no contexto de reorganização do Ensino Superior no Processo de Bolonha. A formação profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao nível do 2º Ciclo de Formação Mestrado, pode contribuir para o reconhecimento da importância desses atores na promoção de um desenvolvimento de qualidade, tão necessário à sociedade portuguesa, mas remete para a necessidade de uma formação inicial exigente e de qualidade (PINTASSILGO E OLIVEIRA, 2013).

<sup>6</sup> Em Portugal utilizam as terminologias Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e no Brasil Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Expressões diferentes que representam os mesmos níveis de ensino. Portanto, neste trabalho utilizamos as terminologias oficiais no Brasil, para facilitar a interpretação.

increasing interpenetration of the real with the virtual universe (TOTTERDELL, 2006, p.10)<sup>7</sup>.

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 as 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.

Este curso de formação de professor do Brasil, curso de Pedagogia, 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 e reconhecimento formativo associados à indecisão da identidade profissional, no que diz respeito às últimas diretrizes curriculares nacionais de formação do pedagogo institucionalizadas.

Nessa perspectiva conflituosa<sup>8</sup>, analisamos o curso de Pedagogia do Brasil, considerando as Leis, Decretos, Pareceres, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEBásica (2013), Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - DCNCPedagogia (2006), e Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação do Professor da Educação Básica - DCNFPEBásica (2002), a fim de compararmos com os Mestrados em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo Ensino Básico, tendo em vista a formação e o

---

<sup>7</sup> A tecnologia é uma forma singular de cultura contemporânea, transformou e continua transformando o fenômeno cultural tradicional. Em particular, a tecnologia envolve a libertação, no sentido real e pessoal (e não o político) em que seus dispositivos nos impõe reivindicações de coisas e pessoas, uma característica intensificada pela crescente interpenetração do real com o universo virtual. (TOTTERDELL, 2006, p. 10. trad. livre, grifo do autor).

<sup>8</sup> Além da perspectiva da indefinição da identidade do Curso de Pedagogia, ainda existe a perspectiva política que segundo, Lessard (2006, p. 204), "Essa política de Estado procura não apenas vincular melhor, mas, se possível, alinhar os universos da formação inicial e do desenvolvimento profissional com as orientações de políticas educativas para a educação básica, por um lado, e as do ensino superior, pelo outro."

desenvolvimento profissional e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica imprescindíveis na atuação do professor dos anos iniciais. Dessa forma, a:

[...] formação toma essencialmente a forma do acompanhamento e da co-construção de práticas inovadoras. Ela se preocupa menos com o que os docentes sabem ou devem saber do que, como os docentes aprendem e poderiam aprender de sua prática, e como eles constroem seu saber e sua identidade profissional no âmbito de comunidades de sua prática (LESSARD, 2006, p. 204).

Segundo o autor, devem ser formados docentes para atenderem situações profissionais de emergências, incertezas e de pouca estabilidade. Assim, são oportunos os estudos sobre o curso de Pedagogia, para entendermos como se estabeleceu no contexto social brasileiro, enquanto campo de conhecimento que orienta e dá sentido às práticas educativas. O curso é questionado, também, quanto a sua especificidade e seus fundamentos teóricos e metodológicos, por falta de uma abordagem mais crítica e reflexiva para analisar os fatos educacionais. Para além disso, a Pedagogia não pode ser considerada um mecanismo técnico e/ou mecânico, que se adequa aos princípios e orientações da divisão do trabalho escolar.

A Pedagogia se consolida em uma ação formativa ou educativa, presentes nas relações sociais, de modo que a educação expresse a forma do desenvolvimento do estudante em contextos culturais e históricos do século XXI. Na atualidade, este curso tem como finalidade a formação do professor da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e a gestão de sistemas educacionais, sabendo que essa atuação não se constituiu de forma bem definida. Os embates políticos e epistemológicos são constantes em busca da definição do campo de atuação. A Pedagogia mantém a especificidade da ciência pedagógica, e ainda busca a definição do seu campo de conhecimento.

Por outro lado, 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 de formação de professores são designados como Mestrados Profissionais em qualquer uma das especialidades de docência, definidas no Decreto Lei:

Artigo 2º Âmbito.1-O disposto no presente decreto-lei aplica-se à 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 enumerados no anexo a este decreto-lei que dele faz parte integrante (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 (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.

Em Portugal, os Mestrados Profissionais procuram obter integração com 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. Esse resultado, segundo Pintassilgo e Oliveira (2013, p. 38), depende “[...] da gestão concreta das unidades curriculares, consideradas tanto individualmente, como no seu conjunto. Em geral, não é por ter uma organização curricular integrada que uma dada formação consegue ser, efetivamente, integrada.”

Entretanto, no Brasil, o caráter generalista do curso de Pedagogia e os problemas relacionados ao seu campo de conhecimento, natureza e finalidade, tem sido objeto de pesquisa em âmbito nacional, pois a polivalência dessa licenciatura resultou na falta de identidade do curso e do profissional, contribuindo para a inadequada formação destinada a atender, com eficácia, as finalidades do ensino nas disciplinas específicas dos anos iniciais de escolarização, por distanciar-se da reflexividade. Para Lessard (2006, p. 214), um professor reflexivo “[...] há de ser eficaz, não se pode reduzir essa eficácia a uma visão estreita da educação e do desenvolvimento dos jovens. Importa tentar conciliar eficácia e reflexividade.”

Com a aprovação das DCNCPedagogia, Resolução CNE/CP 1/2006, o curso passa a formar os profissionais que atuam na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na gestão 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 essa quase concordância do seu campo de atuação, entretanto mantém-se a respectiva indefinição de sua identidade.

Os profissionais pedagogos e pesquisadores do curso de Pedagogia são desafiados a refletirem sobre os problemas do “fazer” pedagógico. Os estudantes em formação expressam sentimentos tanto de satisfação quanto de insatisfação com o curso, por falta de autonomia e credibilidade da profissão. É necessária a participação nas discussões epistemológicas e legais, que influenciam sua atuação e finalidade, seja como disciplina, campo de conhecimento e ou curso de formação do professor. Segundo Perrenoud (2005), a autonomia do Ensino Superior e dos cursos de formação do professor nunca foi total. Dessa forma, devemos 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 necessárias para o trabalho docente no Brasil e em Portugal, considerando-se que a profissionalização docente 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 não pode ser entendida como transmissão de conhecimentos, a mesma se constitui em um processo efetivo de construção de identidade profissional.

A educação deve ser um movimento de emancipação, através do qual os sujeitos são integrados na sociedade. Assim, a formação deve ser um processo permanente que favorece o desenvolvimento do estudante, que deve ter a consciência do inacabado e da plena construção. O professor aprende, ao ensinar, na medida em que valoriza a reflexão-ação-reflexão, pois forma-se na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação e como sujeito de mudanças. Para Totterdell (2006, p. 13), “[...] teacher education institutions should also continue to press policy framers and lead practitioners to redefine achievement away from its current narrow connotations of academic attainment.”<sup>9</sup>

Seguindo a perspectiva de o objeto de estudo da Pedagogia ser 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. Os questionamentos e dúvidas sobre a Pedagogia e sua cientificidade também se fundamentam 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 princípios específicos da ciência.

---

<sup>9</sup> [...] instituições de formação de professores também devem continuar a pressionar autores, políticos e os profissionais para conduzir e redefinir suas propostas, distante de suas atuais conotações estreitas de realização acadêmica (TOTTERDELL, 2006, p. 13. trad. livre, grifo do autor).

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, bem como 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 entendermos 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); García (1999); Day (2001); Houssaye (2004); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2008); 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 uma atuação competente, 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 e desafiadora, entendendo que “[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.” (FREIRE, 1996 p.15).

Essas dimensões supracitadas devem estar contempladas de forma equilibrada nas propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores, pois consideramos fundamentais para uma formação comprometida com a aprendizagem dos estudantes e com as inovações metodológicas. A dimensão pedagógica está associada aos saberes profissionais; a dimensão didática fundamenta-se nos saberes curriculares, a dimensão tecnológica é baseada nos pressupostos dos saberes da experiência; e a dimensão científica segue os saberes disciplinares. Essas dimensões inter-relacionadas estão de acordo com os princípios epistemológicos dos saberes docentes construídos por Tardif (2007).

A formação inicial do professor é indispensável para o desenvolvimento profissional, através da qual se constituem o princípio de sua profissionalização no contexto escolar. Compreender a formação docente, incide na reflexão de que o professor é um profissional da



educação que trabalha com pessoas, que devem estar em processo permanente de formação, na busca constante pelo conhecimento, tendo em vista a aquisição de saberes por meio da pesquisa, dando sentido e significado à sua prática educativa e social.

Esta pesquisa partiu das nossas inquietações como pedagoga; professora formadora e pesquisadora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA; da experiência como coordenadora no Sistema Público de Ensino de Caxias - MA, estudante do doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e a curiosidade de conhecer o modelo formativo de professores em Portugal. Como professora, sentimos a necessidade de analisar a formação oferecida pelo curso de Pedagogia. Enquanto coordenadora, acompanhamos os trabalhos dos pedagogos egressos do respectivo curso. 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, a institucionalização e organização das unidades curriculares 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. Devemos usar a razão para entender esta área de estudos e reconhecer a interdisciplinaridade dos conhecimentos e os limites das ciências e do saber da Pedagogia como ciência da educação.

No presente estudo, que **intitulamos**: “As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal”, entendemos que as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial devem ser consolidadas no conhecimento teórico-prático, para alcançar grandes proporções no contexto de uma sociedade em que o acesso à cultura, à melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania implicam na aquisição e na mobilização de conhecimentos e competências, permeados no desenvolvimento profissional. Consideramos que essas dimensões são referências fundamentais das unidades curriculares dos processos de formação e profissionalização do professor na atualidade.

Realizamos um estudo, do tipo comparativo, dos modelos formativos do Brasil e de Portugal, tendo em vista a formação e a aquisição das dimensões necessárias à atuação docente. A **problemática** desta pesquisa está relacionada às implicações da formação e do desenvolvimento profissional do professor, considerando os elementos internos e externos,

que interferem nos contextos das agências formadoras e escolas, que devem estar preparadas para superar os desafios impostos pela sociedade à escola do século XXI. Estabelecemos uma comparação do curso de Pedagogia e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica fundamentais para a prática pedagógica.

A partir do exposto e na busca de melhor compreender a formação inicial e a profissionalização docentes, delimitamos o seguinte **problema de pesquisa**: Quais as percepções, fatores divergentes e convergentes entre esses 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? É indispensável uma formação comprometida com o ensinar e o educar, sendo necessária a integração entre as agências formadoras e as escolas da Educação Básica para o aperfeiçoamento das ações educacionais da sociedade do século XXI.

Abordamos essa temática por considerarmos sua importância no contexto social e educacional, pois o professor deve ter uma formação consistente para favorecer a prática pedagógica. Destacamos 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 nos anos iniciais. Analisaremos esses cursos, para entendermos como a formação oferecida se revela como eixo orientador e reflexivo da prática.

Nessa perspectiva, não só a formação inicial, mas também a continuada associam-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se à ideia de aprendizagem constante, no sentido de promover inovações na construção do conhecimento, que darão embasamentos teórico/práticos ao trabalho docente, tendo em vista o desenvolvimento dos saberes da profissão. O **objeto de estudo** é a formação inicial (curso de Pedagogia no Brasil e os Mestrados Profissionais em Portugal) tendo em vista o processo de 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.

Defendemos 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.

Assim, cogitando que neste estudo centramos a atenção na formação inicial, voltada para a dimensão epistemológica e a realidade histórica e social da escola do século XXI brasileira e portuguesa, constatamos a necessidade da estruturação de um conjunto de saberes fundamentados nas dimensões didática, pedagógica, tecnológica e científica, compreendidas como base estruturante e orientadora do processo formativo e do desenvolvimento profissional, princípios fundamentais à práxis educativa e social.

Contextualizamos a seguir a problemática e o universo pesquisado, tendo em vista a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente.

## **1.2. Problemática e universo pesquisado**

Para melhor discutirmos a problemática deste estudo e o universo pesquisado, estruturamos e partimos de alguns questionamentos que facilitará esta reflexão, a citar: Quais os pressupostos teóricos, sócios históricos e legais que fundamentam o curso de Pedagogia no Brasil de 1939 à atualidade? Que lugar ocupa a Pedagogia na formação do professor dos anos iniciais da Educação Básica no Brasil? Quais os pressupostos teóricos que orientam a formação do professor e favorecem no desenvolvimento profissional? Quais as condições de mobilização das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na percepção dos professores e estudantes em formação no Brasil e em Portugal?

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 coexistência de uma 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.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa/quantitativa, foi baseada na perspectiva teórico e metodológica da análise do tipo comparativa de dois modelos formativos de professores. No Brasil, a pesquisa empírica foi realizada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/CESC, com a colaboração de seis (06) professores formadores e trinta (30) estudantes. Em Portugal, o estudo efetivou-se nos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx com a participação de cinco (05) professores formadores e trinta (30) estudantes em formação. Este estudo é, portanto, importante para melhor entendermos a formação inicial promovida por aqueles cursos, nos países mencionados.

A Universidade pesquisada no Brasil foi criada em 1968, em Caxias, cidade situada no Estado do Maranhão, e originou-se do “Projeto Centauro”, com o objetivo de formar professores multiplicadores que divulgassem as ideologias políticas educacionais da gestão do então governador do estado, José Sarney. Criado pela Lei n. 2.821/68 de 23 de fevereiro de 1968, o curso de Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar promoveu o primeiro vestibular (exame de seleção) a partir de 1973. Na atualidade, trabalha com as demais licenciaturas, cursos de bacharelados, cursos tecnólogos, de pós-graduação, entre outros.

A pesquisa empírica em Portugal foi realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx, que integra a rede de ensino superior politécnico, instituída em 1979 pelo Decreto Lei n. 513/T - 79 de 26 de dezembro, cujo início das atividades se deu em 1985. A ESELx desenvolve atividades nos diversos domínios, tais como: formação inicial; contínua; profissionalização em serviço e a pesquisa.

As unidades curriculares dos cursos de formação inicial e os diferentes significados da problemática que envolve o curso de Pedagogia no Brasil e os Mestrados Profissionais em Portugal, estão integradas na perspectiva deste estudo, tendo em vista, a busca de uma base teórica sólida na legitimação da formação, com vivências teóricas e práticas direcionadas pela pesquisa, como eixo orientador da prática formativa e educativa na atualidade.

A problemática deste estudo parte das discussões sobre formação inicial, profissionalização do professor, currículo, abordagens epistemológicas sobre os sujeitos e os objetos de estudos no contexto formativo. Essas concepções precisam ser refletidas, considerando a formação dos professores e a definição do perfil do profissional que desejamos formar, tendo em vista a realidade social e educacional em que vai atuar.

A Pedagogia, desenvolvida dentro da prática educativa, é descrita por Saviani (2008b, p.01) como um campo de conhecimento, ou seja, a "[...] teoria ou a ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação." Para o autor, foi no final dos anos 1970 que a Pedagogia se voltou para a busca de sua autonomia científica. Não é consensual, na área da educação, o entendimento da Pedagogia como uma ciência. Se a Pedagogia for uma teoria da educação, ela deve ser entendida como teoria da prática educativa. Assim, o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa.

Atendendo a essa perspectiva, teóricos da educação, tais como: Saviani (2008a); Cambi (1999); Silva (1999); entre outros, questionam as concepções sobre a Pedagogia, sua natureza, finalidades e a compreensão do campo de conhecimento. A Pedagogia, historicamente, seguiu princípios teóricos que reduziram o campo da práxis e a perspectiva que dá sentido e significado à identidade do profissional formado e do contexto de atuação na divisão do trabalho escolar. O objeto de estudo da Pedagogia é a educação como ação social. Para Libâneo (1996)<sup>10</sup>, a Pedagogia é o campo do conhecimento que se preocupa com o estudo da educação, que se realiza na sociedade como configuração da atividade humana. A práxis educativa, como objeto da pedagogia, caracteriza-se pela ação planejada e reflexiva.

Um curso de formação de professores deve estar vinculado e embasado a uma intencionalidade, aos princípios epistemológicos e nos fundamentos teóricos e metodológicos da educação. Para Mialaret (1976), a Pedagogia é um campo de reflexão sobre as finalidades da educação e as condições de existência e de funcionamento, e está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de análise. A prática educativa constitui-se como prática social, e a Pedagogia é uma prática social de humanização.

Nesse contexto, a Pedagogia deve construir sua autonomia como ciência, formular metodologias e ações próprias, nas quais estarão incluídos saberes vivenciados, de diversas ciências. A formação profissional de pedagogos deve abranger dimensões mais amplas da educação. De acordo com Houssaye (2004), o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática, a partir de sua própria ação. Assim, a Pedagogia é, por um lado ciência, mas, por outro, arte e também orientação para a ação educativa.

---

<sup>10</sup> A pedagogia ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcas espaciais e temporais. A investigação do seu objeto, a educação, implica considerá-lo como uma realidade em mudança. A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, em um processo de globalização e individualização, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, relações e sujeitos.

O curso de formação de professores vigente em Portugal defronta-se com alguns dilemas históricos, assim, a maior parte das atuais soluções parece discutível. Para Pintassilgo e Oliveira (2013), as respostas dos atores nos contextos de formação permitirão perceber em que medida se está ou não corroborando para formar professores mais preparados, do ponto de vista científico, pedagógico e humano, para responder às realidades multifacetadas da prática educativa, e para contribuir para o acesso dos seus alunos ao saber e à cidadania.

Assim, é essencial a formação de um professor que domine os fundamentos educacionais, metodologias de ensino e os conhecimentos teóricos e práticos sobre as necessidades de cada disciplina. Os cursos de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica devem possibilitar o desenvolvimento de experiências e aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos. Segundo Sacristán (1999), um conteúdo é legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade; a fonte do currículo é a cultura de uma sociedade que disseminam.

O universo pesquisado foi o curso de Pedagogia do Brasil e os Mestrados Profissionais de Portugal, tendo sido realizada uma análise do tipo comparativa das Leis, Pareceres, Regulamentos, e da dinâmica de formação para compreender os cursos e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica como eixos orientadores das práticas educativas do professor.

### **1.3 O percurso formativo e profissional da pesquisadora**

Formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESC, durante a qual participamos de seminários e congressos, tanto no Maranhão como em outros estados. Essas experiências foram significativas para o desenvolvimento do sentido que estávamos fortalecendo sobre o ensino, a pesquisa e a identidade profissional, pelos contatos que mantínhamos com novas realidades e profissionais de outras instituições.

Em 1998, a UEMA ofertou vagas para monitor. Concorremos para a disciplina Sociologia. A monitoria aconteceu na turma do segundo período do curso de Pedagogia e foi acompanhada pela Profa. Cléia Maria L. Azevedo, sendo prorrogada por mais um semestre com a disciplina Sociologia da Educação. Essa experiência foi uma das mais importantes da vida acadêmica enquanto aluna, pelo incentivo à leitura e à produção textual. A monitoria foi um espaço junto a outros de reflexão e ação do saber/fazer docente, e contribuiu para o desenvolvimento e produção do conhecimento, como atividade formativa e de ensino. Assim:

[...] le concept de compétence me semble fécond. Sa mise en débat me semble plus constructive que l'illusion d'un consensus sur le concept de savoir, en réalité aussi complexe. Lorsqu'il s'agit de penser les rapports entre l'esprit et l'action, le plus sage est de reconnaître les limites de nos concepts et de nos théories et l'impossibilité de les dépasser avant tout engagement dans une pratique de formation (PERRENOUD, 2005, p. 5).<sup>11</sup>

Depois, fizemos processo seletivo (estudante bolsista) para o cargo de coordenadora pedagógica do Programa Alfabetização Solidária - PAS, cujo objetivo era reduzir os índices de analfabetismo do país, em especial dos jovens de 12 a 18 anos. No qual tínhamos como função ministrar cursos de formação e dar suporte didático-pedagógico junto aos municípios. Na UEMA, adotamos uma metodologia de alfabetização baseada na Concepção Pedagógica Libertadora de Paulo Freire para alfabetizar jovens e adultos, coordenada e orientada pela Profa. Deuzimar Costa Serra. Durante dois anos, mantivemos contato com outras realidades, participamos de encontros em Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro. Foi uma experiência de incentivo ao ensino e à pesquisa.

Concluimos o curso de Pedagogia em dezembro de 2001, produzindo a monografia intitulada: “*Formação do Graduado em Pedagogia e Monitoria: uma experiência teórica e prática em Caxias-MA*”, sob orientação da Professora Cléia Maria Lima Azevedo. O interesse pelo estudo da Pedagogia está presente deste o ingresso no referido curso, ao visualizar sua importância para a Educação Básica e o pouco interesse das políticas educacionais em efetivar diretrizes que atendam a formação do pedagogo e favoreçam em ações inovadoras.

Em seguida realizamos duas pós-graduações *lato senso*, uma em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, de 2000 a 2001, e outra em Coordenação Pedagógica pela UEMA, de 2005 a 2006. Os trabalhos de conclusão de curso, materializados através das monografias, definiram como objeto de estudo o curso de Pedagogia e a formação docente: a) formação do professor alfabetizador e o processo avaliativo; b) formação no curso de Pedagogia e o coordenador pedagógico. Esta formação ajudou no aperfeiçoamento da pesquisa e do ensino.

Em 2001, foi lançado no Estado do Maranhão o Programa Viva Educação, em parceria com a Fundação Roberto Marinho<sup>12</sup> para a correção de fluxo do Ensino Médio com a

---

<sup>11</sup> [...] o conceito de competência parece frutífero. O debate e implementação parece mais construtivo do que a ilusão de consenso sobre o conceito de conhecimento, na realidade complexa. Quando se trata de pensar sobre a relação entre mente e ação, o mais sensato é reconhecer os limites dos nossos conceitos e teorias e a incapacidade de superar antes de qualquer compromisso a formação prática (PERRENOUD, 2005, p. 5, trad. livre, grifo do autor).

<sup>12</sup> A Fundação Roberto Marinho foi criada em novembro no ano de 1977, pelo jornalista Roberto Marinho e pertence a Organizações Globo. Trata-se de uma instituição privada, que desenvolve projetos voltados para o

utilização da metodologia do Telecurso 2000<sup>13</sup>. O programa chegou a 215 municípios atendendo, em média, cem mil alunos. Foi criticado pela mídia, pesquisadores e intelectuais, tendo em vista, a metodologia e a imposição aos estudantes, que não tiveram a opção de realizar e ou continuar o Ensino Médio normal. Por não concordar com os princípios pedagógicos, didáticos, técnico e metodológicos não chegamos ao término do projeto.

Outra experiência foi como Coordenadora Pedagógica, Núcleo de Educação a Distância – NEAD/UEMA, assumimos o cargo em 2001, permanecendo até 2012, dessa forma, 11anos. Atualmente Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMANET, criado pela Resolução 239/2000 do Conselho Universitário – CONSUN<sup>14</sup>, com o objetivo de atender às demandas da sociedade maranhense relativas à formação de profissionais, em nível médio, ensino profissional, ensino superior e formação continuada. Mantivemos contato com a gestão, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Participamos da seleção do concurso público para a Secretaria Municipal de Educação de Caxias, para o cargo de Supervisor Escolar, em 2002. A experiência nas escolas públicas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de Caxias-MA, contribuiu para a reflexão da função social e política do supervisor e suas atividades educativas. Como supervisora importava-nos o conjunto de ideias, valores e questionamentos acerca da teoria e da prática educativa.

Participamos, também, da seleção do concurso público para Professora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, em 2006, sendo esta uma experiência ímpar, pois favoreceu o processo de repensar a prática pedagógica. O ensino no nível superior exigiu da professora competência profissional, sendo necessário que os conhecimentos fossem atualizados com participações e produções científicas nos cursos de aperfeiçoamento, congressos e na formação continuada a nível *stricto sensu*. Apoiamo-nos em Shulman (2005)<sup>15</sup>, que apresenta uma concepção do ensino a partir das pesquisas realizadas com

---

ensino formal e informal, bem como projetos educacionais nos mais diversos Estados do Brasil. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o\\_Roberto\\_Marinho](http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Roberto_Marinho). Acesso em 04 de junho de 2015.

<sup>13</sup> Em 1980, a fundação Roberto Marinho colocou no ar o Telecurso de 1º e 2º Graus, que anos depois passou a se chamar Telecurso 2000, que ensina matérias de Ensino Fundamental e Médio através de programas de televisão e apostilas impressas. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o\\_Roberto\\_Marinho](http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Roberto_Marinho). Acesso em 04 de junho de 2015.

<sup>14</sup> A Universidade Estadual do Maranhão – UEMA oferece cursos na modalidade a distância desde o ano 2000, intermediados pelo Núcleo de Tecnologias para Educação-UemaNet, que é responsável pela concepção, intermediação, gestão e avaliação de projetos em educação a distância.

<sup>15</sup> É um dos pioneiros nas pesquisas sobre o saber docente ou conhecimento de base (knowledge base) para o ensino. No movimento pela profissionalização da docência, desenvolveu o programa de pesquisas



professores, para entender como eles se tornam professores capazes de compreender a disciplina, reorganizando, promovendo atividades, utilizando metáforas e demonstrações, para que, assim, o conteúdo possa ser aprendido pelos estudantes.

Dessa forma, como professora e pesquisadora, assumimos a função de mediadora das atividades que permitiriam ao estudante aprender, incentivando o trabalho individual e em equipe, usando técnicas didático-pedagógicas que facilitam a aprendizagem. Utilizamos as tecnologias educacionais, valorizando a articulação progressiva da teoria, da prática e do contato com a realidade educativa, através de técnicas que tornam o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Fizemos o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, pois na região em que residimos, o mestrado mais próximo seria em Teresina - PI, distante 70,8km de Caxias-MA. Participamos de um processo seletivo externo, iniciando as atividades em 2009, configurando um espaço para investigação na linha de pesquisa *Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas*. Esse contexto investigativo possibilitou-nos o aprofundamento teórico, metodológico e epistemológico das concepções educacionais.

No Mestrado da UFPI realizamos uma pesquisa materializada através da dissertação, intitulada *“Trabalho Docente e Formação: os saberes produzidos no curso de pedagogia do CESC-UEMA, e nas práticas dos professores das séries iniciais nas escolas públicas municipais de Caxias-MA”*<sup>16</sup>, orientada pela Professora Dra. Carmen Lúcia Oliveira Cabral. Mais uma vez, o curso de Pedagogia esteve presente em nossas investigações. Assim, primamos por construir e socializar conhecimentos a partir do desenvolvimento de estudos focados em problemas decorrentes das políticas educacionais e dos seus reflexos sobre as práticas educativas, tendo em vista suas múltiplas relações.

O Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, foi um processo seletivo difícil, iniciando o curso em 2012, tendo como orientadora a Professora Dra. Betania Leite Ramalho. Cursamos várias disciplinas, seminários e ateliers de pesquisa. O Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd tem como finalidade formar

---

“Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino” (Knowledge growth in Teaching), influenciou as pesquisas sobre a formação de professores, o ensino e as políticas públicas que orientaram, as reformas nos programas e nos currículos de formação de professores em diversas partes do mundo. A chave para identificar a base de conhecimentos do ensino reside na interseção entre **conteúdo e Pedagogia**, na capacidade de o professor transformar o conhecimento que possui em formas adequadas aos contextos apresentados pelos seus alunos.

<sup>16</sup> A dissertação teve como objetivo: Analisar os saberes docentes da formação inicial mobilizados pelos pedagogos na elaboração do eixo orientador e reflexivo de sua prática pedagógica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Problema da pesquisa: Que saberes da formação inicial o pedagogo dos anos iniciais mobiliza na sistematização do eixo orientador de suas práticas pedagógicas?

profissionais de alto nível acadêmico e científico para atuar na Educação Básica e Superior, bem como fomentar estudos, pesquisas, produção e socialização do conhecimento na área da educação, visando contribuir para o desenvolvimento cultural, educacional e socioeconômico, regional e nacional. A pesquisa tem como objeto de estudo a formação inicial de professores do Brasil e de Portugal. Tanto no mestrado como no doutorado em Educação foram anos intensos de produções, publicações em eventos/revistas e apresentação de trabalhos em encontros nacionais e internacionais.

Na próxima seção especificamos os objetivos desta pesquisa, que tem como base a realidade educacional e as percepções dos estudantes e professores formadores sobre os cursos de formação e a profissionalização do docente dos anos iniciais da Educação Básica dos dois modelos formativos do Brasil e de Portugal.

#### **1.4 Delimitação dos objetivos da investigação**

A partir das considerações apresentadas, para nortear este processo investigativo, delimitamos o seguinte **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.

A partir do objetivo geral, desencadearam-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar as percepções sobre formação inicial que orientam a profissionalização docente, tendo como princípio a comparação da base legal, da história da institucionalização da Pedagogia no Brasil e dos Mestrados Profissionais em Portugal;
- Descrever de que modo os professores e estudantes percebem a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica no curso de Pedagogia e no Mestrado Profissional, nas realidades educacionais brasileira e portuguesa;
- Caracterizar as percepções e implicações da formação e do desenvolvimento profissional, considerando os componentes internos e externos<sup>17</sup> que interferem no contexto da formação do professor, no Brasil e em Portugal;
- Analisar as percepções dos professores e estudantes sobre os cursos de formação inicial e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>17</sup> As implicações da formação e do desenvolvimento profissional, tendo em vista os componentes internos e externos que interferem no contexto da formação do professor no Brasil e em Portugal, podemos citar alguns, tais como: Falta de estrutura didático-pedagógica, dificuldades no relacionamento professor-estudante e estudante-estudante, poucos recursos tecnológicos, dificuldade financeira de alguns estudantes, entre outros.

A formação do professor é fundamental para a consolidação do desenvolvimento profissional, tanto na perspectiva individual como na coletiva, pois o trabalho docente deve possibilitar a interação entre as dimensões pessoais e profissionais. O professor deve ser considerado como um profissional que adquiriu, por meio da formação e da experiência, a competência e a capacidade para realizar, com autonomia, sua função. Deve estar em constante diálogo com os saberes para conferir-lhe maior autonomia profissional. Formação e profissionalização estão interligadas e se complementam na relação do trabalho docente.

### **1.5 Pressupostos teóricos definidos nesta tese**

Reconhecemos que a formação inicial é um componente importante, de um processo mais amplo de profissionalização do professor, indispensável para implementar e reivindicar políticas de melhorias para a educação, vista como fator de desenvolvimento social e econômico de uma nação. A educação como atividade social é fundamental para a conquista de melhores condições e justiça em uma sociedade desigual. Nesta perspectiva, fundamentamos este estudo também nas DCNFPBásica (2002), DCNCPedagogia (2006), DCNEBásica (2013), Decretos e Pareceres que regulamentam esses modelos formativos.

Entendemos que o trabalho de construção intelectual produz efeitos e implicam responsabilidades, por serem produções de indivíduos, ao mesmo tempo empíricos e epistêmicos, ou seja, o intelectual se apresenta como objeto e produto de suas próprias análises (BOURDIEU, 2005). Assim, o campo acadêmico pode ser definido como o lugar de luta, por determinar as condições de pertencimento, além de funcionar como capital cultural. Os professores são os que dominam, em maior número, esse capital e situam-se, no polo dominado do campo do poder, como detentores de uma forma institucionalizada de capital cultural. O conflito das faculdades se estabelece pelo monopólio do pensamento legítimo, fundamentado na ciência do poder, que materializa-se no ensino, na pesquisa e na extensão.

Diante das reflexões realizadas nesse campo de estudo, fundamentadas em autores como: Saviani (2006), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Nóvoa (1997), García (1999), entre outros e com base na pesquisa de campo realizada nos contextos formativos de professores do Brasil e de Portugal, especificamos os seguintes **pressupostos**:

a) A formação deve ser estruturada face às exigências sociais do século XXI e as mudanças na organização curricular, possibilitando que os professores se apropriem de conhecimentos, saberes e desenvolvam as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e

científica, fundamentais para a construção das competências e habilidades necessárias para atuar no contexto educacional no Brasil e em Portugal;

- b) O curso de Pedagogia no Brasil e os Mestrado Profissionais de Portugal devem aprofundar os fundamentos teóricos; as Leis e as diretrizes assegurando os princípios de organização pedagógica, tendo em vista o processo de desenvolvimento profissional, que permitirá a auto-formação e a construção de novas competências;
- c) A formação e o desenvolvimento profissional devem ter como princípios a construção da identidade docente; da autonomia; a avaliação da atuação; a interação individual e coletiva e, em contraposição, as metodologias alienantes e mecânicas;
- d) Os estudantes em formação para ensinar/educar nos anos iniciais da Educação Básica devem dominar as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica tendo em vista os fundamentos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia;
- e) Compreendemos a necessidade da estruturação de um conjunto de saberes fundamentados nas dimensões didática, pedagógica, tecnológica e científica compreendidas como base estruturante do processo formativo e do desenvolvimento profissional docente.

Para que o trabalho docente seja uma experiência intelectual produtiva e tenha perspectivas sociais relevantes, é indispensável a intervenção de professores com boa formação geral e conhecimentos específicos. Atendendo aos pressupostos anteriores, defendemos a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica durante a formação no curso de Pedagogia no Brasil e nos Mestrados Profissionais em Portugal.

## **1.6 Organização e estruturação da tese**

Esta tese está estruturada e organizada em cinco capítulos e as considerações finais, de forma que ressaltam o estudo realizado sobre o curso de Pedagogia e os Mestrado Profissionais, bem como o processo de construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica no Brasil e em Portugal, fundamentais nos processos formativos e no desenvolvimento profissional do professor dos anos iniciais da Educação Básica. Os capítulos, que lhe dão forma e contexto, foram construídos de maneira a fornecer uma visão geral e específica do estudo.

O **Capítulo I**, que constitui a **Introdução**, apresenta os aspectos relativos à origem do trabalho, percurso formativo e profissional da pesquisadora, justificativa da escolha do tema, objeto de estudo, apresentação da problemática, delimitação do problema, objetivos e a estrutura da tese. Para fundamentar as discussões iniciais, buscamos os referenciais teóricos

de autores brasileiros e estrangeiros, como: Morin (2000); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Saviani (2008a); Freire (1996); Bourdieu e Passeron (2012 p. 129); e outros.

No **Capítulo II** discutimos os aspectos sócio-históricos e legais do curso de Pedagogia no Brasil, de 1939 à atualidade. As perspectivas epistemológicas e conceituais da Pedagogia como campo de conhecimento, especificidade e sua cientificidade no campo educacional. Na sequência, refletimos sobre a formação dos professores do Ensino Primário em Portugal, a reabertura das Escolas do Magistério Primário, em 1942; à habilitação profissional para a docência da pré-escola e 1º ciclo do ensino básico do processo de Bolonha em 2006 à atualidade. Buscamos o aporte teórico de autores, como: Franco, Libâneo e Pimenta (2007); García (1999); Houssaye (2004); Quitanas Cabanas (1994); Pintassilgo (2014); Nóvoa (1996); Mazzotti (1993); Estrela (1992); dentre outros.

O **Capítulo III** consta uma reflexão sobre formação, desenvolvimento profissional e a profissionalização do professor, considerando o conjunto de princípios capazes de proporcionar uma atividade profissional competente. Discutimos a tríade: profissionalização, profissionalidade e profissionalismo do professor, na perspectiva da abordagem de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Os autores apontam dois aspectos que se articulam no desenvolvimento da profissão: uma dimensão interna, a profissionalidade que é o processo por meio do qual o professor adquire os saberes da docência e constrói as competências profissionais, e uma dimensão externa, o profissionalismo, relacionada à obtenção de um *status* profissional e ao reconhecimento social da profissão. Fundamentamo-nos em autores como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Ferry (2012); García (2011); Imbernón (2001); Perrenoud (2000); Nóvoa (1995); Gatti (2009); Lessard (2006), entre outros.

No **Capítulo IV** abordamos os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, contextos empíricos, etapas da pesquisa no Brasil e em Portugal, descrição dos colaboradores da pesquisa, os professores e estudantes, documentos oficiais, as técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados, observação dos dois contextos formativos, questionário utilizado com os estudantes em formação, entrevista semiestruturada realizada com os professores formadores, validação dos instrumentos/técnicas, organização dos dados coletados, além das técnicas de recolha, tratamento dos dados e análise de conteúdo.

O **Capítulo V** apresenta a análise do tipo comparativa das percepções dos professores formadores e estudantes em formação 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. Fundamentamo-nos em teóricos como:

Nascimento (2011); Bachelard (1996); García (2011); Franco, Libâneo e Pimenta (2007); Pintassilgo e Oliveira (2012); entre outros.

Nas **Considerações Finais** apresentamos as reflexões acerca dos resultados encontrados, sobre a formação inicial, a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica e o desenvolvimento profissional docente no Brasil e em Portugal. Realçamos a contribuição do estudo para a consecução dos objetivos e do problema delimitado. Os professores formadores e estudantes em formação enfatizaram a importância dos dois modelos formativos, mesmo com as limitações diagnosticadas, tais como: distanciamento entre teoria e prática, falta de articulação entre as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Sentem a necessidade de superar as dificuldades tendo em vista a consolidação de uma prática comprometida com as inovações metodológicas.

Como elementos pós-textuais, anexamos aos componentes estruturais deste estudo as **Referências**, que integram os documentos pesquisados nas dimensões: livros, artigos de periódicos impressos e on-line/internet. As legislações nacionais e internacionais indicam que a profissionalização do professor está relacionada à sua formação inicial e continuada, experiência e a pesquisa. O processo de construção da profissionalização é pautado em uma tríade: formação, pesquisa e desenvolvimento profissional. É necessário proporcionar uma formação de melhor qualidade para os professores assegurada por Leis nacionais e regionais.

Consideramos 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 mais competência e autonomia, na busca de superar os problemas vivenciados no contexto educacional do século XXI.

Não temos a pretensão de esgotar o assunto, em vista da complexidade que o engloba, tendo como princípio a dinamicidade que envolve a formação e a profissionalização docente, nesta perspectiva, são terminologias que se complementam na trajetória docente. Sugerimos um olhar mais atento à formação inicial que seja inter-relacionada à prática, por meio de pesquisas que propiciem a ampliação de conhecimentos e saberes junto aos docentes da Educação Básica no Brasil e em Portugal.

Conferimos o distanciamento da produção cultural e científica que, segundo os estudantes, se dá por falta de incentivo por parte dos professores, para direcionarem as pesquisas. Segundo os professores, os estudantes sentem dificuldades por falta de conhecimentos científicos e metodológicos apropriados para conviverem com a investigação,

pelas dificuldades na produção escrita, vindas do Ensino Médio. Reconhecemos a relevância social deste trabalho, a partir das discussões empreendidas sobre esta problemática pelos autores. Esperamos que os resultados analisados auxiliem nas mudanças das estruturas de formação, profissionalização docente e no desenvolvimento profissional das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, de acordo com o projeto pedagógico dos cursos de formação inicial do Brasil e de Portugal.

No contexto da sociedade do século XXI, observamos demandas crescentes por formação inicial de qualidade para os professores, seu reconhecimento e importância para o desenvolvimento econômico e social, sendo fundamental para promover transformações na sociedade e para o futuro dos países. Pois, o desenvolvimento requer ampliação dos níveis de escolaridade, e que o novo perfil profissional exige flexibilidade, cooperação e novas alternativas de formação para as constantes mudanças. Apoiam este pensamento, Ramalho e Nuñez (2014, p. 10) “No [...] século XXI é compreensível que muitas expectativas tenham sido depositadas no sistema educacional, fortemente marcado como definidor de indicadores do desenvolvimento social, cultural e econômico das nações. ”

Portanto, a formação inicial e a profissionalização do professor abrangem o campo epistemológico e investigativo da educação e o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, as atividades dos professores envolvem a docência, a gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, bem como a produção de conhecimentos através da pesquisa, experiências pedagógicas e da formação continuada.

Contudo, sugerimos modificações da matriz curricular dos dois modelos formativos, para o desenvolvimento de inovações metodológicas, possibilitado pelas atividades de pesquisa, que se iniciam com a análise e a problematização das ações e das práticas vivenciadas nas disciplinas de fundamentos da educação, estágio supervisionado e nas práticas de ensino. Segundo os professores pesquisados os cursos estão adequando seus currículos com disciplinas que atenderão as iniciativas de investigações e inovações metodológicas. Ademais, estes cursos formativos favorecem na profissionalização do professor, que atuará no contexto educacional de uma sociedade em transformação.

## **CAPÍTULO II**

**ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E LEGAIS DOS CURSOS DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO BRASIL E DE  
PORTUGAL E A CONCEPTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA**



## CAPÍTULO II

### ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E LEGAIS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO BRASIL E DE PORTUGA E A CONCEPTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA

[...] A Pedagogia, enquanto ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade, e propor outros modos e processos para sua concretização, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária. [...]. Nesse sentido, a Pedagogia vincula-se diretamente à prática educativa que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise, tendo como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho pedagógico. É ciência *da* e *para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. (Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes, Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, 2005).

#### 2.1 Aspectos sócio-históricos e legais da criação do curso de Pedagogia do Brasil de 1939 à década de 1990

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. Refletimos, também, sobre a conceptualização da Pedagogia.

O capítulo está subdividido em oito seções. Nas duas primeiras refletimos sobre os aspectos sociais, históricos e legais da criação do curso de Pedagogia do Brasil e Caxias - MA, de 1939 à atualidade, na terceira tratamos a conceptualização da Pedagogia. Nas quatro últimas seções, analisamos o modelo formativo de professores da Pré-Escola e do 1º ciclo do Ensino Básico de 1942 à atualidade em Portugal. Articulamos os momentos fundamentais do seu firmamento enquanto formação inicial, entendendo sua especificidade formativa.

Nesta análise histórica, discutimos os fatos do 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 à 2015 para o modelo formativo de professor de Portugal, um recorte histórico de 73 anos. Buscamos o aporte teórico de autores nacionais e internacionais, tais

como: Brzezinski (1996); Cabral (2003); García (1999); Galán (2012); Houssaye (2004); Libâneo (2007); Scheibe (2002); 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 a formalização do curso de Pedagogia no Brasil<sup>18</sup>.

A análise do percurso formativo do professor dos anos iniciais do Ensino Básico de Portugal segue os seguintes 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.

Neste estudo tivemos a preocupação, sem nos arraigarmos, com a ordem cronológica dos fatos e das Leis, para que pudéssemos obter uma melhor compreensão dos acontecimentos e contextualizados da formação. Levando em conta as tensões que perpassaram o processo de criação e implantação dos dois cursos do Brasil e de Portugal.

Resumidamente, no Brasil, a formação de professores acontece após a independência, com o objetivo de 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 o modelo das Escolas Normais (1827-1890); 2) Expansão do padrão 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.

---

<sup>18</sup> Aspectos sócio-históricos e legais do curso de Pedagogia no Brasil, aprofundamos em autores como: Franco, Libâneo e Pimenta (2007); Saviani (2008b); Brzezinski (1999); Silva (1999); Scheibe (2002); dentre outros.

Através do Decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939<sup>19</sup>, 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 seções de Filosofia, Ciências e Letras formavam o bacharel e o curso de Didática formava o professor. As seções 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)<sup>20</sup>. 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.

Nessa perspectiva, o currículo regulamentado para o curso de Pedagogia pelo Decreto Lei n. 1.190 de 1939, segundo Silva (1999), esteve em vigência durante vinte e três anos, só vindo a ser reformulado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961<sup>21</sup>. A LDB n. 4.024/61, para Romanelli (2008, p. 187), representou “[...] um passo adiante no sentido da unificação do sistema escolar e de sua descentralização; [...]” Assim, se configurou em uma oportunidade para o sistema educacional se organizar, criando mais autonomia.

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

---

<sup>19</sup> Trata da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, que passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia, cujas finalidades eram: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura.

<sup>20</sup> A formação deve contribuir com o desenvolvimento integral do estudante, tendo em vista os conhecimentos da matéria e os métodos apropriados para o ensino. O licenciando poderia se familiarizar com os métodos e as peculiaridades da realidade e do estudante, sujeito principal do processo de ensino e aprendizado.

<sup>21</sup> Define e regulariza o sistema de Educação brasileiro com base nos princípios da Constituição Federal de 1934. Essa LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da última LDB em 1996. Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB 4024/61 foi considerada obsoleta.

CFE, o Parecer n. 251/62<sup>22</sup> de autoria do conselheiro e relator Valnir Chagas<sup>23</sup>. Com base em Saviani (2008b), o referido 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.

O Parecer n. 251/62 previa que 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.

Tendo em vista as controversias de extinção ou não do curso de Pedagogia, por alegação da falta de conteúdo próprio, o campo de trabalho do bacharel e do licenciado em Pedagogia não ficou bem definido. De acordo com Silva (1999), em meio aos conflitos dos estudantes e profissionais de Pedagogia, reforçou-se a ideia de reformular a matriz curricular do curso, pois compreendiam que durante a formação poderia haver ramificações quando passariam a fazer a opção curricular em função da identidade profissional.

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<sup>24</sup>, 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 por este Parecer n. 252/69.

---

<sup>22</sup> Com o Parecer 251/62 a duração do curso foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, correspondendo, portanto, à duração anterior.

<sup>23</sup> Membro do CFE, após a homologação da LDB n. 4024/61 (BRASIL, 1961), foi relator dos Pareceres do CFE n. 251/62 (BRASIL, 1963) e 252/69 (BRASIL, 1969), regulamentações do curso de Pedagogia.

<sup>24</sup> Propõe uma reflexão de como a lei 5540/68 se remete ao curso de Pedagogia, suas mudanças, as quais modifica o curso composto por uma base comum e outra parte diversificada. Especifica que, a partir desse momento, a formação dos profissionais da Educação seria feita em nível superior. Cabendo ressaltar que a única habilitação que não se daria em nível de graduação, e sim de mestrado, seria a habilitação em Planejamento.

Dito isto, o curso de Pedagogia, foi parte integrante da Reforma Universitária, percorrendo o caminho contrário ao que os estudiosos idealizavam para suas diretrizes, pois o Parecer n. 252/69 apresentou um currículo mínimo para o bacharel, que seria ajustável a todas as tarefas docentes e não docentes, além de encaminhar a preparação na pós-graduação, articulando a formação do professor primário em nível superior.

Nessa perspectiva, as mudanças efetivadas no curso de Pedagogia através do Parecer n. 252/69, da Reforma Universitária Lei n. 5540/68 e da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau Lei n. 5692/71, segundo Warde (1986), permitiu o acesso ao curso de Pedagogia não só aos egressos das escolas normais, mas aos estudantes do Ensino Médio. Essas reformulações contribuíram para o viés tecnicista na formação do professor, pois se destinava à formação de profissionais para as funções “administrativas, burocráticas e pedagógicas”, tais como, supervisão e orientação educacional. A Lei n. 5.540/68<sup>25</sup>, no Art. 30, propõe “[...] que o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968). As especialidades não estavam definidas como campo de trabalho.

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.

Compreendemos 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 tendências e 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.

---

<sup>25</sup> Na década de 1960, o Brasil passou por reformas no campo educacional, com a Lei do Ensino Superior n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil 1968). Logo depois, veio a reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, correspondentes ao anterior Ensino Primário e Médio, em dois ciclos, ginasial e colegial, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Essas Leis caracterizam-se pela concepção tecnicista de Educação.

Em meio aos conflitos ideológicos e ambiguidades recorrentes das Leis que regulamentam o curso de Pedagogia, no ano de 1981 foi redigido um documento pelo Comitê Pró-participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura na Regional de São Paulo, com o intuito de analisar os trabalhos desenvolvidos na escola, sob o título: “*Proposta alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e licenciaturas (Anteprojeto)*”, propondo a redefinição do curso de Pedagogia e do destino do bacharelado e da licenciatura. Essa proposta é vista por Silva (1999, p.66) como: “[...] uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira.”

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<sup>26</sup>. Depois, organizaram-se Seminários Regionais em sete universidades<sup>27</sup>. Nos anos de 1982 e 1983, após publicação dos Seminários Regionais em todos 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<sup>28</sup>, de autoria da Conselheira Eurides Brito da Silva, cuja prioridade seria a redefinição do curso de Pedagogia, que formaria o professor primário.

Esse parecer teve como base os encontros e discussões que reafirmaram a ideia de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação docente, uma licenciatura, tirando dele a característica de um pedagogo especialista em Educação. Segundo Libâneo (2010), em 1980 algumas Faculdades de Educação, por influência de pesquisas, discussões e indicações das entidades nacionais organizadas pela formação do educador, suspenderam as habilitações convencionais (administração, orientação, supervisão escolar, etc.) para investir em um currículo direcionado à formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e o curso de Magistério. Neste momento sócio-histórico o curso de Pedagogia como formação inicial e o pedagogo como um profissional continuaram com suas identidades indefinidas.

---

<sup>26</sup> As regiões do Brasil são agrupamentos das unidades da federação. São cinco as regiões oficiais: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul.

<sup>27</sup> Aprofunda essa discussão Scheibe (2007), no texto “Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa.”

<sup>28</sup> Parecer MEC/SESu n. 161/86, de 05/03/1986: Reformulação do curso de Pedagogia.

Na década de 1980,<sup>29</sup> 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). Para além da legislação, 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 todos.

Na próxima seção, discutiremos as legislações de formação do professor e os embates das entidades organizadas e pesquisadores, do final da década de 1990 à atualidade.

## **2.2 Legislações reguladoras da formação do pedagogo, as diretrizes e os embates contemporâneos das entidades organizadas e dos pesquisadores**

Neste contexto sócio-histórico, as ações dos educadores e das entidades organizadas visavam também a 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, tem sido objeto de estudos na conjuntura da Educação brasileira. No processo de 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. [...], as Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1996, 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

---

<sup>29</sup> Uma década marcada por discussão sobre a sistemática da formação de educadores. Com esse objetivo, foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira, na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (1978), e algum tempo depois as Comissões Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia, em Goiás, em 1980, e a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, que aconteceu em Belo Horizonte, em 1983, que se transformou na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação), em 1990.

desvalorização social desse campo de conhecimento tem sido resultado das legislações tecnicistas e do movimento pela reformulação dos cursos de formação docente.

O contexto sócio-econômico da década de 1990 foi marcado pela intensificação do processo da “abertura econômica”<sup>30</sup> e da globalização. Baseado nos princípios neoliberais, segundo Perry 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.

Essas mudanças proporcionaram a fragmentação da teoria pedagógica nos cursos de formação inicial do docente, 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 sustentado 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 LDB n. 9394/96, 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 à questão do curso de Pedagogia reside numa concepção que subordina a Educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, [...], às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado (SAVIANI, 2007, p.120).

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 9394/96, essas questões voltaram a ser discutidas pelos educadores organizados, que lutavam pela determinação da

---

<sup>30</sup> A década de 1990 representou transformações na sociedade, sob a égide da globalização. Perry Anderson (1995) denominou por “neoliberais” as concepções que deram substrato a esse processo. Por sobrevalorizar o câmbio e a abertura comercial, o Brasil não pode parar de captar recursos no exterior e a política de abertura econômica e as reformas neoliberais configuraram um novo padrão de acumulação, cuja contradição é a tendência ao estrangulamento externo, acompanhado de crescente remessa de valores para os países centrais.



função do pedagogo. O curso de Pedagogia é importante na articulação da dimensão pedagógica 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 extensão, desvalorização profissional e social do curso em detrimento dos bacharelados e o distanciamento da formação na universidade com a realidade social e educacional das escolas.

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 - DCNFPEBásica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002<sup>31</sup>, Parecer do CNE/CP n. 009/2001<sup>32</sup>.

A formação do Professor deve ser organizada teórico e metodologicamente segundo as DCNFPEBásica (2002), para que não fique fragmentada a cada região do país. É importante refletir sobre os princípios norteadores da formação inicial, tendo como referência a Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002, no Art. 1º que institui:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2002, p.1).

Segundo as DCNFPEBásica - (BRASIL, 2002), a formação do professor deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, valorizando o profissional

---

<sup>31</sup> Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Alterada pela Resolução CNE/CP n. 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art.15 desta Resolução. Alterada pela Resolução CNE/CP n. 1, de 17-11 de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da RCNE/CP n 1/2002.

<sup>32</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

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<sup>33</sup> para intermediar os conflitos decorrentes da LDB n. 9394/96. 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<sup>34</sup>, ANPAE<sup>35</sup>, ANPEd e CEDES.

Em meio às “conquistas” e reivindicações são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNCPedagogia - (BRASIL, 2006), embasadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005<sup>36</sup>, 01/2006<sup>37</sup> e na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006<sup>38</sup>, que traduziu em 15 Artigos as normatizações expressas no parecer. Por falta de

---

<sup>33</sup> Portaria SESu/MEC n. 146 de 10 de março de 1998, componentes: Leda Scheibe, presidente - UFSC; Celestino Alves da Silva - Unesp/Marília; Márcia Ângela Aguiar - UFPE; Tizuko Morchida Kishimoto - USP e Zélia Mileo Pavão - PUC/PR.

<sup>34</sup> Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIR.

<sup>35</sup> Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação – ANPAE.

<sup>36</sup> As habilitações foram extintas. O Curso de Pedagogia com licenciatura deverá formar para as funções a ele atribuídas. O Parecer CNE/CP 5/2005 sugere que cada instituição, no projeto pedagógico do curso, circunscreva áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento dos estudos.

<sup>37</sup> O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1/06 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL. CNE, 2006).

<sup>38</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

indefinições na identidade do curso de Pedagogia, os educadores organizaram novos debates<sup>39</sup>, na perspectiva de consolidar as discussões em torno desse campo de conhecimento.

Alguns educadores e pesquisadores 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 a 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 responsabilidade do CNE que:

[...] decidiu-se por uma posição negociada, ao apropriar-se de aspectos da proposta já delineada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999, mas sem abrir mão da definição do curso apenas como licenciatura. Há ambiguidades na sua formulação, em razão das determinações anteriores, constantes tanto do que instituiu a LDB/1996, como das outras normatizações que conceberam de modo dicotomizado a formação dos profissionais da Educação (SCHEIBE, 2007, p. 60).

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 trabalho docente. O autor parte de uma compreensão da Pedagogia como campo de reflexão teórico acerca das práticas educativas, considerando a docência, mas

---

<sup>39</sup> Para maior fundamentação ver textos de Libâneo, (2007); Tanuri, (2006); Franco, Libâneo e Pimenta, (2007); Saviani, (2007) e Scheibe, (2007).

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. Pois, não tem sustentação teórica a afirmação de 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 dialogar com as proposições da 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. Percebemos a indefinição da função do pedagogo, que perpassa por várias modificações históricas, de legislação e concepções educacionais. Assim, mesmo com a aprovação das DCNCPedagogia - (2006), a identidade do pedagogo não foi definida. Podemos considerar que houve avanços e retrocessos, marcados por lutas, reivindicações dos movimentos dos professores e de entidades educacionais organizadas.

O Plano Nacional de Educação - PNE - (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 e a prática, com o acompanhamento pedagógico dos estudantes com rendimentos defasados. Sendo assim, é imprescindível uma reformulação das propostas de formação, que valorize a utilização das tecnologias em todos os contextos e

níveis educacionais. São necessárias novas discussões e estudos sobre formação, mais consolidados em princípios que orientem e mobilizem a teoria e a prática pedagógica.

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 escolar ensine e eduque 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, isto é, a instituição escolar não poder ser assistencialista. Segundo as DCNEBásica - (2013), 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 que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, [...]. (BRASIL, 20013, p. 86).

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 - (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, nas suas primeiras tentativas de 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. Para tanto, segundo as DCNEBásica - (2013):

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão [...]. (BRASIL, 2013, p. 113).

O currículo do Ensino Fundamental, com 9 (nove) anos de duração, exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver dos estudantes nos diferentes contextos sociais. O projeto educativo pode ser entendido como uma das formas de expressão dos propósitos educacionais, que pode ser compartilhada por diferentes escolas considerando a realidade. As DCNEFundamental - (2013), especifica a necessidade da articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, e que a proposta pedagógica deve garantir a continuidade no processo de aprendizagem das crianças, respeitando a idade e o ritmo de cada estudante. Assim, a organização e gestão de sala de aula exige, ainda:

Enseñanza. Esta actividad comprende el desempeño observable de la diversidad de actos de enseñanza. Incluye muchos de los aspectos más esenciales de la didáctica: la organización y el manejo de la clase; la presentación de explicaciones claras y descripciones vívidas; la asignación y la revisión de trabajos; y la interacción eficaz con los alumnos por medio de preguntas y sondeos, respuestas y reacciones, elogios y críticas. Por tanto abarca sin duda el manejo, la explicación, el debate, lo mismo que todas las características observables de una instrucción efectiva directa y heurística que ya está adecuadamente documentada en las obras de investigación sobre la enseñanza efectiva (SHULMAN, 2005, p. 23).<sup>40</sup>

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ocorrer de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças, incorporando novas metas e formas de trabalho pedagógico apropriado para cada faixa etária. Os conteúdos e métodos de ensino devem estar de acordo com as características e potencialidades. Pois, quanto mais harmoniosa for essa passagem, mais condição a criança terá de manter seu interesse em aprender.

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 com clareza 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

---

<sup>40</sup> Ensino. Esta atividade inclui o desempenho de diversos e observáveis atos de ensino. O que inclui muitos dos aspectos essenciais de ensino: a organização e gestão da classe, apresentando explicações claras e descrições vívidas, a atribuição e revisão do trabalho, interação eficaz com os alunos através de perguntas e sondagens, as respostas e reações, elogios e críticas. Assim, abrange a gestão, a explicação, discussão, bem como todas as características observáveis de instrução eficaz e direta, que já está devidamente documentado na literatura de pesquisa e ensino. (SHULMAN, 2005, p. 23, trad. livre, grifo do autor).

brasileira. A ANFOPE e demais entidades representativas dos educadores do país, dentre elas ANPEd, ANPAE, CEDES e o FORUNDIR<sup>41</sup> 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 da atividade educativa, 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 inicial. Para Gadotti (1985), é necessário o compromisso político e educacional dos educadores, oferecendo alternativas pedagógicas que favoreçam na formação de pessoas preocupadas em superar o individualismo. Essas alternativas e estratégias não poderão ser elaboradas nos gabinetes dos tecnoburocratas da Educação.

Assim, 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 inicial comprometidas com um ensino de qualidade. Para Nóvoa (1997),<sup>42</sup> a formação deve estimular a perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo. A formação requer um investimento pessoal e trabalho criativo, com vista 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 depende de políticas educacionais em defesa do curso de

---

<sup>41</sup> 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.

<sup>42</sup> A comunidade está alterada e transformados estão os indivíduos que entram e saem da escola. Mais do que um "professor cultural" necessitamos de um professor trans-cultural. Não só tem que ser um técnico exímio na transmissão de saberes e saber-fazer, mas, para o ser realmente, tem que perceber os novos contextos culturais em que os indivíduos se vão situando, o que tem a ver com competências crítico-reflexivas (NÓVOA, 1989).

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.

O instrumento fundamental da continuidade histórica é a Educação vista como processo através do qual se opera, no tempo, a reprodução cultural. Para Bourdieu e Passeron (2012), a reprodução cultural deve ser efetivada pela mediação da produção do *habitus* produtor de práticas baseadas no arbitrário cultural, isto é, pela transmissão da formação como informação capaz de “informar” os receptores. Assim, a compreensão das relações sociais, de lutas e incertezas no curso de Pedagogia, está ligada às práticas dos indivíduos nas agências formadoras e nas escolas, que é onde produzem e reproduzem os *habitus*. “A formação do professor deve considerar o significado daquilo que Pierre Bourdieu discutiu [...], o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em Educação é mais importante do que a ciência [...]” (SACRISTÁN 2002, p. 27)<sup>43</sup>.

De acordo com a contextualização histórica, da criação do curso de Pedagogia em 1939, até os dias atuais, efetivaram-se várias Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres, mas continuaram as indefinições no campo de formação, conhecimento e na atuação profissional, ou sejam, uma identidade indefinida, considerando-se que ora forma o professor, ora o técnico e/ou especialista em Educação.

Na próxima seção refletimos sobre os aspectos históricos do curso de Pedagogia em Caxias - MA, visto que se configurou como campo empírico desta pesquisa. Nesta perspectiva, abordamos a historicidade de sua criação em 1968 à atualidade.

### **2.3 O curso de Pedagogia da criação à atualidade em Caxias - MA**

Apresentamos a dimensão histórica do curso de Pedagogia em Caxias - MA,<sup>44</sup> 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

---

<sup>43</sup> O objetivo do texto é discutir as atuais tendências investigativas na formação de professores, visto que a formação caracteriza-se por duas tendências: a pós-positivista e a pós-weberiana.

<sup>44</sup> Segundo Fonseca (1985), Caxias - MA era, depois de São Luís, a Capital do Estado, o centro cultural mais desenvolvido do Maranhão. Sua rede particular de ensino no que diz respeito aos cursos de grau médio, estava bem desenvolvida para a época. Tinha cinco escolas com cursos de 1º ciclo, os ginásios e cursos de 2º ciclo.



Maranhão - UEMA. Em 1968 foi criada a Faculdade pela Lei n. 2.821/68 de 23 de Fevereiro, para formar professores para o Ensino Médio, que originou-se 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 “*Departamento 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. Neste contexto,

[...] nos dias 1º e 2 de dezembro de 1973, foi realizado vestibular para um curso parcelado em Pedagogia com 96 vagas distribuídas em duas turmas dos quais 80 eram bolsistas, por força de convênio MEC/SE e 16 vagas oferecidas pela Faculdade. Este curso congregou 37 municípios do Maranhão, além de alunos provenientes da vizinha capital do Piauí. (FONSECA, 1985, p 77).

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 sentia-se 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 nos princípios e ações externas e técnicas dos Estados Unidos (MEC/USAID)<sup>45</sup>, que delimitavam os caminhos educacionais brasileiros. Na política, o maranhão inaugurava a “Era Sarney”, com o lema “O Maranhão Novo”, quando acreditava-se 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”.

---

<sup>45</sup> MEC/USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação - MEC e United States Agency for International Development-USAID. Conhecido como acordo MEC-USAID, objetivo: aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro. Através da reforma do ensino, onde os cursos primário (5 anos) e ginásial (4 anos) foram fundidos, chamando-se de primeiro grau, com 8 anos de duração e o curso científico juntou-se com o clássico e denominou-se segundo grau, com 3 anos, e o curso universitário passou a ser denominado de terceiro grau.

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, com a finalidade de suprir a falta de ginásio. Os objetivos eram “[...] possibilitar 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 (nome inicial) 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 até a 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, intitulando-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 seu diretório acadêmico e pessoal de apoio administrativo. Atualmente, têm 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% possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo 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 desse curso, têm sido desenvolvidas ações de acompanhamento aos estudantes, com os programas: monitoria; iniciação científica; bolsa de 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 estabeleceu 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, assim 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 DCNCPedagogis - (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.

Ressaltamos 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 [...]”

Deste 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 como primeiros ensaios do estudante 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 do Ensino Médio, e os outros três têm 135 horas, cada um. Há uma diferença quanto ao último estágio: ele denomina-se "Estágio em Áreas Específicas". Como não há um direcionamento formal ou documento da PROG/CTP, cabe ao colegiado do curso definir a área. No primeiro semestre de 2015, será ofertado esse estágio pela primeira vez, e por enquanto será mantido e reorganizado o estágio em gestão de sistemas educacionais.

O curso de Pedagogia, em 2015, tem como objetivo formar o licenciado em Pedagogia, com bases epistemológicas, conhecimentos 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 e organização 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. Consideramos, ainda, que 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.

## **2.4 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. Neste capítulo levamos 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. Aprofundamos a reflexão sobre sua contribuição, especificamente para o professor da Educação Infantil e anos iniciais do

Ensino Fundamental, que deve estar preparado para o exercício desta função na complexa realidade das escolas.

O curso de Pedagogia, enquanto campo de conhecimento, deve implementar ações teórico/práticas, tendo em vista os contextos sócio-culturais 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, conjugamos 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, da subjetividade, da objetividade, da historicidade, implicados nas diversas ações educativas, reconhecendo a importância do profissional pedagogo.

Compreendemos que a Pedagogia, como campo de conhecimento, sempre foi questionada no atendimento teórico/prático da realidade educacional, evidenciando suas atribuições de oferecer as bases teóricas para explicar as práticas educativas sociais. 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, visto que, assim sendo, reduz sua capacidade e abrangência nos estudos, estratégias e práticas pedagógicas críticas e reflexivas.

Para fundamentar essa discussão, buscamos as concepções que têm como objeto de estudo a natureza da Pedagogia e sua institucionalização como curso de formação do pedagogo. Recorremos a autores nacionais e estrangeiros, como: Quitanas Cabanas (1994); Comênio (1957); Estrela (1992); García (2011); Libâneo (1996); Mazzotti (1993); Mialaret (1976); Nóvoa (1996); Nuñez e Ramalho (2008); Pimenta (1996); Saviani (2001); dentre outros. Contudo, com o objetivo de estudar a Pedagogia seguimos essas concepções, que têm corroborado ao longo da história, para sua estruturação.

Esta seção não segue uma sequência histórica linear, definida pelo recorte da trajetória de institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil, nem tem a intenção de esgotar as concepções do surgimento, criação, institucionalização e os avanços teóricos/práticos da Pedagogia. Contudo, pretendemos refletir sobre alguns campos de conhecimento científico e sócio-cultural, que determinam as concepções sobre a perspectiva epistemológica e conceptual da Pedagogia e sua influência na prática do pedagogo.

Especificamos, então, a conceptualização da Pedagogia, bem como sua base científica, verificando sua legitimidade na institucionalização 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 paidago (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*<sup>46</sup>, para atuar nos cargos de supervisores, orientadores, coordenadores, etc. Essa indefinição de função, juntamente com as Leis, tem contribuído para manter a Pedagogia restrita à atuação docente, corroborando com as práticas educativas conservadoras e descontextualizadas, tanto dos profissionais da Educação como do próprio conhecimento científico. Temos que repensar a Educação, a ciência que a fundamenta e as concepções do espaço científico da Pedagogia.

Seguramente, o objeto de estudo da Pedagogia como ciência será a práxis<sup>47</sup> 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,

---

<sup>46</sup> Segundo Libâneo (2010, p.38-39), o “[...] pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal, não-formal e informal, diante das novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental, não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional [...]”

<sup>47</sup> “A práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma-se a si mesmo.” (FRANCO, 2008, p.81). Para Kosik (2002), a práxis está presente em todas as manifestações do homem, e não determina apenas alguns dos seus aspectos ou características, mas se articula com todo o homem e o determina em sua totalidade. “Na práxis a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A práxis é a esfera do ser humano” (KOSIK, 2002, p. 221).

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 ser uma ciência e estar ou não vinculada a outras ciências da Educação é um processo intenso 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 a ser trabalhado, como saber educativo e procedimentos operacionais dessa prática, tendo em vista a 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, tendo 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).

Iniciamos a análise por Comênio (1627-1657), com sua visão universal, um humanista atraído por todas as dimensões do conhecimento, que objetivava construir uma pansofia<sup>48</sup>, 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,<sup>49</sup> 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 se inicia pelos sentidos, pois é através deles que se percebem os estímulos exteriores. As percepções

---

<sup>48</sup> Pansofia, para Comênio (1957), está associada a problemas da vida moral e social do homem e da sociedade. É preciso infundir a pansofia no espírito do homem, todo mundo é uma escola, a Educação como processo de libertação e desenvolvimento da humanidade é um problema para a vida toda.

<sup>49</sup> Tenra idade é a designação para crianças de poucos anos, que não tem o espírito amadurecido, ingênuos, geralmente menores de 10 anos, e também usa-se esta expressão para designar os animais de tenra idade, ou seja, os animais novos; filhotes. Disponível: <http://www.significados.com.br/tenra-idade/>. Acesso em 12/06/2013.



sensoriais seriam impressas no interior do ser, havendo a possibilidade de 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 conseguimos 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.

Assim sendo, uma concepção pedagógica bem definida em princípios teórico/práticos é de fundamental importância para Educação, mas, para Ghiraldelli Jr (2001), os educadores no Brasil não tinham muita consciência sobre os métodos e metodologias de ensino, as ações pedagógicas eram pautadas na observação do comportamento do professor que, por sua vez, 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*)<sup>50</sup>. 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<sup>51</sup> 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.

---

<sup>50</sup> De acordo com O *Ratio Studiorum*, cada turma tinha o mesmo professor do começo ao fim de seus estudos, todos os professores deveriam usar a mesma metodologia, e o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente os ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino, por exemplo. O livro determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção, da perseverança (GHIRALDELLI JR, 2001).

<sup>51</sup> O otimismo pedagógico foi o “ciclo de reformas estaduais da Educação” dos anos vinte. Não tinha Ministério da Educação (existia apenas no início da República) no Brasil, os jovens intelectuais foram para várias capitais do país e procuraram dar consistência à Educação estadual, organizando as condições escolares, em cada Estado e nas capitais. Lembrando da atuação de Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (São Paulo, 1930; Ceará, 1923), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920), Carneiro Leão (Pernambuco, 1930) (GHIRALDELLI JR, 2001).

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 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 do exercício crítico da razão, para unir o subjetivo, o objetivo, o 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 dos seres humanos para com a Educação e a Pedagogia. Segundo o autor, 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 idéia 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. [...] El apelativo de educador social le conviene más a Pestalozzi en otros dos sentidos, a saber: 1º como promotor de la educación en cuanto medio de aminorar las desigualdades sociales, en cuanto que por ella trataba de elevar el nivel social y cultural de los grupos sociales más desfavorecidos ; 2º como fundador de instituciones educativas destinadas a acoger a niños marginados y a procurar inserción social (QUITANAS CABANAS, 1994, p. 11- 12)<sup>52</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>53</sup>. A Educação na perspectiva social está centrada nos processos de socialização dos indivíduos, com o desenvolvimento da identidade, com a formação da personalidade e com os condicionamentos firmados 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 fim, que compreende diversos jogos destinados a proporcionar uma educação sensorial, estimulando a observação. Assim, na sala de aula, a criança é livre para agir sobre os objetos e o ambiente educacional.

---

<sup>52</sup> 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 [...]. O educador social, esta denominação é defendido por Pestalozzi de duas maneiras, a saber: primeira na promoção da Educação como um meio para reduzir as desigualdades sociais em termos de que, a educação é fator de desenvolvimento social e cultural dos grupos sociais desfavorecidos, 2 como o fundador de instituições educacionais planejadas para acomodar as crianças marginalizadas e prosseguir a sua integração social. (QUITANAS CABANAS, 1994, p. 11- 12, trad. livre, grifo do autor).

<sup>53</sup> 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).

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 também com as capacidades de iniciativa e de escolhas independentes. Acredita que o método é um caminho, com etapas, baseando-se nos pressupostos científicos para preparar e 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. Significa o 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, Soëtar, 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 também não se constitui em um 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 firmam como a base teórica da Pedagogia, intitulando-se de ciências da Educação. Da teoria à prática a 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 Pedagogia requer a abrangência da teoria e da prática, pois “[...] produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos” Houssaye (2004, p.25). A Pedagogia é ciência, arte e orientação para a ação educativa. O pedagogo deve conjugar a teoria e a prática, a partir da própria ação.

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 históricos, apresentou o seu conhecimento: como senso comum; como arte, como 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). Segundo os autores, é necessária a construção da profissionalização do pedagogo, tendo em vista os desafios e limites da organização, produção e promoção do conhecimento, pois:

[...] vamos avanzando hacia una sociedad en red que busca formas de organización más flexibles, horizontales y eficientes. Una sociedad en la que el acceso a la información y en su caso al conocimiento se realiza a través de circuitos más abiertos, accesibles y democráticos de lo que eran hasta hace algunos años. Ya resulta un lugar común destacar la importancia del conocimiento y la innovación en nuestra sociedad. La actual crisis económica que el mundo está sufriendo y que en España particularmente estamos padeciendo, nos ha mostrado, como en el cuento del rey desnudo, que las sociedades que mejor se adaptaron a las condiciones actuales son aquéllas que han sabido invertir en el conocimiento individual de sus ciudadanos, pero también en la capacidad de sus organizaciones para generar compartir distribuir y rentabilizar el conocimiento para ayudar no sólo a resolver problemas actuales sino a prevenir los futuros (GARCÍA 2011, p. 02)<sup>54</sup>.

Essa dimensão de sociedade em rede, que busca formas sociais mais flexíveis, deve entender o fenômeno educativo na perspectiva da Pedagogia, que tem a Educação como objeto de estudo. Para alguns teóricos, como Franco (2008); Libâneo (2010); Mazzotti (1993); Pimenta (1999); Schmied-Kowarzik (1983); Pedagogia é a ciência da Educação como ação social humana. Assim, a Educação poderá 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

---

<sup>54</sup> Estamos avanzando para uma sociedade em rede, buscando formas organizacionais mais flexíveis, horizontais e eficientes. Uma sociedade onde o acesso à informação e ao conhecimento, será realizado através de circuitos abertos, acessível e democrático, diferente do que era há alguns anos atrás. É um lugar-comum para enfatizar a importância do conhecimento e da inovação na nossa sociedade. A atual crise econômica que o mundo está sofrendo e estamos padecendo na Espanha, particularmente, nos mostrou como no conto do rei nu, as sociedades que melhor se adaptarem às condições existentes, serão aquelas que conseguiram investir em conhecimento individual dos seus cidadãos, mas também na capacidade de suas organizações para gerar renda, distribuir e compartilhar conhecimentos, para ajudar não só resolver os problemas atuais, mas para prevenir os futuros. (GARCIA, 2011, p. 02, trad. livre, grifo do autor).

Educação, além dos discursos sobre o real, questiona o seu potencial e limites para compreendê-lo, tendo em vista sua intervenção.

Entretanto, outras ciências, como as sociais e humanas, tem a Educação como objeto de estudo. Para Cabral (2003), a articulação da Pedagogia com as demais ciências se justifica pela necessidade de se construir conhecimentos mais pontuais do fenômeno educativo, tendo em vista sua complexidade, buscando nessas ciências alguns referenciais para organizar e reorganizar 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>55</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 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

---

<sup>55</sup> Todo processo educativo supone una abordagem epistemológica, seja esta explícita ou implícita, a aproximação epistemológica é central para a tarefa de indagar o conhecimento pedagógicos e as matrizes culturais emergentes de tais sistemas, [...]. (FIGUEROA, 2006, p. 5, trad. livre, grifo do autor).

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 aspectos como 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, as interpretações do fenômeno são direcionadas de forma similar à de um caleidoscópio<sup>56</sup>, não permitindo o predomínio de uma em detrimento de outras.

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. Porque tem a idade de seus

---

<sup>56</sup> É um aparelho óptico formado por um pequeno tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido, que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual. O nome "caleidoscópio" deriva do grego *καλός* (*kalos*), "belo, bonito". Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Caleidosc%C3%B3pio>. Acesso: 02/07/2013.



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<sup>57</sup> 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 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.

---

<sup>57</sup> Aprofundar a análise em Libâneo (2007), no texto: A Pedagogia em Questão. Entre práxis e epistemologia: articulando o espaço científico da Pedagogia. “As questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, da estrutura do conhecimento pedagógico, da identidade profissional do pedagogo, do sistema de formação de pedagogos e professores, frequentam o debate em todo o país há quase vinte anos, nas várias organizações científicas e profissionais de educadores” (LIBÂNEO, 2007, p. 25).

O autor defende a Pedagogia como ciência prática, que tem como objeto de estudo a Educação entendida como processo de humanização do homem. Dessa forma, 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” (SCHIMIED-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 se constitui 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 confere-lhe 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.

Atendendo a perspectiva de uma prática educativa sistemática, a ação pedagógica, adquire consistência histórica que ajuda no processo de vivência e busca por melhor qualidade da Educação que tem como pressuposto a inserção humana nos contextos sócio-culturais, o que depende de um bom desenvolvimento profissional, pois:

[...] mundo contemporâneo não apenas se apresenta como sociedade pedagógica como pede ações pedagógicas mais definidas, implicando uma capacitação teórica e profissional de pedagogos [...]. A Pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, é necessário que invistam na explicitação da natureza do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação, na corporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos e que se insira na gama de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional, referentes à luta pela justiça, pela solidariedade, pela paz e pela vida (LIBÂNEO, 2001, p. 22-23).

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-lhe 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 se movimentam entre o conhecimento e a produção do saber. Para Charlot (2000), a relação com o saber deve ser compreendida como uma relação<sup>58</sup> epistêmica. Nessa perspectiva, o aprender pode ser delimitado do ponto de vista epistêmico<sup>59</sup>, 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<sup>60</sup>: 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.

---

<sup>58</sup> As definições de relação com o saber encontram-se no contexto de um quadro conceitual e teórico. "Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos" (CHARLOT, 2000, p. 80).

<sup>59</sup> Epistêmico significa (episteme+-ico) 1. Relativo a episteme. 2. Conhecimento = COGNITIVO. Episteme (grego epistemes entendimento, conhecimento científico). 1. Conjunto dos diversos saberes científicos pertencentes a uma época. 2. Conhecimento científico, por oposição à opinião sem fundamento ou sem reflexão. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=epist%C3%AAmico>. Acesso em 03/05/2013.

<sup>60</sup> A atividade é definida como "um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta". (CHARLOT, 2000, p. 55).

Antes de tudo, a Pedagogia como campo de conhecimento, ou seja, 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.”

Do mesmo modo, destacamos 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 e princípios 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 se constitui 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:

Ao se dizer que a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, se está sustentando que ela não é imediatamente prática, não se efetiva como uma tecnologia imediata e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular: a Educação. Assim, a Pedagogia é uma ciência que traz consigo uma reflexão sistemática acerca do fazer educativo, é a ciência que visa a humanização do homem e quais os métodos mais adequados para atingir este objetivo. (MAZZOTTI, 1996, p. 30).

De acordo com o autor, 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, auto-avaliando, 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). Assim, a Pedagogia é uma ciência da prática, sendo uma reflexão sistemática sobre a Educação.

A importância de uma ciência pedagógica se consolida no movimento de conjugar o caráter dinâmico das práticas educativas, para dar conta do princípio praxiológico<sup>61</sup>, que objetiva analisar e produzir saberes caracterizados como instrumentos de ação. Para Bourdieu (1983), “praxiológico” é um método analítico oposto ao modelo objetivista, de modo que as aquisições teóricas não devem ser anuladas, mas conservadas e ultrapassadas, pois o mundo social é constituído da necessidade de representação. Trata-se de recuperar o papel causal, desempenhado pela dimensão subjetiva de representações, significados e de competências práticas que os indivíduos mobilizam na interpretação e atuação.

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.” Confirmamos que a Educação é, entre as atividades humanas, uma 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 do campo educativo, visto que:

A Pedagogia opera em nível qualitativo próprio, que difere de cada uma 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 do fato pedagógico no seu nível qualitativo próprio (FREITAS, 1995, p. 39).

---

<sup>61</sup> Segundo Peters (2007, p. 27-28) A tese de que um modelo praxiológico de análise da vida social refere-se a um quadro teórico de referência ancorado no conceito de práticas sociais, pode soar, em princípio, como a enunciação de uma tautologia. No entanto, à maneira de outras asserções, como o reconhecimento de que a existência humana se desenrola no tempo ou de que as sociedades são formadas por indivíduos, temos diante de nós uma aparente banalidade cujas implicações não apenas não são triviais como extraordinariamente complexas.

A Pedagogia, segundo o autor, tem seus pressupostos qualitativos próprios para compreender o fenômeno educativo, o que determina a existência de dois tipos de ciências, as teóricas e as práticas, dando sentido a uma ciência aplicada, ou uma disciplina prática. Ao definir a Pedagogia como ciência prática, devemos buscar 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<sup>62</sup>. O pedagogo tem muitas possibilidades de atuação dentro dos vários contextos sociais. Possivelmente essa seja uma das explicações de a identidade do pedagogo ser tão complexa no contexto social brasileiro.

Por conseguinte, é na escola que historicamente encontramos sua maior atuação. As práticas educativas se consolidam 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 da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo, é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 1996, p. 116-117).

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.

---

<sup>62</sup> Educação informal é a Educação não sistemática, que advém da família, sociedade e do dia-a-dia no mundo. Educação formal é sistemática e intencional mais entendida como Educação escolar. Educação não-formal é uma forma de Educação assistemática que não ocorre no espaço escolar (institucional) mas, em espaços de Educação social, como nos hospitais, associações, empresas, dentre outros. Aprofundar essa discussão em Libâneo (2010), Pedagogia e pedagogos para quê?

Considerando o pedagogo um especialista em ciências da Educação, Nóvoa (1996), se sente inseguro em responder, de maneira clara, quando questionado acerca dessa profissão. Tentando criar respostas aos próprios questionamentos, chega à seguinte conclusão:

Cientista da Educação? Seria uma idéia exótica e algo esquisita. Educador? A definição não me diferenciaria de quase ninguém nesta “sociedade pedagógica” dos nossos dias. Historiador-Sociólogo da Educação? Para além de pedante a expressão não parece muito esclarecedora. 1/3 matemático + 1/3 artista + 1/3 historiador? A resposta só teria sentido em jeito de provocação. Pedagogo? É uma tentativa, mas que oscila entre o ridículo (o “pedagogo ou pedabobo” do Nelson Mendes) e o pomposo (por vezes a designação parece estar reservada para os “grandes pedagogos”) (NÓVOA, 1996, p.72).

O autor faz alguns questionamentos para afirmar 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, dando-nos condições de 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 passa a reconhecê-la como ciências da Educação.

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

Por esta razão, tem sido difícil a definição da identidade do pedagogo, pois não é habitual que uma única identidade profissional, seja tão diversa, pois quando identificamos o pedagogo como professor, não estamos, “[...] falando do professor clássico da organização escolar, mas sua atuação demanda intencionalidade, um tipo ou forma de organizar sua atividade, preocupação com encaminhamentos técnico-metodológicos para repassar determinado conhecimento [...]” (SÁ, 2000, p. 179). Essa citação mostra o quanto o pedagogo deve ter uma metodologia direcionada para o trabalho educativo e a aprendizagem do estudante, razão pela qual ele usa a expressão “professor clássico”, ou seja, que esteja apto a atuar com intencionalidade, havendo a necessidade de estudar os fins e os meios da Educação.

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. Assim,

[...] Pedagogia é uma ciência aplicada da e para a Prática Educativa compreendendo aqui as escolares e não-escolares. Reveste-se de um discurso próprio, constrói suas próprias categorias de análise do fenômeno educativo a partir das contribuições de outras ciências que se debruçam sobre os processos de formação humana, porém, não se confunde com os saberes científicos elegidos por aquelas (SÁ, 2000, p.177).

Segundo o autor, 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 a prática educativa, entendendo as 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 e discutem 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.”

Segundo a argumentação da autora, a cada ciência só corresponde um objeto, específico do seu campo e a 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, pois,

[...] o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A Pedagogia, como teoria da Educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2001, p. 102).

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. Deste modo, ao se dizer que a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, se está assegurando e definindo que ela não é

só prática, não se efetiva somente 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 a humanização do homem e quais os métodos mais adequados para atingir este objetivo” (MAZZOTTI, 1996, p. 30).

Por isso, 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. Mazzotti (1996) confere o estatuto de cientificidade da Pedagogia procurando evidenciar que é possível constituir uma ciência da prática educativa e, portanto:

Examinando-se o percurso da Pedagogia, as múltiplas tentativas de sua determinação, encontra-se o centro mesmo de sua definição: a reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas, procurando delimitar o *ser* do ato educativo. Nesse sentido, busca-se o fundamento do pensar pedagógico que teria um lugar próprio entre as ciências modernas. O objeto de conhecimento seria, então, o fazer educativo em suas circunstâncias, em suas múltiplas determinações (MAZZOTTI, 1996, p. 15).

As determinações da prática educativa devem se movimentar para além do pragmatismo, sendo vista em sua dimensão ampla, crítica e reflexiva. Assim, o objeto de estudo da Pedagogia como ciência será a práxis educativa, uma vez que a Pedagogia visa à formação humana, para que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da 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 novo sentido de homem que, enquanto ser sócio-cultural, tem o direito de se transformar conforme suas necessidades. A Pedagogia, como ciência da educação, exige dos pedagogos reflexões críticas e mudanças de posturas, pois o objeto da ciência pedagógica caracteriza-se pela ação intencional, contextualizada e reflexiva.

A reflexão crítica e a pesquisa podem 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 das respostas ao objeto pesquisado, à prática educativa. Nessa proposição, os fundamentos epistemológicos dos autores pesquisados explicitam que a Pedagogia é ciência que estuda a teoria e a prática educativa, tendo como dimensão contextual o processo de ensino e aprendizagem do aluno, 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<sup>63</sup> 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 prático resulta de uma conjugação de saberes necessários à ação, que se organizam dialeticamente com o conhecimento teórico, em um processo crítico que vai se estabelecendo nas relações sujeito-existência.

A dimensão disciplinar, ou Pedagogia como curso, se constitui 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 sócio-cultural. 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 se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, 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,

---

<sup>63</sup> Emancipação significa o ato de tornar livre ou independente. O termo é aplicado em muitos contextos como emancipação de menor, emancipação da mulher, emancipação política, etc. Em Filosofia, a emancipação é a luta das minorias pelos seus direitos de igualdade ou pelos seus direitos políticos enquanto cidadãos. O conceito de emancipação política foi abordado por Karl Marx em um ensaio publicado em 1844 sobre a “questão judaica” na Alemanha daquela época. Para Marx, a emancipação política do judeu ou do cristão estava relacionada com a emancipação do Estado do judaísmo, do cristianismo ou de qualquer religião. Disponível em: <http://www.significados.com.br/emancipacao/>. Acesso: 15 de junho de 2013.

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.

Nessa seção evidenciamos os aspectos importantes que reverencia a Pedagogia como ciência da educação. Entendendo que 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.

Defendemos 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 pesquisador, sendo capaz de mediar teoria e prática tendo em vista a 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.

Na próxima seção analisamos o modelo formativo de professor da Pré-Escola e 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal, considerando a formação inicial dos professores do ensino primário e a reabertura das Escolas do Magistério Primário em 1942 a atualidade.

## 2.5 Percurso da formação inicial dos professores do Ensino Primário em Portugal e a reabertura das Escolas do Magistério Primário em 1942

Nesta seção, refletimos sobre o modelo de formação de professor em Portugal, com base nas seguintes subseções: Formação inicial dos professores do Ensino Primário e a reabertura das Escolas do Magistério Primário em 1942; Formação inicial 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; A 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<sup>64</sup> 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 António 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<sup>65</sup>, 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

---

<sup>64</sup> Golpe desencadeado pelas forças armadas, em 1926, instaurou em Portugal, uma ditadura militar, tal como acontecia noutros países da Europa. A instabilidade política e os problemas económicos persistiram o que fez agravar o défice orçamental e a dívida externa do país. Foi neste contexto de grande instabilidade que o general Óscar Carmona foi eleito Presidente da República em 1928. Ao entrar na presidência, convidou António Oliveira Salazar, professor na Universidade de Coimbra, para ministro das finanças. Este aceitou o lugar, na condição de supervisionar os ministérios e de ter direito de veto sobre os aumentos das despesas. Disponível em: <http://www.historiadeportugal.info/portugal-e-a-ditadura-salazarista/>. Acesso em: 04 de maio de 2015.

<sup>65</sup> O decreto-lei, subscrito por carneiro Pacheco, que suspende as matrículas nas Escolas do Magistério Primário define, também, o modelo escolar adequado à missão do ensino primário elementar, apresentada como um «ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal».43 a desvalorização da qualificação profissional e do respetivo diploma implicava a da própria formação que o antecedia (PINTASSILGO E MOGARRO, 2014, p. 20).

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 a 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. Segundo Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), a produção pedagógica, científica e cultural desses professores situavam-se no campo ideológico do regime. A sua cultura profissional conduziu a uma leitura católica do modelo pedagógico da Educação nova, marcado pela concepção do tecnicismo.

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. Assim, merecia atenção para o novo contexto social e educacional, devido 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. 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 E 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, no quadro de um 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. No entanto, 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 favoreceram 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 autónomo; 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*<sup>66</sup> 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

---

<sup>66</sup> **A Revolução de 25 de Abril**, foi denominada, por alguns, Revolução dos Cravos, e refere-se a um período da história de Portugal resultante de um movimento social, ocorrido em 25 de abril de 1974, que depôs o regime ditatorial do Estado Novo, vigente desde 1933, e iniciou um processo que viria a terminar com a implantação de um regime democrático e a entrada em vigor da nova Constituição a 25 de abril de 1976, com uma forte orientação socialista na sua origem. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_25\\_de\\_Abril\\_de\\_1974](http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_de_25_de_Abril_de_1974). Acesso em 09 de junho de 2015.



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, ativo participante na nova sociedade democrática, a caminho do socialismo” (PINTASSILGO, MOGARRO E HENRIQUES, 2012, p. 19-20).

Assim, durante e depois do *25 de abril de 1974*, a Educação e a escola estão no cerne do debate político, pelo contributo da Educação para a formação da democracia. Uma das características da revolução foi a eclosão da escolarização (mesmo sendo um 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, entre os anos de 1974 a 1976 a revolução se instalou nas escolas, tendo sido esses os anos mais conturbados de toda a história da Educação de Portugal. Pontuamos, ainda, que:

Os professores não foram os criadores iniciais do movimento político e social do 25 de abril de 1974 em Portugal. Mas, foi na adesão à ação 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, na qual pretendiam-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. Consagra-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 subordina-se à cidade democrática, interesses assumidos pelo Estado.

Dessa forma, os trabalhos dos professores e as reivindicações dos estudantes eram baseados em um movimento revolucionário que buscava mais democracia. A partir de 1976, segundo Pintassilgo, 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 qualitativa. Os organismos internacionais influenciaram a normatização, pois o Banco Mundial, FMI e outros, forneceram 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, até então, em efetivo exercício formativo, ou seja, as Escolas Superiores de Educação, recebendo, assim, todo o património, serviços e obrigações legais para o exercício formativo.

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. Para Nóvoa (1992), foi o ensaio de "formações centradas na escola", cuja perspectiva profissional poderia ter sido estimulante. 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 dos anos de 1970 e da década de 1980. Em clima aberto de debates, análises pedagógicas e das políticas de ensino, nesse contexto configurou-se a consolidação de aprendizagens tendente à soberania da escola, que contribuíram para ampliação e enriquecimento da identidade docente, embasados em novos significados, saberes e responsabilidades.

## **2.6 Da Formação inicial e as Escolas Superiores de Educação 1986 à promulgação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990**

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 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. Desse modo, 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 à 1993, a referida Escola desenvolveu atividades nos diversos domínios de intervenção, tais como: formação inicial, contínua e especializada; profissionalização em serviço; investigação e desenvolvimento; e prestação de serviços à comunidade.

São atividades 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 e investigação; 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 somente 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 como uma instância 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 Educação 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 no que se refere à sua intervenção no sentido de uma boa formação e o futuro desenvolvimento profissional dos docentes.

A formação de professores do Ensino Básico é regulamentada pelo Decreto Lei n. 344/89 de 11 de Outubro, e especifica 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<sup>67</sup>; 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. O Art. 3º especifica os Princípios Orientadores:

De acordo com o n. 1 do artigo 30.º da Lei 46/86, de 14 de Outubro, a formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário orienta-se pelos seguintes princípios gerais: a) A formação inicial é de nível superior, devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica; b) A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem; [...] (PORTUGAL, 1989, p. 02).

Com relação ao Ensino Básico, a Lei de Bases de 1986 inicia-se apresentando um conjunto de objetivos, em seu Art. 7º, que particularizam-se 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). Observamos 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.

---

<sup>67</sup> A pesquisa se deterá na formação de professores para Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

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, segundo Nóvoa (1991). Apesar das habilitações para o 2º ciclo qualificarem também 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.

Nesse contexto de 1990, foi aprovado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos 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 necessárias adaptações dos docentes em exercício efetivo de funções em instituições de ensino dependentes ou sob tutela de outros ministérios. O Artigo 3º nos Princípios fundamentais, especifica: “A actividade do pessoal docente desenvolve-se 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 e Professores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário – ECD/1990 especifica e delimita 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 inicial/continuada, 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, refletiremos sobre a exigência do grau de licenciatura e formação inicial dos professores do 1º Ciclo, em 1997. Tendo como a organização a unidade europeia, tornaram-se necessárias alterações na formação de professores do Ensino Básico.



## **2.7 A exigência do grau de licenciatura/formação inicial dos professores do 1º Ciclo, ano de 1997**

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 académicos 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 académico 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 Artigo 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 fundamentais:

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 de educadores e professores enunciados no artigo 3.º deste diploma (PORTUGAL, 1989, p. 03).

A Lei de Bases 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 a referência e o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e a formação de professores. O Artigo 1º refere-se à Lei como “[...] quadro geral ao sistema educativo” (PORTUGAL, 1986), marcando momento importante para o sistema educativo português. No Artigo 4º, é explicitada a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Extra-Escolar. No capítulo IV, Artigo 30º, são apontados os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores nos seguintes aspectos:

a) 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 actualize a formação inicial[...]; formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de Educação e ensino [...]; formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; formação assente em práticas, [...] (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 mestrado em ensino do 1º e 2º Ciclos, formações criadas pelo Processo de Bolonha.

Esses dois mestrados oferecem uma habilitação para a docência, nunca antes oferecida, 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.” Assim, não basta mudar o nível ou terminologia do curso de formação, mas deve ser melhor planeado 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. 49/2005, de 30 de Agosto, consagrou a criação de condições para que os cidadãos pudessem ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao Ensino Superior e atribuindo a seus estabelecimentos a responsabilidade pela sua seleção, bem como criando condições para o reconhecimento da experiência profissional. Tratou-se, portanto, da transição de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema de desenvolvimento de competências. A adoção do sistema de créditos curriculares baseado no trabalho dos estudantes.

## **2.8 Da habilitação profissional para a docência da pré-escola e 1º ciclo do processo de Bolonha, em 2006, à atualidade.**

Na atualidade, 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 de idade. O Ensino Básico, compreendido como escolaridade obrigatória, tem a duração de nove anos e destina-se a crianças dos 06 aos 15 anos de idade, sendo definida e estruturado 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 para 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, configuram 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 as dimensões do conhecimento disciplinar, prática de ensino e a iniciação à prática profissional, considerando o domínio da Língua Portuguesa, oral e escrito. A profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico e tecnológico das disciplinas curriculares de docência, conforme Decreto Lei n. 43/2007, de 22 de Fevereiro, 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, muito 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: a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional; d) Formação cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; e f) Formação na área de docência (PORTUGAL, 2007, p. 1323).

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 corresponde 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 na sua especialidade, independente 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 relacionada ao 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, gerência e transformação dos contextos de estudo, o que exige novas abordagens e estratégias.

Assim, 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. Dessa forma, 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 realidade.”

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 o processo da promoção dos valores e atitudes profissionais; construção das competências; melhoria da qualidade de formação inicial e continuada; 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 novas necessidades econômicas, sociais e às oportunidades vinculadas à 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. Segundo o Decreto Lei n. 43/2007 de 22 de Fevereiro, Artigo 11º, são regras específicas 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 nos termos do n.º 2 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, com respeito pelo disposto nos números seguintes.1-Apenas podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se referem os n.ºs 1 a 4 do anexo: a) Os titulares da licenciatura em Educação Básica; b) Os titulares de uma habilitação académica superior obtida nos termos das alíneas [...] (PORTUGAL, 2006, p.1323).

Desse modo, 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 académica 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. Assim, desde o Ensino Básico, a perspectiva dos estudantes é orientada para o mercado de trabalho e a formação inicial e continuada, requisito importante para um bom emprego. Em relação à formação das orientações inseridas pelo Processo de Bolonha, relacionam-se com a formação reflexiva e, ao longo da vida, são orientados para a necessidade de investigação e a possibilidade de poderem iniciar, mais rapidamente, a vida profissional. 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 académica 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 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 nos seguintes termos: 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 do ciclo de 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 habilita, 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.

Entendemos que a formação inicial deve ser voltada para a práxis pedagógica, que se intensifica na teoria e na prática, que deve ser articulada ao conteúdo político, ético e moral da profissão, o que implica na busca pela profissionalização do professor. Na perspectiva profissional, a maior preocupação centra-se na manutenção, 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, nos faz 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 III**

**FORMAÇÃO INICIAL, DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO  
DAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA,  
TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA**

## CAPÍTULO III

### **FORMAÇÃO INICIAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA**

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)

#### **3.1 Pressupostos teóricos que orientam a formação do professor e favorece a construção das dimensões necessárias ao desenvolvimento profissional**

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

A formação inicial torna-se fundamental nos processos educativos e na reconstrução de uma sociedade que contempla uma melhor organização educacional. Discutimos a formação, envolvendo a função do professor como profissional, compreendendo sua importância para efetivação de uma educação de qualidade. De acordo com 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, pois as:

[...] formations professionnelles initiales prennent souvent en charge un premier entraînement à la mobilisation des savoirs et des capacités, sachant qu'on alors au plus pressé, que le processus doit se poursuivre tout au long de la vie professionnelle, mais doit avoir été plus qu'amorcé durant les études pour garantir un minimum d'efficacité dès l'entrée dans le monde du travail. Apprendre à mobiliser les connaissances et habiletés acquises est un enjeu de la formation initiale [...]. (PERRENOUD, 2005, p. 9).<sup>68</sup>

Assim, 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, buscamos os fundamentos epistemológicos de pesquisadores, tais como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Ferry (2012); García (2011); Imbernón (2001); Perrenoud (2000); 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, discutimos sobre os pressupostos teóricos que orientam a formação e favorecem no desenvolvimento das dimensões necessárias ao trabalho docente. Na segunda seção, refletimos 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, analisamos a formação e a profissionalização docente, como eixos articuladores do desenvolvimento profissional competente. Na última seção, discutimos 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, devemos compreender os princípios teóricos que orientam a formação docente e favorecem o desenvolvimento das dimensões essenciais para o trabalho na escola, ampliando suas perspectivas epistemológicas e revelando a autonomia profissional. Além disso, é importante pontuar aspectos indissociáveis, tais como: formação, desenvolvimento profissional e profissionalização do professor. Entendendo que há:

[...] tres características de la formación: [...] Formación doble: implica tener una formación profesional y una formación académica. Esta exige una formación científica, literaria o artística (formación académica) y una formación profesional que a veces se reduce a una formación pedagógica. [...] Formación profesional: es la formación de los enseñantes. No es lo mismo la formación de un docente a la de un medico o una abogado, ya que un profesor nunca deja la escuela. [...] Formación de formadores: [...] La relación al que se ven unidos profesor-alumno. una formación de formadores conduce a su punto extremo, la autonomía educativa fundamental:

<sup>68</sup> [...] formação profissional inicial, muitas vezes assume primeiro a unidade para a mobilização de conhecimentos e capacidades, enquanto sabemos que o mais urgente é entender que o processo deve continuar ao longo de toda a vida profissional, assim, a formação deveria garantir eficiência mínima para a entrada no mundo do trabalho. Aprender a mobilizar os conhecimentos e competências é uma questão de formação inicial [...]. (PERRENOUD, 2005, p. 9, trad. livre, grifo do autor).

formar sujetos autónomos. Esto nos da un equilibrio entre la formación teórica y la práctica, además de que son parte importante de problemática actual de la formación de los enseñantes. En la formación hay un desarrollo de las capacidades de cada ser, ayudado por los profesionales ([...] pedagógicamente y académicamente), la escuela y las reformas que con el paso del tiempo se van dando en la educación, y los alumnos con sus vivencias, éxitos y fracasos. (FERRY, 2012, p. 01).<sup>69</sup>

Para o autor, refletir sobre formação de professor, é preciso pensar nas diferentes formas de expandir os conhecimentos, analisar e refletir de forma crítica a prática e propor as mudanças e transformações necessárias. O processo de formação apresenta três características estruturais, que surgiram no contexto histórico-cultural: formação científica/literária, artística e a formação profissional, para o autor uma “*formation double*”. A primeira característica é que os programas de formação docente tendem a reduzir uma ou outra dessas duas dimensões, o que depende da hierarquização dos objetivos da formação e da relevância dos aspectos didáticos e pedagógicos. A segunda, é a formação do professor cujo estatuto profissional muitas vezes não foi ainda definido. A última característica, é a formação de professores como uma formação de formadores.

Essa última característica da formação auxilia no desenvolvimento docente, visto que devem ser acompanhados por profissionais bem formados. Assim, as instituições e as reformas educacionais podem oportunizar aos estudantes experiências de sucesso ou fracasso. Segundo Ferry (2012), um ponto negativo para o professor é que a escola é um *continuum*, o que não acontece com a profissão do médico ou advogado, que se submetem à Educação Básica, constroem suas carreiras e nunca mais retornam à escola, enquanto o professor está sempre em sala de aula, ou seja, é um *continuum*, se transforma em uma rotina. Deste modo a,

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

Para que a formação cumpra seu objetivo no desenvolvimento pessoal, sócio-cultural e na integração do trabalho, deve ser modificada a estrutura dos cursos/currículos, o que

---

<sup>69</sup> [...] três características de formação [...] **Formação dupla:** envolve ter uma formação e educação profissional. Requer uma formação científica, literária ou acadêmica, o profissional é, por vezes, reduzido à formação pedagógica. [...] **A formação profissional:** formação de professores, não é a mesma que a de um médico ou advogado[...]. **Formação de formadores:** a relação à qual estão ligados professor-aluno. É necessária uma formação de formadores que leva a autonomia de ensino, sendo fundamental: formar sujeitos autônomos. Não há um equilíbrio entre a formação teórica e prática, mesmo sendo, parte importante dos problemas atuais de formação de professores. Na formação há uma capacidade de desenvolver cada ser, ajudado por profissionais (professores pedagogicamente e academicamente treinados) na escola, e por reformas que, ao longo do tempo, estão ocorrendo na educação, tendo em vista, os alunos com as suas experiências, sucessos e fracassos. (FERRY, 2012, p. 01, trad. livre, grifo do autor).

compreende uma formação ampla em termos de conteúdos e procedimentos. A construção da identidade do professor se dá em espaços sócio-culturais 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. Pressupõe-se que, nos cursos de formação inicial, o professor mantém contato com o conhecimento científico, o qual, associado aos saberes mobilizados nessas experiências e às pesquisas realizadas, provocam a construção de conhecimentos profissionais para sua atuação sendo, portanto, importante a:

[...] partnership between teacher education institutions and schools has evolved over a quarter of a century with attitudes of ‘distant wariness’ melting before the strengthening flow of co-operative interaction. In the process of pragmatic experimentation it would be no exaggeration to say that the very concept of a teacher education institution has come to be redefined in a nonmonadic way as inclusive of partner schools. Partnership is an intrinsic component of the training model albeit requiring continuing clarification of the roles and responsibilities of all partners in the context of the greater opportunities now provided by e-learning and connectivity. (TOTTERDELL, 2006, p. 05).<sup>70</sup>

Para esse pesquisador, nos movemos em direção à sociedade da informação e do conhecimento, e são 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. Infelizmente, as estruturas, as normas e os conteúdos do sistema de ensino atual, não atendem as necessidades. “The critical question for teachers and teacher educators is not so much whether a hegemonic colonising discourse should be resisted, but the conditions whereby teacher autonomy and agency are maximised so that modes of resistance can at least be contemplated.” (LOCKE e HILL, 2003, p. 16).<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup>[...] parceria entre as instituições de formação de professores e as escolas tem evoluído ao longo de um quarto de século, com atitudes cautelosas e conjuntas do fortalecimento da cooperação e interação. No processo de formação de modo prático, não seria exagero dizer que o próprio conceito de formação de professores nas instituições tem vindo a ser redefinido de uma forma tão abrangente que as escolas passaram a ser parceiras. A parceria é um componente intrínseco do modelo de formação contínua, embora exigindo a clarificação das funções e responsabilidades de todos os parceiros no contexto das maiores oportunidades, agora fornecidos pelas tecnologias e a conectividade. (TOTTERDELL, 2006, p. 05, trad. livre, grifo do autor).

<sup>71</sup> A questão crítica para os professores e formadores de professores, não é tanto o combate ao discurso colonizador e hegemônico, mas as condições em que a autonomia do professor e da agência formadora devem ser maximizados para que os modos de resistência, podem pelo menos, ser contemplada. (LOCKE e HILL, 2003, p. 16, trad. livre, grifo dos autores).

Entendemos que a sociedade exige uma educação comprometida com as mudanças<sup>72</sup> sociais, que integre os desafios científicos e tecnológicos. A formação do professor configura-se ligada ao futuro da educação e da própria sociedade, sendo necessária a construção de um projeto pedagógico voltado para uma formação com base teórica sólida, e fundada no princípio da educação de qualidade, compreendida em uma perspectiva de reflexão sobre a natureza do ser professor e nos aspectos que permeiam o seu desenvolvimento profissional.

Portanto, a profissionalização do professor se constrói partindo da significação social da profissão, da revisão pessoal desse significado, da percepção da prática e do conhecimento anterior que desenvolve um novo saber. É um movimento importante na formação do professor, pois permite o avanço sobre a própria prática e sua ressignificação. Essa análise cria a necessidade de aproximar e resgatar da prática, a teoria que a fundamenta, 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., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

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

---

<sup>72</sup> Si hay algo que caracteriza hoy día a nuestra sociedad, seguramente sea el cambio. Vivimos en una sociedad en la que el cambio forma parte de nuestra vida cotidiana. Hemos cambiado nuestra manera de relacionarnos, de comunicarnos, de trabajar, de comprar, de informarnos, de aprender. Los cambios que se han producido en nuestras sociedades en las últimas décadas, dirigidos principalmente por la imparable expansión de las nuevatecnologías de la información y comunicación han generado nuevas maneras de entender la forma como las personas se sitúan en la sociedad, en relación a sí mismas y a los demás. (GRACÍA, 2001, p. 86).

<sup>7</sup>Tradução: Se alguma coisa caracteriza a nossa sociedade hoje, é provavelmente a mudança. Nós vivemos em uma sociedade em que a mudança é parte de nossas vidas diárias. Mudamos a maneira como nos relacionamos, comunicamos, trabalhamos, compramos, informamos e aprendemos. As mudanças que ocorreram na nossa sociedade, nas últimas décadas, lideradas principalmente pela expansão imparável das novas tecnologias de comunicação e informação, têm criado novas formas de entender como as pessoas são na sociedade, em relação a si próprias e aos outros. (GRACÍA, 2001, p. 86, trad. livre, grifo do autor).

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 um conjunto de princípios institucionais, que raramente resulta em uma construção consolidada na teoria e na prática.

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

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 quanto às suas 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 sócio-cultural, institucional, tecnológico e didático, para que possam construir conhecimentos pedagógicos, 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 frente ao 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 se sustentam na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão. Os cursos de formação devem privilegiar a análise de necessidades centradas nos interesses e expectativas dos professores, enquanto

peessoas, 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. Assim a:

La formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que puedan tomarse son políticas, en el doble sentido de una política de la educación, que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas. La formación puede verse también como una institución, que es un dispositivo organizacional que está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones. Con la irrupción de la formación permanente apareció otro tipo de dispositivo: el mercado de la formación, donde la formación se vende y se compra, ya sea en jornadas de talleres, en planes de formación, en paquetes, en videocassetes o en terminales de computación. Una institución es también el lugar de una práctica, con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje trivializable y sus practicantes, los formadores. (FERRY, 2012, p. 01, trad. livre, grifo do autor)<sup>73</sup>

Para o autor, e concordamos com essa posição, 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 o desempenho nos testes padronizados de aproveitamento, uma medida limitada sobre o que os estudantes aprenderam. Os cursos de formação de professores devem ser melhor organizados para ter eficácia e demonstrar ligação entre o trabalho do professor e a aprendizagem dos estudantes. Portanto, maiores esforços devem ser efetivados pelos pesquisadores, professores e as próprias políticas educacionais direcionadas à Educação Básica.

---

<sup>73</sup> A formação de professores é uma ideologia mais concentrada. As decisões que podem ser tomadas são políticas, no duplo sentido da política de educação, que é a de promover um conjunto de medidas devidamente organizadas com objetivos educacionais, e de uma política geral que busca formar um certo tipo de sociedade em relação a um determinado conjunto de poder. A formação também pode ser vista como um processo, um dispositivo organizacional que é feito através de programas, currículos, certificação e construção. Com o surgimento da aprendizagem ao longo da vida, outro tipo apareceu: o mercado de formação, onde o treinamento é comprado e vendido, seja em conferências, programas e ou planos de formação, em pacotes de fitas cassetes ou terminais de computador. Uma instituição formativa também é um lugar conveniente, com as suas normas, os seus modelos, seu próprio treino, linguagem trivializada e seus praticantes e treinadores. (FERRY, 2012, p.01, trad. livre, grifo do autor).

O sistema educacional precisa definir políticas que busquem a qualidade da educação para além dos testes padronizados de aproveitamento, pois a aprendizagem nas escolas é prejudicada por inúmeros fatores, mas inter-relacionados com a formação do professor. Zeichner (2009), apresenta como meio de superação, uma abordagem multidisciplinar e multimetodológica de formação, no sentido de 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. Assim, as:

[...], teacher education institutions are likely to find themselves increasingly preparing their students for multi-professional practice alongside other enabling service professionals and emerging new practitioners working in professional education settings. In the process they need to refashion themselves to be more than mere repositories of 'teacher training', 'education studies' and 'educational research'; on the other hand will undoubtedly need to guard against being turned into secondary agencies responsible for delivering government objectives or mere instruments of central command. (TOTTERDELL, 2006, p. 08)<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> [...], nas instituições de formação de professores são susceptíveis de encontrar-se cada vez mais, a preparação de seus alunos para a prática multi-profissional ao lado de outros profissionais em serviços, permitindo novos e emergentes profissionais que trabalham em contextos de educação profissional. No processo, eles precisam remodelar-se e ser mais do que meros repositórios de formação de professores, estudos de educação e pesquisa educacional; por outro lado, sem dúvida, tem necessidade de se proteger contra ser transformadas em agências secundárias responsáveis pelo treinamento com objetivos governamentais ou meros instrumentos de comando central. (TOTTERDELL, 2006, p. 08, trad. livre, grifo do autor).

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 o cotidiano não se torne alienante, dando possibilidade à construção da autonomia, tendo, ainda, como princípio, o reconhecimento do valor humano envolvido nos processos formativos e nas relações estabelecidas entre formadores e estudantes. Toda produção intelectual é baseada em uma aprendizagem individual e coletiva em que, ao ensinar, também aprendemos, pois quanto mais sólida for a teoria que orienta os saberes da prática educativa, mais eficaz será a atividade docente. O professor deve refletir sobre sua prática, porque as novas concepções apontam para a necessidade da formação de um professor reflexivo, que repense os saberes docentes, resignificando 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. Compreendendo que:

No Brasil, como em outros países da América Latina, já se vislumbra, desde as ideias de Paulo Freire, um modelo formativo emergente associado à pedagogia crítica e às pesquisas centradas na prática, que valorizam a capacidade do professor de produzir saberes desde a posição de professor que precisa refletir e pesquisar sobre o que faz e o porquê das suas atitudes profissionais. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.107).

Segundo esses teóricos, 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 se constitui em um exercício de reflexão sobre a própria prática, o que favorece a construção do saber fazer pedagógico. 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 da educação, para uma possível inovação teórico e metodológica. Entendendo que:

La innovación necesita de innovadores. Necesita de personas que se ilusionen, que se identifiquen y se comprometan con un proyecto que introduzca un cambio en sus prácticas habituales. Algunos informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. (GARCÍA, 2011, p. 05)<sup>75</sup>.

A formação, enquanto possibilidade de formalização da profissionalização docente, é uma tarefa complexa que exige dedicação, pois os problemas são intrínsecos às dimensões epistemológicas, sociais e culturais relacionadas à educação. Assim, a formação constitui um conjunto de princípios institucionais que resulta em uma construção teórico e prática dos fundamentos da educação. É necessária a superação da frágil aprendizagem adquirida na formação, pois muitos professores não têm conseguido se perceber como interveniente no processo de construção de uma educação crítica e comprometida com a transformação social. Segundo Freire (1996), na formação o professor deve assumir que o indispensável “pensar certo” não se acha nos guias de professores que os intelectuais escrevem, mas, pelo contrário, o “pensar certo” deve superar o ingênuo, é produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador nas agências formadoras.

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

No processo 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 necessários ao exercício

---

<sup>75</sup> A inovação necessita de inovadores. As pessoas precisam motivar-se, para se identificar e comprometer-se com um projeto para introduzir mudanças em suas práticas. Alguns relatórios internacionais têm vindo a concentrar-se e destacar a importante função que os professores desempenham em relação às oportunidades de aprendizagem dos alunos. (GARCIA, 2011, p. 05, trad. livre, grifo do autor).

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 se acentua 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, tendo a teoria e a prática como indissociáveis. Destacamos a preocupação de que a reflexão somente em torno da prática possa gerar um possível “praticismo”. Essa posição é apontada por Contreras (2002), que define esse modelo como racionalidade técnica, pois a prática profissional é direcionada através de solução instrumental de problemas e a aplicação de um conhecimento teórico e técnico. É instrumental, porque supõe a aplicação de técnicas que se justificam por sua capacidade para conseguir os resultados “práticos”. É possível conceber a reflexão como um:

[...] processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão. (CONTRERAS, 2002, p. 139)

A prática reflexiva deve ser compreendida em uma perspectiva política e consciente das implicações sociais, econômicas e culturais. Um profissional que reflete sobre a sua ação, deverá, também, refletir criticamente sobre a estrutura organizacional, os valores, os condicionantes de ordem institucional que determinam os contextos sociais. O profissional reflexivo 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, obrigatórios nas licenciaturas, constam de propostas curriculares sem planejamento e vinculação com os sistemas escolares; e d) segundo os licenciandos, os cursos trabalham à base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros. Fica evidente certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos nos cursos de formação docente, entre eles o de Pedagogia.

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 nesse nível para seus docentes. É necessário democratizar essa formação continuada, visto que é um fator de desenvolvimento social e econômico de uma nação, assim como ajudará na perspectiva da consolidação da qualidade da educação.

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

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

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 nas melhorias das próprias condições de trabalho em uma sociedade do século XXI, marcada por inúmeras mudanças e transformações no contexto educacional que interferem diretamente na atividade de ensinar e educar os estudantes.

Na próxima seção, discutiremos as concepções de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo do professor, compreendendo sua importância para a prática profissional.

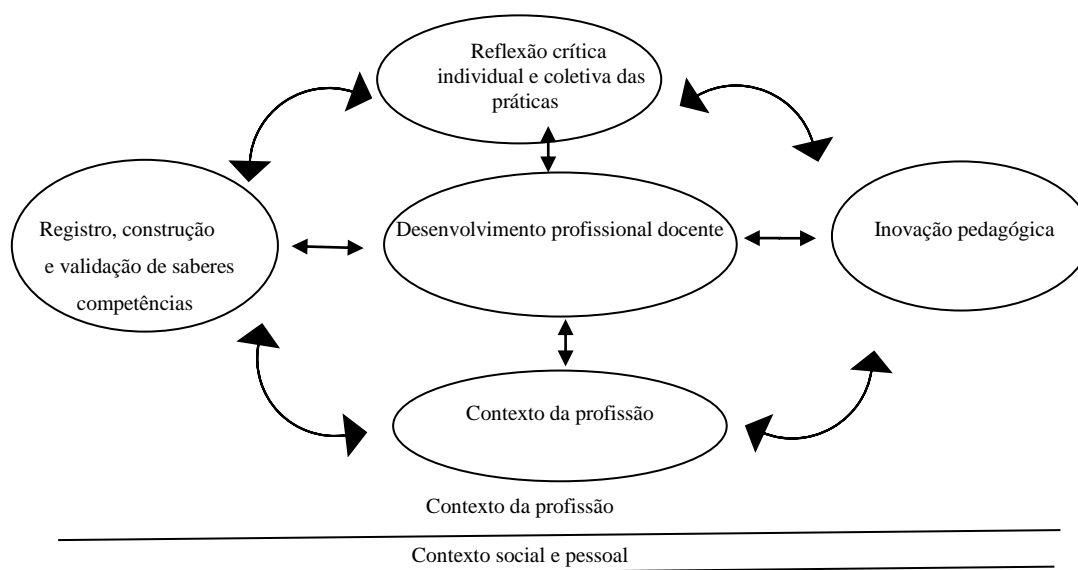


### 3.2 Concepções sobre profissionalização, profissionalidade e profissionalismo

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, juntamente com a sociedade, reelabore o sentido do reconhecimento social da profissão docente. Para tanto, partimos do seguinte questionamento: O desenvolvimento da profissionalização docente depende da formação inicial/continuada e de uma prática crítica e reflexiva fundamentada na pesquisa?

As pesquisas realizadas sobre formação inicial, por autores como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Imbernón (2001); Nóvoa (1997); Perrenoud (2005); 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.” Esses autores representam esse entendimento através da Figura abaixo:

**FIGURA 1 - DINÂMICA DOS ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**



Fonte: Dinâmica dos elementos do desenvolvimento profissional, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 69).

Segundo os autores, 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 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. Nesse contexto, 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.

Dessa forma, a profissão, de acordo com Dubar (2005, p. 169), “[...] adquire uma dimensão comunitária estruturante de todo o sistema social.” Além disso, se reveste 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 de um saber advindo de estudos, pesquisas, e o afastamento de práticos da profissão.

A profissionalização 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 adquiram seus saberes como componentes da profissão, pois:

Une compétence est un pouvoir d’agir, non pas en général, mais dans une classe de situations comparables. Ce pouvoir peut s’entendre au sens juridique, lorsque La compétence confère à l’action une légitimité. Ou s’entendre au sens psychosociologique comme ensemble de moyens de réaliser une action sensée et efficace. Ces deux sens NE sont pas totalement indépendants. [...] Il paraît raisonnable que chaque acteur: apprenne à faire ce qu’il a le droit et parfois l’obligation de faire ; · revendique le droit de faire ce qu’il sait faire.[...] Il n’y a cependant entre ces deux faces de la compétence aucune synchronisation automatique: certains droits d’agir ne sont pas exercés, faute des moyens intellectuels adéquats, alors que certains moyens intellectuels sont mis au service d’actions illégitimes, comme toute forme de délinquance, et plus banalement action qui outre passe le mandat ou le rôle légitimes un acteur. (PERRENOUD, 2005. p. 03)<sup>76</sup>

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 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.

---

<sup>76</sup> A competência é a capacidade de agir, não em geral, mas em determinadas situações semelhantes. Este poder no sentido legal, onde a competência confere legitimidade para a ação. Ou no sentido psicossocial, como todos os meios para atingir ação significativa e eficaz. Esses dois sentidos não são totalmente independentes. Parece razoável que cada ator: aprenda a fazer o que é certo, e às vezes é a obrigação de fazê-lo; reivindica o direito de fazer o que ele pode fazer. No entanto, entre essas duas faces de competência não existe nenhuma sincronização automática, certos direitos para agir não são exercidos, em meios intelectuais adequados, enquanto alguns recursos intelectuais são colocados a serviço de ações ilegítimas, como qualquer forma de crime banal, toda ação que vai além do mandato ou o papel legítimo de um ator. (PERRENOUD, 2005. p. 3, trad. livre, grifo do autor).

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. 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. 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 se estrutura entre essas duas dimensões nucleares, na construção de uma identidade profissional. Pois,

[...], the professional/contextualist can be linked to a view of the classic professional who is expert by virtue of their possession of a broad knowledge of the theory and skilful practice of teaching and its content domains, who is committed to the individual well-being of each student and to the development in each of them of relevant knowledges, skills and attitudes, who values his or her autonomy and views it as essential to have the freedom to make his or her own judgments with regard to appropriate practice in many situations, and who is prepared to speak out on broad matters of educational policy and social justice. (LOCKE; HILL, 2003, p. 14)<sup>77</sup>

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),

---

<sup>77</sup> [...], o profissional/contextualista pode ser ligado a uma visão do profissional clássico, que é um especialista em virtude da posse de um amplo conhecimento da teoria e da prática de ensino e de seus domínios de conteúdo, que está comprometido com o bem-estar individual de cada aluno e para o desenvolvimento de cada um deles, de conhecimentos relevantes, habilidades e atitudes, que valorizam a sua autonomia, sendo visto como essencial para ter a liberdade de tomar suas próprias decisões no que diz respeito à prática apropriada em muitas situações, e que está preparado para falar em ampla matéria de política educacional e de justiça social. (LOCKE e HILL, 2003, p. 14, trad. livre, grifo dos autores).

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.

A profissionalização pressupõe a capacidade desejada pelos professores para que haja envolvimento e auto-organização para a formação contínua. Afirma Perrenoud (1999) que, para a construção da auto-organização da profissão, é necessária atualização de saberes, competências e construção de uma 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.

Desse modo, o processo de profissionalização não é um movimento linear. De acordo com Veiga (2001), 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.

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 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 (é a noção de saberes práticos) que ela deseja racionalizar numa dialética cuja formação, supostamente, se constituiria entre saberes teóricos e saberes práticos. A formação profissional consiste então em pôr os estudantes em contato com esses saberes teóricos e práticos, tanto na universidade como em meio escolar, [...]. A prática é dita profissional pelo fato de remeter a esses saberes explícitos, e a padrões ou normas de prática reconhecidos e fundamentados na pesquisa. Esses saberes e essas normas definem a competência. (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, 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, 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. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem uma profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização de seus membros e para a gênese de uma cultura profissional. (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, 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.

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 dessas 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, dessa forma, terão diferentes identidades típicas do exercício da profissão. Desta forma, 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. Circumstances change. A new reform is introduced. The profile of the student intake can change. All these shape the professional identity of the teacher. (LOONEY, 2010, p. 80).<sup>78</sup>

Assim, segundo a pesquisadora, identidade profissional é o resultado de um conjunto complexo de interações entre crenças e convicções pessoais, contextos escolares, culturas e a história da carreira, o que implica para 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, na 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 se modificam 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 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

---

<sup>78</sup> [...] 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. As circunstâncias mudam. A nova reforma é introduzida. O perfil do estudante pode mudar. Tudo isso forma a identidade profissional do professor. (LOONEY, 2010, p. 80, trad. livre, grifo do autor).



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.

Consideramos 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. Both carry widely differing definitions in the literature and in policy discourse. Here, the approach adopted to the terminology may be pragmatic, but this

dualism is a useful heuristic to which the paper returns in a number of sections. (LOONEY, 2010, p. 73).<sup>79</sup>

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 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. Assim:

The classification of teachers as professionals gives them status, higher pay and more opportunities for career advancement. In exchange for recognising teachers as professionals and endowing them as such, society gets a competent and dedicated teaching force – with a strong sense of professional identity – which leads to better outcomes for students, and, thus, it could be concluded, improved social and economic development. (LOONEY, 2010, p. 75).<sup>80</sup>

De acordo com a autora, 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, é aquilo que é 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

---

<sup>79</sup> [...] 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. Aqui, a abordagem adaptada para a terminologia pode ser pragmática, mas esta dualidade é uma eurística útil para que o papel volte num certo número de seções. (LOONEY, 2010, p. 73, trad. livre, grifo do autor)

<sup>80</sup> A classificação dos professores como profissionais lhes dá *status*, salários mais elevados e mais oportunidades de progressão na carreira. Em troca de reconhecer os professores como profissionais, reconhecendo-os como tal, a sociedade recebe um corpo docente competente e dedicado, com um forte senso de identidade profissional, o que leva a melhores resultados para os alunos e, assim, pode-se concluir, melhora o desenvolvimento social e econômico. (LOONEY, 2010, p. 75, trad. livre, grifo do autor)

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. 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.

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. Não há consenso sobre o desenvolvimento profissional, mas:

*Dans une perspective développementale, le développement professionnel est généralement fondé sur la succession d'étapes et tient surtout compte des intérêts à la fois de l'employé et de l'organisation. Il apparaît comme un processus dynamique qui va nécessairement de pair avec le développement personnel. L'individu évolue progressivement depuis son enfance, moment où il commence à penser à sa carrière, jusqu'à la retraite. (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 136).<sup>81</sup>*

---

<sup>81</sup> Em uma perspectiva de desenvolvimento, o desenvolvimento profissional é geralmente baseado na sequência de passos, e considera, principalmente, os interesses do empregado e da organização. Ele aparece como um processo dinâmico que passa necessariamente de mãos dadas com o desenvolvimento pessoal. O indivíduo gradualmente vai mudando desde a sua infância, quando ele começa a pensar sobre sua carreira até a aposentadoria. (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 136, trad. livre, grifo do autor).

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.

Na próxima seção refletiremos sobre a formação inicial e a profissionalização docente como eixos articuladores do desenvolvimento profissional competente, compreendendo a aceitação da docência como uma profissão merecedora de *status* social.

### **3.3 A formação inicial e a profissionalização do professor como eixos articuladores do desenvolvimento profissional competente**

O estudo sobre o desenvolvimento profissional docente é permeado por ambiguidades relacionadas à conscientização da necessidade de profissionalização, tanto pelos professores quanto pela sociedade, pela ausência de políticas educacionais, que atenda as demandas da formação e a formalização do saber científico e pedagógico. Portanto, é necessário o despertar do professor em relação à formação e à profissionalização.

O desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução e continuidade que, para García (1999, p.144), “[...] é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.” Destaca a importância da trajetória dos docentes e das experiências nos cursos de licenciatura, bem como o ingresso na carreira, tendo como articulação o conceito de identidade que advém de duas fontes: dos estudos e das vivências. Em estudo recente, García (2011) complementa que estão implementando novas propostas de inserção profissional, intensificadas em várias partes do mundo, apesar das poucas iniciativas na América Latina.

A formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo e sistemático e abrange todas as etapas da profissão docente. O docente passa por diferentes etapas de exigências o que implica no processo de “aprender a ensinar”. No exercício da profissão docente é fundamental uma sólida formação teórico/prática, com base na pesquisa, para que possa desenvolver a autonomia pedagógica.

Os professores devem dominar o ofício para assumir as dimensões da profissão e agir com profissionalismo. A profissionalização é a capacidade de resolver os problemas complexos, no âmbito dos valores e da ética, agindo com compromisso social, em que:

[...] la profesionalización del sistema educativo será necesario diseñar y ejercer la conducción estratégica de las políticas de desarrollo educativo con una visión prospectiva capaz de producir las adecuaciones que demanda el entorno cambiante y de reorientar los procesos y las acciones.[...] Asimismo, promover la construcción de acuerdos nacionales que expresen la voluntad política de los gobiernos a favor de la educación, en torno a metas de mediano y largo plazo que generen el consenso y la participación de distintos sectores y actores sociales, movilicen los recursos y esfuerzos necesarios para el cumplimiento de las metas y otorguen continuidad y estabilidad a las políticas públicas. (BAR, 1999, p.02).<sup>82</sup>

Para a autora, na profissionalização do sistema de ensino é necessário organizar e exercer uma liderança nas políticas educacionais que provoquem mudanças, a fim de auxiliar na construção de projetos nacionais que expressem a vontade dos governos para promover a educação de qualidade nos diferentes setores, mobilizar os recursos e os esforços para o cumprimento das metas e a concessão e estabilidade da profissão docente.

Para profissionalizar a função da escola e construir autonomia, segundo Bar (1999), devem ser criadas as condições institucionais e materiais para desenvolver uma nova gestão do Estado e o papel dessa equipe. No fortalecimento das funções dos professores; favorecendo a participação da comunidade e infraestrutura adequada nas escolas. Assim, questionamos: qual a função do docente no processo de profissionalização do ensino?

El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente. [...]. En el ejercicio del rol profesional, intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional. (BAR, 1999, p.06).

Consideramos que o professor é um dos principais sujeitos no processo de melhoria da qualidade da educação, sendo o mediador no processo de aprendizagem dos estudantes e nas mudanças na organização institucional. As reformas educacionais se traduzem em modificações na estrutura e organização das escolas o que reflete nas atividades

---

<sup>82</sup> [...] a profissionalização do sistema de ensino será planejada de modo que o professor exerça liderança estratégica nas políticas de desenvolvimento educacional, com uma visão prospectiva capaz de produzir os ajustes exigidos pelo ambiente de mudança e reorientação dos processos. [...]. Também promover a construção de acordos nacionais que expressem a vontade política dos governos para promover a educação, em torno de objetivos de médio e longo prazo para gerar consenso e participação de diferentes setores [...], mobilizar os recursos e os esforços para o cumprimento das metas e a continuidade, concessão e estabilidade à ordem pública. (BAR, 1999, p.02 trad. livre, grifo da autora).

desenvolvidas na sala de aula, pelo professor. No exercício profissional são envolvidos os fatores do contexto sócio-econômico, compromisso da comunidade e a preparação científica focada na reflexão e na pesquisa sobre sua prática profissional.

Nas últimas décadas, muitas pesquisas têm sido realizadas sobre a formação e a profissionalização docente, tais como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Perrenoud (2000); Nóvoa (1995); Gatti (2009); Lessard (2006); Dubar (2005); entre outros. As mesmas admitem o distanciamento dos fundamentos didático/pedagógico e do conhecimento científico especializado, ligado às experiências nas escolas. Questionamos os limites de aquisição dos saberes profissionais, didático e pedagógico, mobilizados através do compromisso científico e político da profissão docente. É necessário estabelecer:

[...] preparo profissional que proporcione aos docentes um conhecimento válido que gere atitudes de valorização da atualização permanente devido às mudanças que se produzem. Aprender, também, a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflitos. (IMBERNÓN, 2001, p. 61).

De acordo com essa posição, os professores, no convívio com a escola, devem desenvolver o senso prático e científico orientado pelo desenvolvimento profissional. A profissão docente comporta um compromisso político/social de responsabilidade com outros agentes da comunidade escolar. Segundo Imbernón (2001), a competência profissional é necessária em todo processo educativo e será formada na interação que se estabelece entre os próprios professores. Nas próximas décadas, a profissão docente deverá se desenvolver em uma sociedade em mudanças, com alto nível tecnológico. Será indispensável à preparação disciplinar, curricular e didática, como intercâmbios do processo de ensino e aprendizagem.

A profissionalização docente não deve ser construída de maneira mecânica, pois representa a elaboração intelectual do professor, de transformar o ensino. Os professores desenvolvem sua profissionalidade pela formação na graduação nas experiências com os pares no contexto social. O desenvolvimento profissional configura-se na integração de modos de agir e pensar, implicando em um saber que inclui a mobilização de conhecimentos, métodos, valores e objetivos no agir cotidiano, na busca de melhor formar e ser formado.

Globalement, le développement professionnel des enseignants, sous l'angle développemental, implique une démarche axée sur la personne enseignante qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques. Que ce soit pour les postulants, les novices ou les chevronnés en enseignement, le développement professionnel se fait dans le sens de la modification des attitudes, des habiletés, des

performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, croyances, etc. (UWAMARIYA E MUKAMURERA, 2005, p. 139)<sup>83</sup>

O desenvolvimento profissional dos professores inclui a formação inicial e permanente, para promover o crescimento dos profissionais e das instituições. Concordo com a concepção de Day (2001), que afirma que o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às experiências de aprendizagem, contribuindo para melhorar seu desempenho em sala de aula, sendo um processo, através do qual valorizam a sua função como agentes de mudança e construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo de sua vida.

A terminologia competência comporta um conceito polissêmico. Sua característica multidimensional envolve ângulos particulares da vida profissional, no que se refere a aspectos contextuais, organizacionais e socioculturais. A competência é construída ao longo da profissionalização, sendo fundamental uma formação permanente, atendendo a um saber cumulativo, superação de limites, conquista de novos níveis de desenvolvimento no enfrentamento de novos desafios e pelo aprimoramento pessoal e profissional.

Competência profissional está vinculada à noção de formação voltada para os objetivos de qualificação de profissionais críticos, capazes de produzirem saberes inerentes ao trabalho docente. A competência implica a construção e a comunicação de conhecimentos, de modo a adaptá-los às capacidades intelectuais dos estudantes. Está relacionada à posse de um saber próprio ao ensino, baseado no contexto real. Segundo Perrenoud (1999), competência é a capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. A competência constrói-se com a prática, ao longo de sua formação profissional e em sala de aula, na vivência escolar. Entendendo que:

Toda competência está, [...], ligada a uma prática social de certa complexidade. Não ao gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhes conferem sentido e continuidade. Uma competência não remete, necessariamente, a uma prática profissional e exige ainda menos que quem a ela se dedique seja um profissional completo. Assim, como amador pode-se dar um concerto, organizar viagens [...]. Tais práticas, entretanto, admitem uma formação profissional [...]. É perfeitamente normal, pois toda competência amplamente reconhecida evoca uma prática profissional instituída, emergente ou virtual. (PERRENOUD, 1999, p. 35-36).

Contudo, competência é a capacidade de mobilizar os recursos cognitivos para enfrentar as situações e passa por operações mentais complexas. A abordagem por competência não rejeita os conteúdos e disciplinas, mas acentua sua implementação. As

---

<sup>83</sup> Geralmente, o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva de desenvolvimento, envolve foco no ensino, com abordagem individual que passa por sucessivas mudanças de acordo com etapas cronológicas. Se para iniciantes, principiantes ou com experiência em ensino, desenvolvimento profissional é no sentido de mudança de atitudes, habilidades, performance, valores, auto-imagem, relação com a profissão de percepção sobre os alunos, crenças, etc (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 139, trad. livre, grifo do autor).

competências precisam de gerenciamento sobre os conhecimentos e, ao serem desenvolvidas, o professor deve ser capaz de autoavaliar-se e autoformar-se.

O desenvolvimento das competências deve ajudar o profissional a intervir nas situações, compreender o pensar e o agir, analisar as contradições, administrar os conflitos e compromissos. As competências permitem articular a ação e os objetivos. Para Assmann e Sung (2000, p. 209), “As reformas educacionais do mundo afora vêm insistindo em juntar vários tipos de competências básicas para criar, através delas, um patamar mínimo para que as novas gerações estejam preparadas para aprender a aprender e aprender por toda vida.”

O termo competência é utilizado neste trabalho quando nos referimos à capacidade de trabalhar no contexto educacional, com o saber e a consciência do fazer pedagógico, tendo como embasamento as dimensões: pedagógica, didática, tecnológica e científica. Assim:

Las competencias pedagógico - didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas.[...] las competencias Institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela.(BAR, 1999, p. 08) <sup>84</sup>

Dessa forma, a competência exige conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidade pelos resultados da atividade. A competência, enquanto capacidade complexa manifestada na prática, representa uma estrutura dinâmica que permite analisar e compreender o contexto. Assim, permite mobilizar os recursos disponíveis para resolver os problemas da prática profissional, visto que se constitui de uma atividade reflexiva e crítica.

As competências constituem-se em qualidades do profissional que lhe permitem desenvolver determinadas atividades socialmente úteis, com responsabilidade e sucesso. Perrenoud (1999, p. 7), caracteriza competência “[...] como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” Para enfrentar uma situação da melhor maneira é necessário utilizar recursos cognitivos, entre os quais está o conhecimento. A instituição não desenvolve competência quando se orienta só para a formação de determinadas capacidades e habilidades, do modo técnico da profissão.

---

<sup>84</sup> As competências pedagógicas – didáticas são facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem de cada um dos professores mais autossuficientes, que deve saber conhecer, selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias eficazes de intervenção educativa. Quanto às competências institucionais, os professores devem ser capazes de articular a macro com o micro: o que está disponível no sistema de ensino para que o conteúdo seja desenvolvido na instituição, sala de aula, recreio, oficinas, etc. e fora dos espaços escolares. (BAR, 1999, p. 08, trad. livre, grifo da autora)



A competência deve ser construída para contribuir com a formação de redes complexas, caracterizadas por novas competências. Segundo Perrenoud (2000, p. 13), o sujeito competente “[...] é aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada.” Essa capacidade de agir eficazmente é entendida como uma atividade intelectual estável, que se modifica a cada realidade profissional.

Assim, a competência envolve um entendimento teórico/prático baseado em conhecimentos adquiridos nas experiências e na mobilização dos sujeitos na instituição, de modo que compartilhem ações autônomas e reconheçam a dinâmica da aprendizagem como fator essencial ao desenvolvimento das competências. Para Le Boterf (2003), a competência é uma abstração, não tem existência material, não é um estado, mas, uma ação que depende de uma pessoa que a concretize. Uma ação competente é o resultado da combinação de recursos pessoais (conhecimentos, habilidades, etc.) e recursos do meio (tecnologia, livros, etc.).

O desenvolvimento profissional consiste em saber combinar esses recursos pessoais e do meio para produzir uma ação competente. “A competência é uma ação ou um conjunto de ações concluído sobre uma finalidade que tem um sentido para o profissional.” (LE BOTERF, 2003, p.47). O autor destaca elementos da competência que englobam um conjunto de saberes, a citar: a) saberes teóricos: necessários para compreender um fenômeno e organização; b) saberes do meio: referentes ao contexto e a cultura organizacional etc. e c) saberes procedimentais: descrevem uma ação. Nos limites do saber-fazer encontram-se: a) saber-fazer formalizado, b) saber-fazer empírico: da ação, são os aprendizados a partir da prática etc. e c) saber-fazer cognitivo: referente as operações intelectuais necessárias.

Assim, a competência profissional envolve desde operações simples às mais complexas. Os recursos, por si só, não significam competência, apenas aumentam ou diminuem a possibilidade da ocorrência da ação competente. Com base nesses fundamentos, podemos verificar que as definições de competência se complementam, de modo que somente se materializam através das pessoas e de suas habilidades e saberes. Para isso, o profissional precisa enxergar significados, sentir-se parte de um contexto maior.

A construção de competência não é produto de pessoas isolados, mas de uma cooperação cognitiva. Segundo Assmann e Sung (2000), outras competências são necessárias na evolução do homem, são ligadas ao despertar da sensibilidade, solidariedade, voltada para a educação e para a esperança. Os pressupostos para a educação seriam: a) que a humanidade seja obreira da felicidade; b) que seja positiva a imagem do homem que vai ser formado; c) que a pessoa humana seja perfectível; d) que a pessoa humana esteja capacitada para a

liberdade; e) que a finalidade da educação seja fundamentada; f) que a motivação do aluno seja real; g) que as estruturas escolares sejam adequadas; h) que a educação não seja manipulação; i) que a virtude possa ser ensinada e j) que os conteúdos sejam cheios de pluralismo teórico e tecnológico.

Dito isso, a compreensão de competência não se refere apenas a desempenho. Rios (2001) afirma que, o educador tem que realizar sua função de uma maneira específica. O perfil de qualquer profissional que pretende manter-se atualizado será o do empreendedor, um profissional competente em sua área, com visão geral da sociedade, aberto ao novo e com poder de tomada de decisões. A competência é o esforço contínuo para o aperfeiçoamento do trabalho docente e para a aquisição de conhecimentos e o uso eficaz de métodos pedagógicos.

A autora defende quatro dimensões da competência na formação de professores: técnica, política, ética e a estética. A competência técnica é a capacidade que o professor deve ter de lidar com os conteúdos, atitudes e habilidades, de construí-los com os estudantes. A dimensão política envolve a participação coletiva da sociedade. A competência ética é a orientação da ação, fundada no respeito e na solidariedade, no bem coletivo. A estética trata da presença da sensibilidade em uma perspectiva criadora. A soma dessas competências, constitui-se no que a autora define como um conjunto de saberes de boa qualidade.

Assim sendo, na prática, os professores devem considerar os conhecimentos e as tecnologias a serem mobilizadas conforme as necessidades, e criar metodologias de ensino, negociar e produzir projetos com os estudantes, adotar um planejamento flexível, implementar um contrato pedagógico e praticar uma avaliação formativa. A formação deve embasar-se no desenvolvimento de uma teoria em consolidação com a prática, tendo em vista a realidade.

A competência é inseparável da ação, e pode ser avaliada em uma situação dada. Apenas suas características gerais podem sofrer análise que não se apoia em uma realidade concreta. Segundo Ropé e Tanguy (1997), a competência tem um vínculo com a atividade e se expressa em saber-fazer, se associa com a capacidade de resolução de tarefas e de comunicação. A competência surge como elemento do discurso empresarial e se apresenta associada às transformações da base produtiva, como noção que expressa modernidade e ruptura com o taylorismo. A noção de competência associa-se a processos de racionalização, desenvolvimento de técnicas gerais e mobilização das atividades. Assim, a qualidade tem vínculo com a subjetividade, enquanto a qualificação se associa aos saberes profissionais.

As propostas de formação de professores embasadas nos fundamentos de competências, possibilitam um acompanhamento da aprendizagem e do trabalho dos professores, tendo em vista novas possibilidades de ensino, teoria e mediação pedagógica. O

conhecimento sobre a prática assume uma função relevante, em consonância com uma formação intelectual e política dos professores.

Busca-se a redefinição de uma formação permanente dos professores em torno de sua profissionalização competente. Para Ropé e Tanguí (1997, p. 17), a noção de competência é: “[...] uma noção geral, que conhece um uso extensivo em lugares diferentes da sociedade, que é utilizada pelos atores sociais e, também, por aqueles que observam e analisam os fenômenos sociais.” A garantia do estabelecimento de um estatuto profissional docente está entre as razões da adoção das competências como paradigma curricular.

A competência associada às habilidades do indivíduo requer a sua validação pela organização institucional. Competência pode ser empregada para designar os conteúdos de cada qualificação na instituição ou como diversas significações. A competência é utilizada como substituto do grau de qualificação e nível institucional para evocar conhecimentos e saber-fazer que colaboram para o processo de construção da profissionalização.

Assim, os docentes se encontram em um lugar intermediário entre a profissionalização e o semiprofissionalismo. Segundo Enguita (2001), exercer uma profissão, para o mercado de trabalho significa possuir um diploma de Ensino Superior; ter autonomia; ser detentor de competências que o diferenciam de outros profissionais; possuir um estatuto jurídico próprio; ter uma autoridade derivada de um corpo de conhecimentos; submeter-se a exames de autorização para exercício da profissão, realizado por conselhos federais e manter-se atualizado para atender às demandas de mercado de trabalho.

Tendo em vista as características de um profissional, os professores compartilham de algumas delas, mas não de outras. Para Enguita (2001), o indivíduo proletarizado vende sua força de trabalho, produz mais valia e perde o controle sobre os meios, objetivos e o processo de trabalho, em um contexto marcado por conflitos e que atinge a todos os trabalhadores de formas diferentes. O professor trabalha cumprindo prescrições: horários de aula; períodos letivos, férias; diários de classe entregues com prazos determinados; programas curriculares; normas de avaliações, etc. Todas essas características têm sido configuradas, desde o início do século XX, com a expansão das redes de escolas públicas e privadas (estas, normatizadas pelo Estado), o que provoca a desqualificação e a perda da autonomia de seu trabalho.

No entanto, os professores são cobrados a serem criativos, autônomos, mediadores da prática, com capacidade de escolha dos métodos de ensino e de tendências conceituais na sua área de especialização. São exigidas, também, a adoção de metodologias inovadoras, formas de ensinar, de avaliar e de se relacionar com os estudantes, rompendo com as normas

mais convencionais de trabalho. Permanece a distância entre as Leis, o ideal desse novo perfil, e a formação ofertada, pois essas ainda não foram capazes de preparar esse novo profissional.

Nesse contexto, não bastam reformas impostas, devem ser discutidas pelo coletivo das instituições educativas, para favorecer na organização das normas, na produção do conhecimento e na transformação social. As instituições de ensino devem possibilitar estratégias de mudanças em suas práticas, que possam intervir no pensar e agir. A formação para a mudança passa pela negociação entre professores, direção, coordenação e comunidade, visualizando o ensino, a aprendizagem, a pesquisa, e o diálogo em todas as fases. As agências formadoras e escolas precisam abrir espaços no seu interior para que os sujeitos possam discutir e resolver as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem.

Para compreender a formação como componente integrante da mudança, é preciso repensar o exercício da profissão, sendo necessário, refletir sobre as exigências educacionais e a educação comprometida com a aprendizagem do estudante. Esses princípios ajudam a analisar a formação, profissionalização e o desenvolvimento profissional competente. Promover um projeto de construção de sentido no conjunto das práticas educacionais é uma tarefa difícil, mas possível desde que saibamos integrar os sujeitos e suas ideias.

Assim, a formação ao longo da vida, está associada ao desenvolvimento profissional do professor, sob a perspectiva da reflexão crítica de seus ideais e da prática, à medida que o professor passa por desafios e dilemas na profissão. É um processo para o qual convergem necessidades de ordem pessoal, profissional e organizacional. Esse processo pode se apresentar de diferentes modos e influenciado por vários fatores, inerentes ao sistema educativo. O desenvolvimento profissional dos professores é também visto como um elemento de integração de práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais. Assim, está associado ao desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da aprendizagem.

As relações entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular são evidenciadas quando os professores se implicam em mudanças no processo de aprendizagem. De acordo com os fundamentos de Gracia (1999), o desenvolvimento profissional poderá seguir alguns modelos, a citar: autônomo (os professores decidem aprender por si); baseado na observação e supervisão (desenvolve nos professores competências metacognitivas); desenvolvimento curricular e organizacional (baseado nas atividades de adaptar o currículo); através de cursos de formação (facilita a conjunção entre teoria e prática); e através da investigação (formação profissional).

Contudo, o desenvolvimento profissional está vinculado à concepção de professor como profissional do ensino, em mudanças contínuas como pessoa, sendo um sujeito que

aprende. O desenvolvimento profissional é visto, ainda, como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, permite-lhes gerar conhecimentos práticos e estratégicos e leva-os a aprender com a sua experiência. É necessária a reflexão, para que o professor possa mudar sua postura ao se formar, de modo crítico e na integração com a realidade.

Essas mudanças devem estar associadas às políticas educacionais. Uma formação profissional permanente pode garantir ao docente a construção e o resgate de sua identidade profissional. Segundo Nóvoa (1995), a identidade não é um objeto adquirido, nem uma propriedade, e muito menos um produto. A identidade é um lugar, meios de lutas e conflitos, é um espaço de construção de modos de ser e estar na profissão. A construção de identidade profissional passa por um processo complexo, baseado no contexto social, político e econômico. Cada um se apropria dele levando em conta sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo para acomodar inovações e mudanças. Deste modo:

Dans tous les cas, on comprend que l'enseignant joue un rôle important dans son propre développement professionnel. Il peut utiliser plusieurs moyens pour apprendre et maîtriser son métier, entre autres l'analyse de situations de la pratique, la participation à certaines activités, etc. Cela nécessite son intérêt personnel et son engagement, ce qui lui permet d'acquérir graduellement des connaissances dont il a besoin. (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 142)<sup>85</sup>

A formação e a profissionalização docente fazem parte de uma discussão que envolve os atores sociais e que exigem políticas públicas específicas para as melhorias de vida e carreira do professor. A sociedade precisa reconhecer a importância dessa profissão para o desenvolvimento social, tendo em vista a formação de pessoas críticas. É necessário avançar na reflexão sobre a profissionalização docente, pois essa realidade tem levado à desmotivação da profissão. As condições salariais e de trabalho, são cada vez mais precarizadas, o que demanda a perda de autonomia e reconhecimento social da profissão.

Entendemos que as condições de trabalho do professor deixam a desejar, o salário é baixo e recebe pouco apoio para a efetivação da formação permanente, ou seja, a profissão não se mostra compensatória. Há estados ou municípios onde repassam melhores salários, mas alteram pouco a condição de remuneração e a qualidade de vida do professor. Para Gatti

---

<sup>85</sup> Entende-se que o professor desempenha um papel importante no seu próprio desenvolvimento profissional. Pode-se usar várias formas de aprender e dominar seu ofício, incluindo a análise de situações práticas, participação em determinadas atividades, etc. Isso exige auto-interesse e compromisso, o que permite adquirir gradualmente o conhecimento que ele precisa. (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 142, trad. livre, grifo do autor).

(2009), essa desvalorização profissional acumula desestímulo, também pelas condições de trabalho na escola que são precárias, pela falta de material e manutenção do patrimônio.

A educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade e a profissionalização ocupam posição fundamental. A constituição da identidade desenvolve formas identitárias construídas por experiências de formação e vivências profissionais. É necessário repensar a formação, o profissional professor deve estar inserido em um contexto educacional diverso que pode enriquecer a reflexão crítica sobre educação.

As agências formadoras devem desenvolver meios, para se obter qualificação para a atuação profissional, com novas concepções dos saberes, competências e habilidades. São fundamentais políticas educacionais que ajudem a transformar a docência em uma profissão socialmente reconhecida, em razão da melhoria salarial e das condições de trabalho, nos mais variados estados e municípios brasileiros.

O professor deve ter uma formação consistente, fundamentada no desenvolvimento profissional, e que sejam aprofundadas as dimensões: pedagógica, didática, tecnológica e científica para a superação das dificuldades. Os processos formativos e a práxis pedagógica devem ter por base a investigação científica como prática profissional competente.

### **3.4 Formação inicial, desenvolvimento profissional docente e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica**

A formação é vista como um processo permanente de democratização da cultura, informação e do trabalho. Segundo García (1999), existem três fatores que estão a influenciar a importância da formação: o impacto da sociedade da informação, o mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Com a revolução das TICs, mudaram a natureza do trabalho, aumentou o número de auto-empregos, o trabalho em casa e a diversificação nas indústrias, tornando flexíveis as formas de organização do trabalho.

Acreditamos que esses três fatores 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, tendo em vista o atual contexto sócio-econômico respaldado através da expansão das TICs. São visíveis as mudanças nas concepções e relações sociais, sendo válida a utilização e expansão dos recursos tecnológicos e o atendimento da demanda de formação nos variados setores da sociedade, pois:

Los procesos 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 la información y la

comunicación (TIC) está suponiendo una transformación profunda de los sistemas sociales, la forma de entender el trabajo, sus implicaciones em el ocio y la cultura, los valores, etc. y naturalmente la educación. (GALÁN, 2012, p. 17).<sup>86</sup>

Concordamos com o autor em que os processos comunicativos e o paradigma digital, possibilitado pelas TICs, provocam mudanças nos sistemas sociais e educativos. Defendemos 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 inicial de autores como: Ramalho e Núñez (2011); Imbernón (2001); Nóvoa (1997)<sup>87</sup>, dentre outros, o desenvolvimento profissional depende do crescimento pessoal, que é reconhecido através da formação, acompanhado da experiência escolar. Assim, expressam os autores:

Na atualidade, a formação para o ensino toma, progressivamente, com tudo, uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais. Assim que a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, [...]. (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/multidimensional em contraposição ao discurso da hierarquização, padronização e organização técnica do saber.

Defendemos, 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

---

<sup>86</sup> 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).

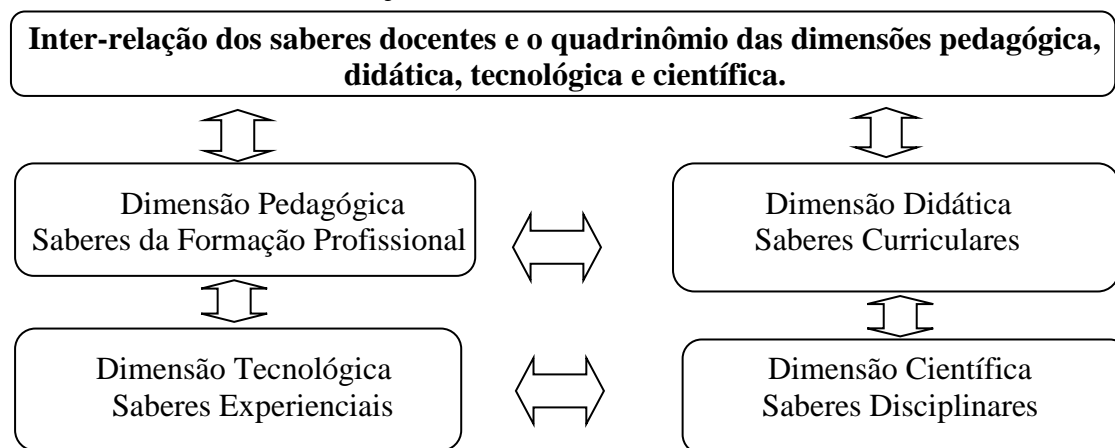
<sup>87</sup> Esses estudiosos concordam que, na atualidade, houve a mudança de concepção, que perpassa pela investigação sobre os saberes dos professores, sendo estes compreendidos como saberes especializados. Acrescentamos que cumpre uma função importante na formação e profissionalização docente, o estabelecimento de saberes ligados à construção do conhecimento pedagógico, didático, tecnológico e científico.

(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.

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. Esta inter-relação será representada através desta Figura.

**FIGURA 2 – INTER-RELAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E AS DIMENSÕES**



Fonte: Construção da Autora/Embasada nos saberes docentes construídos por Tardif (2007).

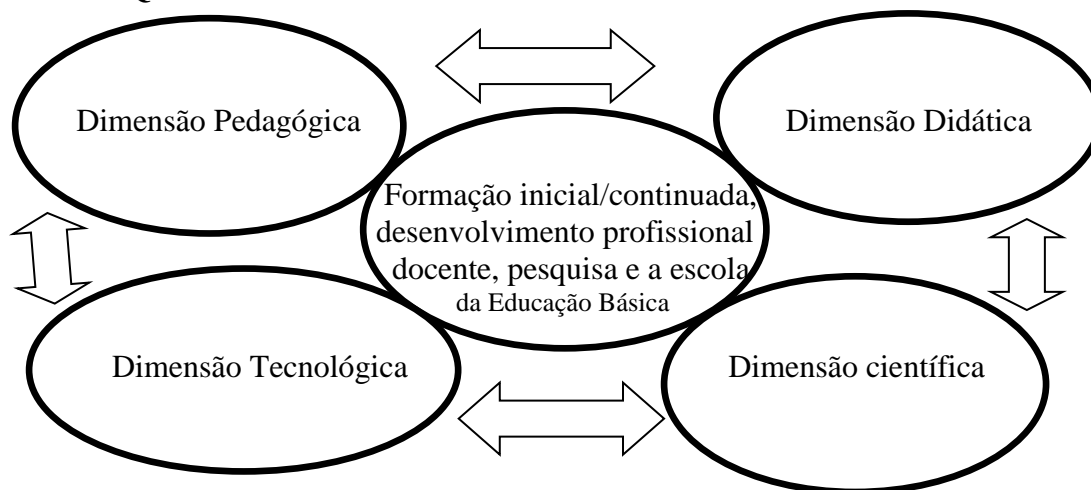
A construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológico e científica, está inter-relacionada aos saberes docentes da formação inicial e do desenvolvimento profissional, orientada por mudança de concepção e inovações metodológicas. Para Tardif (2007, p. 41), “Os saberes científicos e pedagógicos 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.

Representaremos o quadrinômio das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Para serem construídas no curso de formação inicial de professor.

**FIGURA 3 - QUADRINÔMIO DAS DIMENSÕES PARA O TRABALHO DOCENTE**



Fonte: Construção da Autora

Essas quatro dimensões devem ser vivenciadas em um movimento de inter-relação, entre os saberes docentes da formação inicial/continuada, no desenvolvimento profissional, na pesquisa e no contexto escolar, para que possa favorecer a transformação da prática do professor. A formação é vista como um complexo de relações multidimensionais, um movimento entre conhecimento e estratégias metodológicas. Os fundamentos epistemológicos dessas dimensões deverão basear-se no contexto social, cultural e político e em suas múltiplas relações com os saberes docentes.

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>88</sup>. 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.

<sup>88</sup> 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.”

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.

### **3.4.1 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. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc.[...]. (GARCÍA, 2009, p. 19).

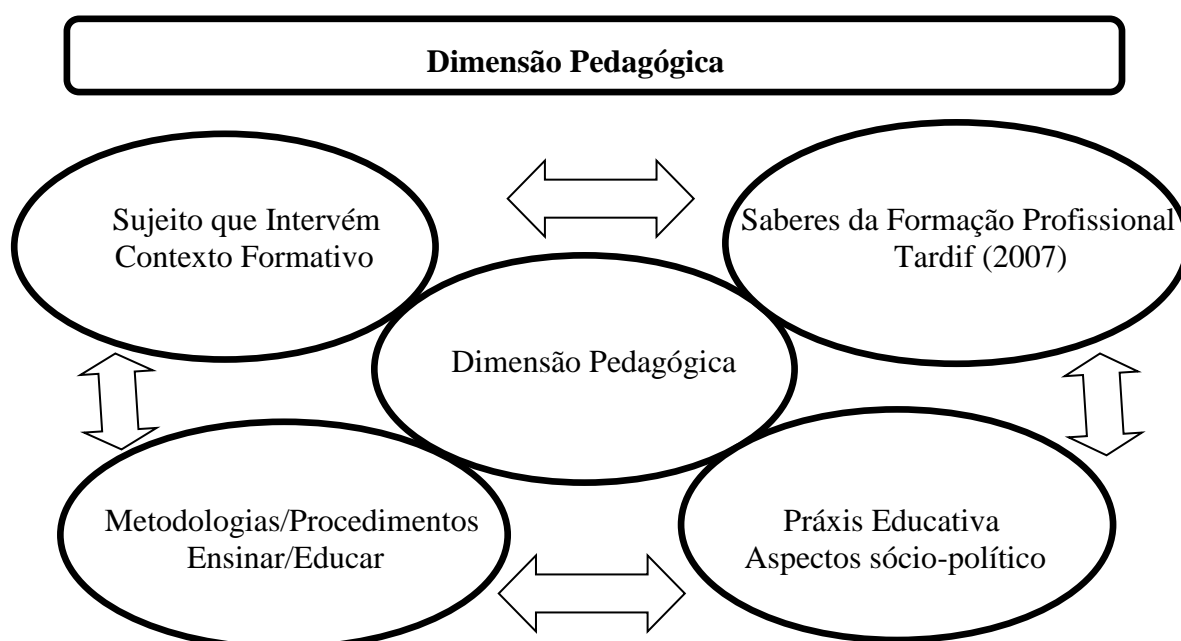
Segundo o autor, a relação entre formação inicial e a base de conhecimento não se refere somente às áreas do saber pedagógico, que são os conhecimentos teóricos e conceituais. Refere-se diretamente às áreas do saber-fazer, que correspondem aos esquemas práticos de ensino. O conhecimento pedagógico deve 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. De acordo com 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 consolida 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 deve estar embasada 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). Representamos a dimensão pedagógica com seus componentes indissociáveis na Figura abaixo.

**FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA**



Fonte: Construção da Autora

De acordo com a representação da 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. Assim, perpassa valores, conhecimentos, metodologia, relação e interação entre os sujeitos. O saber profissional dos professores é, na interpretação de 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:

[...] primer lugar, se destaca 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, [...]. (GARCÍA 2011, p. 08)<sup>89</sup>.

Dessa forma, a relação do saber profissional com a dimensão pedagógica, também consolida-se na busca da 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

---

<sup>89</sup> [...] em primeiro lugar, destaca-se 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).

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 têm 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.

A dimensão pedagógica valoriza a compreensão e interação dos fatos e da realidade social e educacional. Entendemos ser próprio do ofício de professor a vivência técnico-científica 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 e reconstruída na ação do professor por meio das relações entre teoria e prática. O conhecimento pedagógico é especializado, unido à ação. O conhecimento pedagógico legitima-se na prática, mais do que nos conhecimentos disciplinares, e tem características como a complexidade. Para além disso:

[...] 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 ha mostrado que los profesores que son más reflexivos y conscientes de sus propias creencias pedagógicas generalmente son más adaptativos y flexibles. Así, se comprueba que la implementación con éxito de tecnologías en el aula es más probable que se produzca cuando los profesores suelen reflexionar acerca de su enseñanza y de los objetivos que persiguen.” (GARCÍA, 2011, p. 92).<sup>90</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, discutiremos a

<sup>90</sup> [...] 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 demonstrou que são mais conscientes de suas próprias crenças pedagógicas, são geralmente, mas, adaptável e flexível. Assim, verifica-se que o sucesso da implementação da tecnologia na sala de aula é mais provável de ocorrer quando os professores muitas vezes refletem sobre seu ensinamento e os seus objetivos. (GARCÍA, 2011, p. 92, trad. livre grifo do autor).

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.

### **3.4.2 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 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) irão 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 expressão de uma ação sobre a realidade, que pode indicar possibilidades para 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, assim como 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. (GARCÍA, 1999, p. 04).

A dimensão didática, mantém relação com os demais conhecimentos e saberes educativos, pois associa-se aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino. Neste trabalho, defendemos que o professor formador e o estudante em formação 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.

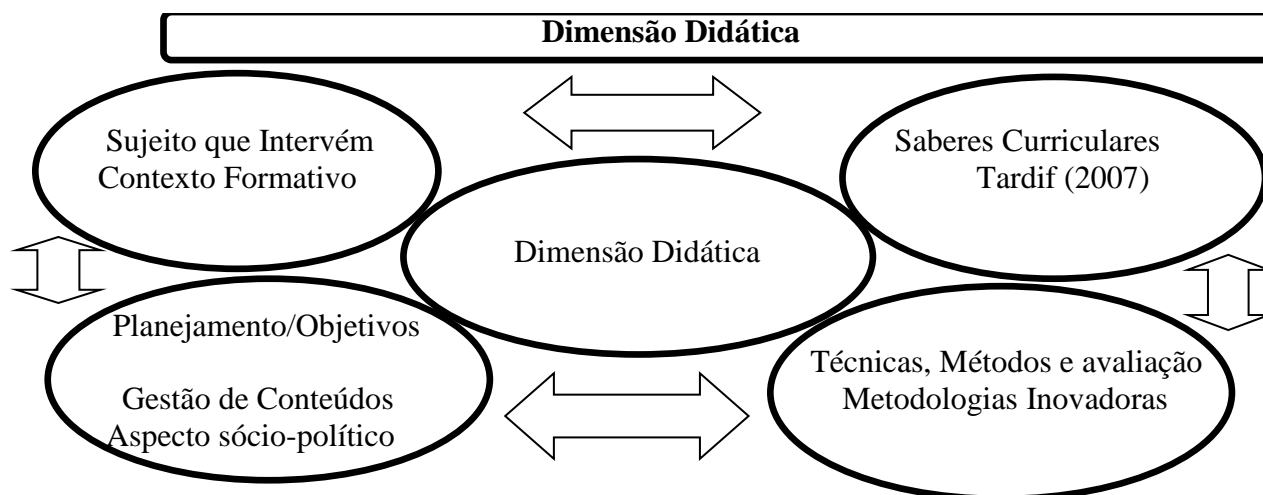
A dimensão didática é associada à pedagógica, tecnológica e científica, as quais devem estar a serviço da formação crítica, reforçando as estratégias pelas quais o estudante desenvolve as habilidades e competências para lidar com a realidade social, e que sejam capazes de resolver os problemas vivenciados. 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 na atividade docente, através do planejamento de estratégias metodológicas, que valorizam também a interiorização da leitura de sua realidade, considerando a sua problematização. Nesse sentido, a própria educação se fará por meio de conhecimentos significativos, pois a formação profissional dos professores 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, transporte.” A didática tem objeto próprio de estudo o ensino, que define seu lugar e especificidade.

O ensino é uma atividade que deve ser promovida por professores com formação apropriada. Abaixo apresentamos os componentes que contribuem com a dimensão didática.

**FIGURA 5 – REPRESENTAÇÃO DA DIMENSÃO DIDÁTICA**



Fonte: Construção da Autora

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, planeamento, 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. Incluye las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a los demás, así como un conocimiento sobre lo que hace fácil o difícil aprender. (GARCÍA, 2011, p. 93).<sup>91</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.

---

<sup>91</sup> O conhecimento didático do conteúdo está ligado à forma como os professores consideram que existe para ajudar os alunos a compreenderem um conteúdo particular. Inclui formas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível para os outros, bem como o conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil de aprender. (GARCÍA, 2011, p. 93, trad. livre grifo do autor)



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 explica os fundamentos e as metodologias de ensino, para a compreensão da prática e a elaboração de formas de intervenção 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; con todas esas extrañas metáforas mecánicas de lo que es enseñar, saber, aprender, destrezas, etc., aprendidas en la disección del otro y no en la experiencia de sí, en las relaciones forzadas y en las tareas sin sentido y no en las relaciones con el sentido. (CONTRERAS, 2003, p. 22-23)<sup>92</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.

### **3.4.3 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

---

<sup>92</sup> 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, com todas essas metáforas mecânicas estranhas que é para ensinar, aprender, habilidades, etc., aprendidas na interrelação com o outro e não sobre a própria experiência, sendo relacionamentos forçados e tarefas sem sentido, e não baseadas nas relações de sentido. (CONTRERAS, 2003, p. 22-23, trad. livre, grifo do autor).

TICs. Neste estudo fundamentamos 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. Pois a:

Technology is the distinctive form of contemporary culture and it has transformed and is still transforming traditional cultural phenomenon. In particular, technology involves liberation in the real and personal sense (rather than the political) in that its devices disburden us from the claims of things and people, a trait intensified by the increasing interpenetration of the real with the virtual universe. However, in the process of liberation, the world has been subtly and radically transformed: moral commodification, largely overlapping with economic commodification, is severing the evident ties of time, place, and people a thing or practice used to have and thus rendering it available in a special sense [...].(TOTTERDELL, 2006, p. 10)<sup>93</sup>

Neste trabalho defendemos 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. Percebemos 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.

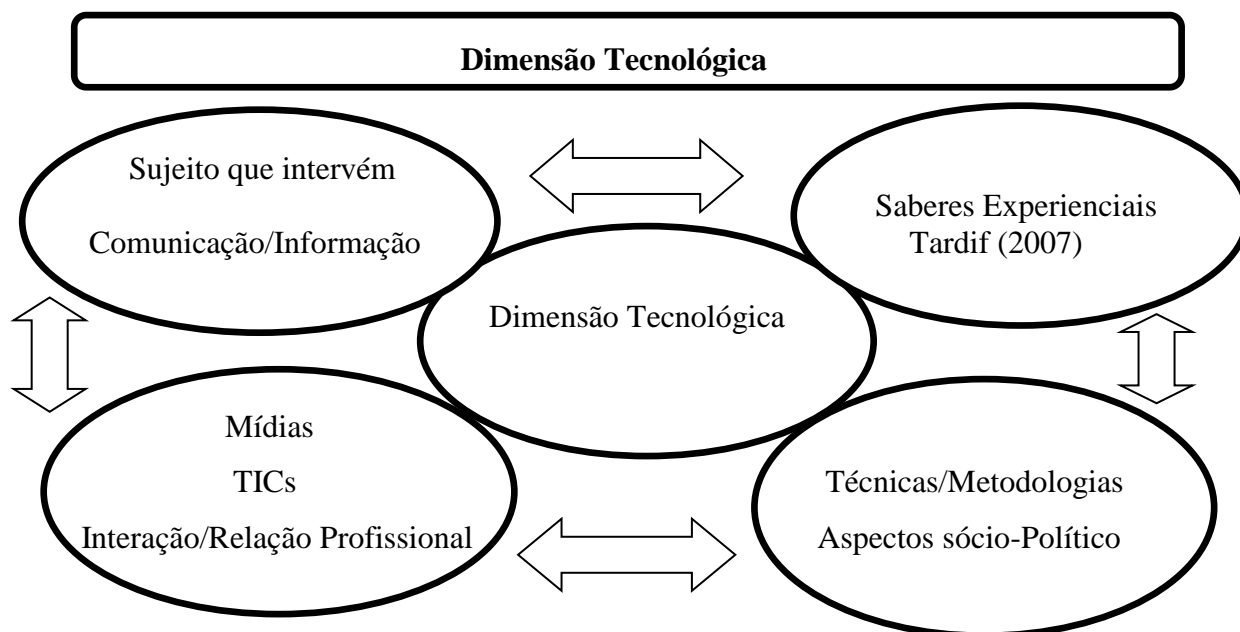
A formação na perspectiva tecnológica busca superar a adequação da formação de professores às demandas e necessidades sociais. Compreendemos que a formação do professor deve centrar-se no desenvolvimento profissional de competências críticas e

---

<sup>93</sup> A tecnologia é a forma distinta de cultura contemporânea que tem transformado e ainda é transformado o fenômeno cultural tradicional. Em particular, a tecnologia envolve o sentido real e pessoal (ao invés da política) na medida em que seus dispositivos são distribuídos nas reivindicações de coisas e pessoas, uma característica intensificada pela crescente interpenetração do real com o universo virtual. No entanto, no processo de libertação, o mundo tem sido sutil e radicalmente transformado: mercantilização moral, em grande parte se sobrepõem com o desenvolvimento econômico, mercantilização, está cortando os laços evidentes de tempo, lugar e pessoas, uma prática costumada a desenvolver e assim tornando-o disponível em um sentido especial [...]. (TOTTERDELL, 2006, p. 10, trad. livre, grifo do autor).

reflexivas. Contextualizamos os componentes necessários para a relação dinâmica e interativa da dimensão tecnológica.

**FIGURA 6 – REPRESENTAÇÃO DA DIMENSÃO TECNOLÓGICA**



Fonte: Construção da Autora

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. Así, un ordenador puede ser una herramienta para la comunicación, para el diseño y construcción, para la indagación, la expresión artística etcétera. *Inestables*, ya que cambian con mucha rapidez. (GARCÍA, 2011, p. 94).<sup>94</sup>

<sup>94</sup> 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. Assim, um computador pode ser uma ferramenta para a comunicação, para a concepção e construção, para o inquérito, a expressão artística e assim por diante. Instável e muda rapidamente. (GARCIA, 2011, p. 94, trad. livre, grifo do autor).

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. Fica clara a necessidade de 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 de ese contenido. (GARCÍA 2011, p. 94-95)<sup>95</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 centro da atenção do professor. As dificuldades do professor em apropriar-se das tecnologias devem deixar de ser um 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.

Compreendemos 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:

---

<sup>95</sup> 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 desse conteúdo. (Garcia 2011, p. 94-95, trad. livre, grifo do autor).

[...] 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 ha mostrado que los profesores que son más reflexivos y conscientes de sus propias creencias pedagógicas generalmente son más adaptativos y flexibles. Así, se comprueba que la implementación con éxito de tecnologías en el aula es más probable que se produzca cuando los profesores suelen reflexionar acerca de su enseñanza y de los objetivos que persiguen. (GARCIA 2011, p. 07)<sup>96</sup>.

A implementação de mudanças, nesse cenário, reforça a necessidade de haver uma aproximação entre os programas de formação docente e as iniciativas que propõem a utilização dessa tecnologia, nos processos de ensino e aprendizagem. Concordamos 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 deve ser 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 aprender a manuseia-las de forma crítica e reflexiva, na formação inicial e no desenvolvimento profissional. Para usar as TICs na formação, não pode se restringir à passagem de informações sobre seu uso pedagógico, devendo oferecer condições para o professor construir conhecimentos e entender por que e como integrar as TICs em sua prática pedagógica. Visto que:

Nesta sociedade que se delinea como informaticocibernética a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não têm os conhecimentos que as redes valorizam, ficam totalmente excluídos. Fossos e diferenciações entre grupos humanos estão abertos. Assim, as ações educacionais [...]. (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.

---

<sup>96</sup> [...] 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. Estudos sobre as crenças de ensino dos professores mostraram que os professores são mais reflexivos e conscientes de suas próprias crenças pedagógicas, e são, geralmente, mais adaptáveis e flexíveis. Assim, verifica-se que o sucesso da implementação da tecnologia na sala de aula é mais provável de ocorrer quando os professores muitas vezes refletirem sobre seu ensino e os seus objetivos. (GARCÍA 2011, p. 07, trad. livre, grifo do autor)<sup>96</sup>.

Para o professor estabelecer um equilíbrio entre os saberes e fazeres é necessário uma 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. Além do mais:

Y una limitación importante es la escasa alfabetización tecnológica de grandes capas de nuestra sociedad que impide cualquier iniciativa de acceso a la formación utilizando las nuevas tecnologías como medios. En este punto el discurso político se halla plenamente comprometido. Pero otra es la realidad de nuestras escuelas y profesores. Carentes de recursos, de formación y en ocasiones de interés por acercarse a ese medio extraño que ha aparecido en sus vidas. Y es que hoy día, aunque queramos, no podemos ni debemos dejar de pedalear.(GRACÍA, 2001, p. 14)<sup>97</sup>.

Dessa forma, o uso das TICs na formação do professor tem sido um referencial na atualidade, 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 científica, pedagógica e didática, gerando inovações metodológicas entre professores e estudantes em formação.

#### **3.4.4 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

---

<sup>97</sup> E uma limitação a falta de alfabetização tecnológica de grande parte da sociedade, que impede qualquer iniciativa de formação e acesso, usando novas tecnologias como um meio. Neste ponto, o discurso político está totalmente comprometido. Mas, outra é a realidade de nossas escolas e professores. Falta de recursos, formação e às vezes fragmentação nas abordagens que tem aparecido em suas vidas. Na atualidade, mesmo que nós queiramos, não podemos parar de usá-las. (GARCÍA, 2001, p. 14, trad. livre, grifo do autor).

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), enseja 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.

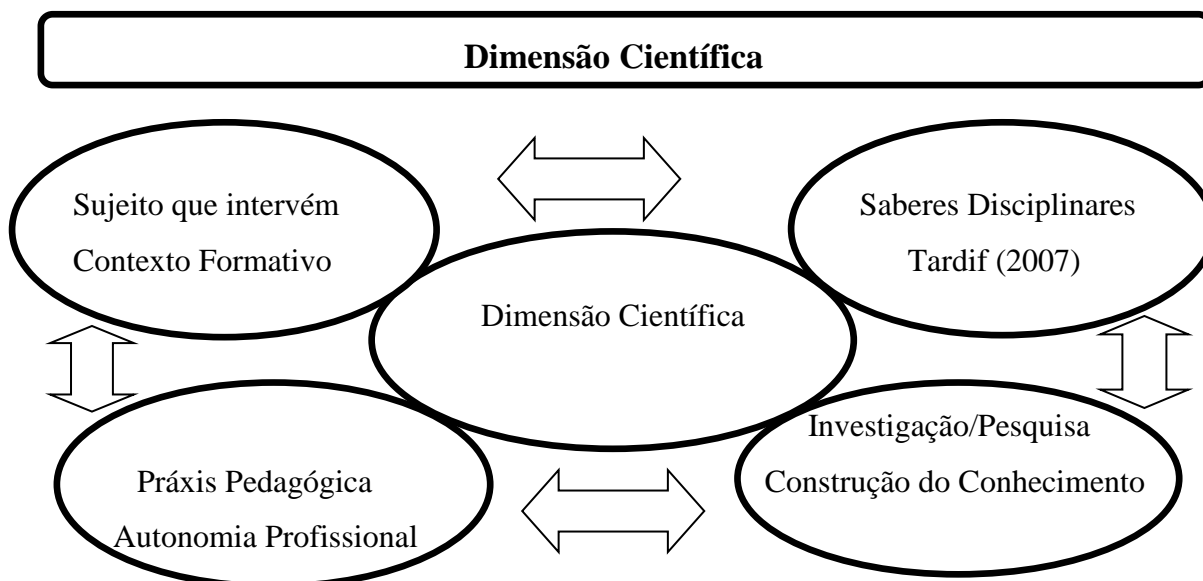
A formação inicial do professor deve voltar-se para o desenvolvimento da autonomia intelectual e científica, baseada na formação multidisciplinar e interdisciplinar. Entendemos a dimensão científica como um conjunto de saberes construído e reconstruído socialmente, que são transformados pelo professor 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 no contexto profissional. Isso é possível, desenvolvendo-se metodologias que os leve a pensar criticamente, valorizando-se o aprender em um processo contínuo, a partir de um pensamento coletivo, utilizando-se conceitos e novas 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 diversas 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.

**FIGURA 7 – REPRESENTAÇÃO DA DIMENSÃO CIENTÍFICA**



Fonte: Construção da Autora

Essa representação forma uma 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. A mesma deve ser embasada em 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 têm por objetivo promover, de modo sistematizado, relações significativas entre o conhecimento



produzido pelo 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 está integrada as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, trabalhadas de modo interdisciplinar, valorizando o compromisso social e político da profissão. Pois, é durante a formação que se constitui a profissionalidade, considerando o processo de profissionalização, centrado na epistemologia da prática, contextualizada e crítica, embasada no compromisso com a formação intelectual.

**FIGURA 8 - INTEGRALIZAÇÃO DAS DIMENSÕES E OS SABERES DOCENTES**



Nessa Figura n. 8, contemplamos 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 auto-formação 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 ressignificação 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.

Atendendo a esse pressuposto, neste trabalho seguimos o princípio de formação como processo de atualização permanente e aquisição de informações pedagógicas, contextualizadas na prática educativa, que consistem em construir conhecimentos e teorias sobre a prática, a partir da reflexão crítica e reflexiva. Assim, fundamentamos na concepção epistemológica dos saberes docentes de Tardif (2007), que articula quatro saberes: Saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência, associando às dimensões supracitadas.

No desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é necessária uma formação inicial, continuada, e a inter-relação das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na práxis pedagógica. Assim, a auto-avaliação é um componente integrante do processo de formação e possibilita o entendimento dos resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças necessárias. A avaliação deve cumprir uma função formativa, gerar informações úteis na adaptação das atividades de ensino e pesquisa.

Portanto, a formação do professor deve ter como princípio o desenvolvimento da autonomia intelectual. A formação inicial/continuada e o desenvolvimento profissional docente, são compreendidos com base nas quatro dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, saberes docentes de Tardif (2007), e na articulação com a pesquisa. A reflexão sobre a produção de conhecimento atende aos pressupostos da racionalidade científica interdisciplinar, reforçando uma prática pedagógica reflexiva e crítica.



**CAPÍTULO IV**

**PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO**

## CAPÍTULO IV

### PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

A possibilidade de realização do estudo **histórico-comparado** das realidades educacionais portuguesa e brasileira, de modo a ultrapassar os limites das comparações tradicionais que, muitas vezes, limitam-se a constatar o que ocorre em cada país, apontando similaridades e diferenças, exige a problematização da própria noção de **comparação** e um exercício crítico que permita criar categorias férteis na apreensão das peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da invenção das práticas no campo educacional. Isso exige também que se constituam instrumentos comuns de investigação [...]. (NÓVOA; CATANI, 2000, p. 01).

#### 4.1 Fundamentos teóricos e metodológicos

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, abordamos 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, aperfeiçoamos a nossa aprendizagem, o que favorece o processo de transformação, na medida em que anunciamos a descoberta e os conceitos redefinidos através do estudo. Assim:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32).

Entendemos ainda, que 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, percorremos o seguinte **percurso teórico e metodológico**: revisão da literatura, reunindo as obras que pudessem aprofundar as

concepções sobre formação e profissionalização; pesquisa empírica nas agências de formação de professores no Brasil e em Portugal. Analisamos 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. Utilizamos como técnicas e instrumentos de pesquisa para coleta e análise de dados: observação; questionário e entrevista semi-estruturada.

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.

Nesta pesquisa, contemplamos 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 os pesquisadores de uma verdade temporal. Dessa forma, no emprego de diferentes métodos:

[...] deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social, como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática. (MAY, 2004, p. 146)

Entendemos que o contexto educacional e formativo é favorável à utilização de metodologias de pesquisa que adotem um enfoque múltiplo, pois é um cenário institucional muito complexo. Entendemos 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, pudemos construir novas compreensões, definições e intervenções. Damos atenção às percepções sobre formação, as quais serão compreendidas como sistemas complexos subjetivos e objetivos. Demonstramos 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, com o propósito de fomentar as capacidades de autocompreensão e autodireção dos sistemas. Nessa perspectiva teórica, as análises comparadas podem possibilitar a reflexão reformadora sobre a Educação. (MARCONSDDES, 2005, p. 157).

Entendemos 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 fenômenos 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 fenômenos 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 do mesmo, os elementos constantes, abstratos e gerais.

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

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. Os contextos formativos foram analisados em suas formas de expressão. Assim, 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.

Na próxima seção refletiremos sobre os contextos empíricos formativos no Brasil e em Portugal, e as etapas da pesquisa.

## 4.2 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**: “As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal.” Dito isso, realizamos uma pesquisa empírica na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e na Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx. Em Portugal, permanecemos por um período de dois meses, para melhor conhecer a realidade e a formação inicial oferecida aos professores, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente. No Brasil, realizamos a observação, entrevista e aplicamos o questionário em um período de quatro meses.

Neste estudo, estabelecemos um referencial de quantificação e qualificação, para analisar a formação inicial de professores de duas realidades, Brasil e Portugal, em termos de convergências e/ou divergências dos cursos de Pedagogia e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, delimitamos o seguinte **problema de pesquisa**: Quais as percepções, fatores divergentes e convergentes entre esses 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, tecemos 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, consideramos 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 objetivamos invalidar, recusar ou menosprezar a intervenção da subjetividade, mas associar quantidade e qualidade.



Neste trabalho entendemos **percepção** como a capacidade de perceber através dos sentidos a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento profissional docente. A percepção é a função que permite ao organismo receber, elaborar e interpretar a informação que chega do meio 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.

Realizamos um estudo do tipo comparativo, com apoio dos documentos oficiais, Leis, Decretos, Pareceres e a literatura especializada sobre formação de professores. Procedemos à análise seguida de momentos de reflexões, que propiciaram uma melhor compreensão das duas realidades. Assim, defendemos 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 originou-se 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.

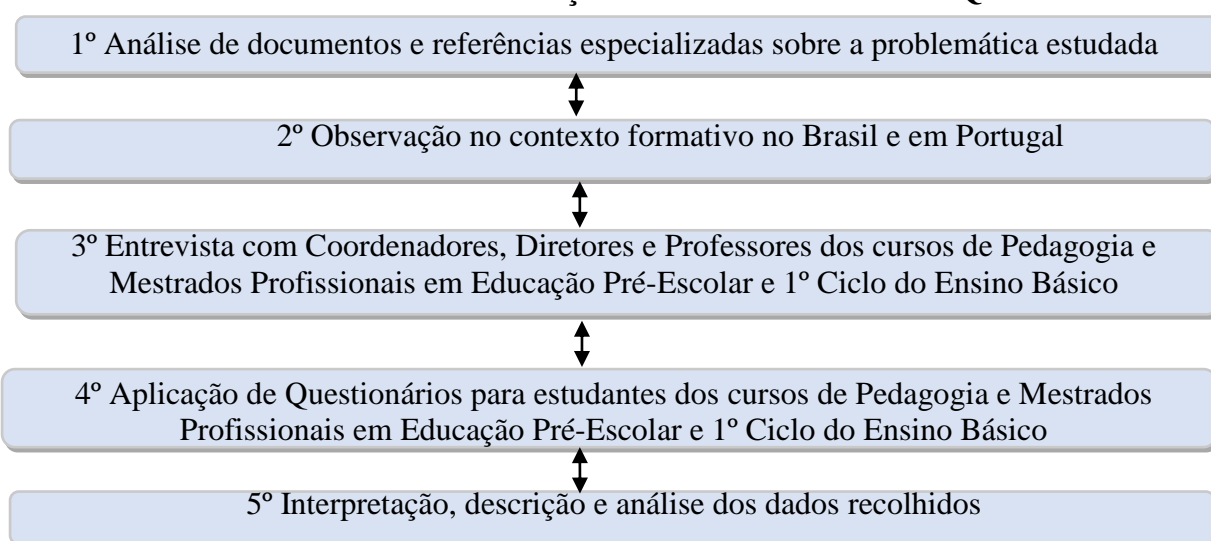
O curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA teve sua regulamentação autorizada, através do Parecer n. 76/85 do Conselho Estadual de Educação com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Essa opção passa por dois aspectos: a prioridade conferida à Educação Básica pelo organismo responsável pela educação brasileira; e estudos da realidade do sistema de ensino, que evidenciaram a falta de formação inicial de professor para o nível elementar. A UEMA/CESC, na atualidade, oferece os cursos de Matemática, Pedagogia, Biologia, Letras Literaturas e Inglês, Química, Física, Geografia, História, Administração, Filosofia, Medicina, Enfermagem, e pós-graduação *lato senso* e *stricto senso*, mestrado.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - DCNCPedagogia - (BRASIL, 2006), o curso de Pedagogia da UEMA, tem sua estrutura curricular organizada em três núcleos integrados: núcleo de Estudos Básicos (realidade educacional); Núcleo de Aprofundamento de Diversificação de Estudos (atuação profissional) e o Núcleo de Estudos Integradores (atuação profissional nos pedagógicos).

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 à 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.

Os cursos pesquisados foram o Mestrados Profissionais em Educação Pré-escolar e o 1º Ciclos do Ensino Básico, que encontra-se acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com 12 créditos no componente de formação curricular e 4 créditos no componente de Dissertação ou Projeto de Intervenção. Esses cursos proporcionam o aprofundamento do conhecimento teórico e prático no domínio da educação, visando o aprofundamento do conhecimento didático e curricular para ensinar bem. O curso possui uma estrutura curricular focada no desenvolvimento de competências, investigação e ensino, necessária à formação. O estudo foi organizado em cinco etapas, inter-relacionadas.

#### **FIGURA 9 - REPRESENTAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA**



Fonte: Construção da Autora

Considerando-se que a pesquisa foi na área da Educação, especificamente no contexto de formação de professores no Brasil e em Portugal, entendemos 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 da pesquisadora 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.

Dessa forma, este estudo foi organizado em cinco etapas, inter-relacionadas, que descreveremos de forma mais detalhada, para uma melhor compreensão dos fatos. Para tanto:

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 e CNE sobre a criação dos cursos de Pedagogia e Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, realizamos a análise das diretrizes oficiais, posições das entidades organizadas, dos professores e dos 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, no Brasil e em Portugal. Assim, observamos as atividades dos professores formadores e estudantes em formação por dois meses em Portugal na ESELx e, no Brasil, na UEMA por quatro meses;

3º - As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com Coordenadores, Diretores e Professores dos cursos de Pedagogia e Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, em que procuramos analisar os modelos formativos das instituições pesquisadas. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, (ver Apêndice A);

4º - Aplicamos 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 em formação, futuros professores, e sua percepção em relação à formação inicial e ao desenvolvimento profissional. O questionário possibilitou um levantamento de dados, o mesmo foi construído com perguntas fechadas e abertas, (ver 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.

Desse modo, o objetivo da observação, questionário e da entrevista foi fazer uma análise comparativa das percepções dos professores e alunos sobre formação inicial, 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. Salientamos ainda, que a pesquisa das referências especializadas e dos documentos oficiais contribuíram para a fundamentação teórica desta problemática.

Nesse caso, as cinco etapas referidas anteriormente consolidam-se em uma investigação qualitativa e quantitativa, pois reconhecemos que 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 optamos 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, elaboramos 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 sobre formação inicial, desenvolvimento profissional docente e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica no Brasil e em Portugal, a partir da revisão da literatura e da aplicação dos instrumentos e técnicas de pesquisa, levou-nos a constatar que esse objeto tem 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 metodológico 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 estávamos realizando a pesquisa em dois contextos formativos diferentes, com toda a sua diversidade, achamos por bem, utilizar três técnicas associadas de pesquisa.

Na próxima seção apresentamos os colaboradores desta pesquisa, que são os professores formadores e estudantes do último ano ou semestre de formação.

### **4.3 Os colaboradores da pesquisa, os professores e estudantes**

Nesta pesquisa do tipo comparativa, entendemos que os participantes, tais como a pesquisadora e os colaboradores, planejam e constroem suas práticas na tentativa de solucionar os problemas vivenciados. Pressupomos 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, definimos 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, coordenadores, diretores e estudantes selecionados para a pesquisa, correspondessem aos critérios de escolha definidos no projeto de pesquisa, recorreremos à informações e orientações de pessoas que trabalham junto aos colaboradores. Desse modo, possuem amplos conhecimentos dos sujeitos, funções e dos contextos estudados.

Definimos 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, realizamos a observação nas duas realidades pesquisadas e aplicamos o questionário para 43 estudantes dos dois países. Alguns questionários estavam incompletos, portanto decidimos 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.

Durante a pesquisa, passamos 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 contamos 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. Para traçar o perfil dos professores e estudantes pesquisados, estruturamos as seguintes questões, representada através do Quadro n.01 e n. 02.

#### QUADRO 1 - PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA: PROFESSORES

Questões que ajudaram a traçar o perfil dos colaboradores	Objetivo	Brasil	Portugal
<b>Idade</b>	- Definir o perfil pessoal e profissional dos professores dos dois modelos formativos.	-	-
<b>Sexo</b>		-	-
<b>Estado Civil</b>		-	-
<b>Formação Acadêmica</b>	-	-	-
<b>Tempo de serviço no magistério</b>	-	-	-
<b>Quantos anos trabalha na UEMA e ESELx</b>	-	-	-
<b>Cargo que exerce na UEMA e ou ESELx</b>	-	-	-

Fonte: Construção da Autora

#### QUADRO 2 - PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA: ESTUDANTES

Questões que ajudaram a traçar o perfil dos colaboradores	Objetivo	Brasil	Portugal
<b>Idade</b>	- Entender a média de idade	-	-
<b>Sexo</b>	- Refletir sobre a predominância do sexo	-	-
<b>Estado Civil</b>	- Analisar o estado civil	-	-
<b>Os motivos que o levaram a escolher este curso formativo.</b>	- Identificar os motivos	-	-

Fonte: Construção da Autora

De acordo com a seleção dos professores e estudantes e a realização das observações, entrevistas e aplicação dos questionários, constatamos que esses colaboradores correspondiam ao perfil definido para esta pesquisa, ou seja, consoantes aos critérios traçados anteriormente, sem necessidade de incluir mais participantes. É interessante reforçar que todos os professores e estudantes selecionados, além de atenderem aos critérios, colocaram-se inteiramente à disposição da pesquisadora, respondendo a entrevista e o questionário e, quando solicitados a refazer suas 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

semi-estruturada, traçamos 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.

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

Para a coleta, interpretação, descrição e análise dos dados seguimos dois momentos distintos, durante a realização desta pesquisa, tais como:

- 1º - Seleção e análise dos documentos oficiais e da literatura especializada. Esta fase teve como objetivo comparar os documentos, tendo em vista as diretrizes e currículos efetivados para cada curso pesquisado. Esta análise se consolidou em um método escolhido para a recolha de dados. 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 os procedimentos de análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2009). Esta análise criteriosa visa facilitar o entendimento dos documentos/teoria e torná-los mais acessíveis no ato de sua leitura, análise e comparação com o contexto pesquisado.

Através dos documentos oficiais conseguimos registrar, descrever e analisar as diretrizes de cada curso, eventos e demais acontecimentos de acordo com o momento 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 analisadas. 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 docente, foi necessário selecionar os documentos que fossem representativos desse objeto de estudo.

Na perspectiva, de contemplar o objetivo proposto e o problema delimitado, selecionamos os principais documentos dos dois países. Sobre pesquisa em documentos, Marconi e Lakatos (2005, p. 180) consideram que “[...] constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados”. Além disso, esses documentos são públicos e válidos, representativos

das orientações curriculares dos países pesquisados. Os documentos oficiais escolhidos colaboraram, tanto no Brasil como em Portugal, através dos quais compreendemos melhor as diretrizes definidas para cada momento histórico. Serão apresentados no Quadro n. 03.

### QUADRO 3 - RELAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS DOIS PAÍSES

Objetivos	Brasil	Portugal
	Documentos Oficiais	Documentos Oficiais
- Identificar através das Leis os princípios, normas e diretrizes sobre formação inicial que orientam a profissionalização docente.	Decreto Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939.	Decreto Lei n. 32243/42 de 05 de setembro.
-	Parecer CFE n. 551/62; Parecer CFE n. 552/69.	Decreto Lei n. 43.369/60, de 2 de dezembro
- Entender a história e a institucionalização dos cursos pesquisados no Brasil e Portugal.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 4.024/61.	Decreto Lei n. 513 – 79, de 26 de dezembro. Decreto Lei n. 226/79 de 6 de abril e da Portaria n. 265/80 de 12 de Março. Despacho n. 282/80, de 22 de Agosto.
-Refletir sobre os princípios de formação de Professor baseado nas LDBs.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, n. 9.394/96.	Lei n. 46/86 de 14 de outubro Lei de Bases do Sistema Educativo-1986
-	Diretrizes C. Nacionais de Formação do Professor da Educação Básica 2002.	Estatuto da Carreira Docente 1990.
- Compreender as Diretrizes Curriculares de formação do professor.	Diretrizes C. Nacionais do curso de Pedagogia-DCNCPedagogia, através dos Pareceres CNE/CP n.05/05; Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/06.	Lei n. 115/97, de 19 de Setembro de 1997 Decreto Lei n. 241/2001, de 30 de Agosto
-	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2013.	O Decreto Lei n. 255/98 de 11 de Agosto. Decreto Lei n. 43/2007, de 22 de Fevereiro
- Caracterizar as unidades curriculares dos cursos pesquisados.	Projeto Pedagógico e Proposta Curricular Unificada 2014.	Lei n. 49/ 2005 de 30 de Agosto. Decreto Lei n. 42/2005, de 22 de Fevereiro. Decreto Lei n. 79/2014 de 14 de Maio.

Fonte: Construção da Autora



Analizamos, juntamente com estes documentos oficiais supracitados, outros que ajudaram a formular ações para a institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Sendo importante destacar que 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.

Após a identificação, impressão e coleta desses documentos, realizamos uma análise prévia na tentativa de averiguar a autenticidade documental. Em relação à autenticidade, foi verificado, junto às coordenações, que os documentos são autênticos, pois são disponibilizados nos sites oficiais, em cópias digitalizadas dos originais e aprovados pelas referidas coordenações dos cursos, do MEC e do CNE.

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

Nesta pesquisa, que tem como base a perspectiva comparativa, foram utilizados como técnicas e instrumentos de coleta de dados a observação, entrevista semi-estruturada e o questionário, por compreendermos que atenderiam aos objetivos delimitados neste estudo. A pesquisa buscou investigar os fenômenos em suas causas profundas, baseadas em atitudes, experiências, valores e percepções dos partícipes, da forma como vivenciam e expressam seus sentimentos. Cada colaborador da pesquisa é considerado como sujeito fundamental, pois é importante compreender a vivência em sua especificidade, tomando como base os dois contextos formativos estudados, do Brasil e de Portugal.

Realizamos os registros das informações durante as observações, especificando às respectivas datas, para que o acompanhamento nas instituições pesquisadas contribuísse para a descrição e análise dos dados. As observações foram importantes, principalmente para conhecermos melhor a realidade de Portugal, o aspecto físico, administrativo e pedagógico da ESELx, pois não tínhamos conhecimentos apropriados sobre esses aspectos, por não fazer parte de nossa realidade sociocultural.

Apresentamos os instrumentos e técnicas de pesquisa, com seus respectivos objetivos e as datas nas quais foram aplicadas nesta 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 iniciávamos a utilização da respectiva técnica. No Quadro n. 04 descrevemos os instrumentos e técnicas utilizadas.

**QUADRO 4 - TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA**

<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PERÍODO E UTILIZAÇÃO</b>	<b>BRASIL</b>	<b>PORTUGAL</b>
<b>OBSERVAÇÃO</b>	- Identificar o perfil pessoal e profissional dos colaboradores. - Observar as vivências satisfações e insatisfações dos colaboradores.	-Observação foi realizada nas duas realidades pesquisadas.	-A observação consolidou-se nos meses de abril a junho e novembro de 2014.	-A observação efetivou-se nos meses de setembro a outubro de 2014.
<b>QUESTIONÁRIO</b>	-Identificar o perfil pessoal e a percepção dos estudantes sobre formação e desenvolvimento profissional docente. - Caracterizar a percepção dos estudantes sobre as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.	-O questionário foi aplicado para os Estudantes do último período do curso de Pedagogia da UEMA e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo Ensino Básico.	-Aplicado dia 12 de novembro de 2014.	-Aplicado dia 13 e 14 de outubro de 2014.
<b>ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</b>	-Descrever as percepções sobre formação e desenvolvimento profissional docente; -Definir o perfil pessoal e profissional; -Caracterizar a percepção sobre formação e as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.	-A entrevista foi realizada com os professores, coordenadores e diretores de curso tanto do Brasil como de Portugal.	-As entrevistas foram efetivadas com 06 professores formadores do curso de Pedagogia, durante o mês de novembro de 2014.	-As entrevistas foram realizadas com 05 professores formadores dos Mestrados P. em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico durante o mês de outubro de 2014.

Fonte: Construção da Autora

Assim sendo, o Quadro n. 04 mostra os instrumentos e técnicas de pesquisa utilizados de abril a novembro de 2014, com a especificidade das datas e objetivos a serem alcançados, tendo em vista a problemática definida. Compreendemos a importância desses instrumentos e técnicas, sem os quais não poderíamos ter atingido as diretrizes e objetivos delimitados nesta pesquisa.

#### **4.5.1 Observação dos dois contextos formativos no Brasil e em Portugal**

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.

Através da observação, compreendemos melhor o cotidiano das agências formadoras. Os dois meses de observação na ESELx foram muito importantes, visto que estávamos fazendo parte, pela primeira vez, dessa realidade. Entendemos 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 situarmos-nos 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 acompanhamos e entendemos as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores e estudantes.

Através da observação, compreendemos o cotidiano dos dois modelos formativos pesquisados, o que permitiu nos situarmos em diferentes ângulos, com olhares atentos para os sentidos acerca dos acontecimentos do contexto investigado. Registramos, 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 que buscamos conduzir 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, definimos os aspectos a serem analisados nos dois contextos formativos. Em um primeiro momento, realizamos o reconhecimento do campo empírico da pesquisa e logo depois iniciamos o processo de observação. Na próxima seção, especificaremos o plano de observação, para melhor entendermos a utilização dessa técnica na referida pesquisa.

#### **4.5.1.1 Plano da Observação**

Os significados atribuídos pelos colaboradores da pesquisa sobre os contextos formativos constituíram-se em um aspecto importante para a observação. Durante as observações, estávamos atentos aos acontecimentos para compreender como os professores e estudantes em formação davam sentido à formação oferecida e recebida, quais suas expectativas, as situações e o modo como organizavam as atividades. A observação demandou permanência da pesquisadora por um período de tempo no contexto empírico. Realizamos a observação em Portugal por dois meses (setembro e outubro), e no Brasil (quatro meses, de abril a junho e novembro 2014), apresentamos o projeto de pesquisa e nossas intenções para a coordenação e direção da UEMA e da ESELx (solicitação do coorientador Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo em Portugal), organizamos um documento oficializando a pesquisa e prontamente fomos atendidos, iniciando o processo de observação, bem como de aplicação dos outros instrumentos.

Através da observação, percebemos a importância dada à formação de um professor reflexivo e crítico, um profissional capaz de analisar sua própria prática e aperfeiçoá-la. Para tanto, entendemos a necessidade de adequação desses cursos de formação para possibilitar uma formação sólida aos estudantes, futuros docentes, disponibilizando metodologias inovadoras para que esses consigam atender as exigências da escola do século XXI. Representamos os passos da observação através do Quadro n. 05.

**QUADRO 5 - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO USADO NOS CONTEXTOS DO BRASIL E DE PORTUGAL**

<b>Dimensões dos contextos formativos do Brasil e Portugal</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>Princípios orientadores da Observação</b>
<b>Contextos formativo da UEMA e da ESELx</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar os elementos do cotidiano e da natureza das instituições formativas, ampliando a percepção sobre a formação oferecida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Favorecer na compreensão dos contextos formativos tanto do Brasil como de Portugal. Pois, tivemos oportunidade de conversar com os diretores e coordenadores dos cursos.</li> <li>-Conhecer os setores e salas das instituições direcionadas aos cursos.</li> <li>-Selecionar os documentos oficiais e a literatura que iríamos trabalhar.</li> </ul>
<b>Aspecto Pedagógico e Administrativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender através das observações o comportamento e ritmo de trabalho dos professores e a relação com os alunos futuros professores;</li> <li>- Perceber como funciona as estruturas e organização dos cursos pesquisados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar a perspectiva pedagógica, a forma de dar aula, a relação com os alunos e o conteúdo trabalhado em sala são estratégias semelhantes tanto no Brasil como em Portugal.</li> <li>- Entender a visão dos estudantes sobre a formação e o trabalho dos professores.</li> <li>- Identificar como os cursos estão estruturados, tendo em vista as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.</li> </ul>
<b>Percepções sobre formação e desenvolvimento profissional docente e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as percepções e implicações da formação e do desenvolvimento profissional, considerando os componentes internos e externos que interferem no contexto da formação do professor no Brasil e Portugal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Visualizar os contextos empíricos desta pesquisa, a formação e a importância para o desenvolvimento profissional docente.</li> <li>- Averiguar os componentes internos e externos que interferem no contexto da formação dos futuros professores.</li> <li>- Perceber se os estudantes e professores são cientes dos problemas que interferem no processo formativo, e tentam superar.</li> <li>- Observar os contextos formativos dos estudantes e professores.</li> </ul>

Fonte: Construção da Autora

Esse plano de observação ajudou a entender os dois contextos formativos pesquisados. Favoreceu a compreensão das estruturas das instituições e dos cursos, aspectos pedagógicos, administrativos, e as percepções e sentidos sobre formação e desenvolvimento profissional docente, as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, as metodologias de ensino, as relações entre os estudantes e professores, entre outros.

Essa observação, bem planejada, atendeu e ajudou a recolha e a análise dos dados, juntamente com os outros instrumentos, a entrevista semi-estruturada e o questionário. A perspectiva da reflexão e análise ganhou corpo de estudo, buscando um referencial teórico que deu sustentação às respostas encontradas e às questões não respondidas. Compreendemos, também, a dinâmica do cotidiano dos professores e estudantes, tendo em vista a participação dos colaboradores na pesquisa e nas relações estabelecidas durante a prática pedagógica.

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

O questionário foi um instrumento de coleta de dados importante nesta pesquisa, pois tínhamos pouco tempo em Portugal e precisávamos 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, e por estarem alguns incompletos resolvemos analisar somente 30 questionários dos estudantes em formação do Brasil e 30 de Portugal. Na análise dos dados, utilizamos 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 mantermos o anonimato dos colaboradores da pesquisa.

O questionário foi um instrumento de pesquisa extremamente importante, principalmente pela facilidade com que aplicamos 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.

#### **4.5.2.2 Plano do Questionário**

Neste estudo, que se assemelha a uma análise comparativa, planejamos o uso do questionário como instrumento de pesquisa para analisar as percepções dos estudantes sobre formação inicial, desenvolvimento profissional docente e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica nos cursos de Pedagogia do Brasil e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal. As questões foram de natureza aberta e fechada. Para tanto, o questionário foi uma técnica utilizada para verificarmos as percepções vivenciadas nesses dois contextos formativos.

Dessa forma, o questionário foi um instrumento que constituiu-se de enunciados pré-determinados e elaborados, compostos a partir de análises das referências especializadas nesta área de estudo, dos documentos oficiais e da nossa vivência como professora e pesquisadora. Cada questão foi estruturada, baseada em um conjunto de enunciados representativos, seguindo os princípios dos critérios e objetivos definidos através do Plano.

Durante o planejamento e produção do questionário, foram levados em consideração os objetivos, a natureza e o problema de estudo na elaboração de cada questão. Seguimos algumas características que são importantes na elaboração de um questionário de pesquisa, tais como: brevidade; clareza do conteúdo; não repetir conteúdos em outras questões e atender às orientações gramaticais. Nesse questionário, os enunciados foram elaborados com expressões que assinalavam o grau de concordância ou discordância dos participantes, de modo que o estudante pudesse dar seu ponto de vista sobre o assunto abordado.

Para tanto, utilizamos expressões, tais como: Porque, Quais, Especifique, Considera que, Entende que, Como avalia este, O professor deve, dentre outras. Essas terminologias possibilitam entender os valores, percepções e pontos de vistas, o que facilitou e possibilitou melhor interpretação, descrição e análise dos dados, de forma diferenciada e específica. Os enunciados do questionário foram planejados e formulados para que não existisse possibilidade de associação do respectivo objeto de estudo.

O questionário (Apêndice D), teve como estrutura: Parte I. Identificação do perfil pessoal do estudante, idade, sexo, estado civil; Parte II. Compreensão sobre formação inicial, desenvolvimento profissional docente e a construção das dimensões pedagógica, didática,

tecnológica e científica. Parte III. Contribuição da formação inicial para o desenvolvimento profissional e os princípios da inovação educativa. Esse questionário possibilitou uma melhor compreensão das percepções em relação à formação recebida pelos estudantes.

#### QUADRO 6 - ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

PARTE	OBJETIVOS	QUESTÕES
I	- Definir o perfil dos estudantes em formação	01. Idade: ( ) 20 a 30 anos. ( ) 30 a 40 anos. ( ) 40 a 50 anos. ( ) mais de 50 anos. 02. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino 03. Estado Civil: ( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a) ( ) Divorciado/Separado (a) ( ) Viúvo (a) ( ) Outro: 04. Quais os motivos da escolha desta formação?
II	- Identificar as percepções sobre formação inicial que orienta a profissionalização docente, e a comparação da base legal, história e a institucionalização da Pedagogia no Brasil e do Mestrado profissional em Portugal.	05. Especifique os aspectos que julga mais relevantes e os que considera menos importantes nesta formação. 06. As unidades curriculares da formação lhe dar uma preparação adequada para trabalhar com crianças? 07. As dimensões científica, pedagógica, didática e tecnológica estão contempladas de forma equilibrada nas unidades curriculares? 08. O professor deve ter o domínio do conhecimento científico? 09. Os conhecimentos científicos adquiridos nesta formação são adequados a sua futura prática pedagógica? Explique: 10. A dimensão pedagógica presente na formação contribui para as inovações metodológicas e o desenvolvimento profissional na sala? 11. Como avalia este modelo de formação no que se refere à dimensão pedagógica? No seu ponto de vista, há aspectos que poderão ser melhorados? Quais? 12. O professor deve ter o domínio da dimensão didática para adequar as metodologias de ensino aos conteúdos e alunos? 13. Como avalia a sua formação na área da dimensão didática? 14. Qual a importância das TICs, no desenvolvimento profissional? 15. Que recursos tecnológicos utiliza na formação e na prática de ensino supervisionada?
III	- Caracterizar as percepções e implicações da formação e do desenvolvimento profissional, considerando os componentes que interferem no contexto da formação.	16. Qual a importância da função do Professor de Estágio e do Professor Cooperante da Educação Infantil e Ensino Fundamental? 17. A prática de ensino supervisionada e o Estágio tem permitido o contato com a realidade escolar. Como acontece? 18. Nesta formação teve contato com os princípios e métodos da investigação educativa? Justifique 19. Como avalia a formação nas dimensões: científica, pedagógica, didática, tecnológica? Marque de 1 à 5 em cada categoria. 20. Quais os contributos desta formação para o desenvolvimento profissional docente? 21. Aponte as quatro disciplinas essenciais para a formação?

Fonte: Construção da Autora

O questionário, como instrumento de pesquisa, apresentou vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens estão: o objeto de estudo abordado, foi controlado por perguntas direcionadas de acordo com os objetivos definidos, o que garantiu precisão e clareza; o questionário foi utilizado para os três cursos nas duas realidades pesquisadas; os dados foram



coletados em diferentes momentos e locais, o que proporcionou menos tempo que as entrevistas no momento de sua aplicação e abrangeu um grande número de estudantes. Como desvantagem apontamos o tempo dedicado na elaboração desse instrumento.

Inicialmente, solicitamos aos diretores dos cursos pesquisados a permissão para a aplicação do questionário. Assim, autorizaram e ajudaram no processo de apresentação da pesquisadora e incentivaram a participação dos estudantes para responder o questionário. Nas salas de aula esclarecemos aos estudantes a proposta e os objetivos da pesquisa, bem como a forma de responder o questionário. Ao final, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre (Apêndice G). Tivemos, também, o apoio dos professores, os mesmos se mostraram favoráveis e proporcionaram o tempo necessário para aplicação do questionário.

Dessa forma, depois de sua criteriosa organização e orientação, o questionário, em sua versão final, foi aplicado para os estudantes do Mestrado Profissional em Educação Pré-Escolar, em seguida para o 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal, e só depois para os estudantes do curso de Pedagogia do Brasil. Entendemos que houve a interferência de contextos, culturas, crenças, percepções e das condições sociais peculiares a cada país.

Durante todo o processo de aplicação do questionário na ESELx e na UEMA, a presença da pesquisadora evitou alguma dificuldade nas respostas. Em geral, o tempo para responder o questionário girou em torno de trinta minutos, embora tenhamos esclarecido que seria possível dispor do tempo necessário.

O questionário procurou caracterizar as percepções sobre o objeto de estudo a formação inicial e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. Esse instrumento possibilitou, em pouco tempo, trabalhar com uma quantidade expressiva de estudantes. O questionário, como definido por Marcone e Lakatos, (2005), representa um conjunto de perguntas sobre um tópico ou assunto que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica.

Portanto, através do questionário os colaboradores pontuaram suas percepções sobre os modelos formativos, sua colaboração para o futuro desenvolvimento profissional e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.

#### **4.5.3 Entrevista semi-estruturada realizada com os professores formadores**

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.

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

A entrevista, nesta pesquisa, se constituiu em uma espécie de comunicação/diálogo entre a pesquisadora e os professores formadores, com o objetivo de absorver informações sobre formação inicial 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.

Assim, a entrevista como um instrumento de coleta de dados teve um princípio interativo, possibilitando trabalhar com o problema delimitado. Permitindo ser 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 semi-estruturada 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 constituíram-se de questões que foram respondidas e gravadas em uma ordem prevista, e exploradas mediante as respostas dos professores.

Dito isso, a entrevista semi-estruturada 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. Além disso, a entrevista proporcionou a interação entre a pesquisadora e os colaboradores, portanto, 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 também nos objetivos específicos, o que revelaram novos reencaminhamentos, 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 tínhamos 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.

A entrevista, como instrumento, foi um poderoso recurso que utilizamos para analisar as percepções sobre formação inicial e o desenvolvimento profissional dos professores formadores do Brasil e de Portugal. Os locais utilizados foram as salas de coordenação dos cursos pesquisados. O horário e local foram agendados com os colaboradores, com antecedência, para não prejudicar o contexto formativo. As entrevistas foram realizadas de forma individual, variando de 01 hora à 01 hora e meia, seguindo o roteiro pré-definido. Todas as entrevistas alcançamos os objetivos definidos.

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, enfatizamos 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, realizamos o processo de transcrição das falas dos interlocutores. Digitando de forma fidedigna, para que as descrições fossem realizadas seguindo as características dos interlocutores. Transcrevemos 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, pudemos aprofundar as questões analisadas, já que tínhamos como reelaborar novas questões. As entrevistas facilitaram na descrição e análise dos dados coletados ao longo da pesquisa. Na

análise dos dados, utilizamos 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 semi-estruturada 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, seguimos alguns passos, como:

- 1º Elaboramos o roteiro da entrevista, as questões foram relacionadas à formação inicial, dificuldades e importância dos dois modelos formativos para o desenvolvimento profissional e à construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica;
- 2º Realizamos as entrevistas com os professores de Portugal e depois com os professores formadores do Brasil;
- 3º Fizemos pessoalmente as transcrições detalhadas e criteriosas das entrevistas gravadas de cada professor;
- 4º Enviamos as transcrições da entrevista para os professores, via correio eletrónico (e-mail), de modo que estivessem cientes do texto extraído de sua entrevista. Não recebemos posição discordando, acrescentando ou retirando frases dos textos transcritos;
- 5º Realizamos as análises do tipo comparativa dos dois modelos formativos, o que foi delicado e difícil pela quantidade expressiva de questões. As respostas foram relativamente grandes e houve a dificuldade de entender a fala ou terminologias dos professores de Portugal.

Deste modo, analisamos as entrevistas/transcrições (realizada pela pesquisadora) dos onze professores formadores pesquisados da UEMA/CESC e da ESELx, as palavras e comportamentos não-verbais, como risos, gestos que foram registrados e outros, no intuito de sermos fidedignos as falas dos colaboradores.

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, tivemos 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.

#### 4.5.3.3 Plano da Entrevista Semi-Estruturada

Nessa pesquisa, baseada na concepção comparativa, planejamos e organizamos um roteiro para a entrevista semi-estruturada com os professores formadores do Curso de Pedagogia e dos Mestrado Profissionais em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo que as questões foram construídas tendo como base o referencial teórico, a natureza do objeto, os objetivos e o problema de pesquisa. O roteiro da entrevista foi organizado de modo a dar respostas e compreender o problema de pesquisa.

A elaboração do roteiro da entrevista semi-estruturada foi realizada de forma cuidadosa e criteriosa, como pede a pesquisa científica. Dessa forma, delimitamos os objetivos a serem atingidos com esse instrumento de pesquisa. Esse roteiro orientador tinha como princípio a flexibilidade, possibilitando o aprofundamento das questões importantes e a introdução de novas questões para reforçar e garantir a efetivação dos objetivos definidos e dar liberdade para os colaboradores expressarem-se livremente.

Partimos da compreensão de que o roteiro da entrevista é uma orientação para o entrevistador. O mesmo foi composto de elementos indispensáveis para delinear o objeto de estudo em relação às duas realidades empíricas pesquisadas. Segundo Minayo (1998), este roteiro deve ser um facilitador de ampliação e aprofundamento das questões elaboradas e da comunicação. A pesquisadora manteve-se ciente de que deveria considerar as seguintes condições: Elaboração de questões para o delineamento do objeto, de acordo com o objetivo geral; Elaboração de perguntas claras, considerando o contexto empírico, de modo que os professores as compreendessem; Aprofundamento da comunicação, permitindo que os professores expressassem seus pontos de vista sobre o objeto de estudo; e o Entendimento das possíveis dificuldades dos professores compreenderem o objeto pesquisado.

As questões da entrevista, na maioria, foram abertas, o que facilitou para que os professores expressassem suas opiniões sobre o objeto de pesquisa. Triviños (1987), apresenta dois tipos de perguntas que devem conter na entrevista semi-estruturada, compreendendo-as a partir de duas concepções teóricas: fenomenológica (perguntas de natureza descritiva, com objetivo de ser claro nas descrições dos fenômenos) e dialética (perguntas de natureza explicativa ou casual, com objetivo de determinar as razões do fenômeno social).

Neste estudo, tínhamos como objetivo elaborar perguntas de natureza explicativa, para que possibilitasse melhor análise sobre as percepções dos professores formadores a respeito dos dois modelos formativos, tendo em vista o contexto social, a cultura, as Leis e, de modo especial, o objeto de estudo delimitado nesta pesquisa.

No roteiro da entrevista, consideramos os aspectos clareza e flexibilidade. O plano da entrevista segue as questões teórico-metodológicas elaboradas tendo como base os objetivos e o problema de pesquisa.

As questões foram construídas levando-se em consideração três níveis de aprofundamento da discussão, tais como: 1. Identificação do perfil dos professores; 2. Percepção sobre formação, desenvolvimento profissional e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica. 3. Importância e contributo da formação inicial e do desenvolvimento profissional, para o processo de profissionalização docente. Apresentamos o roteiro da entrevista através do Quadro n. 07.

### QUADRO 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS PROFESSORES FORMADORES

PARTE	OBJETIVOS	ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
I	- Definir o perfil dos professores formadores	01. Idade: ( ) 20 a 30 anos. ( ) 30 a 40 anos. ( ) 40 a 50 anos. ( ) mais de 50 anos. 02. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino 03. Estado Civil: ( ) Solteiro (a). ( ) Casado (a) ( ) Divorciado/Separado (a) ( ) Viúvo (a) ( ) Outro: 04. Qual sua formação acadêmica? 05. Qual seu tempo de serviço total? 06. Há quantos anos trabalha na UEMA e ou ESELx? 07. Cargo/função que exerce no CESC/UEMA?
II	- Estabelecer uma comparação do Curso de Pedagogia e do curso de Mestrado profissional tendo em vista a construção das dimensões científica, pedagógica, didática e tecnológica na realidade educacional brasileira e portuguesa.	08. Descreva o seu percurso formativo e profissional. 09. Tem participado das reformulações das propostas curriculares do curso de Pedagogia? Como? 10. Na sua opinião, qual o perfil profissional do professor que o Curso pretende formar? 11. Quais os contributos desta formação para o desenvolvimento profissional docente? 12. As dimensões científica, pedagógica, didática e tecnológica são contempladas de forma equilibrada através das unidades curriculares desta formação? 13. Os conhecimentos científicos adquiridos através das unidades curriculares são suficientes para a prática? 14. Considera que a dimensão pedagógica presente na formação contribui para as inovações metodológicas e o desenvolvimento profissional docente. Como?

**Continua (na primeira), Conclusão (na última)**

## QUADRO 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS PROFESSORES FORMADORES

II		<p>15. O professor deve ter o domínio da dimensão didática para adequar as metodologias, relacionando-as com os objetivos e conteúdo?</p> <p>16. Quais os contributos da didática para o processo de ensino e aprendizagem?</p> <p>17. Qual a importância das TICs, no curso de formação e no desenvolvimento profissional docente?</p> <p>18. Que recursos tecnológicos o aluno utiliza na UEMA e ou na ESELx e na prática de ensino supervisionada? Outras:</p>
III	<p>- Analisar as percepções dos professores e alunos sobre os modelos formativos e seu contributo para o processo de profissionalização do docente da Educação Infantil/Pré-Escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental/1º Ciclo do Ensino Básico.</p>	<p>19. Na sua opinião, qual a importância da função do Professor de Estágio e do Orientador Cooperante da Escola. Explique:</p> <p>20. A prática de ensino supervisionada e o Estágio permite o contato entre duas realidades, a escola e a instituição de formação. Como está a ocorrer esta relação?</p> <p>21. O aluno nesta formação mantém contato com os princípios e métodos da investigação educativa? O mesmo está preparado para se envolver em atividades investigativas na escola? Porquê?</p> <p>22. As discussões no Brasil que envolvem a indefinição da identidade do curso de Pedagogia ou da Pedagogia que hora forma o especialista, técnico e hora o professor são constantes. Quem o curso da UEMA está formando, onde e como deve atual?</p> <p>23. Na sua opinião a Pedagogia é uma ciência da educação? Um campo de Conhecimento ou um curso de formação de professores? Porque?</p> <p>24. Tem algum assunto sobre formação e desenvolvimento profissional docente que não questionei, mas que considera importante? Especifique.</p>

**Continua (na primeira), Conclusão (na última)**

Fonte: Contrução da Autora

Tendo como perspectiva esse roteiro de entrevista, seguimos as questões de modo que dávamos oportunidade dos colaboradores aprofundarem ou redimensionarem a discussão e as respostas, seguindo o princípio da flexibilidade e da clareza. As questões foram elaboradas e estruturadas em conformidade com as necessidades e 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.

No roteiro da pesquisa, que continha muitas questões abertas, as entrevistas tiveram duração de 01h00 à 1h30, tanto no Brasil como em Portugal. As transcrições e análises das entrevistas foram realizadas durante os meses de novembro de 2014 à fevereiro de 2015, revelando-se, essa tarefa, um processo delicado e difícil, pois eram muitas questões, respostas

grandes e, ainda, a dificuldade em entender a fala dos professores de Portugal. Mesmo sendo muitas entrevistas em um total de 11 professores formadores, fizemos todas as transcrições pessoalmente. Foi um processo de muita integração e conhecimento da realidade principalmente de Portugal, que não faz parte do nosso contexto.

Dessa forma, realizamos as entrevistas, depois transcrevemos e só em outro momento analisamos de modo específico e individual a fala de cada professor. Durante as entrevistas, transcrições e análises dos dados coletados, a pesquisadora se surpreendia com os dados recolhidos, pela sua profundidade e consistência.

#### **4.6 Validação dos instrumentos/técnicas, organização e tratamento dos dados coletados**

A validade de um instrumento de pesquisa tem como princípio cumprir adequadamente o fim ou o propósito para o qual foi elaborado, fato que está relacionado à correspondência entre os enunciados, problema, objeto e seus objetivos. As validações do questionário e da entrevista foram feitas sob duas perspectivas: 1) quanto a profundidade, flexibilidade e clareza do enunciado de cada questão; 2) quanto a consistência interna de cada enunciado, questionamento e o propósito da pesquisa.

O roteiro do questionário e entrevista a princípio, foi validado pela orientadora, coorientador, 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 Gómez (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.

Entendemos que a validade de um instrumento de pesquisa é entendida como o grau em que apresenta-se adequado para avaliar o que está sendo estudado. Quando submetemos um instrumento ao procedimento de validação, não é o próprio instrumento que está sendo validado, mas o propósito pelo qual está sendo utilizado. Portanto, a validação está presente



em todo o processo de investigação. Para Vianna (1978), a validade não se exaure, ao contrário, pressupõem continuidade e deve ser repetida inúmeras vezes para o mesmo instrumento, pois resulta do julgamento de diferentes examinadores e especialistas, que analisam a representatividade das questões e da relevância com os objetivos definidos.

Nesse sentido, validade foi um dos critérios responsáveis e capazes de avaliar a qualidade dos instrumentos de pesquisa. Assim, validade é a capacidade de um instrumento medir e entender com precisão o que se propõe a julgar, ou seja, o fenômeno em estudo. Esses instrumentos tiveram como objetivo, verificar se as questões propostas e respostas constituem-se em uma amostra representativa do assunto pesquisado.

A validade, na pesquisas qualitativa, está relacionada com a responsabilidade no tratamento das informações obtidas e nas decisões do pesquisador, envolvendo intensa preocupação ética. Podemos 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, com clareza, os processos que foram utilizados na coleta e na análise dos dados; por coerência, entende-se que os construtos teóricos estão ajustados e em conformidade com a análise desenvolvida; por comunicabilidade, entende-se que a pesquisa faz sentido para os leitores, o pesquisador e os pesquisados.

A validade relaciona-se com a objetividade, com a possibilidade de repetição do experimento, com o fato de a pesquisa estar aberta à verificação por outras pessoas e com a capacidade de generalização. Segundo Martins (2004), para que uma pesquisa quantitativa seja considerada válida, outro pesquisador deve desenvolvê-la e chegar ao mesmo resultado. Nessa concepção, a ciência é vista com objetividade e caráter explicativo.

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. Evidenciamos a relevância da concepção quantitativa para a validação dos instrumentos (questionário, observação e entrevista semi-estruturada). A nossa preocupação fundamenta-se na necessidade da correlação legítima de um fragmento do questionário e da entrevista para com os demais fragmentos.

As respostas para as questões da entrevista semi-estruturadas e do questionário foram avaliadas segundo a análise de conteúdo de Bardin (2009), por ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza fundamentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos e/ou qualitativos.

A organização da análise e a definição das categorias cumpriram as seguintes etapas: a) Pré-análise, ou fase de organização dos dados que incluíram as etapas: leitura e a elaboração de indicadores; b) Definição das categorias de análises: Os dados foram selecionados e classificados segundo os níveis das questões do questionário, da entrevista, da observação e do conteúdo das respostas dos colaboradores.

#### **4.7 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 a análises dos dados. Neste estudo, consideramos 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, buscamos 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, analisamos as Leis e a literatura especializada da área.

Na medida que fomos aplicando os questionários aos estudantes em formação e realizando as entrevistas para os professores formadores, solicitávamos que assinassem o Termo de Consentimento Livre (Apêndice G), tendo em vista os princípios éticos e de credibilidade que envolvem a pesquisa qualitativa e quantitativa. 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 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, permitiram 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, construímos 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 semi-estruturadas, 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 semi-estruturada 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, assim, outras perspectivas e possibilidades para a pesquisa.

Como residimos no Brasil, passamos dois meses realizando a pesquisa empírica em Portugal, onde realizamos a observação, aplicamos os questionários aos 43 estudantes e entrevistamos os 05 professores da ESELx. No Brasil, observamos durante quatro meses, aplicamos questionário aos 43 estudantes e entrevistamos 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 percebermos 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.

Temos 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, procuramos no decorrer da investigação ser sensíveis às questões éticas. Comunicamos aos participantes que, com a contribuição deles na pesquisa, poderíamos obter informações que auxiliariam a formação dos futuros professores. Acreditamos 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 foi dada a oportunidade de conhecer os objetivos e os resultados da pesquisa, sendo que a qualquer momento poderiam obter informações sobre o percurso da investigação. Visto que o processo de investigação não possui linearidade, o mesmo está repleto de situações problemas que colocam o investigador diante a dimensão ética. Assim, 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, realizamos 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, nessa pesquisa, foi visto de forma contextualizada, considerado como um conjunto de técnicas de análises de comunicações e significados dos interlocutores. Analisamos os dados seguindo as percepções de formação inicial e profissionalização docente. Houve aproximação e distanciamento com as realidades para que a análise pudesse ser rigorosa, metódica e profunda.

Através da análise de conteúdo, verificamos 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.

Nesta pesquisa, 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 utilizamos três instrumentos de pesquisa, na medida em que íamos obtendo os dados, fomos 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 semi-estruturada.

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 que fundamentam a discussão. A análise de conteúdo foi utilizada para verificar as percepções dos interlocutores sobre a formação inicial e desenvolvimento profissional docente. Segundo Macedo (2006), na análise de conteúdo existem algumas peculiaridades: a primeira trata de um meio para estudar a comunicação e as informações sem restringir o discurso; a segunda 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. Necessariamente, ela 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.

Buscamos, 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. Assim, houve aproximação com a realidade dos dois modelos formativos, para que a análise de conteúdo pudesse ser rigorosa e profunda, de modo que fossemos além das aparências dos momentos vividos pelos colaboradores.

Nesses caminhos metodológicos percorridos para a execução desta pesquisa, utilizamos 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. Estudamos 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 empregamos a análise de conteúdo. Por fim, os resultados desta pesquisa 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 em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico 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, nos dois modelos formativos pesquisados, do Brasil e de Portugal, as dimensões pedagógicas, didática, tecnológica e científica não estão sendo trabalhadas de forma equilibrada. Essa metodologia do tipo comparada, os métodos, as técnicas e os instrumentos de pesquisa, atenderam às perspectivas, pois foram fundamentais para chegarmos às conclusões deste estudo. Além disso, contribuiu com a construção do conhecimento, vivência e inovações metodológicas, aprofundamento de discussões, possibilitando novos questionamentos sobre o objeto pesquisado, a formação inicial, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.

## **CAPÍTULO V**

**ANÁLISE DO TIPO COMPARATIVA DOS CURSOS DE  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO BRASIL E DE  
PORTUGAL: CONSTRUÇÃO DAS DIMENSÕES  
PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA**

## CAPÍTULO V

### **ANÁLISE DO TIPO COMPARATIVA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO BRASIL E DE PORTUGAL: CONSTRUÇÃO DAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA**

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).

#### **5.1 Análise do tipo comparativa das percepções dos professores formadores do Brasil e de Portugal, sobre os modelos de formação inicial: curso de Pedagogia e Mestrado Profissional em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica e o desenvolvimento profissional**

Este capítulo está subdividido em duas seções. Na primeira, fazemos 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, analisamos 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 qualitativa e quantitativa, trata de uma análise do tipo comparativa dos dois 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<sup>98</sup>. A pesquisa empírica foi realizada no Brasil, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/CECSC, 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. Formação inicial “equivalente” (mesma habilitação) ao curso de Pedagogia do Brasil.

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

---

<sup>98</sup> Em Portugal utilizam as terminologias Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e no Brasil Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Expressões diferentes que representam os mesmos níveis de ensino. Portanto, neste trabalho utilizamos as terminologias oficiais no Brasil, para facilitar a interpretação.



de Educação - ESE, as sucessoras das Escolas Normais. Observamos que os estudantes estão chegando cada vez mais cedo ao grau de mestre.

No Brasil, o curso de formação inicial de professores pesquisado foi o curso de Pedagogia, que habilita o licenciado em Pedagogia para ser professor da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, e pode, ainda, atuar nos cargos de gestão, supervisão, coordenação, orientação na educação formal, informal e não-formal e onde houver necessidade de apoio pedagógico. No caso brasileiro, o mestrado, em sua maioria acadêmico (diferente do profissional)<sup>99</sup>, faz parte da formação continuada, que onde, em algumas regiões o acesso ainda está em fase de democratização, pois, algumas universidades e faculdades ainda não oferecem esta formação.

Nesta pesquisa, utilizamos como instrumento um questionário para 30 estudantes do Brasil e 30 de Portugal. Realizamos entrevistas com 06 professores formadores do Brasil e 05 de Portugal. Como o roteiro de entrevista era composto por muitas perguntas, fizemos 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, analisamos e comparamos 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. Entendemos 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, instituído e institucionalizados, que giram em torno dos sistemas de ensino, das teorias pedagógicas, dos movimentos sociais, das diretrizes governamentais, das políticas públicas, das representações sociais, enfim. (DIAS *et al.*, 2014, p. 34).

---

<sup>99</sup> O Mestrado Profissional - MP é um título terminal, que se distingue do Mestrado Acadêmico – AC. Esse último prepara um pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado. Enquanto o MP pretende imergir um pós-graduando na pesquisa, auxilia-lo para que a conheça bem, embora o estudante não tenha que, necessariamente, continuar a pesquisar. No MP, o pós-graduado deve: conhecer o que é pesquisar; saber onde localizar a pesquisa que interessa à sua profissão; e aprender como incluir a pesquisa no futuro trabalho profissional. Disponível em [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_30\\_08\\_07.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf). Acessado em 18 de março 2015.

Segundo as autoras, o atual contexto educacional está marcado pelas mudanças da sociedade do século XXI. Sendo assim, analisamos as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica da formação inicial, que subsidiam o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, tomamos como base os saberes docentes construídos por Tardif (2007), como: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e os saberes 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. Daí que, ainda que tema clássico de estudos e pesquisas no campo sociológico e pedagógico, o seu estudo assume contornos e conteúdos atuais diferenciados, com o advento das inovações no campo das tecnologias, das filosofias de gestão e dos processos de globalização que, por sua vez, geram implicações e novas demandas para educação e para a formação profissional. (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, buscamos 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...

Entrevistamos, 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 assegurarmos o anonimato dos colaboradores da pesquisa utilizamos o codinome de Professor Formador Portugal, representado pela sigla PFP1, PFP2...

### QUADRO 8 - PERFIL PESSOAL DOS PROFESSORES DO BRASIL E PORTUGAL

Perfil Pessoal	Professores Brasil			Professores Portugal		
	<b>Idade</b>	30 a 40 anos	40 a 50 anos	Mais de 50 anos	30 a 40 anos	40 a 50 anos
	03	02	01	02	01	02
<b>Sexo</b>	Feminino		Masculino	Feminino		Masculino
	05		01	04		01
<b>Estado Civil</b>	Casado (a)		Solteiro (a)	Casado (a)		Solteiro (a)
	03		03	05		00

Fonte: Construção da Autora

Apresentamos abaixo, a Quadro n. 09, representando a caracterização da formação inicial e continuada, tempo de serviço no magistério da Educação Básica e Superior e o cargo que exerce na instituição formadora no Brasil e em Portugal.

### QUADRO 9 - FORMAÇÃO E PERCURSO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Caracterização da formação e percurso profissional	Professores	
	Brasil	Portugal
<b>Formação inicial e continuada dos Professores Formadores do Brasil e Portugal.</b>	<p><b>PFB1</b> - Formação inicial em Pedagogia e mestre em Educação.</p> <p><b>PFB2</b> - Formação inicial em Pedagogia e mestre em Educação.</p> <p><b>PFB3</b> - Formação inicial em Pedagogia e mestre em Educação.</p> <p><b>PFB4</b> - Formação inicial em Pedagogia, mestre e doutoranda em educação.</p> <p><b>PFB5</b> - Formação inicial em Pedagogia, mestre e doutora em educação.</p> <p><b>PFB6</b> - Formação inicial em Pedagogia, mestre e doutor em educação.</p>	<p><b>PFP1</b> - Formação inicial Licenciatura em Línguas Modernas, nas variantes Português e Francês, Mestre e doutora em Linguística, Sintática e Semântica.</p> <p><b>PFP2</b> - Formação inicial educadora de infância. Mestre em Supervisão.</p> <p><b>PFP3</b> - Formação Inicial em Geografia, mestre e doutora também em geografia.</p> <p><b>PFP4</b> - Formação inicial 1º Ciclo. Mestre e doutor em administração e políticas educativas.</p> <p><b>PFP5</b> - Formação inicial sociologia, mestre em sociologia e doutora em estudos da criança.</p>

Continua (na primeira), Conclusão (na última)

### QUADRO 9 - FORMAÇÃO E PERCURSO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Caracterização da formação e percurso profissional	Professores	
	Brasil	Portugal
<b>Tempo de serviço total no magistério e no CESC/UEMA - ESELx</b>	<p><b>PFB1</b> - 25 anos na Educação Básica e 19 no CESC/UEMA.</p> <p><b>PFB2</b> - 28 anos no magistério e 24 de trabalho no CESC/UEMA.</p> <p><b>PFB3</b> - 15 anos no magistério geral e 12 anos no CESC/UEMA.</p> <p><b>PFB4</b> - 22 anos no magistério e 14 anos de CESC/UEMA.</p> <p><b>PFB5</b> - 16 anos Educação Básica e 6 no CESC/UEMA.</p> <p><b>PFB6</b> - 16 anos na Educação Básica e 6 no CESC/UEMA.</p>	<p><b>PFP1</b> - 16 anos contato com Educação Básica, 06 anos de ESE.</p> <p><b>PFP2</b> - 35 anos total contando com o ensino básico, 06 na ESE</p> <p><b>PFP3</b> - 25 anos total e 14 na ESE.</p> <p><b>PFP4</b> - 26 anos total na Educação Básica e 6 anos de ESE.</p> <p><b>PFP5</b> - 12 anos total e 5 na ESE.</p>
<b>Cargo que exerce no CESC/UEMA - ESELx na atualidade</b>	<p><b>PFB1</b> - Professora do curso de Pedagogia.</p> <p><b>PFB2</b> - Professor (a) do curso de Pedagogia.</p> <p><b>PFB3</b> - Atualmente finalizando um mandato de diretora curso Pedagogia.</p> <p><b>PFB4</b> - Professor (a) do curso de Pedagogia.</p> <p><b>PFB5</b> - Professor (a) do curso de Pedagogia.</p> <p><b>PFB6</b> - Exercendo a função de chefe de departamento de educação do curso de Pedagogia.</p> <p>OBS: Os professores do curso de Pedagogia trabalham as disciplinas organizadas para o período, não tem disciplinas fixas. Alguns priorizam acompanhar os estágios.</p>	<p><b>PFP1</b> - Professora Coordenadora, do Mestrado na área da Didática da Língua Portuguesa e coordenação do curso de Licenciatura Básica.</p> <p><b>PFP2</b> - Professora adjunta e coordenadora do Mestrado em educação pré-escolar.</p> <p><b>PFP3</b> - Vice-Presidente, esteve na coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Básica.</p> <p><b>PFP4</b> - Professor da ESELx, Vice-Presidente do Conselho Técnico-Científico, Coordenador da Área de Sociologia da Educação.</p> <p><b>PFP5</b> - Coordenadora do Mestrado Pré-escolar, professora do curso de Licenciatura em Ensino Básico.</p>

**Continua (na primeira), Conclusão (na última)**

Fonte: Construção da Autora

Quanto à caracterização da formação e percurso profissional dos professores do Brasil, todos 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, esse 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 uma vasta 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 01 mestre. Como podemos 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.

Solicitamos que os colaboradores da pesquisa descrevessem, sucintamente, o seu percurso formativo e profissional, tendo em vista a formação inicial, experiências na Educação Básica e no curso superior, informações importantes para conhece-los melhor.

**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 logo 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, [...]. [...] recorde muito do movimento em defesa da escola pública, acompanhei este movimento na década de 1980, e recorde que aqui na universidade discutíamos esta necessidade de ter uma escola autônoma, [...], um dos intercâmbios que tivemos, foi no Centro de Ensino Médio Aluizio Azevedo [...]. Então à medida que terminei o curso de Pedagogia, eu tive um contrato no ensino médio, nesta Escola Aluizio de Azevedo e também fui trabalhar na [...] terceira e quarta séries do ensino fundamental, [...], já tinha trabalhado com primeira série, na escola pública e a partir daí fiz concurso para a universidade e Aluizio de Azevedo. [...], trabalhei um período coordenando na Secretaria de Educação do Municípios de Caxias, [...] no setor de educação, [...], trabalhei no Estado do Maranhão também com esta 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 [...]. [...] assim, coordenei três turmas de especializações, [...], participei e organizei vários 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.

**PFB3** - 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, [...] uma experiência 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 faz 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 formadores 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 bastante, 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.

**PPF2** - 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 maioritário, em termos de nacionalidade em Portugal e o mesmo grupo maioritário 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 cargo assumir uma divisão designada educação pré-escolar e ensino básico, na área do currículo e das avaliações das aprendizagens. Minha formação académica 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 e recentemente também ganhei um prémio nacional.

**PPF5** - 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 académico, 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 possuem título de doutor. A formação continuada é reconhecida como fundamental para a construção de saberes que envolvem a docência

universitária, pois nos dois países encontramos professores preocupados com publicações e participação em eventos.

Neste Quadro n. 10 resumimos alguns fragmentos do percurso formativo e profissional dos colaboradores desta pesquisa.

#### QUADRO 10 - PERCURSO FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Percurso Formativo e Profissional	Professores Brasil	Professores Portugal
Formação Inicial em Pedagogia	06	00
Formação Inicial em outras áreas de conhecimento	00	05
Atividades de Pesquisa durante a formação inicial	03	04
Especialização <i>Lato Sensu</i>	06	03
Mestrado em Educação	06	02
Mestrado em outras áreas de conhecimentos	00	03
Doutorado em Educação	04	02
Doutorado em outras áreas de conhecimento	00	02
Experiência como professor na Educação Básica	06	05
Experiência em cargos de gestão	05	05
Como Professor realiza e incentiva a pesquisa	05	04
Evidenciam a consciência crítica da contradição de ser professor e as precárias condições de trabalho	04	03

Fonte: Construção da Autora

Alguns professores do Brasil falaram da necessidade de dar continuidade à formação continuada, principalmente os do Brasil, o que nos 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. Compreendendo que:

A formação é indispensável para o desenvolvimento da prática pedagógica 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 necessário uma melhor organização dos fundamentos teóricos, metodológicos e da base de conhecimentos da formação inicial que sejam mais consistentes e que passe a tratar o sujeito situado em seu contexto social, consideramos que a reflexão, articulada com a pesquisa e a autonomia docente possibilita o desenvolvimento crítico e emancipador de suas práticas cotidianas. (NASCIMENTO; MORAIS; MAGALHÃES, 2014, p. 02-03).

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”<sup>100</sup> no Brasil e continua mantendo parceria com algumas universidades 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. Entendemos que 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 **PFB3**, a profissão docente não foi uma escolha, portanto a formação e as experiências profissionais foram acontecendo. Todavia, hoje se

---

<sup>100</sup> Um doutorado sanduíche é um programa de bolsa de estudo no qual o estudante tem a chance de fazer parte (de alguns meses a um ano) do seu curso de doutorado em outra instituição brasileira ou internacional. Para participar, o estudante deve estar matriculado há pelo menos um ano em um doutorado de uma universidade ou faculdade brasileira. A bolsa propõe a oportunidade de fazer um intercâmbio de estudos, para que o estudante possa aprofundar o seu conhecimento em relação à sua área de pesquisa, conseguir novos recursos e informações para a sua tese, que deverá ser defendida no Brasil. É oportunidade de aprofundar a teoria e prática em outro país para enriquecer a sua pesquisa. Disponível em: <http://www.hotcourses.com.br/study-abroad-info/subject-info/o-que-e-doutorado-sanduiche/>. Acesso em: 16 de junho de 2015.

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, **PF3** 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. Entendemos 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 sociais e pedagógicas.

Com o objetivo de verificar a preocupação e integração dos Professores Formadores do Brasil, na organização do curso de Pedagogia, perguntamos se os mesmos 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 encontrei 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 insatisfeitos, com esta participação ou semi-participação nas reformulações [...].

### **Reformulação do Curso de Formação - Professores Formadores 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, [...], tivemos uma discussão muito alargada, 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 feita por uma agência a qual temos que submeter um relatório. [...].

**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, [...].

**PPF5** - Deste que assumir a coordenação do mestrado pré-escolar, não faço outra coisa a não ser reformular curso, provavelmente 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<sup>101</sup>, 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, Teodoro (2011, p. 100). Os autores acrescentam, ainda, que:

<sup>101</sup> O QEQ é um quadro europeu de referência comum que permite fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países, funcionando como um dispositivo de conversão de modo a tornar as qualificações mais compreensíveis entre diferentes países e sistemas na Europa. Tem dois objectivos principais: promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida. A Recomendação entrou formalmente em vigor em abril de 2008. Fixa o ano de 2010 como a data recomendada até à qual os países devem referenciar os sistemas nacionais de qualificação, devendo assegurar que, em 2012, os certificados de qualificações individuais contenham uma referência ao nível correspondente do QEQ. Disponível em: [www.dges.mctes.pt/.../TheEQFforlifelonglearning\\_brochure\\_PT.pdf](http://www.dges.mctes.pt/.../TheEQFforlifelonglearning_brochure_PT.pdf). Acesso em 01 de julho de 2015.

A comparabilidade e compatibilidade de graus e de qualificação, a certificação de créditos e a sua transferência, o desenvolvimento da mobilidade entre outros, apresentados como objectivos centrais do espaço europeu de ensino superior (EEES), visam a constituição de um mercado do ensino superior regulado em nível europeu. (GALEGO, MARQUES, 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. Representamos na Quadro n. 11 a participação dos professores nas reformulações curriculares dos cursos de formação inicial, nos quais trabalham.

### QUADRO 11 – PARTICIPAÇÃO NAS REFORMULAÇÕES CURRICULARES

Contribuição nas reformulações curriculares	Professores Brasil	Professores Portugal
Participação efetiva desde que chegou no curso	04	05
Participação tímida ou insipiente	02 <sup>102</sup>	00
Articulação com o projeto e as unidades curriculares	05	05
Envolvimento nas decisões do curso	06	05
Preocupação com a avaliação externa	05	05
O curso deveria discutir melhor o seu currículo	06	03
Falta das discussões e decisões coletiva	06	01

Fonte: Construção da Autora

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 para os estudantes, principalmente 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* ficam 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. Entendemos isso como um retrocesso, pois os problemas vivenciados pelos professores e estudantes podem não ser contemplados

<sup>102</sup> Esses dois Professores formadores estavam à disposição para estudo de doutorado. Portanto, não participaram de forma intensa das discussões e decisões das reformulações curriculares do curso de Pedagogia do Brasil.

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 percebemos a articulação com os projetos dos cursos de mestrados pesquisados. Consideramos 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 formadores do curso de Pedagogia do Brasil sentem falta da discussão coletiva.

Entendemos 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 percebemos a participação de todos os seguimentos interessados na nova proposta curricular. Concordamos com a afirmativa de Gadotti (1985), de que 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, em alguns casos, a comunidade.

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

**PFB1** - Deveria formar um professor que tivesse um conhecimento básico que fosse usuário da língua, [...], produtor da língua, [...], precisaria ter um conhecimento básico da filosofia, sociologia e da psicologia, para poder tratar e entender esta criança, porque para trabalhar na alfabetização ou qualquer outro nível, precisa saber e conhecer quem é este sujeito, é claro que a Didática me dar os pontos principais, não é só uma questão de instrumentar. [...] tem que ter os fundamentos epistemológicos para este perfil, deveria trabalhar com estas questões.

**PFB2** - 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 a 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 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; [...].

**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, [...], 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. [...].

**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 nós queremos formar hoje [...], é aquele professor que tem uma autonomia para trabalhar com bastante clareza, com 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 eu diria que estaria satisfeito. [...].

## **Perfil profissional do professor formado no curso: Professores de Portugal**

**PFP1** - [...]. 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 aqueles conteúdos.

**PFP2** - [...] um profissional que tem uma visão de infância atualizada e confrontamos o que são representações dos alunos do que trazem sobre o que é infância com as teorias quer da Pedagogia, sociologia, psicologia do que é infância e de como se aprende a partir de que essa deve ser a construção do profissional do seu saber específico [...], é com base nestas teorias, é claro que as didáticas gerais nós chamamos de Pedagogia da infância em que são desenvolvidas através de um currículo que as aprendizagens 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 de planejamento e na construção da sala na organização, [...].

**PFP3** - [...]. 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, 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 formato 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 vazão muito grande científico, técnico, organizacional, [...]. Portanto é um caminho que nós temos que apender, eu acho que esta relação com o Brasil, [...] vocês têm um trabalho de investigação muito profundo na área do trabalho com os bebês, do trabalho pedagógico com as crianças muito pequenas, esta parceria tem sido muito interessante. Portanto, temos algumas 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; 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 das competências para a atividade profissional, pois a profissionalização docente está embasada nas características do trabalho do professor e não só no domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos. Entendemos, ainda, que a profissionalidade e profissionalização mantêm relação dialética. Assim, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e está articulado a um processo de profissionalização socialmente reconhecido e valorizado, que requer a conquista de um espaço de autonomia a essa constituição.

A Quadro n. 12 representa o perfil profissional do estudante que o curso pretende formar, para atuar na sociedade do século XXI.



## QUADRO 12 - PERFIL PROFISSIONAL DESEJADO PARA O ESTUDANTE

Perfil profissional do Estudante deste Curso	Professores Brasil	Professores Portugal
Formar professores críticos, reflexivos com compromisso ético e pedagógico	02	01
Um docente e pesquisador competente que saiba discutir e vivenciar os aspectos sociais e políticos. Uma formação generalista.	02	02
Um profissional crítico, que supere a racionalidade instrumental, que tem dominado a formação do professor	01	01
Um professor competente que tenha na pesquisa a perspectiva de aprender mais.	01	01
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>05</b>

Fonte: Construção da Autora

Assim, para **PFB1** deve ser um professor com conhecimento básico na Filosofia, Sociologia e Psicologia, que seja usuário da língua para, assim, poder tratar e entender a criança. Segundo **PFB2**, o pedagogo deve ser um docente com capacidade pedagógica, para aliar o ensino à pesquisa. Para **PFB3**, 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.

Vejamos, agora, as respostas dos professores portugueses. Para **PFP1**, um professor que não seja técnico. Um docente com capacidade de pensar e refletir sobre o contexto, de modo a desenvolver suas atividades em diferentes níveis. Segundo **PFP2**, um profissional que tenha uma visão de infância atualizada, para confrontar com as teorias e a prática pedagógica. Conforme **PFP3**, **PFP4** e **PFP5**, 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. Sendo assim, um:

[...], referencial de competências contém um conjunto de enunciados gerais e abstratos, mais ou menos elaborados e especificados. No caso dos referenciais de inspiração socioconstrutivista, ele exige um importante trabalho de interpretação e de apropriação por parte dos que o utilizam e remetem a ele, trabalho determinante na passagem do currículo oficial de formação ao currículo real. 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. Papi (2005) observa, a importância da formação inicial, enquanto desencadeadora da profissionalização, a fim de propiciar ao professor o desenvolvimento da competência técnica e política. Deve ser formado um profissional comprometido com a sua profissão. Nesse sentido, “[...] a profissionalização envolve um processo de mudanças, na perspectiva de construção de um novo trajeto e de uma nova história para formação de professores.” (PAPI, 2005, p.108).

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

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

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

**PFB2 -** Contribui de certa forma contribui, mas eu acredito que ainda não conseguimos encontrar um equilíbrio, o ideal é trabalhar as competências para a docência aliado a pesquisa e as questões sociais. Você prima mais pela docência em detrimento da pesquisa e da extensão, outra vez você quer formar um pesquisador mais nós sabemos que os nossos alunos são carentes de uma boa formação no ensino médio, são precários, chegam despreparados dos fundamentos mesmo dos conteúdos básicos, tanto da língua materna como das tecnologias de um modo geral. Nossa formação em Pedagogia contribui, mais para a docência do professor dos anos iniciais e educação infantil, [...], ainda que esta formação não der conta de todas as dificuldades que eles vão encontrar na futura carreira dele.

**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. 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.

**PFB4 -** 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.

**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, então hoje a grande questão que está posta é ensinar a ensinar.

### **Professores de Portugal: formação e o desenvolvimento profissional docente**

**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 pelo menos 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 crítica, 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, 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. A Quadro n. 13 resume as percepções sobre os contributos da formação para o desenvolvimento profissional docente nos dois países pesquisados.

### QUADRO 13 - PERCEPÇÕES SOBRE OS CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO

<b>Contributos da formação para o desenvolvimento profissional</b>	<b>Professores Brasil</b>	<b>Professores Portugal</b>
Contribui para que os professores sejam capazes de refletir sobre sua prática e procurem seu desenvolvimento profissional	01	01
Contribui, mas, não conseguimos encontrar um equilíbrio, o ideal é trabalhar as competências docentes, uma formação generalista	01	02
O curso apesar das dificuldades, contribui, mas poderia mudar sua proposta curricular, para trabalhar mais a criticidade	01	01
Então vejo fragilidades na didática, fundamentos e no estágio, a formação não ajuda no futuro desenvolvimento profissional	02	00
Contribui na formação crítica, com possibilidade do professor articular o conhecimento teórico/prática e trabalhar a práxis.	01	01
<b>Total:</b>	<b>06</b>	<b>05</b>

Fonte: Construção da Autora

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. 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 temos 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**, 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 **PFB5**, 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, **PFPI1** diz: queremos que os professores sejam capazes de refletir sobre sua prática e, neste sentido, busquem seu desenvolvimento profissional. Para **PFPI2** é a dimensão reflexiva que deve estar presente no desenvolvimento da prática, pois constrói os saberes da profissão. Segundo **PFPI3**, essa formação deve proporcionar aos estudantes uma visão integrada do trabalho que vem a desenvolver com as crianças. Conforme **PFPI4**, defendemos uma formação para outros níveis, em uma perspectiva generalista. De acordo com **PFPI5**, deve ser um docente de nível educativo elevado e diferente, assim, um profissional docente competente e comprometido 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.

Neste trabalho, indicamos quatro dimensões fundamentais para a formação, tendo em vista a vivência no desenvolvimento profissional docente. Assim, questionamos 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, mas nós 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 eu acredito que 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.

### **Professores de Portugal: dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.**

**PPF1** – [...]. 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.

**PPF2** - [...], 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.

**PPF3**- 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 acadêmicos, 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 nenhuma unidade curricular que trabalha com crianças pequenas a dimensão tecnológica, se calhar é algo a pensar, interessante.

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. Afirmam que o curso privilegia mais uma dimensão em detrimento das outras, e que concentram-se mais 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 das 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.

#### QUADRO 14 - AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, DIDÁTICA, TECNOLÓGICA E CIENTÍFICA

Professores do Brasil	Professores de Portugal
Estas dimensões não estão sendo trabalhadas de forma equilibradas	Não há um equilíbrio entre as unidades curriculares destas dimensões
Predominância das dimensões pedagógica e didática	Valorizam mais as dimensões científica e pedagógica
Possui no currículo a disciplina Multmédios que trabalha as TICc	Não tem unidades curriculares sobre as TICs
Falta de democratização das TICs	Acham que os estudantes dominam as TICs
A dimensão científica é comprometida, pois, os estudantes chegam do ensino médio sem muitas habilidades da leitura/escrita	A dimensão científica tem predomínio por conta das avaliações externas

Fonte: Construção da Autora

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 tecnológica 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, pois falta a discussão coletiva.

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 as 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. Diz, ainda, **PPF5**, que essa dimensão até poderá ser introduzida, e pensa que os estudantes dominam a tecnologia, mas, muitas vezes é um domínio do hábito. E finaliza dizendo: “Temos aqui um desequilíbrio. É algo a pensar, interessante”.

Destacamos 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 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. Pois:

La formación, para que cumpla su función formativa, de desarrollo personal, cultural, social y de inserción laboral, debe modificar su estructura, sus contenidos y sus medios. Anteriormente me refería a algunas limitaciones que caracterizan a la formación actualmente. Las nuevas situaciones que se están creando muestran la necesidad de entender la formación desde escenarios más amplios en cuanto a contenidos y procedimientos los que hasta ahora conocemos. (GARCÍA, 2001, p. 08)<sup>103</sup>.

Para o autor, a formação inicial, para cumprir sua função, deve rever o seu currículo para mudar as estratégias de ensino, conteúdo e seus meios de comunicação. Perguntamos aos

---

<sup>103</sup> [...] formação, para cumprir o seu papel no desenvolvimento pessoal, cultural, integração social e de trabalho, você deve modificar a sua estrutura, seu conteúdo e seus meios de comunicação. Inicialmente me referi a algumas limitações que caracterizam a formação atualmente. Novas situações estão sendo mostradas a necessidade de compreender a formação de cenários mais amplos em termos de conteúdo e procedimentos que temos conhecimento. (GARCÍA, 2011, p. 08, trad. livre, grifo do autor).

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. [...], hoje falamos de diferentes métodos e metodologias de ensino, então eu 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 que ele deve utilizar 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 presente nesta formação, [...]. Sendo interessante a presença de conhecimentos científicos de outras áreas que possam colaborar com a dimensão pedagógica, por exemplo 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: compreensão da dimensão pedagógica na formação.**

**PFP1** - 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, e também

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 muita antecedência para refletir e ver porque não está a acontecer, para não deixar chegar ao fim e dizer que ele não pode ser educador de infância, é uma coisa, que nos 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 a pedagógica a didática, 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 chamo que pode contribuir para que sejam professores inovadores, mas, agora sabemos que a integração da profissão e uma outra coisa, para além da formação inicial, pois, 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. [...]. Contribuí para o desenvolvimento profissional reflexivo, científico, académico, didático, pedagógico e proporcionamos aos alunos várias experiências sempre 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. Na Quadro n. 15 especificamos a posição dos professores sobre dimensão pedagógica.

### QUADRO 15 - DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Dimensão Pedagógica	Professores Brasil	Professores Portugal
A dimensão pedagógica não tem contribuído para inovações metodológicas	02	01
Dimensão pedagógica contribui para as inovações metodológicas e o desenvolvimento profissional	01	01
A dimensão pedagógica tem contribuído pouco para desenvolvimento profissional e a pesquisa	02	02
Contribui para o desenvolvimento profissional reflexivo, científico e acadêmico pedagógico	01	01
<b>Total:</b>	<b>06</b>	<b>05</b>

Fonte: Construção da Autora

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, para 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.

De acordo com **PPF1**, a dimensão pedagógica contribui para preparar os estudantes, para que possam ter um bom desenvolvimento profissional. Segundo **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 reflexivo, científico, acadêmico, didático, pedagógico, e que proporcionaram aos estudantes experiências, 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.

Na entrevista, questionamos os professores do Brasil se a dimensão didática contribui para o processo de ensino e aprendizagem e a adequação dos objetivos e conteúdo trabalhados ao longo do curso de formação docente.

**PFB1** - [...], entramos numa disciplina especifica, 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, [...], ele deve pensar na avaliação que ele quer fazer, uma coisa que a gente percebe muito é 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 em sala de aula. [...], a didática é uma disciplina chave sem ela não tem como você desenvolver uma coisa bem feita 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 quer, para quem e a serviço de quem, eu observo que 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: compreensão da dimensão didática na formação.**

**PFPP1** - 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 nossos 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 especificamente, 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.

**PFPP2** - [...], 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. [...]. [...] também sabemos que a orientação política neste momento 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, [...].

**PPF5** - [...] 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 Quadro n. 16 mostramos, de modo resumido, a posição dos colaboradores do Brasil e de Portugal sobre a dimensão didática.

## QUADRO 16 - DIMENSÃO DIDÁTICA

Dimensão Didática	Professores Brasil	Professores Portugal
A Didática é a disciplina de maior relevância na formação	02	01
Diria sim com algumas restrições, porque a dimensão didática é a mais elementar destas dimensões para quem é docente	01	02
A didática é fundamental, para ser professor deve ter este domínio	02	01
As metodologias são importantes para desenvolver competências	01	01
<b>Total:</b>	<b>06</b>	<b>05</b>

Fonte: Construção da Autora

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 experiência de aprendizagens. Segundo **PPF5**, a didática é fundamental nesta articulação entre ensino, pesquisa e aprendizagem. **PPF5** pensa nas didáticas articuladas com a Pedagogia em uma proposta 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 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.

Entretanto, vivemos no mundo tecnológico. Dessa forma, mantemos contatos e tomamos conhecimentos dos mais variados acontecimentos do mundo inteiro, mediatizados pelas Tecnologias de Informações e Comunicação - TICs. Perguntamos 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.

**PFB1** - [...], 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 Multimeios Aplicados 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 destas tecnologias se faz fundamental na formação de qualquer professor, porque pelo contrário 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 todo o livro para as lâminas do *Powerpoint*, e o uso metodológico do *data show* não só deste mais de outras mídias, muitas vezes o aluno não sabe fazer um slide, [...], acho que a palavra certa é se permitir que este 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** - Eu penso que hoje nós, inevitavelmente, 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: compreensão da 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 na tivos da linguagem informática. Portanto, 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 mais específicas poderiam ser exploradas e poderíamos ter unidades curriculares orientadas para este sentido efetivamente não temos.

**PPF2** - Eu penso que não sou a melhor pessoa para responder isto, porque já tenho alguma idade e a pesar de trabalhar muito com o computador e isto tudo, 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 acadêmicas 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 neste momento 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, [...].

**PPF4** - [...], 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. [...].

**PPF5** - 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 profissional, 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 diferenciado, 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. No entanto, as TICs são importantes para o desenvolvimento profissional. O professor deve saber utilizá-las, é uma habilidade que precisa dominar, pois o estudante convive com variadas 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 TICs não podem ser consideradas mais importantes que o ato de ensinar e aprender. Mostraremos a seguir a posição dos professores sobre o uso das TICs nos cursos de formação de professores.

### QUADRO 17 - DIMENSÃO TECNOLÓGICA

Dimensão Tecnológica	Professores Brasil	Professores Portugal
Acho muito importante para o professor desenvolver-se profissionalmente, precisa apropriar-se das novas tecnologias	02	02
As TICs não podem ser mais importante que a tarefa de ensinar e aprender	01	01
Grande parte dos nossos estudantes já chagam com o domínio de algumas TICs, mas são saberes de uso	01	01
As TICs avançaram de forma que possa ser potenciada no processo de ensino e aprendizagem, é importante que os professores as domine	02	01
<b>Total:</b>	<b>06</b>	<b>05</b>

Fonte: Construção da Autora

Com base no **PFB1**, as TICs são importantes, pois o estudante manuseia-as. Segundo esse professor, 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 necessário, inclusive, uma maior presença no currículo. Conforme **PFB4**, é importante, a palavra certa seria se permitir que esse avanço tecnológico faça parte dos processos formativos. **PFB5** considera a importância das tecnologias também ligadas a essa compreensão política e social, que não seja colocada como um nível de prioridade, que se o professor não tiver o recurso tecnológico não pode ministrar a aula. **PFB6** pensa que, 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 **PFPI1**, as TICs são muito importantes. O professor, efetivamente na sua formação ou no desenvolvimento profissional, deve usá-las. **PFPI2** 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 **PFPI3**, 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. **PFPI4** 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. **PFPI5** 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. Concordamos com o autor que:

As tecnologias são indispensáveis ao campo da educação. Para além da sua utilização instrumental, das suas inúmeras possibilidades de apoio à oferta de cursos a distância ou semipresenciais, a sua ampla capacidade de armazenamento e distribuição de dados e informações e mesmo de modernização administrativa, entre muitos outros aspectos que confirmam sua pertinência, nosso foco volta-se para a compreensão das tecnologias como fator de (re)organização da força de trabalho e como fator de reordenamento da estrutura organizacional. (DIAS *et al*, 2014, p. 20).

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 [...]”. Afinal, na educação, as tecnologias auxiliam na mediação pedagógica, aumentando a interatividade entre estudante e professor, socializado 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. Perguntamos 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 muito esfacelado, muito frágil, inclusive os colegas que estão voltando de suas qualificações do doutorado estão sentindo isto, precisamos parar e 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 estruturada uma matriz curricular, ela nunca é completa, [...], os conhecimentos que são adquiridos na academia relacionados a prática pedagógica que tem relação direta com esta 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 gradativamente 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, ai 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, mas, tem que 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: compreensão da 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 nesta articulação, devendo fazer esta articulação para que aconteça o conhecimento científico com o prático favorecendo a praxes depois na sala de aula.

**PPF2** - [...]. 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 [...], temos nos contrariado, 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.

**PPF3** - 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 desequilíbrio maior com o científico, [...]. Havia um grande investimento no pedagógico, didático e na própria intervenção, os cursos tinham quatro anos, mais existia um grande 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, isto ela deve continuar a formação ao longo da vida, formação contínua. [...], conseguimos aproximar penso eu aquilo que achamos que é essencial e aquilo que é previsto pelas autoridades que efetivam os tais diplomas que forma os cursos, mas, também 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, [...]. Portanto, às vezes percebemos que eles escolhem educação pré-escolar e a experiência que eles têm com crianças muito pequena é muito reduzida, os alunos tem algumas dificuldades em fazer a articulação entre o conhecimento científico e sua prática, eu acredito [...], 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 sérios com a leitura e a escrita, que tem relação direta com o conhecimento científico. Esses problemas de fundamentação teórica ficam mais evidentes nos trabalhos e na orientação da monografia, que é uma síntese do que o estudante consegue articular do conhecimento trabalhado, e com algumas exigências percebemos as fragilidades

desse conhecimento científico na produção escrita, ficando mais intenso quando o estudante assume a prática pedagógica. No entanto, é visível a absorção de alguns conhecimentos científicos pelos estudantes, porém não são suficientes para a prática pedagógica. Os problemas dessa formação se concentram, sobretudo, na alfabetização da criança campo de trabalho fundamental do pedagogo. Representamos, na Quadro n. 18, a percepção da dimensão científica na formação inicial.

#### QUADRO 18 - DIMENSÃO CIENTÍFICA

Dimensão Científica	Professores Brasil	Professores Portugal
A leitura e a produção escrita são um problema para os trabalhos científicos e a integração com outras disciplinas	02	00
Os conhecimentos científicos não estão suficientes para criação de novas metodologias e a produção de conhecimentos	02	01
Os conhecimentos científicos são suficientes para o TCC	01	02
O conhecimento científico deve responder às atividades práticas	01	02
<b>Total:</b>	<b>06</b>	<b>05</b>

Fonte: Construção da Autora

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).

Entendemos que 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. Entendemos, “[...] 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 até suficiente, mas os estudantes têm dificuldades na sua articulação com o conhecimento prático, o que deve ser superado. Os estudantes escolhem educação pré-escolar, contudo, a experiência que eles têm com crianças muito pequenas é muito reduzida.

Para **PFPP1**, os conhecimentos científicos estão pensados. **PFPP2** acha que é preciso articular mais os conteúdos. **PFPP3**, considera que uma dimensão mais científica tem trazido alguns frutos. Segundo **PFPP4**, a formação inicial não chega, deve ser ao longo da vida. Precisamos de ferramentas teóricas, metodológicas e epistemológicas. **PFPP5** diz não saber se é suficiente, e que os estudantes têm dificuldades em fazer a articulação entre o conhecimento científico e sua prática.

Os conhecimentos científicos absorvidos na formação inicial, às vezes não são suficientes para solucionar os problemas da prática. A perspectiva do distanciamento teórico-prática de Portugal é bem semelhante com a realidade do Brasil. Mais do 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. Para García (1999), 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 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, perguntamos 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 o 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* conferência e a vídeo conferência pouco utilizada. O *blog* educativo criam da própria sala eu acho bem interessante.

**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 de informações e conhecimentos do curso, mas é necessário conscientizar os alunos de sua boa 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, não ingressou e 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* utilizam muito, 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 [...] uma forma interativa. [...].

**PFB5** - [...] mais o uso do computador, projeto de multimídia, *Powerpoint*, DVD e da TV. Quadro interativo não temos. Estes programas tecnológicos como *E-mail*, fórum de discussões só em algumas situações. A filmadora ainda de modo insipiente e individual, a câmera digital por causa do celular até que utilizam muito 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 é comum na instituição *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 seus 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 de formação e escolas.**

**PFP1** - [...], 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* também 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, também utilizam *facebooks*, [...], a realidade é que as escolas tem *facebooks*, *blogs*, computadores, TVs, quadro interativo, tem tudo isto principalmente 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 nossa plataforma *moodle*, a vídeo conferência utilizamos em algumas unidades curriculares quando temos planejamento, projetos e fazemos alguma comunicação. Usamos *e-mail*, *Powerpoint*, *Youtube*, *facebook* e *blog* também são muito utilizados.

**PPF4** - Acho que 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 equipadas 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 *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, tablets, 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 eles têm, *blogs* alguns alunos e orientadores cooperantes também tem. 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*, *You Tube*. 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, conhecemos 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. A utilização destas TICs serão representadas através do Quadro n.19.

### QUADRO 19 – INSTRUMENTOS E PROGRAMAS TECNOLÓGICOS

Instrumentos e Programas Tecnológicos	Professores Brasil	Professores Portugal
Computador	06	05
DVD, CD, TV	02	01
Quadro/Lousa Interativo (a)	02	03
Projeto de Multimídia/Datashow	06	05
Scanner, Impressora, Câmera Digital, Filmadora	06	05
E-mail, Chat, Fórum de Discussões, Web e vídeo Conferência	06	05
Powerpoint, You Tube, Cinema Digital, Facebook e Blog	06	05

Fonte: Construção da Autora

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.

Compreendemos 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.

Entendemos como fundamental uma formação embasada na pesquisa, pois, favorecerá no desenvolvimento profissional. Perguntamos 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, me parece que 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 conseguiu 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 tateador, 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 proposta 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. Acho que a medida que eles tiverem uma convivência maior com a escola é que eles podem pensar de como devem atuar de forma interventiva, mas acho que 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, visto que 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: como compreendem as inovações educativas/pesquisa**

**PPF1** - 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 consigamos 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, cheguem ao final com um conjunto muito alargado de ferramentas e técnicas que lhe permita intervir em situações mais 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 termos contemplados os nosso planos de estudos [...], procuramos que ela estivesse também sempre presentes nos próprios relatórios de estágios que são em forma de projetos, mas que tem uma forte componente investigativa, [...]. Portanto, isto fazem 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.

**PPF5** - [...], 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, ou seja, [...], 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 própria prática, e este ano consideramos alguns percursos metodológicos como a própria 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 neste processo e as família. [...] temos que olhar para esta investigação, a partir da investigação sobre a sua prática, esta é a atitude reflexiva que nós queremos, é um processo ainda.

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.

#### QUADRO 20 – INOVAÇÕES METODOLÓGICAS, EDUCATIVAS E PESQUISAS

Inovações metodológica, educativa e a pesquisa	Professores Brasil	Professores Portugal
Muitos estudantes constroem a reflexividade sobre sua prática, aos poucos vão construindo esta necessidade	02	01
Os princípios de investigação estão presentes na formação inicial, tem contato ainda que de forma tímida, não adequada	01	01
Com a nova unidade curricular ficarão ainda mais preparados para se envolverem com atividades investigativas	01	02
Saem do curso com a reflexão da prática, não sensibilizados da importância da investigação científica.	02	01
<b>Total:</b>	<b>06</b>	<b>05</b>

Fonte: Construção da Autora

Entendemos 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.

Nessa perspectiva, 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. A investigação e 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. Mesmo assim, é difícil, com o percurso formativo que têm, chegarem ao final com um conjunto abrangente de técnicas e 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 **PFP1**, tem orientado para conseguir investigar e pretendem trabalhar com um novo plano de estudos, voltado para investigação. **PFP2** pensa que a introdução dessa nova unidade curricular oferece melhores condições para que os estudantes tenham sensibilidades de investigar. Segundo **PFP3**, é uma área em que os estudantes poderão ter fragilidades, não porque não tenham vivido algumas situações de investigação. Para **PFP4**, os planos de estudos não estavam a prever uma unidade curricular a serviço da compreensão da investigação, permitindo conhecer a realidade. De acordo com **PFP5**, 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<sup>104</sup> (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior), passaram a considerar necessárias as unidades 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.

Compreendemos 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, perguntamos aos colaboradores se ainda tinham algum assunto sobre formação e desenvolvimento profissional docente que não questionamos, mas que consideram importante contextualizar, de modo a colaborar com nossa 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 e instrumentais necessários para a profissão e atuação na educação básica, [...].

**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

---

<sup>104</sup> A A3ES, por intermédio do seu Gabinete de Estudos e Análise é responsável pela realização de estudos e análises no âmbito da garantia da qualidade do ensino superior. Disponível em: <http://www.a3es.pt/pt/estudos>. Acesso em 02 de julho de 2015.

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, [...], ai digo gente 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, não contribui nem com o mínimo[...].

**PFB4** - Considero importante ver a participação dos docentes e dos 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 ela é feita por professor, aluno por gente. [...], 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 ai 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 ou colaborações para nossa pesquisa**

**PPF1** - Para dizer a verdade não me ocorre nada.

**PPF2** - 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.

**PPF3** - 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.

**PPF4** - [...], 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, acho que é importante reforçar esta ideia dos profissionais da educação da necessidade da formação contínua e da formação ao longo da vida e do continuar a encontrar instrumentos para investigar sobre suas práticas e seus contextos.

**PPF5** - [...], 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 estes 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, socializamos 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. Dessa forma é:

[...] fundamental que os atores universitários, em especial os docentes, assumam um papel mais protagonista, o que pressupõe sua articulação e reflexão visando, entre outros aspectos, compreender as contradições diversas que ocorrem para a crise da universidade, e suas soluções na perspectiva da conquista de sua legitimidade, distinguir com clareza a universidade do ensino superior, afirmando a sua natureza de formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão, [...]. (FIALHO; SOARES, 2011, p. 231).

Segundo as autoras, a extensão volta-se prioritariamente para as articulações dos problemas sociais, com a participação dos cidadãos envolvidos, tendo em vista a integração da universidade com a escola básica pública. Para os 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**, complementaridade da formação integral do docente, neste caso em todas as áreas. Segundo **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 precoce, a avaliação docente é um descaso com a carreira e com o profissional, a ideia de preparação das crianças nas áreas de matemática e português. As TICs são uma entrada muito interessante e que não temos. Nessa perspectiva, em Portugal utilizam mecanismo de gestão de pessoal, em que os:

[...] professores de ensino superior passam por processos de avaliação de desempenho periódicos e obrigatórios, valorizando todas as componentes das

funções docentes, como o desempenho científico, a capacidade pedagógica e outras atividades relevantes para a missão da instituição de ensino superior. Com esta medida elimina-se os mecanismos de transição automática entre categoria, até aqui em vigor, reforçando assim o elevado grau de exigência acadêmica. (GALEGO; MARQUES; TEODORO, 2011, p. 120)

Sendo assim, algumas sugestões dos Professores Formadores, tanto do Brasil como de Portugal, já estão sendo discutidas neste trabalho. No entanto, observamos algumas sugestões bem interessantes, como dos **PFB3 e PFP5**, 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.

## **5.2 Análise do tipo comparativa das percepções dos estudantes do Brasil e de Portugal sobre formação inicial, curso de Pedagogia e o Mestrado Profissional tendo em vista as dimensões pedagógica, didática, tecnológica científica e o desenvolvimento profissional na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.**

Aplicamos 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 comparativa, socializamos as percepções sobre os dois cursos formativos somente de 30 estudante do Brasil e 30 de Portugal, englobando os dois mestrados, pois quando fomos conferir os questionários, percebemos 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.

#### QUADRO 21 – MOTIVOS DA ESCOLHA DESTA FORMAÇÃO INICIAL

Escolha desta Formação Inicial	Estudantes Brasil	%	Estudantes Portugal	%
Afinidade/identificação com a Profissão Docente	37		40	
Grande oportunidade de emprego	13		03	
Incentivo Familiar	10		07	
Falta de oportunidade para outras formações	07		03	
Por abranger muitas áreas da educação	13		10	
Viés “naturalista da vocação e do sacerdócio”	03		03	
Consciência crítica: do desejo de se tornar professor e as precárias condições de trabalho	07		07	
Confiança de que ainda vale a pena ser professor	10		27	
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>		<b>100</b>	

Fonte: Construção da Autora

Percebemos que, tanto no Brasil como em Portugal, alguns estudantes escolheram a profissão docente e o trabalho com crianças, tanto 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 me surpreenderam, 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 auto-imagem, 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 própria 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, ou seja, essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento profissional, mas também, com a contribuição das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos sócio-culturais. (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 inicial, pois a valorização da área está mais relacionada com uma possível “cultura geral”, que os cursos poderiam oferecer futuramente, do que com a problematização da profissão docente e suas contradições.

Em poucos fragmentos dos estudantes em formação, 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.

Solicitamos aos estudantes que especificassem os aspectos que julgassem mais relevantes e os que consideram menos importantes no seu modelo formativo de referência.

**QUADRO 22 – ASPECTOS MAIS E MENOS IMPORTANTES NA FORMAÇÃO**

<b>O que julgam mais e menos relevante na formação</b>	<b>Estudantes Brasil %</b>	<b>Estudantes Portugal %</b>
Os aspectos relevantes são os fundamentos da educação e o processo educacional da educação básica. Os menos relevantes foi a falta de articulação teórico/prática.	23	13
Os aspectos relevantes: cientificidade, pesquisa e extensão. Menos importantes: formação fragmentada e a falta de trabalho.	20	20
Gosto da teoria do curso, pois, nos prepara, e a prática. Acho que os estágios não deveriam ser cortados da grade curricular e sim acrescentados, como sugestão um estágio na educação especial.	13	07
Os aspectos mais relevantes a pesquisa, os professores mais preparados repassam a importância de ser professor pesquisador. Os aspectos menos importantes é a extensa grade curricular.	07	10
Importante o que aprendi, deparei-me com as unidades curriculares, que ajudou-me a tomar decisões na prática docente, ainda como professor estagiário. Menos importante a teoria distante da prática	13	07
Aspectos mais relevantes: unidades curriculares ligadas à didática; possibilidade de realizar estágios; contato com bons profissionais. Aspectos menos relevantes: algumas unidades curriculares teóricas.	07	13
Aspectos mais relevantes: formação teórica, oportunidade de estagiar em quase todos os anos de formação. Aspectos menos relevantes: transmissão de conhecimentos distante da prática.	10	17
Considero mais relevante os estágios neles pomos em ação a nossa prática. Existem cadeiras das quais não adequam a nossa prática.	07	13
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Construção da Autora

Os estudantes do Brasil consideram mais importante 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 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 pessoal de interação; processo de aquisição de competências e de organização; e o processo de socialização profissional, em termos de adaptação ao grupo profissional a que pertence e local de trabalho.

Os estudantes de Portugal consideram mais importantes: o conhecimento aprofundado nas bases teóricas e pedagógicas; articulação entre os componentes teóricos e práticos; 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: alguns conteúdos na licenciatura são desnecessários; as legislações e a ética abordam os assuntos com brevedade; 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, 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.

### QUADRO 23 – FORMAÇÃO DIRECIONADA AO TRABALHO COM CRIANÇAS

<b>A formação direcionada a educação da criança foi suficiente</b>	<b>Estudantes Brasil %</b>	<b>Estudantes Portugal %</b>
Não. O curso não tem todo preparo suficiente, precisamos ir atrás de qualificação, para aprimorar os conhecimentos.	07	03
Sim. Mas, muitas disciplinas deixaram a desejar nas metodologias de alguns professores e a falta de tempo por ser disciplinas de férias.	10	10
Sim. Temos disciplinas voltadas especificamente para este público o que tivemos bastante conhecimento sobre educação de infância.	17	10
Não temos preparação prática com uma sala direcionada ao curso, um laboratório. Trabalhar com criança foi mais no estágio.	10	17
Sim. A didático, teoria, ética etc, que visam o interesse do estudante e o trabalho com a criança. As atividades giraram no hipotético.	23	17
A profissão docente está em mudança é muito reduzido o tempo do curso. Aprendemos a ensinar com as situações/desafios. Mas estou preparado para trabalhar com as crianças.	10	23
Sim. Mas nem tudo, uma vez que muitas são direcionadas para a Educação Infantil e nem tanto para a creche.	13	13
Sim, apesar do elevado número de disciplinas, em pouco tempo, elas desenvolvem-nos em todos os aspectos, do pedagógico ao pessoal.	10	07
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Construção da Autora



Para os 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. Os estudantes gostaram dos estágios, mas reclamam que são intensos e não preparam para trabalhar de acordo com a realidade da criança. Assim, acham fundamental uma formação que mantenham o contato com a prática pedagógica, considerado como um preparo adequado. Falta melhor articulação e preparação mais eficiente, porque 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 estudantes de Portugal, para além de existirem unidades curriculares direcionadas para a prática docente, outras disciplinas também complementam a prática. Explicam bem a importância do desenvolvimento de uma criança e de 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 tanto impacto no futuro, por não se traduzirem em conhecimentos aplicáveis com as crianças. No entanto, existem unidades curriculares presentes nos Mestrados Profissionais, que não 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, centra-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, percebemos 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)

Representamos do Quadro n. 24 as respostas sobre se as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica foram contempladas de forma equilibrada nas unidades curriculares dos cursos de formação inicial pesquisados.

#### QUANDRO 24 – AS DIMENÇÕES NECESSÁRIAS A FORMAÇÃO DOCENTE

As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica	Estudantes Brasil %	Estudantes Portugal %
Deixaram a desejar, não dispomos de um laboratório de educação, o que faria com que essas dimensões fossem contempladas a contento.	23	17
Sim, houve uma reformulação na matriz curricular, para melhorar a integração entre as disciplinas e o conhecimento científico e pedagógico	10	13
Não, pois, a dimensão tecnológica ainda está mínima na formação.	07	17
Não, acho que deveriam ser melhores desenvolvidas e distribuídas.	03	03
Poderia estar mais equilibrada. Penso que a dimensão científica deve mais peso que as outras dimensões das unidades curriculares.	20	23
Sim, penso que há um equilíbrio destes componentes na nossa formação, embora a tecnológica fica a quem do esperado. Não tem a tecnológica.	10	07
Estão contempladas, mas, nem sempre equilibradas, pois, algumas unidades curriculares que por vezes pode ser mais teórica ou mais prática.	07	03
Não. Acho mais importante ter a didática mais aprofundada, alguns docentes tem a vertente mais pedagógica pode ter sido “desequilibrada”.	20	17
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Construção da Autora

De acordo com as respostas dos estudantes do curso de Pedagogia do Brasil, as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica são muito importantes para a formação e o futuro 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. Acham 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.

Quanto aos estudantes em formação de Portugal, 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 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.

Perguntamos 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.

#### QUADRO 25 – POSIÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A DIMENSÃO CIENTÍFICA

<b>Dimensão Científica</b>	<b>Estudantes Brasil %</b>	<b>Estudantes Portugal %</b>
Sim, com os conhecimentos científico o professor poderia dá uma aula diferente, produzir e corrigir os trabalhos científicos, etc.	07	10
Sim. O professor é um mediador do conhecimento e sendo assim, tem que saber de tudo um pouco, para orientar e ensinar o estudante.	23	17
Sim, o conhecimento científico foi bom. Quero trabalhar na Educação Infantil ou em uma creche.	13	07
Sim, poderei adquirir mais conhecimento, na academia e na vivência, continuar com as pesquisas científicas para adquirir mais conhecimentos.	07	13
Sem dúvida. O professor deve estar seguro do que ensina e conhecer a fundo o conhecimento científico. Tem que compreender para domina-lo	23	10
Sim, apenas dominando o conhecimento científico, pode ajudar a promover nos estudantes a aprendizagem.	07	13
Sim, fundamental para uma atuação competente por parte da educação de infância, pois deverá compreender o amadurecimento das crianças.	13	23
Sim, são essenciais para refletirmos sobre nossa prática e sermos críticos sobre ela, pois, existem várias perspectivas para podermos comparar.	07	07
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Construção da Autora

Segundo os estudantes em formação 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; dizem ainda, que 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 oferecidos pelo 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 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 no enfrentamento de diferentes situações de ensino.

#### QUADRO 26 - DIMENSÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

<b>Dimensão Pedagógica</b>	<b>Estudantes Brasil %</b>	<b>Estudantes Portugal %</b>
Sim, com o conhecimento pedagógico é importante e o profissional deve utilizar de várias estratégias para mediar o conteúdo para os estudantes.	10	13
Nem tanto. Sinto que devo buscar algo mais para minha formação, preciso me qualificar para me sentir mais atuante em sala de aula.	13	17
Sempre podemos melhorar, se bem que a dimensão pedagógica que nos é repassada, já nos dar respostas e possibilidades de se mudar a realidade.	17	10
Regular, dando oportunidades para os estudantes em formação, para terem mais contato com as diferentes áreas da educação.	07	13
Sim, deveria ter uma nova unidade curricular. Deveríamos ter nos dedicados mais aos conteúdos e princípios da dimensão pedagógica.	13	13
Sim. Foram explorados diversos princípios educativos e investigativos que ultrapassam e revogam o ensino estritamente tradicional.	07	07
Foi uma dimensão bem trabalhada, mas lógico que teremos que aprofundar e melhorar em alguns aspectos.	23	20
Sim, os conhecimentos permitem adaptar os métodos científicos.	10	07
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Construção da Autora

Os estudantes do Brasil compreendem que a dimensão pedagógica é importante para o professor encontrar meios para inovar em sala de aula. O profissional precisa dominar as dimensões pedagógicas e metodológicas para o bom desenvolvimento em sala de aula. Para alguns estudantes, devemos repensar as metodologias que, de fato, contribuam para a formação dos cidadãos. Existem professores que ainda utilizam metodologias tradicionais, os estudantes estão atentos às mudanças, é preciso mudar a postura.

Entendemos ainda, que na universidade encontramos 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 em formação de Portugal 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.

Compreendemos 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 (1989), 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. É uma combinação entre o que se sabe da matéria e o modo de ensiná-la. O conhecimento pedagógico e didático do conteúdo é um saber que é desenvolvido pelo professor ao ensinar, ou seja, nas suas atividades pedagógicas.

No Quadro n. 27 mostramos o ponto de vista dos estudantes em formação sobre se a formação inicial que deve ter o domínio da dimensão didática para adequar as metodologias de ensino aos conteúdos da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e à realidade do estudante.

### QUADRO 27 – A DIMENSÃO DIDÁTICA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

<b>Dimensão Didática</b>	<b>Estudantes Brasil %</b>	<b>Estudantes Portugal %</b>
Com certeza. Trazendo para a sala de aula assunto que condiz com a realidade do estudante, sem fugir do foco principal.	13	07
Sim. É essencial que o professor tenha domínio da didática para ensinar.	20	13
Boa, através de oficinas que participei em algumas disciplinas pude ampliar minha visão em relação aos recursos didáticos.	07	20
Boa. Com a colaboração de alguns professores e através da interação com alguns colegas sinto-me quase preparada para adentrar na prática, só precisando para isto da busca de conhecimentos, necessária na profissão.	13	17
Sim. Mesmo que o conhecimento científico seja excelente é necessário dominar a didática para a transmitir o conhecimento para os estudantes.	17	10
Boa, mas deixou a desejar, nas metodologias e estratégias de dar aula.	10	13
Sim, sem a dimensão didática, os professores não conseguem repassar o conhecimento. Pois, os estudantes podem alcançar à aprendizagem de diferentes maneiras e utilizando várias estratégias metodológicas.	13	13
Foi uma formação essencialmente prática, sem muitas teorias, a planificação de sessões e de atividades e nem sempre ajuda na sala.	07	07
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Construção da Autora

Os estudantes do curso de Pedagogia do Brasil 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 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. Nesse sentido, vale:

[...] ainda destacar que a valorização da dimensão intelectual, nas sociedades contemporâneas, mostra-se cada vez mais desafiada pela criatividade, pela estética e pela subjetividade, no contraponto de atividades que, a cada dia, são substituídas por máquinas e processos que, apenas para lembrar, requerem, na sua concepção, atualização ou uso, conhecimentos cada vez mais sofisticados. (FIALHO, 2014, p. 52).

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 ressignificar 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, acreditamos 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.

#### QUADRO 28 – DIMENSÃO TECNOLÓGICA E A PRÁTICA

<b>Dimensão Tecnológica</b>	<b>Estudantes Brasil %</b>	<b>Estudantes Portugal %</b>
Vivemos na era digital, as crianças estão vivenciando a tecnologia e o professor deve apropriar-se destes meios e trabalhar com os estudantes.	10	17
No mundo em que vivemos é quase impossível não trabalhar com as tecnologias, pois, estão por toda parte e a escola como uma instituição responsável pela formação das crianças não poderia ficar inerente a isso.	17	23
É uma ótima ferramenta, acredito que estimulará ainda mais a criança a aprender e a interagir com os conhecimentos científicos e pedagógicos.	13	17
É urgente que se aprimore as habilidades sobre as TICs. É uma nova era, temos que inovar. Como iremos ensinar algo se as crianças dominam o mundo das tecnologias. É de suma importância as TICs para a formação.	17	13
Acho que foi boa, mas, muitos destes restringem-se à teoria, planificar unidades didáticas e ou sequencias de atividades para turmas fictícias.	13	10
Boa, visto que esta dimensão era sempre trabalhada num ponto de vista muito prático, sempre orientado para a nossa prática pedagógica.	10	13
Temos diferentes unidades curriculares, que abordam as TICs, porém penso que seria necessário, que estivesse mais presente ao longo do curso.	13	00
Bastante autônoma, no sentido de que praticamente toda formação neste âmbito se baseia na realização das TICs nos trabalhos práticos.	07	07
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Construção da Autora

A dimensão tecnológica, no atual contexto social, é fundamental segundo os fragmentos dos 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 estamos precisando desses recursos, de métodos mais criativos e 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.

As tecnologias demandam 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, 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, de um modo geral, e a educação, em especial, são determinadas pela ascendência das tecnologias da informação e comunicação - TICs, pois redimensionam as interações humanas. No atual contexto, às TICs representam os



instrumentos de trabalho que compõem a realidade profissional. No contexto educacional, a utilização das TICs pode auxiliar de forma positiva na aprendizagem, corroborando com a qualidade das práticas formativas desenvolvidas pelos professores e estudantes, possibilitando a reconfiguração de uma sociedade com um sistema educacional mais organizado e interativo.

#### QUADRO 29 - COMPARAÇÃO ENTRE AS TICs MAIS UTILIZADAS

Instrumentos e Programas Tecnológicos	Estudantes Brasil	Estudantes Portugal
Computador	28	30
DVD, CD e TV	23	04
Quadro/Lousa Interativo (a)	06	07
Projeto de Multimídia/Datashow	18	23
Scanner, Impressora e Câmera Digital	10	12
Filmadora	12	10
E-mail, Chat	18	23
Fórum de Discussões	05	01
Web e Vídeo Conferência	02	01
Powerpoint	18	24
YouTube	06	23
Cinema Digital	03	04
Facebook	28	27
Blog	08	09

Fonte: Construção da Autora

Os estudantes do Brasil e de Portugal ainda socializaram outras mídias que utilizam como ferramentas pedagógicas, a citar: *Site* da PortoEditora, 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, também, pela natureza e a velocidade das informações. Assim, 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. Dessa forma, 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 antiga ordem das:

[...] representações dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. [...], a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. (LÉVY, 1996, p. 17).

Segundo o autor, 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”. Como percebemos, através do Quadro n. 29, existem alguns instrumentos e programas 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.

Sugerimos aos professores formadores e estudantes em formação 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 na atualidade 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).

Perguntamos 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. Especificamos as percepções dos estudantes sobre inovações educativas no Quadro n. 30.

### QUADRO 30 – FORMAÇÃO INICIAL E AS INOVAÇÕES EDUCATIVAS

Princípios de inovações metodológicas e educativas	Estudantes Brasil %	Estudantes Portugal %
Tivemos contato, é importante, a escola é um lugar de inúmeros problemas a serem investigados e solucionados, pelas observações feitas.	13	17
Sim. As disciplinas metodologia da pesquisa e oficina de produção textual. Não me sinto preparada para realizar uma investigação científica.	20	20
Não, na investigação educativa, preciso ter mais experiências para poder desempenhar qualquer investigação de forma coerente.	17	13
Não, tivemos preparo adequado para estas atividades, não foi suficiente.	13	07
Não me sinto preparado para investigação. Para além de termos realizado vários relatórios da prática, nada profundo com a investigação em sala.	10	13
Deixou-me preparado, pois, fiquei a conhecer aspectos importantes da escola. Esses conhecimentos serão úteis na operacionalização de projetos.	07	10
Não me sinto preparado, até o termino das unidades curriculares estarei.	07	07
Tive contato com os princípios e métodos da investigação educativa, considero que tenho as bases necessárias para desenvolver investigação.	13	13
<b>Total:</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Construção da Autora

Entre os estudantes do Brasil, uma parte significativa 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 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. Alguns 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 com os estudantes e que favoreçam em uma aprendizagem mais significativa.

A proposição da investigação, como princípio teórico-metodológico da prática, mostra-se relevante frente a necessidade de um professor que produz e transforma 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.”

Entendemos 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, p. 86), “Neste 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 com as experiências individuais e coletivas [...]”.

Os estudantes tanto do Brasil como de Portugal avaliaram sua formação nas seguintes dimensões: pedagógica, didática, tecnológica e científica. De forma que marcaram uma única opção de 1 à 5 em cada categoria. Podemos analisar através do Quadro n. 31.

### QUADRO 31 – AVALIAÇÃO DAS DIMENÇÕES MAIS TRABALHADAS

Categorias/Dimensões	1 Ótima		2 Muito Boa		3 Boa		4 Regular		5 Fraca	
	B	P	B	P	B	P	B	P	B	P
<b>Brasil e Portugal</b>										
Dimensão Científica	03	02	00	11	16	07	08	10	03	00
Dimensão Pedagógica	05	02	10	13	11	12	03	03	01	01
Dimensão Didática	05	03	08	10	15	12	02	06	00	00
Dimensão Tecnológica	03	00	02	07	07	06	13	04	05	13

Fonte: Construção da Autora

Os estudantes brasileiros reconhecem a importância das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica para sua formação e o desenvolvimento profissional docente, no entanto, pensam que deveriam ter sido melhor trabalhadas ao longo do curso. Portanto, dos estudantes, na avaliação da Dimensão Científica, somente 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. Segundo os estudantes, a dimensão melhor trabalhada foi a pedagógica, seguida da didática, da científica e, por último, 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 também reconhecem a importância dessas dimensões para sua formação e para o desenvolvimento profissional, mas consideram que deveriam ter sido melhor trabalhadas no curso. 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, depois a pedagógica e a tecnológica. As dimensões não estão sendo trabalhadas de forma articulada e a tecnológica é considerada, por 13 estudantes, como fraca. Inclusive, não têm unidade curricular direcionada às TICs, fato que alguns professores acharam importante esta discussão e será indicado como um componente ou disciplina na próxima reformulação curricular.

### QUADRO 32 - CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

<b>Contributo da formação para o desenvolvimento profissional</b>	<b>Estudantes Brasil %</b>	<b>Estudantes Portugal %</b>
Esta formação veio a contribuir, nos preparou para a realidade escolar, vivenciamos como é a educação no Brasil. cursar este curso nos deu a base para atuar na sala de aula com crianças.	23	23
Muitos, pela oportunidade que nos ofereceu de conhecer como funciona a educação. Apesar dos percalços temos esperança de melhorá-la.	10	07
O embasamento teórico foi eficaz para o desenvolvimento profissional; a prática dos estágios; os seminários temáticos e os simpósios, etc.	07	17
Muito bom, espero que com o conhecimento adquirido posso ter um ótimo desempenho profissional. O conhecimento pedagógico e as experiências nos estágios possibilitam que sejamos bons profissionais.	10	07
Compreender a educação e outras áreas, é um campo em aberto, possibilitando desenvolver-se e o professor deve estar atento.	07	10
Esta formação está organizada para quem quer iniciar como professor dos anos iniciais, foi importante para que sejamos profissionais competentes	20	13
Esta formação dar ferramentas para refletir e ampliar a nossa prática e os pressupostos nos diferentes contextos educativos em que vamos intervir.	10	13
Apresentação de várias perspectivas profissionais de perceber o papel da criança, do educador, do sistema educativo e das práticas educativas.	13	10
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Construção da Autora

Segundo os estudantes do Brasil, o curso de Pedagogia veio a contribuir, porque preparou-os para a realidade escolar de um modo amplo, 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 cuidar e orientar a educação de crianças da educação pré-escolar. Citaram como aspectos positivos: Apresentação de perspectivas profissionais, percepção do 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 alguns estudantes, era necessário ter um melhor direcionamento, tanto 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 não apostar precocemente em uma licenciatura que não permita o acesso a outras profissões. (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. Isso 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.

Pedimos aos estudantes que apontassem as quatro disciplinas que consideram essenciais para a formação do professor, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Colocamos os fragmentos dos estudantes neste Quadro n. 33.

### QUADRO 33 – AS DISCIPLINAS MAIS IMPORTANTES NA FORMAÇÃO INICIAL

As quatro disciplinas mais importante para a formação	Estudantes Brasil %	Estudantes Portugal %
Didática, Alfabetização, Prática de Ensino e Métodos da Educação Infantil e Oficina de Produção Textual e Literatura Infantil.	13	17
Psicologia Geral, História, Psicologia; Fundamentos da E. Especial.	07	10
Organização da Educação, Multimeios Aplicados a Educação, Fundamentos da Alfabetização, Educação e Diversidade Cultural e Libras	23	07
Didática, Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Filosofia, Sociologia e Metodologia da Pesquisa.	13	17
Didática da Língua Portuguesa; Didática da Matemática, Didática das Ciências Sociais e Naturais e Organização do Trabalho Pedagógico.	10	13
Prática Pedagógica, Didática, Português e Expressões Artísticas.	17	10
Ética, Psicologia do Desenvolvimento, Linguística, Ling. e Pedagogia.	07	13
Sociologia da Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem, Organização e Desenvolvimento Curricular e Música III.	10	13
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Construção da Autora

Os estudantes do Brasil e de Portugal especificaram as disciplinas que consideram fundamentais para sua formação. Entendemos 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. Observamos 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 do Brasil e de Portugal, consideram importante a formação inicial, para que os estudantes tenham contato com as práticas pedagógicas e adquiram diversos 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.

Ser um professor profissional exige o domínio de um repertório de conhecimentos que alia-se a outros fatores de natureza atitudinais e valorativas que permitem o exercício competente, a inovação e a criatividade de ensinar e educar, coerentes com as finalidades da Educação no contexto da sociedade e da escola do século XXI. (RAMALHO; NUÑEZ, p. 12).

Neste contexto, torna-se indispensável por parte do professor como um profissional o desenvolvimento de saberes especializados e a capacidade reflexiva e crítica, individual e coletiva, como possibilidades de promoções de decisões, já que as relações sociais estão cada dia mais complexas, e as incertezas são aspectos constantes nas relações profissionais.

Segundo Imbernón (2001), a formação transcende o ensino, que pretende a atualização científica, pedagógica e didática. A formação deve transformar-se em possibilidade de criar momentos 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 e política, 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, principalmente 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. Devido a esses problemas, indicamos a sistematização na matriz curricular de quatro dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica, que poderão ajudar na consolidação da formação inicial e na implementação de inovações metodológicas para a prática dos professores dos anos iniciais da educação básica.





## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## Considerações Finais

É preciso que recoloquemos em discussão [...] a luta pela formação de qualidade, política de formação dos profissionais da educação e a valorização do magistério. A proposta de uma nova formação somente pode ser construída, lidando com as contradições da realidade atual. Este é o desafio que está historicamente posto no contexto educacional em que as discussões e reflexões sobre uma formação crítica tem sido o compromisso histórico que pauta a agenda das entidades organizadas e dos educadores. Pois, somente através de uma forma crítica será possível enfrentar os desafios que ainda não estão na esfera de nossas decisões. (NASCIMENTO, 2011, p. 79).

Dessa forma, chegamos às considerações finais deste estudo, o que não representa o fim da nossa caminhada, mas, a renovação de questionamentos, dúvidas, inquietações e as respectivas respostas às questões tecidas, as quais serão reconsolidadas através de novas etapas, quando outras perguntas surgirão. Ao analisarmos o percurso desta pesquisa é fácil percebermos e sentirmos as dificuldades, angústias, desafios e alegrias para chegarmos neste nível de compreensão e amadurecimento. Sem dúvida, poderíamos estar em um nível bem mais elevado de saberes, tendo em vista a perspectiva do inacabado, da inconclusão e a busca constante por novos conhecimentos.

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. Portanto, o presente estudo versa sobre o **título**: “As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal.”

Nessa tese discutimos em que perspectiva estes cursos estão formando e contribuindo com o desenvolvimento profissional docente, para vivenciar de modo equilibrado as referidas dimensões supracitadas, como forma de qualificar a prática pedagógica no contexto do século XXI. Este estudo toma como objeto a formação inicial de professores dos anos iniciais da Educação Básica. Delimitamos o seguinte **problema** de pesquisa: Quais as percepções, fatores divergentes e convergentes entre esses 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? Para tanto, especificamos 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.

A pesquisa empírica foi realizada em Portugal, na Escola Superior de Educação – ESELx, e no Brasil, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CECSC. Foi uma experiência enriquecedora, pela oportunidade de conhecer um modelo formativo de professor de outro país e pelas reflexões teóricas que fundamentam o curso de Pedagogia e os Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo. Assim, nos dispomos a contribuir com as discussões e reflexões sobre esses dois modelos formativos. A escolha pela modalidade de pesquisa do tipo comparativa justifica-se por essa abordagem metodológica possibilitar ao pesquisador melhor conhecimento sobre o campo investigado e os colaboradores, visualizando os problemas e as contribuições pertinentes das duas realidades.

Realizamos esta análise comparativa dos dois cursos formativos, com a intenção de melhor entender os fatores divergentes e convergentes entre os modelos 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. Para tanto, fizemos um estágio do doutorado em Portugal, na cidade de Lisboa, na Escola Superior de Educação - ESELx, e no Brasil, pesquisamos no Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA Caxias - MA. A nossa atenção esteve centrada nas atividades desenvolvidas pelos professores formadores e estudantes em formação, futuros professores dos dois contextos empíricos. Tivemos como colaboradores 06 professores do Brasil, 05 professores de Portugal, 30 estudantes do curso de Pedagogia do Brasil e 30 estudantes de Portugal, dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Reconhecemos a complexidade que envolve a atividade docente, suas múltiplas relações e que os professores são importantes no processo de ensino e aprendizagem, bem como nas discussões, mudanças educacionais e nas transformações sociais. Consideramos fundamental a análise e reflexão sobre os contributos da formação de professores dos anos iniciais, 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. Estes cursos propuseram mudanças nas políticas educacionais, componentes curriculares, substituições de disciplinas que incentivassem a pesquisa e as inovações metodológicas. Defendemos 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.

Dessa forma, este estudo proporcionou novas reflexões sobre o universo sociocultural dos profissionais e estudantes pesquisados, com os quais convivemos durante o processo de investigação. Sabemos que, para desenvolver bem seu trabalho, o professor necessita de uma formação que lhe garanta a aquisição de competências e habilidades para lidar com as complexidades que se apresentam na sala de aula. Pois, a formação inicial (acadêmico e científico-pedagógica), deve ser embasada em fundamentos epistemológicos sólidos, rigorosos, contextualizados e vivenciados de modo teórico-prático, tendo em vista, o desenvolvimento profissional docente. Sendo fundamental que estes cursos de formação de professores enfatizem com mais veemência os conteúdos, métodos e metodologias a serem trabalhados, atendendo ao princípio da pesquisa e da formação continuada.

Contudo, este trabalho está estruturado e organizado em cinco capítulos e as considerações finais. A **Introdução**, compreendida como **primeiro capítulo**, apresenta os aspectos relativos à origem do trabalho, percurso formativo e profissional da pesquisadora, justificativa da escolha do tema, especificação do objeto de estudo, apresentação da problemática, delimitação do problema. Especificamos, ainda, o objetivo geral e os específicos, o contexto empírico do estudo e a estrutura da tese.

Em seguida, no **segundo capítulo** contextualizamos os pressupostos teóricos, aspectos sócio-históricos e legais dos modelos de formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do Brasil e de Portugal, tendo em vista os princípios orientadores, perspectivas, identidade e embates ideológicos na institucionalização dos respectivos cursos de formação inicial. Na sequência, abordamos a natureza, conceptualização, campo de conhecimento e a especificidade da Pedagogia.

No **terceiro capítulo**, refletimos sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e a profissionalização docente, tendo em vista o conjunto de princípios capazes de proporcionar o crescimento profissional docente. Acreditamos que a formação inicial e a continuada, a pesquisa e o desenvolvimento profissional individual e coletivo possibilitam ao professor refletir e reconstruir os saberes favoráveis a uma prática pedagógica significativa.

Na sequência, abordamos o **quarto capítulo** em que especificamos o percurso teórico e metodológico do estudo, apresentando o contexto empírico, etapas, descrição do perfil 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, contextualizamos a validação dos instrumentos/técnicas, organização, tratamento, recolha dos dados e a análise de conteúdo.

Continuando, no **quinto capítulo** tratamos da análise do tipo comparativa das percepções dos professores e estudantes dos cursos formativos de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Brasil e de Portugal. A pesquisa empírica foi realizada no Brasil, no curso de Pedagogia do CESC/UEMA; em Portugal, nos mestrados profissionais em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo na ESELx, formação ou habilitação equivalente ao curso de Pedagogia do Brasil.

No Brasil, como especificamos 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.

Com esta pesquisa pudemos **identificar** as percepções sobre formação inicial que orientam e ajudam no processo de profissionalização docente, mesmo com as limitações especificadas. Para tanto, tivemos como colaboração as entrevistas com os professores formadores, os questionários aplicados para os estudantes, observação realizada nos dois contextos formativos, bem como, a análise da base legal, a história e a institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil e dos Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Neste trabalho **descrevemos** ainda, de que modo os professores e estudantes percebem a aquisição e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica e se são trabalhadas de forma equilibradas no curso de Pedagogia e nos Mestrados Profissionais, nas realidades educacionais e sociais brasileira e portuguesa.

Na sequência **caracterizamos** as percepções e implicações da formação e do desenvolvimento profissional, considerando os componentes internos e externos que interferem no contexto da formação do professor. Portanto, **analisamos** estas percepções dos professores e estudantes sobre os cursos de formação inicial e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois modelos formativos de professores do Brasil e de Portugal evidenciam os reflexos socio-culturais 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. Nóvoa (1998, p. 83), afirma a necessidade da educação comparada ser compreendida como “[...] a história dos sentidos que os sujeitos, que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir o mundo.” Entendemos que esta análise comparada pode significar uma apreensão envolvente dos sentidos que as concepções dos professores e alunos das duas realidades nos remetem.

Dessa forma, nos anos de 1930, década da criação do curso de Pedagogia no Brasil, reafirma-se a perspectiva técnica da educação, o que dimensiona a desvalorização da exigência pedagógica da profissão docente, converge com o encerramento do curso de magistério primário em 1936, e com a emergência de criação de cursos a nível superior. Esta falta de organização dos cursos de formação docente está presente até a atualidade, pois mesmo com a aprovação da LDB n. 9.394/96, dos vários Pareceres, Decretos, Resoluções e Portarias, poucas mudanças foram efetivadas. Com a aprovação das DCNCPedagogia, Pareceres n. 5/2005 e a Resolução n. 1, de 15 de Maio de 2006, o curso continua com sua identidade indefinida, hora o pedagogo é professor, hora é coordenador, supervisor e ou executa trabalhos com funções pedagógicas.

Essas Leis emitiram confusões conceituais referentes as diretrizes de formação do pedagogo. Assim como a LDB n. 9394/96, os outros documentos, 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 DCNCPedagogia (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, assim como em Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, 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.

No final do século XX, encerraram-se as Escolas do Magistério Primário, que foram substituídas pelas Escolas Superiores de Educação - ESE, Ensino Superior politécnico. Os professores do ensino primário alcançaram a formação superior, como bacharel, e depois, a licenciatura. Com a Lei n. 115/1997, iniciou-se uma nova gestão dos estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos ensinos Básico e Secundário. O Decreto Lei n. 344/89 indica os princípios gerais, natureza, objetivos e a organização da formação inicial, em coerência com a LBSE. Com o Processo de Bolonha, a Educação sofreu influência da União Europeia, iniciando um novo ciclo de Educação Superior. O Decreto Lei n. 74/2006 de 24 de março oficializou o novo regime jurídico de graus e diplomas do Ensino Superior. Os Mestrados Profissionais habilitam o docente da Educação Pré-Escolar e ensinos básico e secundário, e foram estabelecidos pelo Decreto Lei n. 43 de 22 de fevereiro de 2007. Na atualidade as formações iniciais e continuada não estão concentradas apenas nas Universidade, mas, nas Escolas Superiores de Educação - ESE.

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. Por isso, especificamos que 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 nesta tese. Para Estrela (1992), a formação inicial de professores deve ser institucionalmente enquadrada e formal, um processo de desenvolvimento da pessoa, em ordem da realização profissional e social, em uma escola a serviço de uma sociedade historicamente situada.

Nesta pesquisa, enfatizamos 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.

Desse modo, 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 inicial e continuada, a vivência da pesquisa e o desenvolvimento profissional docente.

Portanto, a estruturação dos modelos formativos de professores deverá corresponder às expectativas dos princípios 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.

Dessa forma, os “[...] saberes docentes, adquiridos na formação inicial e mobilizados na prática a partir de uma práxis educativa comprometida com o saber-fazer dos professores que exercem a docência nos anos iniciais, favorecem no desenvolvimento intelectual dos alunos.” (NASCIMENTO, 2011, p. 157). Essa práxis requer o exercício diário sobre a ação docente, buscando caminhos para um ensino como um trabalho coletivo e integrado na escola.

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. De acordo com Ramalho e Nuñez (2014, p. 12), “Há certo consenso no fato de existir um profundo hiato entre as necessidades de aprendizagem, de desenvolvimento e da educação dos alunos na sociedade do século XXI e as competências dos professores para esse propósito. ”

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 deve permitir o desenvolvimento de competências e compreensões da educação nas suas dimensões sociais e nas especificidades culturais dos alunos (NÓVOA, 1991). Reconhecemos que 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. Uma das professoras entrevistadas é contra e, inclusive, em sua fala relata **PFPS** “Que costuma brincar que a criança em Portugal só nasce a partir dos 3 anos”, fase que poderá ir à escola.

Reconhecemos que alguns aspectos das políticas educacionais, formação de professores e a profissionalidade tiveram prioridades em Portugal. Na atualidade, vivencia-se um relativo silêncio em decorrência de ter perdido força para as perspectivas mais objetivas das políticas internacionais, crise econômica e do magistério. Os professores reivindicam melhores condições de trabalho e salário, no entanto, a estratégia é a contenção de gastos públicos. Os cursos de formação de professores de Portugal têm predomínio no modelo disciplinar/científico para atender a uma demanda específica do ensino, articulada ao acordo internacional. Para Nóvoa (1991), essas orientações são repetitivas, redundantes e flutuantes, sob os efeitos da moda, ou seja, é a pior maneira de enfrentar os debates educativos.

Os alunos de Portugal e do Brasil sinalizaram que a formação está demasiada teórica faltando a articulação com a prática pedagógica e o trabalho docente. Alguns 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.

No entanto, os Estados exigem maior responsabilização e intensificação do trabalho dos professores, sobre o qual se explicita uma concepção discutível do que significa ser professor na atualidade, ações que trazem consequências negativas para as percepções dos estudantes na formação inicial e o futuro desenvolvimento profissional.

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 exatamente 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 sociais e 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 e organização das aulas, favorável à aprendizagem do estudante dos anos iniciais. Além disso, 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. Boa parte dos estudantes demonstram gostar do curso e se identificam com a profissão docente, mesmo sabendo que existe a situação mal resolvida com a 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. Entendendo que ensinar é uma prática social, uma ação cultural, pois se concretiza na interação entre professores e estudantes, refletindo a cultura e os contextos sociais e políticos a que pertence (FREIRE, 2000).

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, boa parte 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. De acordo com Sacristán (1999), é comum que estudantes dos meios sociais cultos, superam os professores, no domínio de técnicas de informática, de idiomas e de conhecimentos da cultura educacional.

Concordamos com o autor, que a baixa qualidade da formação do professor é um problema que, em algumas realidades, é diagnosticado pelos pais, comunidade e até mesmo pelos estudantes. Entendemos a necessidade de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores que trabalharam na Educação Básica, pois a posse do diploma de nível superior não representa garantia de uma formação de boa qualidade do profissional, a quem cabe definir e colocar em prática o currículo real das escolas brasileiras e as portuguesas. Segundo Saviani (2007), é uma utopia discutir as mudanças das diretrizes curriculares, quando as instituições educativas funcionam em condições precárias e professores mal formados e sem qualidade nas condições de trabalho.

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. Entendemos que deveria ter sido uma discussão coletiva 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 do currículo unificado estão distorcidas da teoria e da prática, tendo sido feita uma só ementa para todas as disciplinas Práticas, direcionando o aluno a uma visão aplicacionista das teorias na prática. 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.

Sabemos que o desenvolvimento das inovações metodológicas é possibilitado pelas atividades de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas vivenciadas nas disciplinas e no Estágio, sendo indispensável o confronto com a fundamentação teórica sobre a prática, tendo em vista as concepções de autores consagrados da área. Segundo os coordenadores dos cursos estão adequando os currículos com mais disciplinas, que atenderão às iniciativas das investigações e inovações metodológicas.

Observamos 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. Entendemos que 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.

Assim, as aulas devem favorecer ações coletivas e compartilhadas de produção e vivências práticas pelos estudantes, aprimorando a criação e a reflexão. O professor formador necessita ter um olhar diferenciado, da demanda dos estudos disciplinares com aprofundamento de conceitos e práticas envolvido as experiências dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento de atividades de investigação da prática pedagógica.

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

O desafio da instituição formadora é proporcionar ao estudante, futuro docente, condições para organizar os recursos tecnológicos e as metodologias de ensino, elaborando atividades adequadas, considerando as múltiplas relações sociais, para que o futuro professor tenha condições de elaborar seu projeto pedagógico e inovar metodologicamente.

Sendo assim, o professor deve contribuir com a instituição que trabalha no que se refere à elaboração e implementação de projetos, planejamentos, propostas pedagógicas e atividades administrativas, bem como na avaliação. É importante ter como base o conhecimento científico, que deve estar articulado com as dimensões pedagógica, didática e tecnológica, na formação. Não basta o professor ter só conhecimento científico se não souber transformá-lo em conhecimento escolar, que esteja de acordo com a realidade social.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia e os Mestrados Profissionais em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, devem investir na perspectiva da pesquisa como uma via na 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 formativo do Brasil 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 gradativamente 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 decorrer do 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. Pois, mesmo com 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 subjagam ou menosprezam o professor ou a profissão.

Utilizar a metodologia comparada entre dois países distintos, como Brasil e Portugal, não foi fácil, principalmente por se tratar de realidades, culturas, contextos educacionais, princípios, linguagens e terminologias diferentes, bem como as próprias Legislações educacionais e as unidades curriculares, que não faziam parte dos objetos de estudo anteriores e, portanto, tivemos que pesquisar, analisar, contextualizar e comparar.

Compreendemos este estudo comparativo dos dois cursos formativos como importante no campo educacional, e esperamos que os resultados apresentados na pesquisa contribuam com as discussões e os conhecimentos sobre a temática e, ainda, que sejam realizadas novas pesquisas. Contudo, muitos aspectos deste estudo, sobre os dois modelos formativos, ainda serão analisados e discutidos, principalmente porque o curso de Pedagogia sempre está em reformulação e sua identidade ainda encontra-se indefinida. O modelo formativo de Portugal, tem aspectos bem interessantes, mas, falta a articulação da dimensão tecnológica com a perspectiva pedagógica e disciplinar.

O presente estudo incentivou a análise da nossa prática pedagógica, enquanto professora formadora do curso de Pedagogia. O professor tem uma função essencial na formação profissional de seus alunos, e para tal, deve estar preparado para que sua postura profissional seja reflexiva e crítica. O objetivo deste estudo não foi só refletirmos sobre a formação inicial, mas, também o de analisarmos os dois modelos formativos, com o intuito de oferecer subsídios para que as estratégias utilizadas no curso de Pedagogia, possam ser repensadas e reorganizadas, a fim de oferecerem uma formação inicial mais significativa.

Sendo assim, sentimos urgência em mudar a postura dos estudantes futuros professores, além da implementação de políticas educacionais com diretrizes apropriadas para formação do pedagogo, de modo que a formação seja definida coletivamente com a participação dos professores, intelectuais, pesquisadores e das entidades organizadas e reconhecidas, como a ANPED e a ANFOPE. Estes cursos de formação inicial devem ser melhor estudados, acompanhados e avaliados pelo Ministério da Educação.

Portanto, 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. Entendemos que não está acontecendo a articulação da teoria com a prática, ou seja, a vivência da práxis pedagógica, que poderia ser o eixo articulador para uma aprendizagem mais significativa, para além de possibilitar maior aproximação do conhecimento trabalhado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos que o modelo formativo do Brasil, mesmo com suas dificuldades de ordem estrutural e organizacional, segundo os estudantes e professores fornece alguns embasamentos teóricos e orientações profissionais para formar o professor dos anos iniciais, que irá conduzir a aprendizagem das crianças, desenvolvendo assim, as competências necessárias à atuação docente. Todavia, percebermos 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 e durante as aulas, o que dificulta a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional.

Não temos pretensões, com este relatório de pesquisa, de encerrar as discussões sobre esse objeto de estudo, mas estimular novas discussões para favorecer uma melhor compreensão dos dois modelos formativos de professores. Portanto, entendemos a pertinência das análises comparativas aqui promovidas e acreditamos que estamos contribuindo com as discussões e reflexões a acerca do curso de Pedagogia e dos Mestrados Profissionais, sendo necessário uma melhor ressignificação das ações desses cursos, para que o estudante conclua sua formação com as competências necessárias ao trabalho docente.

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 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. De acordo com Freire (1996), é esse gosto pelo estudo, pelo conhecimento, pela ação crítico-reflexiva que supera a curiosidade ingênua e faz com que o professor torne-se epistemologicamente curioso. Assim, a curiosidade ingênua associa-se ao saber do senso comum, enquanto a curiosidade epistemológica aproxima-se do objeto cognoscível.

A formação inicial associada à continuada e à pesquisa são os componentes estratégicos para um bom desenvolvimento profissional docente. O CESC/UEMA e a ESELx



devem repensar os modelos formativos 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 e integralizadas 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 formadores e estudantes em formação, enfatizaram, ainda, a importância dos modelos formativos como formação inicial, mesmo com as limitações diagnosticadas. Os mesmos 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 e socialização de novos conhecimentos, que serão aplicados aos contextos sociais dos países pesquisados.



## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

Profissionalismo, consciência social, militância cívica, intervenção cultural, crença em valores e ideais, inovação pedagógica são, na minha opinião, qualidade que mantem uma inegável atualidade como contraponto a uma “concepção restrita” de profissionalismo que tem vindo a memorizar um papel e a autonomia profissional dos professores. (PINTASSILGO, 2014, p. 26).

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/200904posicaodiretrizescursospedagogia](http://www.anped.org.br/200904posicaodiretrizescursospedagogia). Acesso em 15 de julho 2010.

ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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/CESC: 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. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

\_\_\_\_\_. **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 de outubro de 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 de março de 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. Decreto Lei n. 3.454 de 24 de julho de 1941. **Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso 28 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_. 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 em 11 abril 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. "**Parecer n. 252/69**". Documenta, n. 100, p.101-117, Rio de Janeiro, 1969.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Decreto Lei n. 477 de 26 de fevereiro de 1969. "**Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências**". Disponível em: <http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao14.htm>. Acesso de 15 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. 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 graus, 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 n. 867/72**". Documenta, n. 140, p.339-341, Rio de Janeiro, 1972.

\_\_\_\_\_. 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 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm). Acesso em 28 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Decreto presidencial n. 3.554 de 07 de agosto de 2000**. Brasília. Disponível em: [http://www.Pedagogia em foco.pro.br/d3554\\_00.htm](http://www.Pedagogia em foco.pro.br/d3554_00.htm). Acesso em 28 de junho 2011.

\_\_\_\_\_. 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 de abril 2013.

\_\_\_\_\_. 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**. Relatoras: Célia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves 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.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em 13 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação - PNE 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fev.2006. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em: 02 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. 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 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; Papirus, 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, Betania 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.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A la busca de un modelo profesional para la docencia: liberal, burocrático o democrático**. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación, 2001, n. 25, enr./abr. p. 43-65.

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.

FERRY, Gilles. **El Trayecto De La Formacion, Los Enseñantes Entre La Teoría Y La Práctica**. Envio maio de 2012. Disponível em: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Gilles-Ferry-l-a-t-a/4219628.html>. Acesso em: 12 de agosto de 2013.

FIALHO, Nadia Hage. A construção do campo pedagógico e a formação de professores para educação básica: uma introdução. In: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

\_\_\_\_\_; 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/ 2013.

FREITAS, Luís Carlos. **Teoria pedagógica**: limites e possibilidades. São Paulo: F.D.E., 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

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.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **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/apartadosrevista/pdf/numerosanteriores/txasusch.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2013.

GADOTTI. Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas: Papyrus, 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 de janeiro de 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/formacaodeprofessores/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.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos\\_17/libaneo.pdf](http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf). Acesso em 13 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. 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**. 5. ed. 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.

LOOCKER, Terry e HILL, Mary. **Constructions of primary teaching practice in the wake of 90s reforms**. A paper presented at the NZARE/AARE Joint Conference, Auckland, December 2003. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.3358&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2012.

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/72ba47f9adcacd55a8234f62ef6ed345.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: Líber, 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.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **ECCOS**: São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005. Disponível: [http://www.uninove.br/pdfs/publicacoes/eccos/eccos\\_v7n1/eccosv7n1\\_2f03.pdf](http://www.uninove.br/pdfs/publicacoes/eccos/eccos_v7n1/eccosv7n1_2f03.pdf). Aceso 13 de abril de 2013.

MIALARET, Gaston. **Introdução à Pedagogia**. São Paulo: Atlas, 1976.

MINAYO, Maria Cecília 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.

MONTESSRI, Maria. **O método da pedagogia científica**. Barcelona: Analuce, 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 do UemaNet. 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.

\_\_\_\_\_; MORAIS, Joelson de Sousa; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. A construção da identidade profissional de pedagogos docentes: entre a formação inicial e a prática pedagógica. **Revista de Educação Dom Alberto**: Santa Cruz do Sul, v. 1. n. 4, p. 01-21. ago./dez. 2013.

\_\_\_\_\_; 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 (eds.) **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, Philippe. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université?** Texte d'une conférence au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Genève, 12-14 septembre 2005. Disponível em: <http://www.lyon.archi.fr/intranet/pdf/GREPP/greppBperrenoud.pdf>. Acesso em 03 de setembro 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.

PESTALOZZI, Joham Heinrich. Carta de Stans. In: INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PETERS, Gabriel Moura. **Percursos na teoria das práticas sociais: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu**. Brasília: UNB, 2007.

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.

\_\_\_\_\_. e 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 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-do-sistema-educativo/>. 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/lei49\\_2005\\_30\\_Agosto.pdf](http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/lei%20de%20bases/lei49_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 de novembro 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 outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n. 41/12, de 21 de fevereiro. **Altera o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário 2012**. Lisboa: Diário da República. Disponível: [http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2012\\_dl\\_4121\\_02.pdf](http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2012_dl_4121_02.pdf) Acesso em: 15 março 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho. **Decreto 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/DL\\_n\\_139\\_2012\\_de\\_5\\_julho.pdf](http://www.dge.mec.pt/...Estrutura_Curricular/DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf). Acesso em: 15 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. 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.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Formação, representações e saberes docentes:** elementos para se pensar a profissionalização dos professores. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA-PINTO, Sandra 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.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROPÉ, F Françoise e TANGUY, Lucie. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

SÁ, Ricardo Antunes. **Pedagogia: identidade e formação no trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares.** Curitiba: Educar UFPR, n. 16, p. 171-180. 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação Revista.** Faculdade de Educação - UFG, v. 27, n. 2, p.1-54, jul./dez. 2002.

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.

\_\_\_\_\_. Formação dos Profissionais da Educação Pós LDB: vissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de Professores: Políticas e Debates.** Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63.

SCHEIBE, Leda; 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.

SÖETARD, Michel. Ciência (s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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 maio 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

TOTTERDELL, Michael S. **New Faces, New Spaces: Teacher education reform and the new knowledge**. Hong Kong: APERA Conference, 2006. Disponível em: <http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/fullpaper/541181233.pdf>. Acesso em 02 de setembro de 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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/na.doc](http://www2.uema.br/na.doc). Acesso de 20 de novembro de 2012.

UWAMARIYA, Angélique e MUKAMURERA Joséphine. Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 31, n. 1, p. 133-155, 2005. Disponível em: <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>. Acesso em 03 de setembro de 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1978.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotsky, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103 - 117.

WARDE, Mirian Jorge. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar Namó. et al. **Educação e transição democrática**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

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 de outubro de 2012.



## APÊNDICES



06. Qual seu tempo de serviço total?
07. Há quantos anos trabalha na Escola Superior de Educação?
08. Cargo/função que exerce na Escola Superior de Educação?
09. Descreva sucintamente, o seu percurso formativo e profissional.
10. Tem participado das reformulações das propostas curriculares do Curso? Como?
11. Na sua opinião, qual o perfil profissional do professor que a instituição pretende formar?
12. Quais os contributos desta formação para o desenvolvimento profissional docente?
13. As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica são contempladas de forma equilibrada através das unidades curriculares desta formação? Porquê?
14. Os conhecimentos científicos adquiridos através das unidades curriculares são suficientes para a prática pedagógica? Explique:
15. Considera que a dimensão pedagógica presente na formação contribui para as inovações metodológicas e o desenvolvimento profissional docente. Como?
16. O professor deve ter o domínio da dimensão didática para adequar as metodologias, relacionando-as com os objectivos e conteúdo? Porquê?
17. Quais os contributos da didática para o processo de ensino e aprendizagem?
18. Qual a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, no curso de formação e na prática pedagógica?
19. Que recursos tecnológicos o aluno utiliza na Escola Superior de Educação e na prática de ensino supervisionada?



<b>Recursos Tecnológicos</b>		<b>Programas Tecnológicos</b>	
Computador		E-mail	
DVD		Chats	
CD		Fórum de discussões	
TV		Web Conferência	
Quadro interativo		Vídeo Conferência	
Projektor de multimídia/Datashow		Powerpoint	
Scanner		You Tube	
Impressora		Cinema digital	
Câmera digital		Facebook	
Filmadora		Blog	

Outras: \_\_\_\_\_

20. Na sua opinião, qual a importância da função do Supervisor Institucional - ESE e do Orientador Cooperante da Escola. Explique:

21. A prática de ensino supervisionada permite o contato entre duas realidades, a escola e a instituição de formação. Como está a ocorrer esta relação?

22. O aluno nesta formação mantém contacto com os princípios e métodos da investigação educativa? O mesmo está preparado para se envolver em futuras atividades investigativas na escola? Porquê?

23. Tem algum assunto sobre formação e desenvolvimento profissional docente que não questionei, mas que considera importante? Especifique.

Obrigada!

**APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista dos Professores do Brasil**



**ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - BRASIL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Senhor (a), Professor (a)/Chefe-Departamento/Coordenador (a),

Solicitamos o seu apoio e colaboração na resposta a esta entrevista integrada a uma pesquisa que tem 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. Pesquisadores responsáveis pela Pesquisa: Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Telefone: 926618923, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, sob orientação da Profa. Dra. Betania Leite Ramalho – UFRN e Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

01. Idade:

20 a 30 anos.

30 a 40 anos.

40 a 50 anos.

mais de 50 anos.

02. Sexo:  Masculino  Feminino

03. Estado Civil:  Solteiro (a)  Casado (a)  Divorciado/Separado (a)

Viúvo (a)  Outro: \_\_\_\_\_

04. Qual sua formação acadêmica?

05. Qual seu tempo de serviço total?

06. Há quantos anos trabalha no CESC/UEMA?

07. Cargo/função que exerce no CESC/UEMA?
08. Descreva sucintamente, o seu percurso formativo e profissional.
09. Tem participado das reformulações das propostas curriculares do Curso de Pedagogia? Como?
10. Na sua opinião, qual o perfil profissional do professor que o Curso pretende formar?
11. Quais os contributos desta formação para o desenvolvimento profissional docente?
12. As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica são contempladas de forma equilibrada através das unidades curriculares desta formação? Porquê?
13. Os conhecimentos científicos adquiridos através das unidades curriculares são suficientes para a prática pedagógica? Explique:
14. Considera que a dimensão pedagógica presente na formação contribui para as inovações metodológicas e o desenvolvimento profissional docente. Como?
15. O professor deve ter o domínio da dimensão didática para adequar as metodologias, relacionando-as com os objetivos e conteúdo?
16. Quais os contributos da didática para o processo de ensino e aprendizagem?
17. Qual a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, no curso de formação e no desenvolvimento profissional docente?
18. Que recursos tecnológicos o aluno utiliza no CESC/UEMA e na prática de ensino supervisionada?

<b>Recursos Tecnológicos</b>		<b>Programas Tecnológicos</b>	
Computador		E-mail	

DVD		Chats	
CD		Fórum de discussões	
TV		Web Conferência	
Quadro interativo		Vídeo Conferência	
Projektor de multimídia/Datashow		Powerpoint	
Scanner		You Tube	
Impressora		Cinema digital	
Câmera digital		Facebook	
Filmadora		Blog	

Outras: \_\_\_\_\_

19. Na sua opinião, qual a importância da função do Professor de Estágio e do Professor Orientador Cooperante da Escola. Explique:

20. A prática de ensino supervisionada e o Estágio permite o contato entre duas realidades, a escola e a instituição de formação. Como está a ocorrer esta relação?

21. O aluno nesta formação mantém contato com os princípios e métodos da investigação educativa? O mesmo está preparado para se envolver em futuras atividades investigativas na escola? Porquê?

22. As discussões no Brasil que envolvem a indefinição da identidade do curso de Pedagogia ou da Pedagogia que hora forma o especialista, técnico e hora o professor são constantes. Neste momento quem o curso do CESC/UEMA está formando, onde e como deve atual?

23. Na sua opinião a Pedagogia é uma ciência da educação? Um campo de Conhecimento ou um curso de formação de professores? Porque?

24. Tem algum assunto sobre formação e desenvolvimento profissional docente que não questionei, mas que considera importante? Especifique.

Obrigada!



06. Considera que as unidades curriculares direcionadas para esta formação lhe dar uma preparação adequada para trabalhar com crianças? Porquê?

07. Entende que as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica estão contempladas de forma equilibrada nas unidades curriculares desta formação? Porquê?

08. O professor deve ter o domínio do conhecimento científico? Justifique?

09. Os conhecimentos científicos adquiridos nesta formação são adequados a sua futura prática pedagógica? Explique:

10. Considera que a dimensão pedagógica presente na formação contribui para as inovações metodológicas e o desenvolvimento profissional na sala de aula. Como?

11. Como avalia este curso de formação inicial no que se refere à dimensão pedagógica? No seu ponto de vista, há aspectos que poderão ser melhorados? Quais?

12. O professor deve ter o domínio da dimensão didática para adequar as metodologias de ensino aos conteúdos e alunos? Justifique:

13. Como avalia a sua formação na área da dimensão didática? Especifique:

14. Qual a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, no desenvolvimento profissional docente com crianças? Justifique.

15. Que recursos tecnológicos utiliza na formação e na prática de ensino supervisionada?

<b>Recursos Tecnológicos</b>		<b>Programas Tecnológico</b>	
Computador		E-mail	
DVD		Chats	
CD		Fórum de discussões	
TV		Web Conferência	
Quadro interativo		Vídeo Conferência	
Projektor de multimídia/Datashow		Powerpoint	

Scanner		You Tube	
Impressora		Cinema digital	
Câmera digital (máquina fotográfica)		Facebook	
Filmadora		Blog	

Outras: \_\_\_\_\_

16. Qual a importância da função do Professor de Estágio e do Professor Cooperante da Escola da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Explique:

17. A prática de ensino supervisionada e o Estágio tem permitido o contato com a realidade escolar. Como está acontecendo esta experiência?

18. Nesta formação teve contato com os princípios e métodos da investigação educativa? Sente-se preparado para se envolver em futuras atividades investigativas na escola? Porquê?

19. Em linhas gerais, como avalia a sua formação nas seguintes dimensões: científica, pedagógica, didática, tecnológica? Marque uma única opção de 1 à 5 em cada categoria.

<b>Categorias</b>	<b>1 Ótima</b>	<b>2 Muito Boa</b>	<b>3 Boa</b>	<b>4 Regular</b>	<b>5 Fraca</b>
Dimensão Científica					
Dimensão Pedagógica					
Dimensão Didática					
Dimensão Tecnológica					

20. Quais os contributos desta formação para o desenvolvimento profissional docente?

21. Aponte as quatro disciplinas que considera essenciais para a formação do professor?

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

Obrigada!

## APÊNDICE D - Roteiro do Questionário dos Alunos de Portugal



### ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - BRASIL UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Caro Aluno (a),

Solicitamos o seu apoio e colaboração na resposta a este questionário integrado numa pesquisa que tem 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. Pesquisadores responsáveis pela Pesquisa: Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Telefone: 926618923, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, sob orientação da Profa. Dra. Betania Leite Ramalho – UFRN e Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Obrigada!

01. Idade:

- ( ) 20 a 30 anos. ( ) 30 a 40 anos.  
( ) 40 a 50 anos. ( ) mais de 50 anos.

02. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

03. Estado Civil: ( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a) ( ) Divorciado/Separado (a)  
( ) Viúvo (a) ( ) Outro: \_\_\_\_\_

04. Aluno do Mestrado: ( ) Educação Pré-Escolar ( ) Ensino do 1º Ciclo

05. Quais os motivos que o levaram a escolher este Mestrado?

06. Especifique os aspectos que julga mais relevantes e os que considera menos importantes nesta formação (Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado profissionalizante em ensino).



07. Considera que as unidades curriculares direcionadas para esta formação lhe dar uma preparação adequada para trabalhar com crianças? Porquê?

08. Entende que as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica estão contempladas de forma equilibrada nas unidades curriculares desta formação? Porquê?

09. O professor deve ter o domínio do conhecimento científico? Justifique?

10. Os conhecimentos científicos adquiridos nesta formação são adequados a sua futura prática pedagógica? Explique:

11. Considera que a dimensão pedagógica presente na formação contribui para as inovações metodológicas e o desenvolvimento profissional na sala de aula. Como?

12. Como avalia este modelo de formação no que se refere à dimensão pedagógica? No seu ponto de vista, há aspectos que poderão ser melhorados? Quais?

13. O professor deve ter o domínio da dimensão didática para adequar as metodologias de ensino aos conteúdos e alunos? Justifique:

14. Como avalia a sua formação na área da dimensão didática? Especifique:

15. Qual a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, no desenvolvimento profissional docente com crianças? Especifique.

16. Que recursos tecnológicos utiliza na formação e na prática de ensino supervisionada?

<b>Recursos Tecnológicos</b>		<b>Programas Tecnológico</b>	
Computador		E-mail	
DVD		Chats	
CD		Fórum de discussões	
TV		Web Conferência	
Quadro interativo		Vídeo Conferência	
Projektor de multimídia/Datashow		Powerpoint	

Scanner		You Tube	
Impressora		Cinema digital	
Câmera digital (máquina fotográfica)		Facebook	
Filmadora		Blog	

Outras: \_\_\_\_\_

17. Qual a importância da função do Supervisor Institucional - ESELx e do Orientador Cooperante da Escola. Explique:

18. A prática de ensino supervisionada tem permitido o contato com a realidade escolar. Como está a ser esta experiência?

19. Nesta formação teve contacto com os princípios e métodos da investigação educativa? Sente-se preparado para se envolver em futuras atividades investigativas na escola? Porquê?

20. Em linhas gerais, como avalia a sua formação nas seguintes dimensões: científica, pedagógica, didática, tecnológica? Marque uma única opção de 1 à 5 em cada categoria.

<b>Categorias</b>	<b>1 Ótima</b>	<b>2 Muito Boa</b>	<b>3 Boa</b>	<b>4 Regular</b>	<b>5 Fraca</b>
Dimensão Científica					
Dimensão Pedagógica					
Dimensão Didática					
Dimensão Tecnológica					

21. Quais os contributos desta formação para o desenvolvimento profissional docente?

22. Aponte as quatro disciplinas que considera essenciais para a formação do professor?

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

Obrigada!

## APÊNDICE E - Roteiro da Observação dos Contextos Formativos



### ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - BRASIL UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

#### Roteiro de observação dos dois contextos formativos

#### **Dimensões a serem pesquisadas os contextos formativos do Brasil e Portugal:**

Esta pesquisa tem 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. Através deste instrumento observaremos o contexto formativo da UEMA e da ESELx; os Aspecto Pedagógico e Administrativo; as Percepções sobre formação e desenvolvimento Profissional docente e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica; e a Percepções sobre formação e desenvolvimento Profissional docente e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.

#### **OBJETIVOS:**

- Observar os elementos do cotidiano das instituições formativas, ampliando a percepção sobre a formação oferecida;
- Entender através das observações o comportamento e ritmo de trabalho dos professores e a relação com os alunos futuros professores;
- Perceber como funciona as estruturas e organização dos cursos pesquisados;
- Caracterizar as percepções e implicações da formação e do desenvolvimento profissional, considerando os componentes internos e externos que interferem no contexto da formação do professor no Brasil e Portugal.

#### **Princípios orientadores da observação**

- Favorecer na compreensão dos contextos formativos tanto do Brasil como de Portugal. Pois, tivemos oportunidade de conversar com os diretores e coordenadores dos cursos.

- Conhecer os setores e salas das instituições direcionadas aos cursos.
- Selecionar os documentos oficiais e a literatura especializada que iríamos trabalhar
- Observar a perspectiva pedagógica, a forma de dar aula, a relação com os alunos e o conteúdo trabalhado em sala são estratégias semelhantes tanto no Brasil como em Portugal.
- Entender a visão dos estudantes sobre a formação e o trabalho dos professores.
- Identificar como os cursos estão estruturados, tendo em vista as dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.
- Visualizar os contextos empíricos desta pesquisa, a formação e a importância para o desenvolvimento profissional docente.
- Averiguar os componentes internos e externos que interferem no contexto da formação dos futuros professores.
- Perceber se os estudantes e professores são cientes dos problemas que interferem no processo formativo, tentam superar.
- Observar que os estudantes e professores entendem que a formação mesmo limitada é importante para a prática pedagógica.
- Identificar, caracterizar e analisar as percepções sobre formação inicial, desenvolvimento profissional docente e a construção das dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica.

**APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre****ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – BRASIL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui informado (a), de forma clara, livre de qualquer modo de constrangimento, dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos a desenvolver. As informações obtidas nesta pesquisa formarão um banco de dados para a construção da tese de doutoramento bem como outras produções científicas que serão publicadas.

Pesquisadores responsáveis por esta Pesquisa: Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Telefone: 926618923, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, sob orientação da Profa. Dra. Betania Leite Ramalho Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – IEUL.

**Lisboa - Portugal** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

**Professor Formador**

**APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre****ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – BRASIL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre**

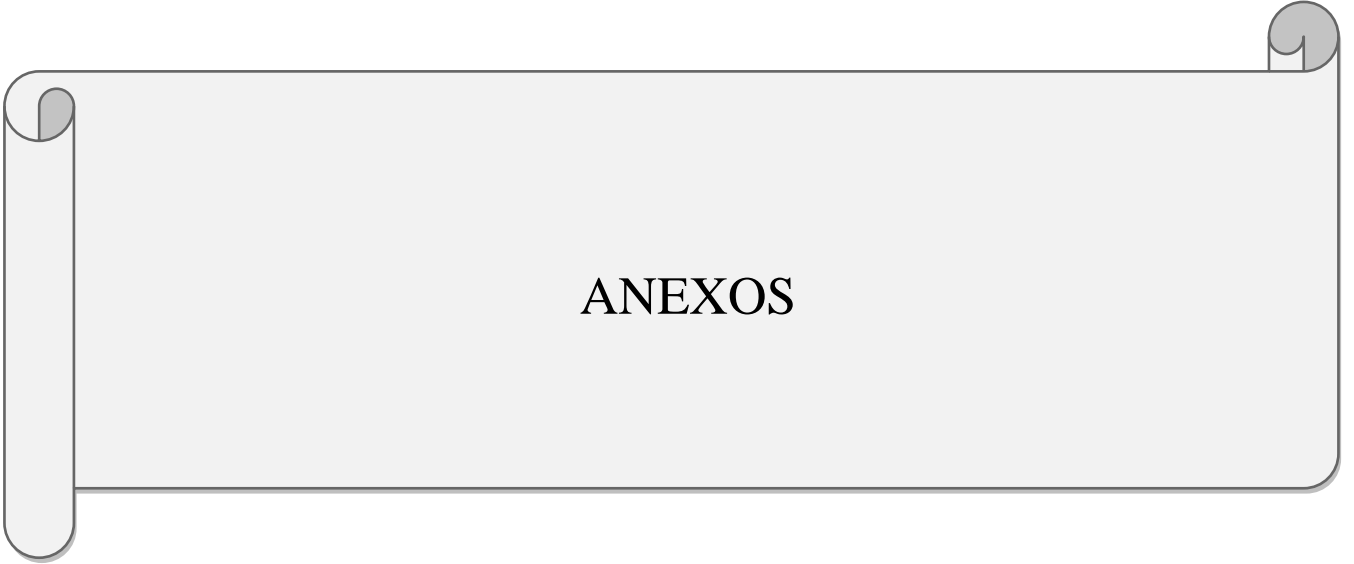
Pelo presente Termo de Consentimento Livre, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui informado (a), de forma clara, livre de qualquer modo de constrangimento, dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos a desenvolver. As informações obtidas nesta pesquisa formarão um banco de dados para a construção da tese de doutoramento bem como outras produções científicas que serão publicadas.

Pesquisadores responsáveis por esta Pesquisa: Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Telefone: 926618923, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, sob orientação da Profa. Dra. Betania Leite Ramalho Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – IEUL.

**Caxias – Brasil** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

**Aluno em Formação**



**ANEXOS**

## ANEXO – A Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia - Brasil



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROG COMISSÃO INSTITUÍDA PELA PORTARIA Nº 262/2013 CURRÍCULO UNIFICADO PEDAGOGIA LICENCIATURA EMENTA

#### 1º PERÍODO

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL – 60h – (NC)** - Linguagem. Texto e textualidade. Gramática do texto. Critérios para a análise da coerência e da coesão. Intertextualidade. Prática de leitura e produção de textos.

**FILOSOFIA – 60h – (NC)** - O conhecimento filosófico: natureza e objeto. Fundamentação filosófica do homem e do mundo. A crítica do conhecimento. A sociedade, o estado e os valores no tempo e no espaço. As correntes filosóficas e a realidade.

**SOCIOLOGIA – 60h – (NC)** - A Sociologia no campo do conhecimento: objeto e origem histórica. Análise da realidade social. Conceitos. Teorias sociológicas clássicas e contemporâneas. Estado, Sociedade e organizações sociais. Classes e mudanças na sociedade brasileira.

**PSICOLOGIA – 60h – (NC)** - Fundamentos da Psicologia: história, métodos e atualidades. A dimensão psicossocial do indivíduo: comportamento humano. Os processos psíquicos e a formação da personalidade.

**METODOLOGIA CIENTÍFICA – 60h – (NC)** - Epistemologia do conhecimento científico. A questão do método e do processo do conhecimento científico. Pressupostos básicos do trabalho científico. Pesquisa como atividade básica da ciência. Normalização do trabalho acadêmico - científico.

**FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO – 60h – (NE)** - A antropologia como ciência: objeto, método e desenvolvimento. Estudo de conceitos básicos da antropologia: cultura, etnocentrismo e relativismo cultural. A escola com espaço sócio-cultural. Multiculturalismo e Educação. A questão da identidade ética na sala de aula. Contribuições da antropologia para um trabalho pedagógico que valorize a diversidade ético-cultural. Contribuições da pesquisa etnográfica no campo educacional.

#### 2º PERÍODO

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO – 90h – (NC)** - Filosofia da Educação e suas raízes históricas. Fundamentos filosóficos da educação: concepção humanista – tradicional e moderna. A Filosofia da práxis e a dimensão ontológica da educação. Problemas básicos em



Filosofia da Educação. Educando e educador: ideologia e utopia, repressão e libertação. Filosofia da educação no contexto brasileiro.

**SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO – 60h – (NC) -** Teorias sociológicas da educação. Sociedade, Educação, Cultura e valores. Estudo das concepções teóricas na educação no discurso sociológico dos autores clássicos das ciências sociais e no discurso dos autores contemporâneos. Educação, Política e sociedade: as relações no âmbito interno e externo do sistema escolar. Educação: estabilidade e conflito social.

**PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO – 60h – (NE) -** Teorias do Desenvolvimento: Psicanalítica, Piagetiana, Vygotskiana. Fases do desenvolvimento humano.

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – 60h – (NE) -** Abordagens teórico-metodológicas no campo da investigação da história e da história da educação. Educação Primitiva. Antiguidade Oriental. Antiguidade Grega. Antiguidade Romana. Educação Medieval. Educação Moderna. Educação Contemporânea.

**ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO – 60h – (NE) -** Introdução à Estatística. Métodos estatísticos e sua utilidade para a pesquisa e a leitura da realidade educacional. Técnicas de amostragem. Construção de gráficos e tabelas com informações estatísticas relacionadas à educação no Estado e no país. Análise de indicadores sócio/educacionais quantitativos e qualitativos.

**PRÁTICA NA DIMENSÃO POLÍTICO SOCIAL – 135h – (NE) -** Atividades investigativas com perspectivas interdisciplinares, articulando os conteúdos já estudados com a realidade político-social.

### 3º PERÍODO

**PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM – 60h – (NC) -** Concepções atuais da Psicologia da Educação. Aspectos gerais do processo ensino – aprendizagem. Fatores psicológicos implicados na aprendizagem escolar. As teorias da aprendizagem. A interação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem.

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – 60h – (NE) -** A educação no contexto histórico da formação do Estado Brasileiro: período Colonial até os dias atuais. A educação no contexto neoliberal. Educação maranhense: aspectos sócio histórico.

**DIDÁTICA – 90h – (NC) -** Contextualização da Didática. Componentes do processo ensino-aprendizagem. Organização do trabalho docente: planejamento e plano de ensino. Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas.

**FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA – 60h – (NE) -** Conceção histórica e filosófica da Matemática como ciência e atividade humana. A proposta dos parâmetros curriculares para o ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A integração do ensino de Matemática e as demais áreas do conhecimento. Procedimentos metodológicos e recursos didáticos.

**FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – 60h – (NE) -** Princípios teórico-metodológicos para o ensino da Língua Portuguesa. Parâmetros

Curriculares para o ensino da Língua Portuguesa. Procedimentos metodológicos para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na leitura e produção textual. Projetos de ensino da Língua Portuguesa.

PRÁTICA NA DIMENSÃO EDUCACIONAL – 135h – (NE) - Atividades investigativas no contexto educacional, com perspectivas interdisciplinares, articulando os conteúdos já estudados.

#### 4º PERÍODO

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO – 60h – (NE) - Relação linguagem, cultura, sujeito e ensino da língua. Contribuições da psicolinguística e da sociolinguística. A leitura e escrita como produções sociais. A prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva de letramento e saberes docentes. Estudo e análise de recursos didáticos e procedimentos de avaliação no campo da alfabetização.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – 90h – (NE) - Fundamentos políticos da Educação Infantil. Indicadores de qualidade da Educação infantil. Estrutura e funcionamento de Creches e Pré-Escolas. Espaço institucional. Proposta Curricular. Eixos: movimento, artes visuais, música, matemática, linguagem oral e escrita e natureza e sociedade. Metodologia para crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos. Planejamento de sequências e projetos didáticos. Avaliação na Educação Infantil.

MULTIMEIOS APLICADOS À EDUCAÇÃO – 60h – (NE) - Introdução a 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. Meios de comunicação audiovisuais mais utilizados na educação como recurso didático. Desenvolvimento das atividades práticas e avaliativas com os recursos audiovisuais.

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA – 60h – (NC) - Políticas educacionais: determinantes políticos, históricos e sociais. Aspectos legais, normativos e organizacionais das políticas educacionais no Brasil. O Plano de Desenvolvimento da Educação como política para a educação no Brasil na atualidade.

METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO – 60h – (NE) - Bases epistemológicas da pesquisa em educação. Abordagens e tipos da pesquisa em educação. Elementos estruturantes do projeto e do relatório de pesquisa.

PRÁTICA NA DIMENSÃO ESCOLAR – 135h – (NE) - Atividades investigativas com perspectivas interdisciplinares, no contexto escolar, articulando os fundamentos teóricos metodológicos estudados.

#### 5º PERÍODO

CURRÍCULO – 60h – (NE) - Currículo: conceitos e concepções. Teorias curriculares. Fundamentos e condicionantes do currículo. Planejamento e avaliação curricular.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS – 60h – (NE) - Princípios teórico-metodológicos para o ensino de Ciências Naturais. Parâmetros Curriculares para O ensino de Ciências nos parâmetros curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental. Procedimentos metodológicos para o ensino de Ciências. Projetos didáticos para o ensino de Ciências

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA – 60h – (NE) - Análise de teorias e práticas de propostas didático-pedagógicas para ensino de História no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O Ensino de História numa perspectiva crítica. Metodologia do Ensino de História com ênfase na compreensão da historicidade do próprio aluno. Conteúdos curriculares para o ensino de História. Técnicas de Avaliação para o Ensino de História. Estudos dos PCNs de História.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTE – 60h – (NE) - A arte como linguagem, forma de expressão e objeto do conhecimento. Sensibilidade no fazer artístico do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Oficinas de expressão artística: vivência e experimentação.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA – 60h – (NE) - Objetivos e conteúdos de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos conceitos de tempo e espaço. A proposta dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia. A integração do ensino de Geografia com as demais áreas do currículo. Atividades práticas de ensino na área de Geografia.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA – 60h – (NE) - Fundamentos legais da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A escola regular como espaço inclusivo. Aprendizagem e possibilidades da pessoa com necessidades especiais no contexto social. Adequações curriculares. Atendimento educacional especializado.

## 6º PERÍODO

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – 60h – (NE) - Avaliação educacional: conceito, concepções e objetivos. Principais abordagens da avaliação educacional Políticas de avaliação educacional no Brasil. Avaliação institucional.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS – 60h – (NE) - História da educação de jovens e adultos e idosos no Brasil. Formação de jovens, adultos e idosos e qualificação para o trabalho. Relação educação e trabalho como fundamento para a educação de jovens, adultos e idosos. Alfabetização de jovens, adultos e idosos na perspectiva do letramento e alfabetização. Proposta curricular da educação de jovens e adultos e idosos: metodologia, planejamento e avaliação da educação de jovens, adultos e idosos.

LITERATURA INFANTOJUVENIL – 60h – (NC) - História da literatura infanto-juvenil. Subgêneros literários. A literatura infanto-juvenil e o significado social para a criança. Procedimentos metodológicos e sugestões de atividades pedagógicas.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL – 60h – (NE) - Planejamento educacional: conceitos, objetivos e funções. Evolução histórica das políticas de planejamento da educação brasileira. Níveis e gestão do planejamento educacional.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL – 135h – (NE) - Estudo e análise global e crítica de situações da prática docente na escola brasileira, especificamente na Educação Infantil. Atividades orientadas e supervisionadas no contexto da Educação Infantil para vivência de experiências didático-pedagógicas que enfatizem o desempenho profissional criativo a partir de observação, participação, planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem na educação infantil.

## 7º PERÍODO

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – 60h – (NE) - O pedagogo na organização do trabalho pedagógico na escola. Projeto político pedagógico da escola. Cultura organizacional e formação continuada de professores: a construção da qualidade do processo educativo.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS – 60h – (NC) - Língua brasileira de sinais: histórico e fundamentos legais. A singularidade linguística de LIBRAS e seus efeitos sobre a aquisição da linguagem e aquisições culturais. Noções práticas de LIBRAS: gramática, vocabulário e conversação.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – 60h – (NE) - Integração e utilização das TICS no processo de ensinar e aprender. Percurso histórico da criação e institucionalização da EAD no Brasil e no Maranhão. Fundamentos legais da EAD. Características e funções da EAD. Bases teórico-metodológicas da EAD. Apropriações em ambientes virtuais de aprendizagem. Componentes de um sistema de EAD. Avaliação em EAD.

HISTORIA E CULTURA INDIGENA – 60h – (NE) - História e cultura dos povos indígenas. Contribuição dos povos indígenas para a formação do povo brasileiro. Movimentos indigenistas no Brasil. Aspectos históricos e legais da educação escolar indígena. Povos indígenas do Maranhão.

GESTÃO ESCOLAR – 60h – (NE) - Teorias organizacionais e gerenciais de gestão escolar. Pressupostos legais da gestão escolar. Gestão democrática e formas de participação.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 135h – (NE) - Estudo e análise global e crítica de situações da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atividades orientadas e supervisionadas no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, que enfatizem o desempenho profissional criativo a partir de observação, participação, planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

## 8º PERÍODO

HISTORIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA – 60h – (NE) - Sistema de colonização da África. A formação de quilombos no Brasil. Identidade negra. O negro na cultura afro-descendente. Intelectualidade negra. Movimento negro no Brasil. Desconstrução de conceitos e termos referente à cultura afro-descendente.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM AREAS ESPECIFICAS – 135h – (NE) - Ementário a ser construído de acordo com a área específica definida no colegiado do curso.

#### DISCIPLINAS DO NÚCLEO LIVRE

TEMAS EMERGENTES EM EDUCAÇÃO – 60h - Garantir um espaço curricular para uma reflexão interdisciplinar sobre os temas tratados nas diversas matérias, ao que se somará a apresentação e análise de temas emergentes referentes ao campo da prática profissional em educação.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL – 60h - Contextualização sócio-histórica da educação para a diversidade no Brasil e no mundo. Aspecto psicossocial das desigualdades sociais. Binômio inclusão x exclusão. Participação e identidade cultural de minorias populacionais. Pertencimento/territorialidade. Estudos acerca das relações de gênero, raça, cor e etnia. Saberes culturais. Processos pedagógicos, limites, contradições e redimensionamentos.

DIDÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO – 60h - Elementos da prática pedagógica do Ensino Religioso. Didática nas práticas pedagógicas do Ensino Religioso. Planejamento e Avaliação no Ensino Religioso. O processo do Ensino Religioso na Escola. 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.

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS – 60h Estudo dos processos educativos voltados ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, incluindo as populações indígenas e remanescentes de quilombos, vinculados a luta e ao trabalho no meio rural em defesa da reforma agrária e da Educação pública. Amplia-se o conceito de educação básica, incluindo reflexões sobre as lutas sociais e culturais que tentam garantir a formação de seus educadores e a emancipação desses sujeitos.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUAS LINGUAGENS – 60h

HISTORIA E CULTURA DO MARANHÃO – 60h História da Educação no Maranhão: primórdios, percurso e perspectiva; Tradições Culturais e raízes do Maranhão.

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES – 60h Exclusão Social: Barreiras e bloqueios estruturais da sociedade capitalista; movimentos sociais: conceitos, tipos, elementos constitutivos, teorias, a práxis dos principais movimentos populares e a forma de organização; movimentos sociais cidadania e educação; aspectos educativos dos movimentos sociais.

PROJETO DE PESQUISA – 60h Trabalho científico: Tipos e etapas. Estruturação do projeto de pesquisa. Planejamento e fundamentação do projeto de pesquisa. Coleta e análise dos dados. Redação preliminar do relatório.

INTRODUÇÃO A PEDAGOGIA – 60h O Processo Pedagógico nos Movimentos Sociais. Processo de organização e desenvolvimento comunitário. Análise de experiências oriundas de educação não-escolar.

EDUCAÇÃO NO CAMPO – 60h - Estudo dos processos educativos voltados ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, incluindo as populações indígenas e remanescentes de quilombos, vinculados a luta e ao trabalho no meio rural em defesa da reforma agrária e da educação pública. Amplia-se o conceito de educação básica, incluindo reflexões sobre as lutas sociais e culturais que tentam garantir a formação de seus educadores e a emancipação desses sujeitos.

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES – 60h - Fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a atuação do pedagogo no setor empresarial. Processos de educação continuada no desenvolvimento de Recursos Humanos. O Processo Pedagógico nos Movimentos Sociais. Processo de organização e desenvolvimento comunitário. Análise de experiências oriundas de educação não-escolar.

## ANEXO - B Estrutura Curricular do Mestrado Profissional em Educação Pré-Escolar



### Mestrado em Educação Pré-Escolar

#### As vantagens do curso

O curso confere habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar, nos termos previstos pelo Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, Portaria 1189/2010, de 17 de Novembro). Possibilita uma qualificação: sustentada por práticas de ensino supervisionadas em contextos educativos nos níveis de ensino para que habilita; assumindo como referência os perfis de desempenho docente e os planos curriculares da educação básica.

#### Principais características

Este Ciclo de Estudos dá continuidade à formação obtida na Licenciatura em Educação Básica. Visa, sobretudo, capacitar profissionais para o desempenho de funções docentes em creche e jardim-de-infância. Prepara, ainda, para o desempenho de funções em outros contextos socioeducativos para a infância (autarquias, bibliotecas, ludotecas, bebétecas, hospitais, ATL, etc.).

#### Competências a desenvolver

No final do curso os/as estudantes deverão ser capazes de:

- adquirir competências de desempenho docente constantes no Perfil Geral de Desempenho do/a educador/a e dos/as professores/as dos ensinos básicos e secundário e no Perfil Específico de Desempenho Profissional do/a Educador/a de Infância (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto);
- operacionalizar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as orientações educativas para a Creche;
- construir um modelo de intervenção educativa fundamentado e eticamente situado;
- desenvolver e consolidar atitudes, competências e saberes da Pedagogia da infância através da organização e funcionamento do ambiente educativo propiciando propostas curriculares globalizantes e significativas para o grupo de crianças;
- desenvolver uma atitude investigativa contínua como motor essencial do desenvolvimento profissional;
- integrar-se e relacionar-se de forma colaborativa com as equipas, crianças, famílias e comunidade educativa;
- planear e concretizar actividades de envolvimento com as famílias e de preparação para a transição das crianças para o 1º ciclo do ensino básico.

#### Acesso Critérios de seleção

Serão admitidos os candidatos que reúnem as condições definidas no n.º 3 e cumulativamente obtenham aprovação na prova de língua portuguesa, de acordo com os n.º 1 e 2 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Para os candidatos nacionais a prova é realizada na ESELx.

## Prova de Língua Portuguesa

Consulte a Matriz da Prova de Língua Portuguesa

### Funcionamento

#### Horário em tempo integral

- De segunda a sexta-feira (23h por semana em aulas e tutorias);
- Trabalho autónomo — os alunos deverão prever tempos semanais para estudo, leituras e preparação da prática.

### Estrutura do Curso

#### 1º Ano

(1º e 2º Semestres)	Coordenador, Docentes	Tipo	Horas	Créditos
Prática Profissional Supervisionada [saber mais]	Ana Maria Tavares Simões, Catarina Almeida Tomás, Dalila Maria Brito da Cunha Lino, Maria Clarisse Alexandrino Nunes, Maria Manuela Migueis Nunes Duarte Rosa, Marina Gabriela Gonçalves Fuertes Dionisio, Tiago Alexandre Fernandes Almeida	Anual	250 + 550	10 + 22
Seminário de Apoio à Prática Supervisionada [saber mais]	Prof. Catarina Almeida Tomás, Dalila Maria Brito da Cunha Lino	Anual	50 + 62,5	2 + 2,5
Conhecimento do Mundo e Educação de Infância	do Bianor Antónia da Cruz Valente, Maria João Oliveira Antunes Barroso Hortas, Nuno Alexandre Martins Ferreira,	1º Sem.	75	3
Desenvolvimento e Aprendizagem	e Tiago Alexandre Fernandes Almeida	1º Sem.	50	2
Expressões Artísticas e Educação Física	Carla Cristina Santos Correia Rocha, Maria Natália dos Santos Vieira, Rosado Fernandes	1º Sem.	100	4
Língua Portuguesa em Educação de Infância	Maria da Encarnação dos Mártires Silva, Otília da Encarnação Costa e Sousa	1º Sem.	62,5	2,5
Matemática em Educação de Infância	em Joana Maria Betencourt Pacheco de Castro, Margarida Maria Amaro Teixeira Rodrigues,	1º Sem.	62,5	2,5
Necessidades Educativas Esp. e Intervenção Precoce	e Maria Clarisse Alexandrino Nunes	1º Sem.	50	2
Org. e Desenvolvimento Curricular na Educação de Infância	Dalila Maria Brito da Cunha Lino, Maria Manuela Migueis Nunes Duarte Rosa	1º Sem.	50	2
Administração e Gestão Educacional	e Carlos Augusto Pires	2º Sem.	62,5	2,5
Projetos Curriculares Integrados	Bianor Antónia da Cruz Valente, Carla Cristina Santos Correia Rocha, Catarina Almeida Tomás, Dalila Maria Brito da Cunha Lino, Margarida Maria Amaro Teixeira Rodrigues, Maria Clarisse Alexandrino Nunes,	2º Sem.	75	3





## ANEXO - C Estrutura Curricular do Mestrado Profissional do 1º e 2º Ciclo E. Básico



### Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

#### **Duração:**

4 semestres lectivos

#### **Funcionamento:**

De segunda a sexta-feira (23h por semana em aulas e tutorias) Trabalho autónomo - os alunos deverão prever tempos semanais para estudo, leituras e preparação da prática.

#### **As vantagens do nosso curso**

**O curso possibilitará uma qualificação para a docência:** sustentada por práticas de ensino supervisionadas em contextos educativos nos níveis de ensino para que habilita; assumindo os perfis de desempenho docente e os planos curriculares da educação básica.

#### **Principais características**

O mestrado tem como principais características: Formar professores profissionalizados para o Ensino do 1º e 2º Ciclo do Básico, de acordo com o Decreto Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (mestrados profissionalizantes).

#### **Competências a desenvolver**

No final do curso os nossos estudantes deverão ser capazes de:

- adaptar o seu desempenho profissional às mudanças decorrentes de transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor;
- compreender e aplicar o Currículo Nacional baseado nas Competências Essenciais para o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico;
- conceber, desenvolver e avaliar projetos curriculares contextualizados;
- conhecer e participar activamente nos órgãos de decisão da escola;
- integrar equipas numa perspectiva de trabalho cooperativo/colaborativo;
- adoptar capacidades e atitudes numa perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

#### **Acesso Critérios de seleção**

São admitidos os candidatos que reúnem as condições definidas no n.º 3 e cumulativamente obtenham aprovação na prova de língua portuguesa, de acordo com os n.º 1 e 2 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Para os candidatos nacionais a prova é realizada na ESELx.

#### **Critérios de seriação**

#### **Prova de Língua Portuguesa**

Consulte a Matriz da Prova de Língua Portuguesa

## Funcionamento

### Horário em tempo integral

- Prática de ensino supervisionada - horário DIURNO das escolas do Ensino Básico com as quais foram estabelecidos protocolos e de acordo com as disponibilidades dos respetivos professores cooperantes;
- Restantes aulas — de segunda a sexta-feira (23h por semana em aulas e tutorias);
- trabalho autonomo- os estudantes deverão prever tempos semanais para trabalho autonomo no contexto das diversas UC e da prática de ensino.

### Horário em tempo parcial

Em cada ano lectivo os estudantes podem inscrever-se em Unidades Curriculares cujo total de créditos não ultrapasse os 30. (Artigo 2.º do Regulamento de Candidatura e Frequência de Unidade Curriculares Isoladas e de Estudantes em Regime de Tempo Parcial aprovados pelo Despacho n.º 36/IPL/2009).

## Estrutura do Curso

### 1º Ano

(1º e 2º Semestres)	Coordenador, Docentes	Tipo	Horas	Créditos
Ciências da Terra	António José Correia de Almeida	1º Sem.	62,5	2,5
Ciências da Vida	Nuno Manuel Fialho Seabra e Melo	1º Sem.	125	5
Didática da Língua Portuguesa	Carolina Maria Dias Gonçalves	1º Sem.	125	5
Didática da Matemática	Margarida Maria Amaro Teixeira Rodrigues	1º Sem.	125	5
Elementos de Álgebra e Análise	Maria Graciosa Nunes Veloso	1º Sem.	62,5	2,5
Eletiva I		1º Sem.	75	3
Organização e Desenvolvimento Curricular	e Maria da Conceição Figueira Santos Pereira	1º Sem.	50	2
Temas da História e Geografia de Portugal	e Alfredo Gomes Dias, Susana Maria Santos Martins	1º Sem.	125	5
Didática da História e Geografia	e Maria João Oliveira Antunes Barroso Hortas	2º Sem.	125	5
Didática das Ciências da Natureza	António José Correia de Almeida	2º Sem.	125	5
Didática das Expressões Art. e da Educação Física	Abel José Feiteira Pinheiro Arez, Carlos Miguel Nunes da Luz, Miguel Falcão, Paula Cristina Cerqueira Araújo Elvas Nunes	2º Sem.	125	5
Necessidades Educativas Especiais	Francisco Manuel Marta Vaz da Silva	2º Sem.	50	2
Prática de Ensino Supervisionada I	Carlos Miguel Nunes da Luz, Carolina Maria Dias Gonçalves, Miguel Falcão, Laurence Marie Vohlgemuth, Sem.	2º Sem.	325	13

(1º e 2º Semestres)	Coordenador, Docentes	Tipo	Horas	Créditos
	Margarida Maria Amaro Teixeira Rodrigues, Maria da Conceição Figueira Santos Pereira, Maria da Encarnação			
<b>2º Ano</b>				
(3º e 4º Semestres)	Coordenador, Docentes	Tipo	Horas	Créditos
Prática de Ensino Supervisionada II	Abel José Feiteira Pinheiro Arez, Alfredo Gomes Dias, Ana Sofia Ferreira Caseiro Rodrigues, Carla Cristina Santos Correia Rocha, Carlos Miguel Nunes da Luz, Carolina Maria Dias Gonçalves, , Nuno Alexandre Martins Ferreira,	Anual	975	39
Eletiva II		1º Sem.	75	3
Gramática Textual	Maria da Encarnação dos Mártires Silva, Susana Paula Gomes Costa Pereira	1º Sem.	187	7,5
Metodologias de Investigação em Educação		1º Sem.	75	3
Números e Medida	Maria Graciosa Nunes Veloso	1º Sem.	125	5
Sociedade, Cultura e Território	Cristina Barroso Silva da Cruz, Maria João Oliveira Antunes Barroso Hortas, Nuno Alexandre Martins Ferreira, Susana Maria Santos Martins	1º Sem.	62,5	2,5

### **Avaliação**

#### **Regime de frequência e avaliação**

As normas relativas a frequência, avaliação, creditação e classificação estão contidas no Regime de Avaliação e Frequência dos Cursos de 2º Ciclo, o qual é elaborado e aprovado em sede de Conselho Pedagógico (Anexo III do Regulamento Geral dos Cursos de 2º Ciclo).

#### **Creditação da formação anterior e experiência profissional**

Os mestrandos podem requerer a creditação de: unidades curriculares singulares para outras unidades curriculares e/ou domínios científicos; currículo académico global para unidades curriculares ou domínios científicos. A creditação pode ser total ou parcial, podendo ser creditada: a formação pós-graduada em estabelecimentos de ensino superior nacionais ou estrangeiros; a experiência profissional anterior, através da atribuição de créditos.

### **Avaliação**

A unidades curriculares são objeto de avaliação, podendo esta assumir os seguintes regimes: avaliação contínua e avaliação por exame. As unidades curriculares do domínio de iniciação à prática profissional, estágio, seminário ou outras unidades curriculares de carácter prático definidas pelo Conselho Técnico-Científico como requerendo estatuto específico são necessariamente objeto de avaliação contínua, não podendo ser realizadas por exame. A definição dos critérios e processos de avaliação relativos a cada unidade curricular são da competência do respetivo coordenador.

**Avaliação****Regime de frequência e avaliação**

As normas relativas a frequência, avaliação, creditação e classificação estão contidas no Regime de Avaliação e Frequência dos Cursos de 2º Ciclo, o qual é elaborado e aprovado em sede de Conselho Pedagógico (Anexo III do Regulamento Geral dos Cursos de 2º Ciclo).

**Creditação da formação anterior e experiência profissional**

Os mestrandos podem requerer a creditação de: unidades curriculares singulares para outras unidades curriculares e/ou domínios científicos; currículo académico global para unidades curriculares ou domínios científicos. A creditação pode ser total ou parcial, podendo ser creditada: a formação pós-graduada em estabelecimentos de ensino superior nacionais ou estrangeiros; a experiência profissional anterior, através da atribuição de créditos.

**Avaliação**

As unidades curriculares são objeto de avaliação, podendo esta assumir os seguintes regimes: avaliação contínua e avaliação por exame. As unidades curriculares do domínio de iniciação à prática profissional, estágio, seminário ou outras unidades curriculares de carácter prático definidas pelo Conselho Técnico-Científico como requerendo estatuto específico são necessariamente objeto de avaliação contínua, não podendo ser realizadas por exame. A definição dos critérios e processos de avaliação relativos a cada unidade curricular são da competência do respetivo coordenador.