

# A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM PORTUGAL E NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO

INITIAL TEACHING TRAINING IN PORTUGAL AND BRAZIL: A CASE STUDY

LA FORMACIÓN INICIAL EN PORTUGAL Y BRASIL: UN ESTUDIO DE CASO

Ana Flávia Abrantes (anaflaviaabrantes31@gmail.com)\*

Mara Lúcia Rodrigues Costa (mara.costa@uemg.br)\*\*

Maria Eduarda Ferreira Roque (eroque@ipg.pt)\*\*\*

Florbela Lages Antunes Rodrigues (florbela.rodrigues@ipg.pt) \*\*\*\*

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a formação docente de um curso de licenciatura em Portugal e o outro no Brasil, oferecidos por instituições públicas destes países. O corpus analisado resultou de questionários semiestruturados aplicados a 20 licenciandos de Portugal e 16 do Brasil. A análise das respostas dos licenciandos, evidenciou que o modelo de formação docente português é desenvolvido de forma interdisciplinar. No Brasil verificou-se a existência de dois modelos, um interdisciplinar e outro tradicional. Sobre a iniciação à prática profissional, que visa preparar a integração nos contextos educativos profissionais em Portugal, os estudantes portugueses e brasileiros responderam que é realizada em escolas do ensino básico públicas e privadas. A respeito da forma como são desenvolvidas as atividades nesse momento, os estudantes de ambos os países responderam que é observacional, mas no Brasil pode incluir, já numa fase mais avançada, planejamento e execução de aulas. Em relação ao mercado de trabalho, a maioria dos graduandos relatou que ele não é tão satisfatório nos dois países. Embora haja convergências a respeito da formação recebida, de modo geral, foi possível identificar, pela análise das respostas dos graduandos, um avanço em direção ao desenvolvimento de práticas docentes, que permitiu aos futuros professores serem mais críticos e reflexivos.

*Palavras Chave: formação de professores, formação inicial, estudo de caso.*

## ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the teacher training of an undergraduate course in Portugal and one in Brazil offered by public institutions of these countries. The corpus analyzed resulted from semi-structured questionnaires applied to 20 graduates from Portugal and 16 from Brazil. The analysis of the answers shows that the Portuguese teacher training model is developed in an interdisciplinary way. In Brazil, there are two models, one interdisciplinary and the other traditional. Regarding the initiation to professional practice, called an internship in Portugal, Portuguese and Brazilian students answered that it is carried out in public and private primary schools. Regarding the way the internship activities are developed, students from both countries responded that it is

observational, but in Brazil, it may include planning and class execution. About the labour market, most of the graduates reported that the situation is not so satisfactory in both countries. Although there is convergence regarding the training received in general, it was possible to identify, through the analysis of the students' answers, a move towards the development of teaching practices, which allowed future teachers to be more critical and reflective.

*Keywords: teacher training, initial training, case study.*

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la formación de profesores de un curso de grado en Portugal y uno en Brasil que ofrecen las instituciones públicas en estos países. El corpus analizado resultó de cuestionarios semiestructurados administrados a 20 de grado de Portugal y 16 en Brasil. El análisis de las respuestas de los estudiantes universitarios, mostró que el modelo de formación del profesorado portugués se desarrolla de forma interdisciplinar. En Brasil se verificó la existencia de dos modelos, uno interdisciplinario y otro tradicional. Acerca de introducción a la práctica profesional, como se llama la etapa que prepara a la integración en los contextos educativos profesionales en Portugal, los estudiantes portugueses y brasileños respondieron que se celebra en las escuelas primarias públicas y privadas. En cuanto a la forma en que se desarrollan las actividades en la etapa, los estudiantes de ambos países, respondieron que es observacional, pero en Brasil puede incluir planificación y, en un período más adelantado, ejecución de clases. Con respecto al mercado de trabajo, la mayoría de los graduados relataron que el mismo no es tan satisfactorio en los dos países. Aunque hay convergencias respecto a la formación recibida, en general, fue posible identificar, por el análisis de las respuestas de los graduandos, un avance hacia el desarrollo de prácticas docentes, que permitieron a los futuros profesores ser más críticos y reflexivos.

*Palabras clave: formación de profesores, formación inicial, estudio de casos.*

\* Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Campus Barbacena. Laboratório de Formação de Educadores (LIFE). Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena.

\*\* Universidade do Estado de Minas Gerais. Unidade Barbacena. Departamento de Fundamentos e Metodologias da Educação. Doutora em Educação em Ciências e Saúde, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\*\*\* Professora Coordenadora Principal da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda /Investigadora da UDI/ CIDEI.

\*\*\*\* Professora Adjunta da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda /Investigadora da UDI/ CIDEI.

Submitted: 27th February 2019

Accepted: 16th June 2019

## INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação docente se problematiza e toma vulto a cada dia, não só pelo processo formativo, mas também pelos problemas relacionados às aprendizagens escolares, pelas condições de trabalho do professorado nas escolas - principalmente na educação básica e ainda pelos planos de carreira e salários. Todos esses aspetos são importantes e estão ligados, tanto ao trabalho docente como à identidade profissional em sua dimensão política, que está relacionada ao processo de inclusão, valor e reconhecimento social (Gatti, 2010).

De acordo com Pimenta (2000) os docentes constroem a sua identidade profissional a partir de inúmeras referências, que possuem raízes no início da formação escolar elementar e nas relações estabelecidas com diferentes professores. A autora também, salienta a importância dos cursos de formação inicial como locus privilegiado de construção e fortalecimento da identidade, por possibilitarem a reflexão e a análise crítica das variadas representações construídas e praticadas historicamente no desenvolvimento da profissão.

Assim, investigar a formação docente a partir de suas raízes socioculturais exige enxergá-la inserida em um momento específico, dentro de um determinado contexto. Neste sentido, a formação docente tem sido objeto de investigação por possuir múltiplos aspetos que envolve este tema.

Com o intuito de compreender o processo formativo dos sujeitos que participaram deste estudo, apresentamos um breve enquadramento histórico sobre o percurso de formação docente dos dois contextos onde ocorreu a pesquisa em tela.

## 1. O MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL E NO BRASIL: ALGUMAS NOTAS HISTÓRICAS

### 1.1. O modelo português

De acordo com Pintassilgo e Oliveira (2013) a formação de professores passou a ocorrer de maneira institucionalizada no início de 1862 com a inauguração da Escola Normal Primária de Lisboa. A preparação era destinada a professores do sexo masculino e à instrução primária. Segundo os autores este tipo de ensino voltado para a formação do professor para atuar nas séries iniciais foi pioneiro e tem uma trajetória de mais de um século e meio que chega até os dias atuais. Ao longo do tempo, a sua organização passou a usar um esquema simplificado pelas escolas normais primárias e pelas do magistério primário, denominação que lhes foi atribuída em 1930 e persistiu no Estado Novo até alguns anos do período democrático.

A formação de professores para o ensino secundário, começou mais tardiamente e trilhou caminhos bastante diferenciados. Este tipo de formação deu os primeiros passos com a criação, em 1901, do curso de Habilitação para o Magistério Secundário, nas escolas normais superiores de Lisboa e de Coimbra, integradas nas respetivas universidades (Pintassilgo e Oliveira, 2013).

Nos primórdios do regime autoritário, 1930, estas escolas foram extintas, ao mesmo tempo que era definido um novo enquadramento legal para a formação de professores. O modelo instaurado por esta mudança, permaneceu quase que o mesmo ao longo de grande parte do Estado Novo, ou seja, dos anos 1930 até aos anos 1970. Ele era baseado em uma

compartimentalização dos diversos componentes da formação, a saber: primeiro vem a formação científica numa área de especialidade, a qual se obtinha por via da conclusão de uma licenciatura. Em seguida vinha a formação pedagógica de natureza teórica, composta pelas disciplinas incluídas nas Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra. Depois, o candidato a professor iniciava-se na “prática pedagógica”, no quadro de um estágio de dois anos – mais tarde reduzidos a um – realizado, sob a orientação de professores ligados ao campo da metodologia de ensino, nos denominados liceus normais criados em Lisboa e em Coimbra. Finalmente o Exame de Estado, que representava a conclusão de um processo de formação por meio do qual o sistema pretendia garantir um controle rigoroso sobre o acesso à profissão. Assim, para além do carácter compartimentalizado e sequencial do modelo, destaca-se o facto da formação profissional docente ser retirada das universidades e deslocada para os liceus normais, sob a coordenação direta do então Ministério da Educação Nacional (Pintassilgo e Oliveira, 2013).

Ainda de acordo com os autores, na transição do Estado Novo para o regime democrático, que teve como momento simbólico a revolução do 25 de abril de 1974, houve uma mudança significativa no processo de formação docente. Isto ocorreu em função da criação de novas universidades e das escolas superiores de educação. Este facto criou um contexto bem mais complexo e diversificado, tanto no que tange à formação inicial, como a em exercício e a continuada.

Em meados de 1980 a formação de professores de crianças passou para o sistema superior politécnico e também universitário, já que algumas universidades passaram a oferecer este tipo de formação. A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, PT, 1986) em 1986 é um marco importante na formação de professores em Portugal. Assim no final do século XX e no início do século XXI, a formação de professores foi marcada pela coexistência de uma diversidade de modelos, nas instituições que se dedicavam a ela, como as universitárias ou politécnicas, públicas ou privadas. Estes modelos tendiam, alguns para a integração, outros, como os das faculdades de letras e de ciências, para a concretização de modelos mais claramente sequenciais e compartimentalizados. A duração da formação varia entre os quatro e os seis anos (Pardal, 1991, 1992 apud Pintassilgo e Oliveira, 2013; Pintassilgo, 2002; Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010).

No ano 2007/2008, as licenciaturas (1º ciclo) passam a ter uma duração de três anos e, posteriormente, os mestrados (2º ciclo) passam a ter uma duração de dois anos de um modo global (Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio). Esta situação deve-se ao facto da formação de professores em Portugal seguir o modelo adotado pelo Processo de Bolonha (PT, 2014), que adota o seguinte modelo: um curso de licenciatura de três anos (1º Ciclo) que podem ser seguidos por uma qualificação no mestrado (2º Ciclo). A Licenciatura em Educação Básica visa dotar de competências para a intervenção educativa e constitui o requisito essencial para prosseguir para um mestrado habilitador à docência, com a duração de 3 anos. Estes técnicos superiores de educação são capazes de intervir nos mais diversos contextos educativos, formais e não-formais, em especial com o grupo de crianças dos 0 aos 12 anos. Este Ciclo de Estudos confere ao licenciado em Educação Básica a base para o acesso a diversos mestrados, alguns dos quais habilitam para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Os mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º e 2º CEB nas suas especialidades constituem uma proposta formativa decorrente da alteração da lei, que se consubstanciou na criação da licenciatura em Educação Básica, e têm como objetivo nuclear conferir habilitação profissional, legalmente necessária ao exercício da docência, tanto ao nível da Educação Pré-Escolar, do 1º Ciclo do Ensino Básico e do 2º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, de acordo com o novo Regime jurídico da habilitação profissional para a

docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º79/2014), para os detentores de licenciatura em Educação Básica.

Este 2º ciclo de estudos (mestrado habilitador para a docência) desenvolve-se em quatro semestres e tem como propósito habilitar profissionalmente para a docência. Neste sentido, "reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada" ((Decreto-Lei n.º79/2014). Por conseguinte, deve realçar-se que na licenciatura em Educação Básica em Portugal, os estudantes apenas observam contextos de educação formal e não-formal e reserva-se a prática de ensino supervisionada (estágio com planeamento e execução de aulas) apenas ao mestrado, 2º ciclo de estudos.

## 1.2 O modelo brasileiro

Após a independência do Brasil, a formação de professores começou a ser ponto de preocupação, principalmente quando a educação começou a ser discutida no nível de instrução popular. Baseado na Lei das Escolas de Primeiras Letras, ficou determinado que os professores deveriam desenvolver o método mútuo nas escolas, e para tanto, precisavam se formar neste método nas capitais das províncias, às próprias custas. Nesta época, o governo não investia na formação de professores (Saviani, 2009).

O Ato Adicional de 1834, instituiu a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, no qual criaram as Escolas Normais, estrutura já adotada nos países europeus para a formação docente. Foi nestas escolas que surgiu a formação de professores de alfabetização em curso específico. Estes profissionais eram habilitados ao ensino infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental (Gatti, 2010).

Entre as décadas de 1890 a 1932, a Escola Normal do Estado de São Paulo passou por reformas a fim de enriquecer os conteúdos curriculares e formar a atuação didática-pedagógica dos futuros docentes. Esta reforma expandiu positivamente entre os outros estados, o que firmou o padrão da Escola Normal (Saviani, 2009).

No começo do século XX, surge a preocupação de formar professores para o ensino "secundário", que corresponde ao atual ensino médio, que até então era exercida por profissionais liberais ou autodidatas. A partir da década de 1930, os cursos de bacharéis das universidades do país poderiam acrescentar um ano de disciplinas pedagógicas para a obtenção da licenciatura, a fim de formar docentes para o ensino secundário (Gatti, 2010).

Sob o ideário da Escola Nova, em 1932 criou-se o Instituto de Educação do Distrito Federal, idealizado e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho. Ele trazia em seu bojo um novo modelo educacional que envolvia o ensino e a pesquisa, consolidando o modelo pedagógico da formação docente. Mais tarde os institutos que foram implantados no país com este modelo, foram elevados a nível universitário, e se tornaram base para os cursos de formação de professores para o ensino secundário. A formação docente passou então a compreender os cursos de licenciatura, que formavam os professores para ministrar as

disciplinas do ensino secundário, e o curso de pedagogia, que formava professores para atuar nas Escolas Normais. Ambos os cursos tinham a duração de quatro anos, sendo três anos de formação das disciplinas específicas e um ano de formação pedagógica (Saviani, 2009).

As mudanças sofridas na educação após o golpe militar de 1964, levaram a novas denominações na estrutura escolar, de ensino primário e médio para 1º e 2º graus. Também as Escolas Normais foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, o que reduziu “a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras”. Contudo, já era exigida a formação em nível superior para os professores do 2º grau e das últimas séries do 1º grau, seja nos cursos de licenciatura curta, com três anos de duração, ou plena, com quatro anos de duração (Saviani, 2009).

Ocorreram também muitas mudanças no curso superior de Pedagogia, o qual formava profissionais especialistas em educação, que poderiam ministrar aulas tanto nas Escolas Normais quanto no ensino secundário. Mais tarde, em 1986, o Conselho Federal de Educação reformulou tal curso a fim de estender a formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 (BR, 1996), a formação destes docentes ganha espaço no nível superior, com prazo de dez anos para ajuste das instituições de ensino superior. Somente em 2006, com a Resolução n. 1, de 15 de maio, o curso de Pedagogia foi proposto como licenciatura, abrangendo também a educação para jovens e adultos, além de várias outras funções (Gatti, 2010).

Atualmente, no Brasil, a formação de professores para atuar no ensino básico é realizada em curso específico de licenciatura plena em acordo com a LDB 9394/96 (BR, 1996). Esta licenciatura permite observação, numa fase inicial, e regência em contextos escolares, numa fase terminal. Esta situação diverge da realidade portuguesa dado que os licenciados em Educação Básica apenas praticam observação.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

### 2.1 Objetivo

O presente estudo teve como objetivo comparar dois graus idênticos de formação para poder realçar as semelhanças e as diferenças existentes na formação docente em um curso de licenciatura em Portugal e o outro no Brasil oferecidos por instituições públicas destes países, inserindo-se, portanto, no contexto atual de reflexões sobre a qualidade da formação inicial dos professores.

### 2.2. Procedimento metodológico

O presente estudo foi dividido em duas etapas. A primeira foi desenvolvida em Portugal, com os estudantes dos cursos de Educação Básica do Instituto Politécnico da Guarda (IPG) na cidade de Guarda, Portugal, no período de janeiro a fevereiro de 2017. Já a segunda com os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSudestemg), campus Barbacena, Brasil entre agosto e outubro de 2017.

Com o intuito de investigar a formação docente dos licenciandos, foram aplicados 36 (trinta e seis) questionários semiestruturados, 20 (vinte) em Portugal e 16 (dezasseis) no Brasil. O

inquérito por questionário “é adequado quando se pretende estudar: o conhecimento de uma população, valores, opiniões, modos de vida; a análise de um acontecimento social; quando existe necessidade de interrogar um leque alargado de pessoas” (Quivy e Campenhoud, 2003, p.191). Numa fase anterior realizou-se um pré-teste do questionário (Gil, 1995) para posteriormente se poder aplicar o questionário final para recolher os dados e se proceder à respetiva análise.

Estes questionários contêm 14 (catorze) questões, nas quais 8 (oito) são de múltipla escolha ou de optar entre “SIM” e “NÃO”; e 6 (seis) questões abertas. A escolha múltipla permite optar por uma das alternativas, ou por um determinado número de opções. A escolha dicotómica do tipo sim/não obriga a responder de modo afirmativo ou negativo. E a resposta aberta permite maior liberdade por parte do para responder com suas próprias palavras, sem se limitar a opções previamente delineadas pelo investigador.

Com relação às questões, as três primeiras versavam sobre a forma da organização do curso. As outras dizem respeito ao tipo de avaliação da aprendizagem desenvolvida, as tecnologias usadas em sala de aula pelos professores, a maneira como o estágio ou a iniciação a prática profissional (IPP)<sup>1</sup> é desenvolvida e as quatro últimas questões buscavam informações sobre a forma de acesso ao mercado de trabalho.

Esclarecemos que não pretendemos generalizar os resultados deste estudo, embora a aplicação de um inquérito por questionário possibilite “...converter a informação obtida dos inquiridos em dados préformatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p.101). Ainda assim, consideramos que seja possível encontrar respostas comuns aos de outros estudantes, tendo em vista que eles compartilham o mesmo contexto. Nessas circunstâncias supomos, poder haver, conforme sugerem os estudos de caso (Merrian, apud André, 2005), aproximações entre os processos de formação docente.

Para a análise dos questionários foi utilizado o programa editor de planilhas - Excel da Microsoft Office.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Seguindo a ordem das perguntas realizadas, apresentamos a seguir de forma detalhada os resultados obtidos após aplicação dos questionários aos estudantes portugueses e brasileiros. Na tentativa de perceber as respostas dadas, elaboramos para cada uma pequena discussão.

#### i. O curso é organizado de forma interdisciplinar?

A primeira pergunta do questionário inqueria os licenciandos a respeito da interdisciplinaridade ser o fio condutor da organização do curso. Os 20 estudantes portugueses que responderam a esta questão disseram que a organização formativa é estruturada de forma interdisciplinar, o que vai ao encontro da temática estudada por Fazenda (2013), Jantsch e Bianchetti, (1995), Pombo (2003), Santomé (1998). Já entre os 16

---

<sup>1</sup> Lembra-se que em Portugal apenas se realiza observação na UC de IPP e no Brasil existe uma fase de observação e outra de regência na UC de estágio da licenciatura.

estudantes brasileiros, 7 reconheceram que o curso é organizado dentro desta perspectiva e para 9 isto não se verifica.

Os sujeitos desta pesquisa têm em comum características que os colocam em um grupo social cujo contexto histórico favorece a ideia de que a escola ou o ensino, é percebido como um progresso civilizacional e benéfico, consagrado à promoção da cultura e da educação dos homens (Granjeiro, 2015). Segundo a autora, a escola desenvolve-se em uma prática transnacional, cuja interferência se estendeu para os diversos contextos nacionais, com desenvolvimento de uma lógica e tecnologias de progressos difundidos a nível mundial.

Nesta perspectiva Teodoro (2003) citado por Granjeiro (2015), argumenta que o acesso à escola por todos os grupos sociais levou ao estabelecimento de modelos organizacionais tanto escolar, quanto pedagógico, com o intuito de abarcar um número cada vez maior de estudantes. Isto, segundo Granjeiro (idem, p.29), vem ocorrendo desde o século XIX e tem procurado lidar com o desafio de levar o ensino a todos de forma centralizadora, o que acaba por tornar a escola um elemento “de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, consequentemente, de afirmação do Estado-Nação”.

Em resposta a esse contexto no final da década de 1970, surge um movimento marcadamente revolucionário dos estudantes universitários tanto na Europa como na América Latina. Tal ação, tinha como eixo a crítica à organização do ensino universitário e o papel do conhecimento na sociedade capitalista discutindo-se, entre outras coisas, a desarticulação entre teoria e prática e a função social dos conteúdos escolares (Follari, 2011).

As instituições, de acordo com Pires (1998), procuraram responder a algumas exigências deste movimento estudantil. Inicia-se, assim, a averiguação de novos pressupostos que levaram a modificações estruturais e curriculares. Neste cenário, a interdisciplinaridade apareceu, com o intuito de promover a superação, principalmente, da desarticulação entre teoria e prática.

Segundo Pires (idem), a integração teoria e prática preconizada pela interdisciplinaridade além de aludir sobre a formação integral na perspectiva da totalidade, também implica na construção de ações críticas transformadoras no interior da sociedade capitalista. Isto segundo a autora, revela que a interdisciplinaridade vai além da compatibilização de métodos e técnicas de ensino. Ela se relaciona com os problemas e necessidades da realidade concreta, histórica e cultural.

A expansão da discussão sobre a interdisciplinaridade, aponta para preocupações também em torno dos produtos dessa interação, que segundo Lenoir, Geoffroy e Hasni (2001 apud Furlaneto, 2014), se articula em três eixos principais que envolvem interrogação epistemológica, questionamento social e atuação profissional. A interrogação epistemológica se associa à organização dos saberes científicos para além das fronteiras disciplinares, enquanto o questionamento social busca integrar estes saberes disciplinares ao contexto real. O outro eixo faz uma ligação com as atividades profissionais cotidianas, os quais buscam respostas operacionais a fim de solucionar os problemas que surgem no contexto social.

Para auxiliar nossa discussão sobre a interdisciplinaridade trazemos a ideia de Fourez (2001) que indica duas formas de trabalhá-la na formação de professores: a científica e a social. A primeira seria em busca da construção dos saberes interdisciplinares, formando outros conhecimentos. Com relação à forma social, esta diz respeito aos desdobramentos dos saberes científicos interdisciplinares às exigências complexas do mundo real.

Tais concepções se aproximam do que Lenoir (2001) definem como “Interdisciplinaridade Acadêmica”, que visa o “saber-saber”, típico pensamento da cultura francesa, que valoriza mais o sentido do saber, sua epistemologia e a construção racional para tal ideia. E, a



"Interdisciplinaridade de Projetos", o "saber-fazer", associado à cultura inglesa, na qual se valoriza mais a funcionalidade da pesquisa interdisciplinar no contexto social.

Em seus estudos, Lenoir (idem) também evidenciam a Interdisciplinaridade Introspectiva, desenvolvida no Brasil, que está associada à questão mais subjetiva da atuação do sujeito na produção do conhecimento. Ela é definida como "saber-ser" e apresenta uma faceta interdisciplinar diferente, na qual o significado e o sentido que o professor formador anseia em sua filosofia de vida, influencia sua prática pedagógica.

Também é importante lembrar que a interação entre as disciplinas pode igualmente, apresentar inúmeras facetas, pois a interdisciplinaridade possui uma capacidade de metamorfosear conceitos à medida que há modificações no meio em que se encontra, de forma a não possuir contornos definidos (Furlanetto, 2014).

Trazendo essas reflexões para a compreensão de nosso tema – a formação de professores – a interdisciplinaridade pode ser tomada como uma possibilidade de romper com a rigidez das disciplinas que se encontram compartimentalizadas, isoladas no desenho dos currículos escolares. Ela surge como uma necessidade metodológica na tentativa de procurar garantir uma formação mais integral dos sujeitos. Para além deste aspecto, a possibilidade do trabalho interdisciplinar na organização curricular parece indicar também uma integração ou articulação não só dos objetivos, conteúdos, procedimentos e bibliografia entre os professores, mas também de integrar percursos metodológicos e epistemológicos de organização do ensino nas escolas (Pires, 1998).

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o modelo de formação docente português, parece caminhar neste sentido de implantar o trabalho interdisciplinar na organização curricular. Já no caso brasileiro, os dados indicam uma discrepância, pois, os estudantes reconhecem a existência de dois modelos de organização curricular um interdisciplinar e outro tradicional.

A despeito do que preconiza o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia no tocante à organização curricular, que ela seja desenvolvida dentro de uma perspectiva interdisciplinar e que as atividades complementares – Atividades Acadêmicas, Científica e Culturais (AACC), sejam articuladas interdisciplinarmente. Bem como o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior – CNE/CES 1301/2001 (BR, 2001), que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas no Brasil, que explicita entre outros aspetos, que espera-se que o profissional atue "multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado à contínua mudança do mundo produtivo". Os estudantes brasileiros que participaram desta pesquisa, declaram que não percebem a conexão entre as disciplinas. Evidenciando uma desconexão entre o discurso e a prática realizada na sala de aula.

Estes dados parecem corroborar o que Zabala (2002) verificou a respeito do trabalho interdisciplinar nos cursos de licenciatura. Segundo o autor a maioria dos estudantes brasileiros pesquisados defende que o ensino não é trabalhado de forma interdisciplinar, e que as disciplinas são muito compartimentalizadas, formada por disciplinas independentes umas das outras, ou seja, são trabalhadas de forma multidisciplinar.

Outra possibilidade que levantamos para explicar o não reconhecimento da organização do curso de forma interdisciplinar pode estar relacionada à formação do corpo docente. Muitos professores que atuam no ensino superior não tiveram uma formação docente que contemplasse a questão da interdisciplinaridade. Passaram por um percurso formativo nos moldes do modelo tradicional, no qual não havia uma articulação que contemplasse uma formação integral do sujeito.

Há também a dificuldade para construção do trabalho interdisciplinar na estrutura de ensino brasileira. Segundo Pires (1998), isto parece estar relacionado a conceção de licenciatura. Elas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, na década de 1930 em resposta à regulamentação da formação docente para as escolas secundárias. Foram constituídas segundo Pereira (1999) no modelo “3 em 1”, no qual os estudantes cursavam três anos de disciplinas específicas do curso e um ano de pedagógicas. Esta conceção de formação docente, segundo o autor, estava em consonância com o modelo da racionalidade técnica. Neste modelo, o professor é um especialista que aplica com rigor na sua prática docente as regras que derivam de sua área de conhecimento tanto científica como pedagógica. Tal modelo se repete no momento do estágio supervisionado, no qual o futuro professor, aplica esses procedimentos vivenciados em sala de aula.

ii. Se “Sim”, a interdisciplinaridade é desenvolvida por meio da Metodologia Baseada em Problemas?

A segunda questão, inquiriu se a interdisciplinaridade desenvolvida no curso ocorria por meio da Metodologia/Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Para 50% dos estudantes portugueses, a interdisciplinaridade vivenciada no curso ocorre pela metodologia ABP. Dos 7 estudantes brasileiros que responderam “SIM” na primeira pergunta, 3 afirmaram ser usada a ABP e 4 marcaram a resposta negativa.

Existe uma proposta de trabalho interdisciplinar, conhecida como Metodologia da Problemática. Ela é estruturada em cinco etapas: observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipótese de solução e aplicação à realidade. Na observação da realidade, o observador inicia o processo de apropriação de informações para analisar a realidade e assim definir o problema que se levanta diante de seus olhos. A partir da minuciosa análise anterior, o observador parte para reflexão dos possíveis fatores relacionados a ela e da complexidade que envolvem o problema levantado. Desta forma, são identificados postos-chaves do estudo que possibilitam novas reflexões. Através dos estudos e pesquisas realizados, busca-se construir respostas elaboradas para o problema – teorização, e então, elaborar hipóteses reais de solução, sempre voltadas à resolução dos problemas reais. E, por fim, aplicar as soluções encontradas, comprometendo o pesquisador com algum grau de transformação da sociedade (Bordenave; Pereira, 1989).

Esta proposta possui a realidade como ponto de partida e de chegada e acredita na educação como forma de prática social, o que possibilita a formação de profissionais mais críticos e participantes (Bordenave; Pereira, idem).

A respeito da proposta de trabalho interdisciplinar desenvolvida no curso, os estudantes portugueses reconhecem a Metodologia/Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como forma de trabalhá-la. Porém ela não é a única. Eles apontam outras metodologias educacionais desenvolvidas. Entre aqueles que não reconhecem a ABP, o que corresponde a 50% dos estudantes, eles apontam que os professores tendem a trabalhar utilizando o método mais tradicional, com menos práticas pedagógicas. Entretanto, quando afirmam que o método de ensino é interdisciplinar, eles parecem evidenciar que as matérias sejam mais articuladas entre si, pois nenhum deles apontou a falta de conexão entre as disciplinas.

No caso dos estudantes brasileiros, 56,25% deles não reconhecem a interdisciplinaridade como um componente da organização do curso. Entre estes, apenas 43,75% apontam que a interdisciplinaridade é desenvolvida pela ABP. A análise das repostas dos estudantes brasileiros apontam que a metodologia educacional desenvolvida no curso é pelo método teórico-prático baseado em metas curriculares e que há falta de conexão entre as disciplinas.

Os resultados encontrados também vão ao encontro da pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009), que analisou ementas dos cursos de formação de professores em várias regiões do Brasil, e aponta que, a maior parte das ementas dos cursos analisados (Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas) não possui articulação entre os componentes de formação científica e pedagógica.

O estudo de Gatti (2009) aponta também um grande desequilíbrio na formação teórico-prática, uma vez que muitas disciplinas pedagógicas têm o caráter mais teórico, o que leva a pensar em uma “formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”, mostrando que nem sempre estas disciplinas envolvem um contexto real de aprendizagem. Este estudo apresenta ainda que, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas têm a maior parte de suas ementas voltadas aos componentes de formação específica 65,3% e apenas 10% para a formação pedagógica docente.

iii. Em caso negativo, qual a metodologia educacional desenvolvida no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

A terceira questão indagou qual era a metodologia educacional desenvolvida no curso. Foram apontadas duas metodologias principais pelos estudantes portugueses: método teórico baseado em metas curriculares e método teórico-prático baseado em metas curriculares. Alguns graduandos não definiram a metodologia aplicada, mas apontaram uma característica do sistema metodológico de ensino: a falta de conexão entre as disciplinas.

Em relação aos estudantes brasileiros, eles evidenciaram que não há comunicação entre as disciplinas e, portanto, falta interconexão entre os diferentes conteúdos sejam eles pedagógicos, científicos, ou entre ambos. Também apontaram como metodologias educacionais a teórico-prática e o método tradicional. Segundo determinados graduandos, “alguns professores permanecem com metodologias tradicionais, outros tentam ao máximo contextualizar o ensino com a realidade”.

iv. Quais os tipos de avaliações da aprendizagem realizadas nas unidades curriculares do curso de L. em Ciências Biológicas? Especifique.

A quarta pergunta analisa quais as atividades avaliativas de aprendizagem são comumente realizadas nas unidades curriculares dos cursos. Com base nas respostas apresentadas pelos estudantes de ambos os países, foi possível agrupar as avaliações em 5 itens. São eles: 1 – Frequências / Provas / Testes / Exames; 2 – Trabalhos / Trabalhos Escritos; 3 – Trabalho Oral / Seminários; 4 – Reflexões / Debates / Mesa Redonda; 5 – Planificações / Relatórios / Trabalhos Práticos / Exercícios.

As atividades avaliativas citadas se dividem em dois tipos de avaliações comumente usadas em ambos os países: a avaliação sumativa e a formativa. As atividades avaliativas citadas no item 1, correspondem às avaliações sumativas aplicadas em ambos os países com função classificatória. Já os itens 2 ao 5, se referem a diferentes instrumentos usados na avaliação formativa. A maioria dos graduandos apresentou mais de uma resposta para esta questão, evidenciando o uso de mais de uma forma avaliativa.

Todos os 20 estudantes portugueses indicaram o item 1 – “Frequências / Provas / Testes / Exames” como método de avaliação da aprendizagem sumativa, o que indica seu alto peso no sistema avaliativo de Portugal. Quanto à avaliação formativa, o método mais relatado foi o item 2 – “Trabalhos / Trabalhos Escritos”, seguido do item 3 – “Trabalho Oral / Seminários”. O

mesmo padrão foi observado no Brasil, pois, 14 estudantes indicaram o item 1 como método de avaliação sumativa.

Com relação as avaliações formativas, os itens mais comuns foram: “Trabalho Oral / Seminários” e “Planificações / Relatórios / Trabalhos Práticos / Exercícios”.

A respeito da avaliação da aprendizagem, os dados revelam, a notável expressividade do uso da avaliação sumativa em ambos os sistemas educacionais. A avaliação sumativa classifica os alunos em diferentes patamares de acordo com o resultado quantitativo obtido. Esta avaliação visa certificar o que os alunos retiveram ao final do processo educativo (Leitão, 2013). Este tipo de avaliação, objetiva apenas classifica o aluno em um sistema de notas, no qual provas e exames são empregados para medir a capacidade de memorização, e não o processo de ensino-aprendizagem, como a compreensão, a capacidade de resolver problemas e interligar os fatos e ideias (Libâneo, 2013). Os exames e testes tornam-se “o instrumento de medida” como se fosse uma exigência social no ensino (Correia, 2017, p. 14).

No que diz respeito aos estudantes de Portugal, Leonor Santos (2016) afirma que se tem formado uma cultura muito sólida de avaliação sumativa em todo o sistema educativo, principalmente nos últimos tempos, desde o ensino básico e secundário, com reflexões no ensino superior.

As avaliações formativas, aquelas que envolvem “Trabalho Oral/Seminário”, são importantes instrumentos para avaliar o novo profissional que está se construindo nestes cursos de formação de educadores, uma vez que elas buscam preparar a oratória e a didática dos futuros professores. Sobre este modelo avaliativo – o formativo – Leitão (2013) argumenta, que ela está intrinsecamente ligada ao ensino, pois, ela tem como foco as atividades e sua finalidade está relacionada à facilitação da aprendizagem e adequação de estratégias de ensino para os estudantes. Esta avaliação acontece ao longo do processo de aprendizagem e, portanto, é contínua.

#### v. Quais as tecnologias usadas em sala de aula pelos professores do curso de L. em Ciências Biológicas?

A quinta questão indagou quais eram as tecnologias utilizadas pelos professores nos cursos superiores. A resposta dos estudantes de ambos os países foi mais ampla, abarcando vários recursos didáticos além dos recursos tecnológicos. Para tanto, foi tabelado os seguintes recursos didáticos:

Tabela 1 – Recursos didáticos mais usados em sala de aula pelos professores do Ensino Superior do IPG em Portugal e do IFsudestemg no Brasil.

Recursos Didáticos	Quantidade de vezes que o recurso didático foi citado	
	Portugal	Brasil
1 Computador/Laptop	17	1
2 Projetor/Lousa digital/Datashow	18	16
3 Telemóvel/Celular	2	0
4 Documentos/Artigos científicos	1	2
5 Materiais de laboratório	3	4
6 Quadro (branco ou negro)	3	6

Nesta questão, os recursos didáticos mais citados em ambos os países foram “Projetor/Lousa digital/Datashow”, mostrando que, aparentemente, os professores têm utilizado mais recursos tecnológicos em suas salas de aula, provavelmente para a exposição teórica dos conteúdos.

Entre os estudantes portugueses, também foi muito citado o uso de “Computador/Laptop”, que muitas vezes estão associados ao uso dos recursos tecnológicos do item 2, embora tenha sido pouco citado entre os brasileiros. Outro ponto importante a destacar é o uso do quadro (item 6) que foi razoavelmente citado pelos graduandos brasileiros, conforme a tabela 1.

Com relação a este aspeto, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos professores na sala de aula, o resultado encontrado neste estudo parece evidenciar que estas estão sendo incorporadas às práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, pode-se associar esta ampliação à busca de outros meios didáticos para atuar no processo de ensino-aprendizagem, como uma resposta às necessidades da contemporaneidade. Embora, no Brasil, os saberes tecnológicos ainda estejam praticamente ausentes na ementa dos cursos de formação de professores (Gatti; Nunes, 2009). No que concerne Portugal, existe um investimento, na formação de professores, nas novas tecnologias com vertente pedagógica.

#### vi. Realização da Iniciação à Prática Profissional/ estágio

As questões de seis a dez do questionário versavam sobre a “iniciação à prática profissional”, como se chama em Portugal, ou “estágio”, como é conhecido no Brasil. A pergunta número seis buscava conhecer em quais escolas eram realizados os estágios/IPP: “em escolas do Ensino Básico públicas e privadas”, “apenas em escolas públicas” ou “apenas em escolas privadas”. Dos 20 estudantes portugueses, apenas 8 pertenciam à turma em que a IPP era obrigatória (terceiro ano do ensino superior, último ano de curso) e todos responderam que a IPP era realizada tanto em escolas do ensino básico públicas quanto em escolas privadas. A vertente prática é muito importante porque desencadeia um processo reflexivo nos estudantes, deve colocar o estagiário em contexto real para que se torne capaz de observar, agir, pensar, refletir, encontrar soluções perante o imprevisto e alterar a sua prática de modo gradual no sentido de a aperfeiçoar para se tornarem melhores profissionais. Para que tal aconteça, é imprescindível que o estudante passe por uma iniciação à prática profissional que lhe permita observar modelos que vão servir de guias para o seu futuro profissional (Rodrigues, 2013). No Brasil, a maioria dos graduandos (93%) também respondeu que esta etapa era realizada em escolas públicas e privadas. É importante ressaltar que, a maioria dos alunos portugueses que participaram desta pesquisa, não respondeu a esta parte do questionário que incluem as questões 8 e 10 por ainda não se encontrarem na fase de regência, uma vez que a IPP apenas permite a observação de contextos educativos formais e não-formais.

#### vii. Estrutura do estágio/Iniciação à Prática Profissional

A pergunta sete buscava compreender se o estágio/IPP era apenas observacional ou se envolvia atividades de planeamento e/ou execução de aulas. Todos os 8 estudantes portugueses que já realizavam a IPP responderam que o estágio era “apenas atividades de observação (observacional)”. Entretanto, no Brasil, somente 5 estudantes marcaram a opção condizente com a atividade observacional. Os outros 10 graduandos marcaram a opção “planejamento e execução de aulas” e apenas 1 estudante marcou mais de uma opção.

#### viii. Em caso afirmativo de planeamento e como se executam as aulas

A questão oito complementa a pergunta anterior, uma vez que indaga se as aulas planejadas e executadas no estágio/IPP foram: “teóricas”, “práticas”, “teóricas/práticas” ou “outro”. Nenhum estudante português respondeu esta questão, uma vez que na IPP apenas se observa e não existe a fase de regência, pois esta só surge no 2º ciclo — mestrado habilitador à

docência. Contudo, 7 estudantes brasileiros responderam que as aulas foram “teórico/práticas” e 4 responderam que foram “teóricas”.

Com relação ao estágio ou IPP, verificam-se variações estruturais e no funcionamento deles nos cursos pesquisados, uma vez que este acompanha a organização do Ensino Superior, que ocorre de maneira diferente nestes países.

O Regulamento de IPP do referido curso da Escola de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD) do IPG, define que as IPP (I e II) poderão ser realizadas em instituições de Educação de Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º Ciclo do Ensino Básico, público, particulares ou cooperativo, ou ainda em Escolas Cooperantes. As IPP (I e II) ocorrerão nos 5º e 6º semestre do curso, o que corresponde ao último ano da graduação. Em Portugal, os estudantes se organizam em “grupos de observação” para acompanhar as atividades pedagógicas em conjunto. Eles devem observar, refletir acerca das atividades das áreas disciplinares, dos atos educativos escolares, das atividades pedagógicas realizadas na escola, e outras atividades que lhes forem atribuídas. A cada semestre letivo, os licenciandos deverão entregar o Relatório de Observação, estruturado a partir de embasamento teórico, caracterização do meio escolar e da turma, guião de reflexão de todas as aulas observadas ao longo da semana (semelhante ao relatório diário de estágio no Brasil), além da autoavaliação. Neste relatório deverão conter “observações, reflexões, trabalhos de investigação realizados e os instrumentos utilizados na observação e autoavaliação”.

No Brasil, de acordo com o Regimento para Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena, o estágio poderá ser realizado em instituições de ensino público (municipal, estadual, federal) ou privado da educação básica, reconhecidas e cadastradas mediante o Termo de Convênio afirmado com a instituição de Ensino Superior, abrangendo os níveis de Ensino Fundamental e Médio (regular ou técnico – educação profissional formal). Ainda de acordo com o documento, o estágio poderá ser desenvolvido em duas modalidades: “observação” e “regência”. Na modalidade de “observação”, o estagiário é acompanhado por um professor supervisor da instituição concedente dentro da sala de aula durante as atividades pedagógicas. Assim, o graduando irá realizar qualquer atividade pedagógica em conjunto com o professor supervisor, que o avaliará no final do semestre. Na modalidade de “regência”, o estagiário desenvolve as atividades pedagógicas sem este acompanhamento. Em caráter precário na docência, o graduando pode solicitar, à Superintendência Regional de Ensino (SRE), uma autorização para lecionar – Certificado de Avaliação de Título (CAT), com validade para 1 (um) ano. A formação mínima necessária deve ser condizente com o conteúdo que se pretende lecionar e é avaliado cada caso pela SRE.

Os licenciandos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão ter redução de, no máximo, 50% da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado, que equivale a 200 horas (Parágrafo único; Resolução CNE/CP, 02/2002). As outras horas obrigatórias deverão ocorrer acompanhadas por um professor supervisor da área na qual se pretende formar. Para fins de avaliação, os estudantes devem entregar o relatório final das atividades observadas, elaborado juntamente com os professores cooperantes e supervisores das instituições que participam deste processo, e a avaliação do mesmo.

Há que se fazer uma ressalva quanto à carga horária de ambos os cursos, pois para o curso de Ciências Biológicas no Brasil, a carga horária é mais que o dobro da que é exigida pelo curso de Educação Básica em Portugal. Essa diferença de horas na preparação profissional está diretamente associada à habilitação exigida para atuar no mercado de trabalho. Pois, em Portugal, após o processo de Bolonha, é necessária a formação de Mestrado para atuar como professor de turma, e a graduação forma apenas o profissional técnico em educação (PT,

2014). Já no Brasil, a graduação habilita o profissional a entrar direto no mercado de trabalho como docente (LDB 9394/96; BR, 1996).

Em ambos os cursos, é permitido que o estágio/IPP sejam realizados tanto em escolas públicas, como particulares. Entretanto, muitos estudantes brasileiros entrevistados alegaram que participaram de atividades como planejamento e/ou execução de aulas. Neste caso, os licenciandos poderiam estar referindo ao período de “regência”, ou ainda ao fato de muitos professores supervisores darem oportunidade para o graduando desenvolver atividades docentes, como ministrar aula de um determinado tema (teórica ou prática), acompanhar o registro feito nos diários de classe, avaliar trabalhos dos alunos de ensino básico de acordo com os critérios estabelecidos antecipadamente, elaborar e aplicar projetos de intervenção, sempre supervisionados pelo professor responsável, a fim de melhor prepará-los para o mercado de trabalho.

No Brasil, há também o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 2007, surge no bojo das políticas e dos programas voltados para combater a escassez de professores com formação específica e também contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores da educação básica. A proposta do PIBID é oferecer bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura presenciais com o intuito de estimulá-la pelo incremento de ações que serão desenvolvidas no ensino público pelos alunos das licenciaturas em conjunto com os professores das instituições e os professores universitários (Costa, Beja e Rezende, 2014).

ix. Quais são as tecnologias usadas pelos professores nas aulas em que você está acompanhando?

A questão nove buscava conhecer quais os recursos tecnológicos eram utilizados pelos professores que os graduandos observavam. Esta pergunta também teve uma resposta mais ampla quanto a outros recursos didáticos utilizados além dos recursos tecnológicos que a pergunta objetivava. A partir das respostas obtidas, foi possível classificar os recursos didáticos nos seguintes itens abaixo:

Tabela 2 – Recursos didáticos mais utilizados em sala de aula pelos professores do Ensino Básico em Portugal e no Brasil

Recursos Didáticos	Quantidade de vezes que o recurso didático foi citado	
	Portugal	Brasil
1 Computador	6	0
2 Projetor de multimídia	7	10
3 Rádio/Colunas	3	0
4 Quadro (negro ou branco)	0	9
5 Documentos/Livro didático	0	6
6 Materiais de laboratório	1	2
7 Materiais alternativos/Baixo custo	0	1
8 Não respondeu	13	1

Pode-se observar que em Portugal, houve predomínio do uso do “Computador” e “Projetor de multimídia”, desde as séries iniciais do Ensino Básico, uma vez que a IPP dos graduandos do curso superior de Educação Básica acontece da educação infantil até o Segundo Ciclo do Ensino Básico.

Já no Brasil, houve predomínio do uso de “Projeto de multimídia” de acordo com as respostas dos graduandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que é realizado no Ensino Fundamental, com a disciplina de Ciências, e no Ensino Médio na disciplina de Biologia, conforme aponta o Parecer CNE/CES 1.301/2001 (BR, 2001). Além disso, segundo os dados obtidos, é comum também o uso do quadro e do livro didático, ou outro documento, pelos professores da educação básica. Embora não citado por eles, o uso de “Projeto de multimídia” no ensino básico está muitas vezes associado ao uso de computadores (portáteis ou não).

x.Qual a carga horária total exigida pelo estágio para concluir o curso de L. em Ciências Biológicas?

A décima pergunta versava sobre a carga horária total exigida pelo estágio. Conforme o Despacho n.º 936/2015 do Instituto Politécnico da Guarda (PT, 2015), os estudantes do curso superior de Educação Básica realizam a IPP nos dois últimos semestres do curso, e tem uma carga horária de aproximadamente 216 horas em cada semestre. Entretanto, nela é inserido o tempo disponível para a própria disciplina do curso.

Já no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, segundo a Resolução CNE/CP 02/2002 (art. 1, parágrafo 2º), o Estágio Curricular Supervisionado deve perfazer 400 horas, além das disciplinas de estágio, e começa a partir da segunda metade do curso. Este não deve ultrapassar 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, ou até 40 horas semanais quando não houver aulas presenciais em seus respectivos cursos (Lei 11.788/08; BR, 2008). Conforme consta o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, é obrigatório também a complementação acadêmica de 200 horas com Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC), no qual os estudantes devem participar de atividades fora de sala de aula que envolvem o tripé educacional: ensino, pesquisa e extensão, além de atividades culturais. Isto possibilita aos futuros professores vivenciar o conhecimento profissional de ciências e biologia, buscando articular a teoria com a prática profissional.

xi.A entrada no mercado de trabalho para os licenciados ocorre por meio de/  
concurso/contrato/outros

A décima primeira questão buscava compreender qual a forma mais comum de entrada ao mercado de trabalho. Conforme aponta a tabela 3, em ambos os países a forma predominante de entrada ao mercado de trabalho docente ocorre por meio de concurso. Entretanto no Brasil, foi verificado que há também muita contratação, neste caso pelo setor educacional privado.

Tabela 3 - Forma mais comum de entrada ao mercado de trabalho.

Entrada ao mercado de trabalho		Quantidade de vezes que o item foi citado	
		Portugal	Brasil
1	Concurso	12	16
2	Contrato	4	12
3	Outros	0	0
4	Não respondeu	4	0

Em relação ao mercado de trabalho, alguns graduandos portugueses relataram que não é tão satisfatório devido ao fechamento de muitas escolas das séries iniciais, com consequente diminuição no número de turmas e aumento de alunos por turma, o que pode ser explicado pelo decréscimo populacional vivenciado neste país. Dados da densidade populacional de Portugal tem indicado declínio populacional desde 2010, com 114,7 habitantes por km², para 112,0



hab/Km<sup>2</sup> em 2016 (Pordata, 2018). Segundo o Instituto Nacional de Estatísticas de Portugal, a população residente diminuiu entre 2012 e 2016, com decréscimo da população jovem (com menos de 15 anos) e aumento da população idosa (com idade igual ou superior a 65 anos).

Os efeitos na estrutura escolar são, em grande parte, devido às taxas de declínio populacional no qual o país vem enfrentando, o que implicou no fechamento de muitas escolas primárias. Além disso, muitos alegaram que a grande concorrência está associada ao aumento da reforma (idade de aposentadoria), o que diminuiu a oferta de trabalho no setor para os egressos do ensino superior, aumentando assim a concorrência entre os mais novos. Foi observado que nos últimos anos o país aumentou a idade de reforma, segundo a Portaria n.º 67/2016, de 1 de abril (PT, 2016), disposto que a idade normal de acesso à pensão de velhice em 2017 passou a ser de 66 anos e 3 meses.

No Brasil, conforme apresentado pelos estudantes, e de acordo com Gatti (2010, p.6), o crítico desempenho atual das redes de ensino, está relacionado a “múltiplos fatores” como: as políticas educacionais desenvolvidas, a gestão financeira destinada a educação básica, a estrutura das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização dos pais dos alunos das classes sociais menos favorecidas. Também, a condição de formação inicial e continuada dos professores, os planos de carreira, os salários e as condições de trabalho.

Estes fatores têm contribuído para que a concorrência nos cursos de formação de professores seja menor, conforme afirma a maioria dos entrevistados brasileiros. Entretanto, a oferta de trabalho é considerada insatisfatória, e associada ao aumento nas taxas de desemprego no Brasil, que crescem desde o ano de 2014 chegando a 13,6% em 2017 (IBGE, 2017), a concorrência dos profissionais da área tem aumentado inclusive com outros profissionais que tem adentrado no mercado docente como fonte secundária de renda, mesmo nas condições precárias de trabalho como a desvalorização profissional e salários baixos.

xii.Os cursos de Formação de Professores são concorridos no país?

xiii.Você considera a oferta de trabalho é satisfatória no campo da Educação?

xiv.Explique a resposta anterior.

Em relação às três últimas perguntas do questionário, a questão 12 procurava saber sobre a concorrência para os cursos de formação de professores, e as questões 13 e 14, buscavam compreender a oferta de trabalho para a profissão docente.

Tabela 4 - Resposta dos graduandos do IPG e IFsudestemg – Perguntas 12 e 13

Perguntas 12 e 13	Portugal = 20 Graduandos		Brasil = 16 Graduandos	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
12. Os cursos de Formação de Professores são concorridos no país?	16	4	5	11
13. Você considera a oferta de trabalho satisfatória no campo da educação?	0	20	2	14

De acordo com os resultados, em Portugal, os cursos de formação de professores são concorridos, porém a oferta de trabalho docente não é satisfatória. Existe alguma preocupação por parte dos estudantes em exercer no ramo educativo porque as notícias são pouco animadoras em relação às previsões da carreira profissional dos professores, o que se repercute na expectativa dos estudantes (Ruivo et al., 2008). Todavia, no Brasil, a maioria dos graduandos marcou a opção negativa para ambas as questões.

Complementando a questão 13, a décima quarta pergunta do questionário buscava levantar aspetos que afetam oferta de trabalho docente. As respostas obtidas foram agrupadas nos seguintes itens.

Tabela 5 – Oferta de trabalho docente: aspetos positivos e negativos

Aspetos positivos e negativos que afetam a oferta de trabalho		Quantidade de vezes que o os itens foram citados	
		Portugal	Brasil
1	Salários Baixos	2	4
2	Trabalho excessivo	0	1
3	Profissionais desvalorizados	2	5
4	Baixas condições de trabalho	0	2
5	Baixa oferta de trabalho	12	6
6	Alta oferta de trabalho	0	1
7	Falta de profissionais/Área defasada	0	3
8	Muita concorrência no mercado (com profissionais da área)	12	4
9	Muita concorrência no mercado (com outros profissionais)	0	2
10	Não respondeu	0	1

Segundos os estudantes portugueses, a baixa oferta de trabalho docente está relacionada a um aumento da concorrência no mercado. A entrada no mercado de trabalho não vai ser fácil enquanto o governo não reformar os professores em final de carreira e assim libertarem postos de trabalho. Entre os brasileiros, houve uma maior variedade de resposta, destacando a baixa oferta no mercado de trabalho, a desvalorização profissional, salários baixos e a concorrência com profissionais da área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, foi possível identificar, pela análise das respostas dos graduandos que participaram desta pesquisa, um avanço em direção ao desenvolvimento de práticas docentes, que permitiram aos futuros professores serem mais críticos e reflexivos sobre a formação recebida, uma vez que em ambos os países a formação inicial vem passando por alterações que visam a melhoria da formação recebida. Isto pode ser percebido pela tentativa de desenvolver métodos de aprendizagem de maneira interdisciplinar. Sendo que no modelo brasileiro, este estudo evidencia, que isto ocorre de forma tímida.

Tal fato parece evidenciar um esforço de políticas públicas no sentido de preparar o futuro docente para as atuais demandas da educação. Contudo, é preciso salientar que tais esforços precisam de tempo para que sejam absorvidos, pois existem práticas culturais e socialmente aceitas do que é adequado e esperado da prática docente.

Também é possível perceber como é complexo analisar o processo de formação inicial pois, as metodologias educacionais são bem diversificadas e ocorrem em contextos socioculturais distintos. Não é possível homogeneizar o sistema formativo. Isto evidencia o quão complicado é avaliar este processo, principalmente em um contexto social, cultural, político e económico tão fluido como o contemporâneo.

Sobre um certo ceticismo em relação à profissão, evidenciado pelas respostas dos graduandos. Isto pode ser atribuído à discussão de novas possibilidades didáticas, de modos de aprendizagem que eles devem conhecer e entender, as críticas às práticas desatualizadas dos professores em exercício, à falta de oportunidade de estabelecer um diálogo com a

realidade. Tais discussões visam promover uma reflexão sobre a melhoria da qualidade do ensino, contudo como nos adverte Loguercio e Pino (2003) raramente ou nunca se problematizam a existência de uma cultura escolar que possa desestabilizar os seus conhecimentos, capaz de destruir suas ilusões, de resistir com seus discursos perante os discursos académicos.

Podemos verificar também, que os estudantes de ambos os países percebem dificuldades que em seu juízo são obstáculos à carreira docente. Isto pode ser atribuído, em parte, à forma de aquisição dos conteúdos que estes têm acesso durante o processo formativo. O que Loguercio e Pino (2003) denominam de saberes de formação. Segundo os autores, eles são constituídos em instâncias nas quais os sujeitos, não têm acesso como produtores, sendo portanto, impostos por quem os produz: os cientistas, os governos, etc. Dessa forma estes futuros profissionais, não percebem seu protagonismo. Muito pelo contrário eles se sentem como meros transmissores ou técnicos dos conhecimentos que as instituições formativas selecionaram.

Além destes aspetos, é possível perceber que as respostas evidenciam problemas relacionados à questão da preparação para atuação docente, como no caso específico da IPP e o estágio. Ele é um espaço de identificações pessoais, é a sua fonte de saberes práticos. Assim, a identidade profissional dos professores pode ser entendida como uma construção pessoal e social marcada por múltiplos fatores, resultando numa série de representações que o futuro professor tem de si mesmo, da escola, dos alunos e da sua profissão.

Os professores vivenciam uma prática laboriosa e, muitas vezes, frustrante, pois defronta-se com um sistema que não foi pensado para atender as suas necessidades nem a dos alunos, somente as demandas do mercado de trabalho; dedica muitas horas programando atividades e explorando mais a sua disciplina com o objetivo de ser um professor diferente, como aqueles que a IPP, o estágio e a didática disseram ser possível. Isso, sem considerar outras questões como as raciais, sexuais e sociais, presentes nos discursos escolares sobre regras e comportamentos dos professores que devem portar-se como apolíticos, assexuados e sem corpo. Assim, eles enfatizam a necessidade de pensar como está sendo narrado, subjetivado e identificado o 'ser professor' e o quanto é importante conhecer as suas narrativas, pois a forma como a identidade docente é relatada e interpretada reflete uma dinâmica em que resistir ou acolher significa seguir regras e por elas ser coordenado (Loguercio e Pino, 2003).

Também é possível reconhecer que existem outros pontos de tensões e desafios que precisam ser enfrentados, como por exemplo os relacionados às questões económicas e sociais dos contextos em que estes sujeitos estão tendo em seu processo formativo. No caso concreto de Portugal, os técnicos em educação ainda não são reconhecidos como tal no mercado de trabalho, mas também os recém-formados como os próprios professores de carreira veem-se confrontados com inúmeras dificuldades. Se à entrada no mercado de trabalho os professores confrontam-se com a transição do estatuto de estudante para o estatuto de professor, depois de ultrapassada esta situação, todos os professores sofrem alterações no seu modo de vida quer seja em relação à localização geográfica da sua colocação, quer seja em relação à instabilidade profissional, implicando uma readaptação das relações familiares, pessoais e sociais.

Tendo em conta que o professor é a pessoa central do processo educativo, mais do que qualquer bem material importante para este contexto, o seu papel, enquanto pessoa e profissional, tem repercussões ao nível da satisfação e da qualidade do ensino (Chalita, 2004) Por isso, é preciso considerar a dimensão pessoal, afetiva e as experiências desses sujeitos, pois elas podem possibilitar a compreensão de como a trajetória de vida influencia na escolha do curso e da profissão e também na construção da identidade docente. Tais aspetos estão

relacionados entre os indivíduos e as sociedades, tendo, portanto, caráter pessoal e coletivo simultaneamente. E sendo o principal objetivo da formação de professores "criar as oportunidades e disponibilizar os recursos que permitam melhorar a qualidade do desempenho" dos professores (PT, 2008, p.14). Os estudantes devem, por isso, adquirir as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos altamente qualificados, competitivos e integrados neste mundo globalizado.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- André, M. (2005) Estudos de caso revelam efeitos sócio-psicológicos de um programa de formação de formação de professores. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, Portugal, n. 6, p.93-115, 2005.
- Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (1989). *Estratégias de ensino aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Borochovcius, E & Tortella, J.C.B. (2014). Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas in *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Sudeste De Minas Gerais – Campus Barbacena. Regimento para Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena. Disponível em: [http://www.barbacena.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/regimento\\_para\\_estesta\\_curricular\\_supervisionado\\_-\\_licenciaturas\\_2.pdf](http://www.barbacena.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/regimento_para_estesta_curricular_supervisionado_-_licenciaturas_2.pdf).
- BRASIL.(1996). Ministério da Educação. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, n. 248. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>.
- BRASIL.(2001). Ministério da Educação. PARECER CNE/CES 1.301/2001, de 7 de agosto de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, Brasília, 07 dez. 2001, Seção 1, p.25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>.
- BRASIL. (2002). Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de mar. de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.
- BRASIL. (2008). Ministério da Educação. Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 08 de jul. de 2014. Seção 1, p. 81. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm).
- BRASIL. (2017). Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Sudeste De Minas Gerais – Campus Barbacena. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Disponível em: [http://www.barbacena.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/projeto\\_pedagogico\\_cb\\_ifsudestemg-barbacenaset-2017.pdf](http://www.barbacena.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/projeto_pedagogico_cb_ifsudestemg-barbacenaset-2017.pdf).
- Correia, S. (2017). *Avaliação das aprendizagens dos alunos nas disciplinas de ciências naturais e biologia e geologia: um estudo sobre a sua interpretação e implementação em sala de aula*. Universidade de Évora.



<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/service/16-autorizacao-para-lecionar-a-titulo-precario-em-escola-estadual-de-educacao-basica-cat#navigation-start>.

Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educ. Soc.[online]: v. 20, n. 68, p.109-125. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>.

Pimenta, G. P. (2000). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Org. Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez.

Pintassilgo, J. (2002). Ser professor de liceu no "Estado Novo" português. O discurso dos professores na imprensa pedagógica. *História da Educação*, v. 12, p. 17-37.

Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 15, p. 26-43, jan./jul. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1684/1533>. Acesso em: 8 mar. 2018.

Pintassilgo, J.; Mogarro, M. J. & Henriques, R. P. (2010). A formação de professores em Portugal. Lisboa: Edições Colibri.

Pires, M. F. C. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, UNESP, v. 2, n. 2, p. 173-182. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30363>>.

Pombo, O. (2015). Epistemologia da Interdisciplinaridade. In: Seminário Internacional de Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade. Anais... Porto: Universidade do Porto, 2003. Acesso em: 28 jul.

PORDATA. Densidade Populacional de Portugal. Disponível em: <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>.

PORTUGAL. (1986a). Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986. Estabelece o quadro geral do sistema educativo. *Diário da República* nº 237/1986, Série I de 1986, 14 de outubro, pp.3067-3081.

PORTUGAL. (1986b). Ministério da Educação. Decreto-lei n.º 59/86, de 21 de março de 1986. Estabelece o quadro genérico de atuação das escolas superiores de educação no que respeita à formação inicial de educadores e professores. *Diário da República*, Lisboa, 21 mar. 1986b, 1ª série, n. 67.

PORTUGAL. (1989). Ministério da Educação. Decreto-Lei 344/89, de 11 de outubro de 1989. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, Lisboa, 11 out. 1989, 1ª série, n. 234.

PORTUGAL (2008). Ministério da Educação. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

PORTUGAL. (2014). Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, Lisboa, 14 mai. 2014, 1ª série, n. 92.

PORTUGAL. (2015). Instituto Politécnico da Guarda. Despacho n.º 936/2015, de 29 de janeiro de 2015. Alteração do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, ministrado na Escola Superior Educação, Comunicação e Desporto do IPG. *Diário da República*, Lisboa, 29 jan. 2015, 2ª série, n. 20.

PORTUGAL. (2016). Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Portaria n.º 67/2016, de 1 de abril de 2016. Define a idade normal de acesso à pensão de velhice do regime geral da segurança social em 2017 e o fator de sustentabilidade para 2016 e revoga a Portaria n.º 277/2014, de 26 de dezembro. *Diário da República*, Lisboa, 01 abr. 2016, 1ª série, n. 64.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências reflexão crítica* (3ª ed). Lisboa: Gradiva.

Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P., & Nunes, S. (2008). *Ser Professor. Satisfação profissional e papel das organizações de docentes Um estudo nacional*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco/ Associação Nacional de Professores.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. *Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, [S.l.], v. 24, n. 92, p. 637-669, aug. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/262>>.

Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.

Zabala, A. (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed.

