

Formação de professores em Brasil e Portugal: revisão de literatura na perspectiva do diálogo luso- brasileiro

*Teacher training in Brazil and Portugal: Literature review from the
perspective of a Portuguese-Brazilian dialogue*

Helena Maria dos Santos Felício
Universidade Federal de Alfenas

Resumo: Este trabalho analisa artigos publicados no Brasil e em Portugal, que privilegiam um diálogo na perspectiva luso-brasileira sobre a formação de professores como temática norteadora da produção científica. Mediante buscas no Periódicos da CAPES e Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), foram selecionados 17 artigos, publicados entre 2010 e 2019. A partir da Análise de Conteúdos, percebe-se que as produções dizem respeito tanto à formação inicial como continuada; que evidenciam, em grande medida, os estudos comparados. Deste modo, conclui-se que, embora se reconheça o impacto do crescente trânsito acadêmico entre Brasil e Portugal, faz-se necessário caminhar em direção à construção do conhecimento em uma perspectiva dialógica, cooperativa e colaborativa, para que o sentido da internacionalização acadêmica possa ser construído, reconhecendo que existem muitos aspectos que necessitam ser investigados na dimensão luso-brasileira para se atingir uma compreensão mais clara daquilo que nos une.

Palavras-chave: Formação de Professores. Trabalho Docente. Revisão de Literatura. Luso-Brasileiro.

Abstract: This article analyses papers published in Brazil and Portugal that prioritize a dialogue from the Portuguese-Brazilian perspective about teacher training as a guiding theme for scientific production. Seventeen papers, published between the years of 2010-2019, were selected from the CAPES search output and the Portugal Open Access Scientific Repository (Repositorio Científicos de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP). By analyzing their contents, it is possible to notice that the productions concern with both preservice teacher training and continued teacher training, as well as they make comparative studies greatly evident. It is therefore concluded that, although the impact of the growing academic interchange between Brazil and Portugal is noticeable, it is necessary to build knowledge from a dialogical, cooperative and collaborative perspective so that a sense of academic internationalization may be developed and to therefore recognize the existence of several aspects that must be investigated to achieve a clearer understanding of what unites us.

Keywords: Teacher training; Teacher work; Literature review; Portuguese-Brazilian perspective.

Introdução

Este textoⁱ objetiva analisar os aspectos que têm sido considerados na produção acadêmica sobre a formação de professores, nomeadamente nos artigos publicados em periódicos, que privilegiam um diálogo luso-brasileiro como temática norteadora da produção científica.

É certo que a formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, e os saberes que envolvem a prática profissional da docência, têm ocupado lugar de destaque nas discussões políticas e acadêmicas em diversos países. Fatores como a dinamicidade e complexidade do contexto social, o acelerado avanço tecnológico, as novas formas de relações interpessoais, a provisoriedade do conhecimento, a instabilidade econômica, as fragilidades institucionais, bem como os “novos” papéis e exigências que são colocados aos professores (CANÁRIO, 2008), entre tantos outros, se apresentam como demandas e exigências ao processo formacional dos indivíduos, uma vez que se fazem presentes no contexto escolar, desafiando a atividade docente e, conseqüentemente, a sua formação.

Neste sentido, compreendemos que todos esses fatores provocam uma certa inquietação, tornando o campo da profissão docente e sua formação cada vez mais polissêmico, uma vez que se trata de focar em um *espaçotempo* de confrontação constante com a realidade em suas múltiplas situações divergentes. Assim, parece emergir, nos discursos atuais, um “consenso total” sobre a importância da formação de professores baseada na melhoria da qualidade dessa formação ao longo de toda a sua carreira (CANÁRIO, 2008), que se fazem presentes nas produções acadêmicas no campo da formação de professores que se mostra, por isso, ricamente plural.

Mais ainda, estes aspectos se complexificam quando consideramos os desafios da internacionalização enquanto uma das principais forças que modelam e impactam a educação no contexto da atual sociedade do conhecimento. Deste modo, entendendo a internacionalização como “um processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global dentro do propósito e das funções de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior” (KNIGHT, 2004, p. 11), os desafios se mostram cruciais, também para o campo da formação e profissionalização do professor, sobretudo quando consideramos as pautas internacionais, como por exemplo: a agenda de prestação de contas, a burocratização do trabalho docente, a ênfase na avaliação de resultados e de desempenhos escolares (FLORES, 2014).

Neste contexto da globalização as relações supranacionais, que também são estabelecidas no campo acadêmico, promoveram, nos últimos anos, uma considerável mobilidade acadêmica entre diferentes países. No caso específico considerado neste trabalho, percebemos que o diálogo entre Brasil e Portugal, até pela ausência de barreira linguística, tem aumentado nos últimos tempos com crescente oportunidades de congressos, formações, intercâmbios, pesquisas e produções na dimensão luso-brasileira. No entanto, como afirma Nóvoa,

[...] esta internacionalização não pode ser apenas retórica e deve traduzir-se numa colaboração efectiva e concreta [...]. A afirmação de um espaço lusófono do conhecimento e da cultura, fruto de uma cooperação mais intensa entre universidades brasileiras e portuguesas (e de outros países), é um ganho importante para que a internacionalização não se faça apenas a partir do centro hegemónico do inglês (NÓVOA, 2012, p. 644).

Como sujeitos imersos neste diálogo luso-brasileiro, construímos este artigo que está organizado da seguinte forma: num primeiro momento, apresentamos algumas reflexões gerais sobre a formação de professores; posteriormente, descrevemos o trajeto metodológico deste estudo. Num terceiro momento, apresentamos a análise das produções que privilegiam o diálogo luso-brasileiro e algumas considerações que consideramos (in)conclusivas.

Sobre a formação de professores: alguns contributos

Na tentativa de definição do campo da formação para o trabalho docente, Garcia (1999) considera que ela possui três dimensões da formação. Uma primeira dimensão é o fato de ser uma *formação dupla*, pois é preciso combinar a formação pedagógica (aquela voltada às técnicas de ensino) com a acadêmica (aquela voltada ao conhecimento em si), que leve em conta os âmbitos científicos, literário, artístico, cultural, entre outros. Esta formação dupla abraça hoje outras terminologias, como *formação em alternância* (TEJADA, 2012) definida como a formação organizada em dois *espaçotempo* – contexto acadêmico e contexto laboral que precisam complementar-se, considerando as especificidades de cada um.

Ainda de acordo com Garcia (1999), a segunda dimensão reporta-se a entendê-la como uma *formação profissional*, imbuída de um estatuto de uma profissão necessária à sociedade, que agrega em si um conhecimento especializado, uma identidade coletiva, uma forma de agir característica que lhe confere autonomia e “autoridade” no seu fazer. Por fim, a terceira dimensão é a imperativa atenção que tem de ser dada ao fato de ser um processo de *formação de formadores*.

Neste contexto, a formação inicial assume um papel relevante no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor, bem como na construção da sua identidade, já que oferece uma “oportunidade única de construir conhecimentos, de problematizar situações, de entrar em contacto com a realidade educativa, de uma forma apoiada e assistida, de refletir e questionar a prática, de redefinir as concepções acerca do que é ser professor” (MIRANDA, 2015, p. 12). No entanto, a formação profissional dos professores não se limita à formação inicial; ela é, também, contínua, porém, construída e trilhada pelo professor, ao longo de sua trajetória.

Neste sentido, considera-se que a aprendizagem continuada dos professores depende da vontade de fortalecer a sua capacidade de desenvolvimento, instigando a

sua predisposição para conduzir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências, construir as suas próprias teorias da prática (FLORES; SIMÃO, 2009), constituindo uma “trilogia da formação contínua”: produzir a vida (dimensão pessoal), a profissão (dimensão profissional) e a escola (dimensão organizacional) (NÓVOA, 2002).

Outro importante fator ressaltado por Garcia (1999) é a concepção de que a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo, um processo de *aprender a ser professor*, que pode ser dividido em quatro fases, a saber: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente. Cada etapa contribui com a sua especificidade e sua característica para a construção da identidade profissional do professor, estabelecendo um articulado entre o “*formar*” e o “*formar-se*” (NÓVOA, 2002, p. 56).

Garcia (1999) aponta ainda sete princípios que ancoram a formação de professores. Primeiro, fazendo alusão ao que fora mencionado anteriormente, é a concepção de formação como um contínuo. O segundo princípio, diz respeito à necessidade de se pensar a formação de professores e a mudança na realidade educacional como faces da mesma moeda. É necessário conceber o professor como um agente ativo da mudança e não mero consumidor de produtos prontos e acabados.

A relação da formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola aparece como terceiro princípio, isto é, faz-se imperativo tomar como referência para a formação o contexto próximo aos professores, o contexto concreto de atuação.

No quarto princípio, Garcia (1999) retoma a tese da integração entre os conhecimentos acadêmicos e os pedagógicos. Em seu quinto princípio, defende a *integração entre teoria e prática*. Para tanto, sugere que se leve em conta uma reflexão epistemológica sobre a prática, a fim de que o processo de aprender a ensinar seja constantemente imbuído da integração entre teoria e prática.

Como sexto princípio, o autor arrola a questão do *isomorfismo*. Para ele, é necessário que haja uma congruência entre a formação que o professor recebe e o tipo de ensino que lhe será pedido. Todavia, esta congruência nem sempre é linear, tão pouco se limita a considerar os conteúdos a serem ensinados por esse professor quando da sua atividade profissional na escola. Russell e Martin (2014) lembram a “ironia dos cursos de formação de professores”, já que esta formação muitas vezes repetia as práticas que tanto criticavam, ou tendiam a reproduzir o que acreditavam ter de ser alterado no ensino, não conduzindo a uma melhoria da qualidade da formação de professores.

Por fim, no sétimo princípio Garcia (1999) lembra o aspecto da *individualização* na formação de professores, isto é, a formação deve atentar-se, sempre, à idiossincrasia do professor, deve conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada indivíduo, bem como do grupo de professores, a fim de que a consciência do coletivo profissional possa ser construída.

Deste modo, a formação do professor é assumida como processo permanente que, ao ser iniciado em uma instituição própria (no Ensino Superior), tem sua continuidade no contexto de atuação profissional, uma vez que é lá que o profissionalismo docente tem a possibilidade de ser desenvolvido. Assim, entendemos que enquanto novos espaços formativos não forem configurados para a formação continuada dos professores, corremos o risco de o distanciamento do processo entre a realidade vivida e as ações formativas propostas cindirem-se cada vez mais, tendo como uma de suas justificativas a falta de formação *dos e nos* professores. Tal como afirma Rui Canário:

A etapa da formação contínua (formal ou não formal, deliberada ou não deliberada) constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local. É nesta linha de raciocínio que pode ser compreendida a ideia de atribuir uma prioridade estratégica à formação contínua, em articulação estreita ou mesmo coincidência, com a organização escolar, fazendo desta uma organização simultaneamente “qualificante” e “aprendente” (CANÁRIO, 2008, p. 141).

Surgem e constroem-se, então, novas formas de se pensar e efetivar a formação, a profissionalização e a atuação docente atrelada aos desafios e contextos educacionais complexos dependentes da instauração de espaços efetivos na consideração dos sujeitos/docentes. Assim, uma nova forma de compreender os estudantes e seu desenvolvimento constitui um dos pilares para repensar a efetivação de uma proposta de qualificação da formação docente, reconhecendo-os como sujeitos construtores de suas próprias histórias, legitimados pelas ações, reações e confrontações vividas em suas experiências, assim como os desdobramentos de suas dimensões subjetivas (GOMES; GONZALEZ REY, 2007). Ou seja, um cenário formativo instaurado, seja nos espaços de formação inicial ou nas experiências de formação continuada docente, que garanta o aprofundamento da “função” social docente, com a definição de proposições políticas educacionais coerentes, que embasadas em aportes teóricos condizentes que possibilitem aos professores (re)desenharem e co-construam suas identidades profissionais.

Deste modo, considerando que, a partir de um levantamento bibliográfico, referente as produções do campo da formação de professores, seja possível perceber o avanço, ou não, dessas questões que são consideradas basilares para a formação de professores. Assim, ao considerar a importância do diálogo luso-brasileiro na produção acadêmica neste campo, desenvolvemos este estudo que passamos a apresentar.

Percurso Metodológico

Trata-se de uma revisão de literatura que buscou, sistematicamente, em duas bases de dados, uma do Brasil e outra de Portugal, produções acadêmicas que tratassem da formação de professores a partir de um diálogo luso-brasileiro.

A revisão de literatura é um processo de busca, de localização, de descrição, de síntese, de interpretação e de análise da produção sobre um determinado corpo de conhecimento e, segundo Creswell (2010), serve-se ao propósito de compartilhar os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo realizado. No âmbito deste trabalho, realizamos uma revisão do tipo narrativa, por ser caracterizada como uma busca que apresenta uma temática mais aberta, com questões mais amplas, permitindo que a seleção dos estudos e a interpretação das informações estejam sujeitas à subjetividade dos pesquisadores.

Considerando a crescente disponibilidade de base de dados e a rápida profusão quantitativa de artigos científicos, optamos por privilegiar as seguintes bases de dados para a seleção da produção: Portal de Periódicos da CAPES e o Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), considerando ser essas as que têm reconhecida expressividade no campo da divulgação científica nos dois países.

A primeira exploração, a partir da utilização dos seguintes termos busca: *formação de professores - Brasil e Portugal*, e, refinados, considerando que o artigo, como material para análise, deve estar publicado em periódico científico, no intervalo de tempo entre 2010 e 2019, e estando integralmente disponível para acesso on-line, possibilitou a identificação de 92 (noventa e dois) trabalhos no Portal de Periódicos da CAPES e 57 (cinquenta e sete) trabalhos no Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Entretanto, após a análise preliminar dos títulos e resumos, bem como a certificação de acesso ao texto em sua íntegra, e a compatibilidade dos mesmos com o objetivo da busca, resultou em uma seleção de 17 (dezessete) artigos que foram identificados como trabalhos que apresentavam, a partir da temática da formação de professores, uma construção que privilegiasse os contextos brasileiro e português, simultaneamente. Desta forma, 06 estão disponibilizados pelo Portal de Periódicos da CAPES, 14 (catorze) estão disponibilizados no RCAAP, e dentre esses, 03 (três) se apresentam disponibilizados em ambas as bases de dados.

Esses artigos compuseram um portfólio final que, a partir da leitura integral destes textos, contribuiu para a produção de um mapa da literatura, enquanto um resumo visual da pesquisa (CRESWELL, 2010, p. 61), organizado segundo as temáticas elucidadas em cada artigo analisado. Posteriormente, foi possível construir a análise textual a partir das seguintes classificações: (a) uma leitura global que detectou o ano de produção, localização de origem do periódico, origem dos autores, os objetivos dos trabalhos, etapas ou instâncias de formação, percurso metodológico; (b) um olhar mais específico para as temáticas abordadas no campo da formação de professores. Posteriormente, foi produzido um mapeamento dos conceitos, presentes nas seções dos artigos (objetivos, participantes, tipos de coleta de dados, resultados obtidos e discussões propostas), com posterior análise do conteúdo.

Compreendendo a produção luso-brasileira na formação de professores

Leitura global

Na produção acadêmica luso-brasileira, muitos artigos foram encontrados que, mesmo sendo denominados “luso-brasileira”, apresentavam análises de um único contexto, ou brasileiro ou português. Assim, no tocante à relação produção/ano no período delimitado para a busca, identificamos a publicação de 17 (dezesete) trabalhos, cuja maior concentração se deu no ano de 2016.

Essas produções podem ter sido impulsionadas pelo crescente trânsito nas relações acadêmicas entre Brasil e Portugal, no período considerado para estudo, que envolveram, por exemplo, um aumento significativo de eventos acadêmicos na dimensão luso-brasileira, de realização de estudos de pós-graduação, sobretudo doutoramento e pós-doutoramento, motivados por políticas públicas brasileiras para a internacionalização da formação. No entanto, percebe-se que o volume de produção conjunta é ainda incipiente.

Quanto à localização de origem dos periódicos que divulgaram tais trabalhos, percebemos que a veiculação está mais concentrada em periódicos brasileiros, tanto em números de periódicos (09), quanto número de artigos publicados (11). Em Portugal encontramos 03 periódicos que divulgaram 04 artigos. No entanto, também identificamos a divulgação de 01 trabalho em periódicos na Espanha e no Reino Unido, respectivamente.

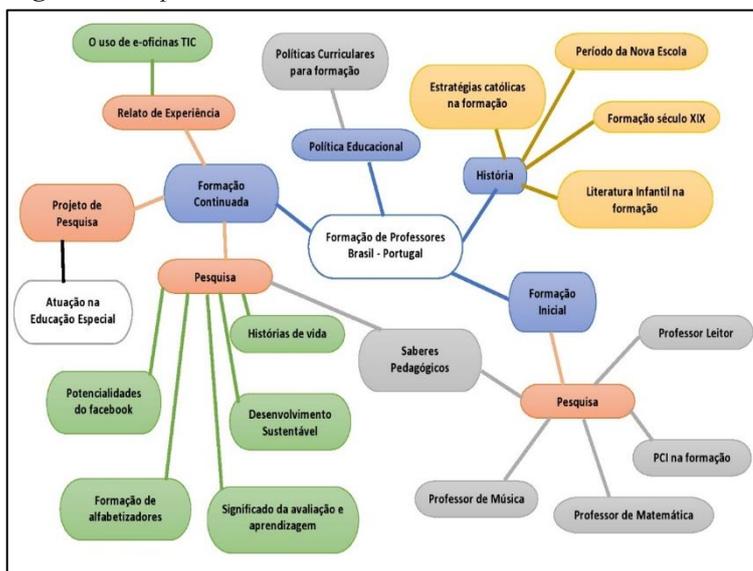
No tocante aos autores, identificamos 06 (seis) trabalhos que foram produzidos somente por autores brasileiros, dos quais, 02 (dois) estão identificados, explicitamente, como resultados de estudos de doutorado ou pós-doutorado realizado em Portugal. Ainda do total de trabalhos, 12 (doze) são constituídos por autores dos dois países, o que representa um avanço em parcerias estabelecidas na produção acadêmica, tão estimulada pela necessidade de internacionalização, muito embora se reconheça neste aspecto a não existência da barreira linguística.

Os objetivos dos trabalhos publicados por esses pesquisadores versam sobre: a análise de narrativas de vida e atribuições de significados sobre aspectos da identidade docente; o desenvolvimento de programas governamentais e políticas públicas no campo da formação; a contribuição da tecnologia no processo formativo; a análise de elementos específicos/pontuais do currículo de formação inicial; a análise comparada entre aspectos considerados nos dois países; a análise de práticas desenvolvidas em contexto nos dois países.

É preciso acentuar que os objetivos dos estudos estão demarcados muito pelo interesse de pesquisa e pelo campo de atuação dos autores, o que contribui para diversidade dos estudos, enriquecendo o campo da formação de professores. Entretanto, identificamos 01 (um) trabalho no campo da política educacional; 04 (quatro) trabalhos relacionados à dimensão histórica do processo educacional; 04

(quatro) estudos sobre a formação inicial de professores; 07 (sete) trabalhos sobre um determinado aspecto da formação continuada; e 01 (um) trabalho que articulam a formação inicial e continuada de professores. (Figura 01)

Figura 01: Mapa temático



Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao percurso metodológico, todos os estudos se denominam como qualitativos e se auto-identificam como: estudo biográfico/narrativas; estudo bibliográfico/documental; relatos de experiência; estudo comparativo; estudo de caso; e análise de significados. E quanto aos instrumentos utilizados para a coleta de informações, os trabalhos apresentam as entrevistas/narrativas; a análise de documentos impressos; a observação; os registros em plataforma on-line; o grupo focal; e o questionário.

Temáticas abordadas nos trabalhos analisados

No que diz respeito às grandes temáticas abordadas nos trabalhos, foi possível analisá-los em quatro grandes eixos: (i) Eixo de Formação Inicial; (ii) Eixo de Formação Continuada; (iii) Eixo História; (iv) Eixo Política Educacional.

Eixo de Formação Inicial

Em relação a esse eixo, foram agrupados os trabalhos que apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas no campo de formação do professor leitor, de Matemática e de Música, e a contribuição do Projeto Curricular Integrado na formação inicial de professores. Também, um trabalho sobre os saberes pedagógicos, em interface com a formação continuada.

Em relação à formação do professor leitor, Mafra e Rezende (2011) investigam a formação de professores, dos cursos de Letras e Pedagogia, no Brasil, e os equivalentes em Portugal, em sua relação com a leitura. Apresenta que entre os alunos brasileiros há uma predominância de leitura dos textos acadêmicos, sem relação com outros textos. Já para os alunos portugueses, as leituras feitas, levam a outras leituras e à produção de textos. Entretanto, os estudantes dos dois países mostraram a necessidade de uma maior variação nas formas de se trabalhar a leitura em sala de aula, no processo de formação inicial.

Oliveira e Cyrino (2011) analisam a formação inicial do professor de Matemática, considerando a construção da identidade profissional a partir do papel da formação em Didática da Matemática e da Prática de Ensino Supervisionado. Ao realizar a pesquisa com cursos de formação de professores de Matemática nos dois países, as autoras identificam que a formação Matemática que aceitavam até então sem questionar passou a ser problematizada, na medida em que os professores passaram a levar, habitualmente, problemas, não triviais, para serem resolvidos em aulas que lhes permitiam estabelecer conexões entre várias áreas da Matemática. Essa alteração revela-se como “promotora da vulnerabilidade na medida em que começa a gerar no futuro professor um processo de questionamento sobre as suas perspectivas sobre a Matemática” (OLIVEIRA; CYRINO, 2011, p. 120), contribuindo para que sua identidade profissional seja forjada a partir de experiências formativas e de atuação no contexto da prática profissional a partir desta postura de resolução de problemas.

No que diz respeito à formação de professores de Música, Mota e Figueiredo (2012) realizam um estudo comparativo nos currículos de formação de professores de Música, com ênfase na educação escolar, nos contextos de Ensino Superior em Portugal e no Brasil. Os autores promovem uma reflexão comparativa sobre a trajetória formativa, considerando o contexto educacional dos dois países, preparação musical anterior ao curso e critérios de ingresso, elementos curriculares, a prática docente e perspectivas profissionais. Os resultados indicam aspectos semelhantes e divergentes. Dentre eles, os autores salientam que os professores de Música para a educação escolar são formados em Instituições de Ensino Superior nos dois países, sendo que em Portugal ainda é exigida a formação em nível de Mestrado Profissional. Acrescentam também que em ambos os países são exigidas provas específicas de conhecimento musical prévio; o equilíbrio entre a formação musical e a pedagógica é um dos objetivos curriculares; e, em Portugal, a motivação para a atuação em escola regular é maior do que no Brasil.

Ainda neste eixo, o trabalho de Felício e Silva (2015) analisa as contribuições do Projeto Curricular Integrado (PCI) na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, a partir de experiências desenvolvidas no Brasil e em Portugal. Os autores indicam que o trabalho com o PCI, enquanto metodologia formativa, permitiu: avançar na compreensão do currículo; ratificar a categoria “professor pesquisador” como elemento imprescindível na docência; suscitar a experiência do trabalho colaborativo; reconfigurar as ações pedagógicas em perspectivas mais

integradas, ultrapassando o senso comum do fazer pedagógico, comprometendo-se com um exercício da profissionalidade pautada na intencionalidade.

Na interface com a formação continuada, o trabalho de Caporale e Sarmiento (2015) analisa como professores que fizeram sua formação inicial no Brasil e exercem a docência em Portugal e vice-versa, mobilizam os seus saberes e experiências para se desenvolver como profissionais. As autoras evidenciam o quanto a mobilidade de professores entre Brasil e Portugal tem “proporcionado o entrelaçamento de culturas, o enriquecimento de experiências e a ampliação e aprofundamento de conhecimentos profissionais” (CAPORALE; SARMENTO, 2015, p. 16).

Eixo Formação Continuada

Neste eixo subcategorizamos os trabalhos em projeto de pesquisa, relato de experiência e resultados de pesquisas que se debruçaram sobre histórias de vida que conferem significados à formação, à avaliação de aprendizagem, à análise de programa de formação continuada, à potencialidade do facebook para a formação e à formação para o desenvolvimento sustentável.

No projeto de pesquisa publicado, as autoras Pires e Mogarro (2016) pretendem fazer um estudo comparado onde apontam como objetivo de investigação a análise de semelhanças e diferenças nas concepções e práticas de professores de Educação Especial nos contextos brasileiro e português. Como o artigo se restringe à descrição das etapas do projeto a ser desenvolvido em nível de pós-doutoramento, não apresenta resultados e nem possíveis hipóteses para o estudo.

O trabalho de Rossi e Freitas (2014) relata como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir para a formação de professores em Educação Sexual por meio de uma experiência vivenciada em e-oficinas desenvolvidas em um congresso on-line de Educação Sexual. O trabalho descreve a interação entre professores de Brasil e Portugal por meio de atividades práticas, diálogos, problematizações, entre outras estratégias; desvela o quanto os professores estão sedentos de conhecimentos claros e científicos nessa área; bem como evidencia que as “e-oficinas contribuíram para os participantes vislumbrassem novas estratégias pedagógicas para trabalhar de forma intencional e emancipatória a educação sexual na escola” (ROSSI; FREITAS, 2014, p. 113).

No que diz respeito aos trabalhos de pesquisa, Bragança (2012) problematiza a formação de professores(as), buscando sentidos de uma epistemologia de formação que incorpore a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Trabalhando com narrativas, a autora apresenta o entrelaçamento entre a vida e a formação de professoras portuguesas e brasileiras, evidenciando a necessidade de superar a ênfase de um paradigma de formação transmissivo que apresenta dificuldades de compreensão em possibilidades de diálogos entre diferentes dimensões formadoras e assumir, também, um movimento de “formação como tessitura pessoal-coletiva complexa que se

desenvolve em diferentes espaços e tempos materiais e simbólicos que dizem respeito às múltiplas possibilidades humanas ante a aventura do conhecimento” (BRAGANÇA, 2012, p. 590).

Sobre os significados atribuídos à avaliação de aprendizagem, a pesquisa de Oliveira e Moreira (2014) investiga o desenvolvimento profissional de professores em processo de formação continuada em grupo colaborativo online, composto por professores brasileiros e portugueses, com destaque para as memórias de início de docência, vivências e experiências de práticas avaliativas. As autoras apresentam fortes experiências negativas com o processo de avaliação registrada na memória dos professores, como: a ritualização dos exames, devolutiva do que foi memorizado, hierarquização dos estudantes, entre outros. Consequentemente, defendem que esse processo de meta-análise contribui para a reconstrução de significados sobre a avaliação e, com efeito, a compreensão do modo como o conhecimento avaliativo é moldado por fatores sociopolíticos e históricos.

No trabalho de Godoy e Viana (2016) são analisados dois programas de formação de professores alfabetizadores, um do Brasil e outro de Portugal, com o objetivo de identificar aspectos que norteiam a atualização dos conhecimentos relacionados ao campo linguístico, de forma a compreender como as descobertas científicas penetram o campo pedagógico. As autoras salientam como aspectos semelhantes dos dois programas, o fato de que ambos foram planejados para responder ao desafio de melhorar o desempenho em língua portuguesa dos alunos dos anos iniciais do 1.º ciclo do ensino básico; trata-se de cursos presenciais para docentes, sob a responsabilidade de IES. Como aspectos diferenciadores, as autoras indicam a quantidade de horas destinadas ao estudo de conteúdos específicos da Língua Portuguesa. Em Portugal, quase a totalidade da carga horária é destinada ao estudo de conteúdos linguísticos, ao passo que no Brasil a carga horária é distribuída entre aspectos curriculares, planejamento e avaliação. Outra questão diferenciadora diz respeito à fundamentação teórica. Portugal está apoiado pelos resultados de pesquisas científicas atuais no campo da leitura, com ênfase no processo de ensino e de aprendizagem e o referencial teórico do programa brasileiro está alicerçado nas teorias construtivistas, em que os conhecimentos são tratados de maneira periférica, dificultando, por assim dizer, a construção de identificações claras de como modificar a prática pedagógica.

Sobre as potencialidades do *Facebook* para a formação continuada, Santos e Santos (2016) analisam os conteúdos postados e as interações em dois perfis de centros de formação, em Portugal e no Brasil. Com o intuito de discutir o potencial formativo desse espaço virtual, as autoras identificam que as ações formativas ainda são pontuais e revelam que essas páginas ainda são utilizadas como ambientes de socialização, multiplicação de informações e sensibilização acerca de temáticas diversas, mostrando-se insuficientes no que diz respeito à viabilização e continuidade do processo formativo.

Sobre o desenvolvimento sustentável, Santos, Silva e Pedrosa (2016) analisam práticas pedagógicas que se fundamentam na educação para o desenvolvimento sustentável no ensino de Ciências no Brasil e em Portugal. Os resultados indicam contribuições no desenvolvimento de conhecimentos e ações, que possibilitam articular questões de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, embora com limitações identificadas no domínio das ações. Outros aspectos constatados como relevantes são: a importância de inserir conhecimentos sobre os temas discutidos nos processos formativos no ensino de Ciências e a importância da formação continuada para a qualificação deste ensino.

Eixo História

Neste eixo, os trabalhos apresentam, em uma dimensão histórica, o ensino da Literatura Infantil; o magistério no final do Século XIX; as redes de intercâmbio no movimento da Escola Nova; e as estratégias católicas para a formação docente.

A partir da história da disciplina Literatura Infantil no currículo de formação de professores nos contextos brasileiro e português, Oliveira (2016) tenta compreender nas singularidades dos dois países, de que forma e em quais contextos emergiu e se organizou tal disciplina na formação de professores primários. O autor identifica que a criação desta disciplina se deu em momentos históricos bem diferentes. No Brasil, ela torna-se obrigatória em 1957, ao passo que, em Portugal, a implementação dessa disciplina ocorre quase 30 anos depois, com o final da ditadura portuguesa. Porém, não obstante este desfasamento no tempo histórico, coincidem com a “mesma justificativa de preparar os futuros professores para orientar a leitura (literária) das crianças” (OLIVEIRA, 2016, p. 17). Em relação ao modo como os programas de ensino foram elaborados em cada país, o autor identifica que no Brasil há um enfoque de conceituar a literatura infantil, em favor das funções sociais, morais e psicológicas a quem devia atender esses textos. No caso português, associa-se à dimensão lúdica desse tipo de texto, como forma agradável de praticar a leitura. No entanto, em ambos os países, a criação dessa disciplina contribuiu para a especialização de professores e pesquisadores no estudo deste gênero literário e a disseminação de modos específicos de se pensar a literatura infantil.

Lopes (2014) analisa o processo de formação e profissionalização da atividade docente no Brasil e em Portugal no final do século XIX. A partir de impressos pedagógicos publicados nos dois países, três ideias emergem no estudo: i) a ideologia do progresso, manifestada no desejo dos dois países em formar um professor culto, conhecedor do seu ofício, portador de uma cultura científica e pedagógica aprofundada; ii) o binômio centralização/descentralização da instrução primária, materializada no controle das atividades do professorado nos dois países; e iii) os percursos do estatuto profissional docente que, no Brasil, se mostrava na fragmentação da categoria que era bem explorada pelas autoridades administrativas.

Ainda em uma perspectiva histórica, o trabalho de Xavier e Mogarro (2011) aborda os processos de circulação e apropriação de modelos pedagógicos a partir do cruzamento de itinerários profissionais de professores dedicados à formação e qualificação docente no espaço Brasil-Portugal. A partir da análise da obra *Cadernos de Didática Especial*, de Manuel Pestana e de sua biblioteca, priorizando os livros profissionais de origem estrangeira, a obra *Sumário de didática geral*, de Luiz Alves de Mattos, foi o que mais mostrou marcas de leitura. Deste modo, é possível afirmar que “ambos os manuais se inserem em um movimento de consolidação desta área disciplinar no âmbito da formação de professores” (XAVIER; MOGARRO, 2011, p. 134). As autoras indicam como traços de convergência entre as obras de Pestana e Mattos a perspectiva da racionalização do trabalho docente, bem como das marcas fundamentais de filiação ao catolicismo.

Finalizando este eixo, o trabalho de Orlando e Mogarro (2015) trata das estratégias católicas de formação docente utilizadas no Brasil e em Portugal a partir da circulação de modelos culturais e pedagógicos em periódicos católicos, destinados a professores, que objetivavam formar um perfil docente que conjugava em si valores e comportamentos coerentes com os projetos educacionais do Estado e da Igreja. Segundo as autoras, a análise desses periódicos permitiu verificar que os projetos educacionais veiculados pelos católicos, tanto no Brasil quanto em Portugal, se valeu de uma amálgama de várias formas para instruir um projeto de educação eficaz em sintonia com os princípios dos regimes de cada país.

Eixo Política Educacional

Neste eixo, identificamos um único trabalho em que Almeida, Leite e Santiago (2013) discutem as políticas de currículo para a formação de professores, em Portugal e no Brasil, na sua relação com as questões curriculares emergentes da Educação Básica/Educação Fundamental, no início do século XXI. As autoras afirmam que, tanto no Brasil quanto em Portugal, as mudanças curriculares têm acontecido em todos os níveis de ensino, embora as mesmas apresentem maior visibilidade no âmbito das políticas oficiais e nos espaços discursivos. Entretanto, os processos de reformulação curricular não ocorrem numa disposição linear, mas em um processo cíclico que parte de declarações de intencionalidades, baseadas em contingentes histórico social e político e que devem ser construídas nas instituições formadoras por meio de várias formações discursivas.

Considerações (in)conclusivas

Ao olhar para os artigos publicados, no Brasil e em Portugal, entre 2010 e 2019, que versam sobre a formação de professores e que privilegiam um diálogo luso-brasileiro como temática norteadora da produção, inferimos que, frente à crescente

interlocução acadêmica entre esses dois países lusófonos, o volume de produção ainda se mostra incipiente, mostrando potencialidades de crescimento.

Em linhas gerais, identificamos que os trabalhos produzidos evidenciam resultados de estudos que brasileiros realizaram em Portugal, nas modalidades de pós-graduação e que acentuam especificidades no processo de formação e de atuação profissional, desde as habilidades intrínsecas aos sujeitos, até questões mais globais do campo, valendo-se de sujeitos dos dois contextos para problematização dessas especificidades, sem que os resultados consigam atingir os referidos contextos, no sentido de transformá-lo. Assim, é possível inferir a existência de uma lacuna na produção acadêmica que trate do desenvolvimento profissional docente, bem como do desenvolvimento organizacional das instituições educativas, nos dois países, na sua amplitude, sobretudo no que concerne ao enfrentamento de questões políticas, culturais, econômicas e da valorização profissional.

No campo da formação e desenvolvimento profissional de professores, no diálogo luso-brasileiro no que tange à produção acadêmica, percebemos a ausência de trabalhos que considerem a questão dos egressos/concluintes da formação inicial, da indução profissional (acompanhamento dos egressos), da valorização da cultura e da aprendizagem profissional em contextos de profissão (risco de criação de hiatos significativos entre gerações de professores), evidenciando um campo promissor para o desenvolvimento de novos estudos.

Percebemos que os trabalhos são desenvolvidos a partir do estudo comparado e apresentam a realidade do objeto investigado nos dois países, evidenciando convergências e divergências, sem, portanto, propor uma interlocução entre ambas realidades. Considerando o crescente trânsito acadêmicos entre Brasil e Portugal, espera-se o desenvolvimento de trabalhos que caminhem na perspectiva do diálogo frente aos desafios educacionais que são comuns aos dois países. Trata-se de superar a relação norte-sul estabelecida entre os países desses diferentes hemisférios que, em geral, está pautada na desigualdade, para que o sentido da internacionalização acadêmica possa ser construído com bases na cooperação e colaboração, onde não se polarize nem o Brasil, nem Portugal (objeto desse estudo), mas que um espaço mais híbrido possa ser construído nesse trânsito acadêmicos, reconhecendo que existem muitos aspectos que necessitam ser investigados na dimensão luso-brasileira para se atingir uma compreensão mais clara daquilo que nos une.

Referências

ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**. v. 23, p. 119-135, 2013.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 235, p. 579 -593, set/dez, 2012.

CANÁRIO, Rui. Relatório Geral - **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. Em Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da vida (p. 133-148), 2008. Obtido de: https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf

CAPORALE, Sílvia Maria Medeiros; SARMENTO, Teresa Jacinto. Cruzar o mar na formação e na ação: narrativas de professores portugueses e brasileiros. **Horizontes**. v. 33, n. 1, p. 09-18, jan/jun, 2015.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed.. M. Lopes, Trad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da. A formação de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental e os contributos do Projeto Curricular Integrado: Esboço de uma parceria Brasil - Portugal. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 07, n. 14, p. 309-331, jul/dez, 2015.

FLORES, Maria Assunção. **Profissionalismo e Liderança dos Professores**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014.

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Maria Veiga. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas**. Mangualde: Pedago, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 245, p. 82 - 96, set/dez, 2016.

GOMES, Cláudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. Inclusão Escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, 27(3), p.406-417, 2007.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, 8, p. 05-31, 2004.

LOPES, Sonia de Castro. O magistério primário no Rio de Janeiro e Lisboa em fins do século XIX . **Revista de Educação Pública**, 23(52), p.151-169, 2014.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz; REZENDE, Lucinea Aparecida de. Formação para formar o leitor jovem do século XXI. **Interações**. n. 17, p. 96-113, 2011.

MIRANDA, Carla Patrícia Queirós. **Caçador de Sonhos: (des)construindo o caminho de uma futura profissional da Educação Básica**. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2015. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/43265>

MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sérgio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. **Educação**. Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, mai/ago, 2012.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa:

Universidade de Lisboa, 2002. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/formprof>

NÓVOA, António. Entrevista com o Prof. António Nóvoa. **Educação & Sociedade**, 33(119), p. 633-645, 2012.

OLIVEIRA, Hélia Margarida; CYRINO, Márcia Cristina da Costa Trindade. T. A formação inicial de professores de matemática em Portugal e no Brasil: Narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interações**. n. 18, p. 104-130, 2011.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. Notas para uma história do ensino da literatura infantil na formação de professores primários no Brasil e em Portugal. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 38, n. 1, p. 11-19, jan/mar, 2016.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes A.; MOREIRA, Maria Alfredo Lopes. “Entre o amor e o ódio”: Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. **Revista Teias**. v. 14, n. 37, p. 13-28, 2014.

ORLANDO, Evelyn de Almeida; MOGARRO, Maria João. Estratégias católicas de formação de professores e circulação de modelos culturais e pedagógicos no Brasil e em Portugal. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 15, n. 46, p. 749-769, set/dez, 2015.

PIRES, Giovana Rodrigues Oliveira; MOGARRO, Maria João. Formação Continuada de Professores: Brasil e Portugal. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, n. s1, p. 510-514, 2016.

ROSSI, Célia Regina; FREITAS, Dilma Lucy de. As Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC na formação de Professores (as) em Educação Sexual: o caso das E-Oficinas na I COES. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 24, n. 45, p. 98-118, jan/abr, 2014.

RUSSELL, Tom; MARTIN, Andrea K. **A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva na formação inicial de professores**. In: FLORES, Maria Assunção (org.). Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: contributos internacionais (p. 17-39). Coimbra: Edições Almedina, 2014.

SANTOS, Daniella Cristina Silva dos; SANTOS, Luciana Silva dos. Centro de Formação de Professores e o Facebook: Perspectivas para a continuidade e flexibilização do processo formativo. **Internet Latent Corpus Journal**. v. 6, n. 1, 2016.

SANTOS, Lucimara da Cunha; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da; PEDROSA, Maria Arminda. Práticas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável: contribuições, limitações e possibilidades futuras. **Indagatio Didactica**. v. 8 (1), julho, 2016.

TEJADA, José. La alternativa de contexto para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategias. **Educación XXI**, 15(2), p. 17-40, 2012.

XAVIER, Libânia Nacif; MOGARRO, Maria João. Itinerários profissionais de professores no Brasil e em Portugal: Redes de intercâmbio no contexto da expansão do movimento da Escola Nova. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 117-136, jan/abr, 2011.

ⁱ Agradecimentos:

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa: “Formação de Professores e Trabalho Docente na Perspectiva de Egressos: Uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)”.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pela concessão de bolsa de Iniciação Científica à graduando de Pedagogia, que desenvolve suas atividades no referido Projeto de Pesquisa.

Sobre a autora:

Helena Maria dos Santos Felício é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação: Currículo, com pós-doutoramento em Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Professora e Pesquisadora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

Recebido em 09/10/2020
Aceito em 12/11/2020