

ARTIGOS

A formação inicial de professor: considerações sobre o programa de licenciaturas internacionais

Marielda Ferreira Pryjma

RESUMO: A formação de professores e as políticas de incentivo à formação docente têm sido recorrentes no contexto brasileiro. O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) ampliou as ações voltadas para a formação do professor. Este estudo relata o processo de acompanhamento de estudantes inseridos nesse programa e buscou analisar as condições de inserção ao PLI e quais foram as oportunidades de aprendizagem para a docência dos estudantes brasileiros. A pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo permitiram a sistematização dos dados. Os resultados indicam que: a maior dificuldade para a inserção ao programa foi o domínio dos conteúdos da área específica; as metodologias de ensino solicitaram a participação dos alunos na construção do conhecimento; a rotina de estudo foi intensa; o ensino com pesquisa é uma realidade; viver “sozinho” oportunizou um crescimento pessoal; a adaptação à cultura portuguesa foi lenta e difícil; e o curso requer dedicação em tempo integral. A aprendizagem profissional significou a aquisição de uma postura de aprimoramento constante em busca de novos conhecimentos e habilidades para a atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial; Inserção Profissional; PLI.

Initial teacher training: considerations for the international undergraduate program

ABSTRACT: Recently in Brazil, professor formation and incentives for teacher formation have been a recurrent subject. The International Program for Teaching Degrees (Programa de Licenciaturas Internacionais, PLI) has broadened the actions focused on teacher formation. This study reports the follow-up process of the students participating in the program and sought to analyze the insertion conditions to PLI and what were the learning opportunities for the teaching of Brazilian students. The qualitative research and content analysis allowed the systematization of data. The results indicate that: the major difficulty to implement the program was handling the contents of the specific areas; the teaching methodologies required the participation of students in the construction of knowledge; the study routine was intense; teaching with research is a reality; living “alone” created the opportunity for personal growth; the adaptation to the Portuguese culture was slow and difficult; and the course requires a full-time dedication. The professional learning resulted in obtaining a constant improvement attitude when seeking new knowledge and abilities to become a teacher.

KEYWORDS: Initial formation; Integration into Work/Employability; International Program for Teaching Degrees.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação básica vem se configurando como um dos principais temas de investigação na área de educação. As pesquisas (FORMOSINHO, 2009; MARCELO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2009; VEIGA, 2009), além de analisarem os processos formativos, têm contribuído para a implementação de políticas públicas de incentivo à formação inicial do professor. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem subsidiado um conjunto de programas destinado a esse fim: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE).

O PLI ampliou as ações voltadas para a formação inicial do professor que irá atuar na educação básica, buscando elevar a qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores, por meio da ampliação e da dinamização das ações voltadas à formação inicial e à implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores. Esse programa prevê, entre outros resultados, uma dupla certificação a ser emitida pela instituição brasileira e pela portuguesa.

Este estudo relata o processo de acompanhamento dos bolsistas inseridos no PLI, bem como os resultados parciais dessa formação, e tem como objetivo analisar as condições de inserção ao PLI e quais foram as oportunidades de aprendizagem profissional ocorridas em contextos escolares, culturais e sociais dos estudantes brasileiros. Metodologicamente, a investigação teve apoio nos pressupostos da pesquisa com abordagem qualitativa por três motivos expressivos: (a) pela flexibilidade de adequação ocorrida durante o seu desenvolvimento para a construção do objeto de estudo; (b) pela complexidade do objeto de estudo; (c) por permitir a heterogeneidade dos dados; e (d) pela possibilidade de descrever, em profundidade, os diferentes aspectos da experiência dos professores (PIRES, 2008, p. 90).

Participaram do estudo sete estudantes do PLI, e os dados foram coletados nos documentos oficiais da CAPES (proposta do programa, editais, planos de trabalho e resultados) e dois questionários foram respondidos pelos bolsistas durante o primeiro ano do programa (2012). Esses questionários foram compostos por perguntas abertas enviadas por meio eletrônico aos bolsistas. Os itens apresentados buscaram responder às questões da pesquisa, permitindo relatar as percepções dos bolsistas acerca dos desafios, aprendizagens, percursos, e os impactos da formação.

A análise documental buscou entender os dados contidos no material pesquisado, organizando os elementos de informação por classificação em palavras-chave e ideias (categorias) para conhecer o sentido das mensagens apresentadas pelos sujeitos. Assim, a categorização dos elementos de significados afins contidos nas respostas foi distribuída segundo o objetivo deste estudo, considerando a incidência de informações (análise quantitativa da frequência na totalidade do material), analisando o detalhadamente do sentido das palavras e das ideias (análise qualitativa dos elementos de significação).

A leitura detalhada dos documentos permitiu agrupar as ideias iniciais e elaborou-se um plano flexível de análise para a criação de indicadores que possibilitassem a interpretação final. O processo de avaliação buscou dar um sentido significativo e válido ao resultado, confrontando-os ordenadamente com o material e articulando-os com as dimensões teóricas que sustentaram o estudo. A organização e a classificação das ideias ocorreram pelo agrupamento e equivalência dos elementos comuns entre si, condicionando qual elemento seria considerado em uma única divisão.

O acompanhamento dos alunos em Portugal ocorreu por meio de um programa criado para esse fim e batizado de Grupo de Orientação ao Licenciando (GOL), que visou ao assessoramento do bolsista no ensino universitário (processo de formação inicial aos conteúdos específicos para atuação na docência) e assistência à inserção profissional docente, no que se refere a como se aprende a ensinar. Esse grupo constitui uma unidade de trabalho colaborativo que buscou analisar o processo de formação, bem como a tomada de decisões que auxiliaram ou solucionaram possíveis problemas (CAPES, 2012). Com apoio de uma equipe de professores da área de educação e das áreas específicas dos cursos de Física e Matemática denominados “professores tutores”, a equipe assumiu a incumbência de organizar, colaborativamente, a proposta de integração curricular do conjunto de disciplinas do curso para cada um dos estudantes bolsistas em consonância com os dispositivos estabelecidos para a atribuição da dupla diplomação e para acompanhar os seus desempenhos acadêmicos.

As estratégias de acompanhamento ocorreram por meio de ambientes virtuais, redes sociais e autoavaliação a partir de instrumentos investigativos e avaliação do professor tutor. Além dessas, as missões de trabalho previstas pelo programa em Portugal, realizadas no início de cada semestre, permitiram uma aproximação com os bolsistas para o acompanhamento do projeto.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE A ESTRUTURA DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL

A formação de professores tem sido objeto de estudos de inúmeros investigadores da área de educação e, em geral, tem revelado muitas fragilidades e insatisfações, quer no âmbito das políticas de formação, quer na atuação dos professores das instituições formadoras. Tanto no Brasil como em Portugal, as exigências para a formação de professores tem vínculo com as expectativas da sociedade contemporânea; entretanto, as concepções dessa formação pouco têm avançado para atender a esses anseios. “As exigências atribuídas à instituição escolar e aos profissionais que nela trabalham têm acompanhado os discursos sociais e políticos que reconhecem a sua importância na procura da concretização da igualdade de oportunidades de sucesso para todos os que a frequentam e a quem ela se destina” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 122).

As políticas educativas e de formação no Brasil iniciam os anos 90 marcadas pelo contexto da globalização e despontam um cenário em que as relações de mercado e a competitividade apoiada pelas novas tecnologias colocaram as metas da educação nas exigências do contexto global, visando atender as demandas de mercado.

Nessa lógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2002) instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, no Brasil, definiram que os cursos de formação de professores tivessem uma estrutura que atendesse às características contemporâneas da atividade profissional docente, assegurando, além de uma formação específica em determinada área do conhecimento e a formação pedagógica para a docência, o “compromisso com o sucesso da aprendizagem dos seus alunos; o respeito à diversidade dos estudantes; o desenvolvimento de práticas investigativas voltadas ao bom ensino; a capacidade de assumir tarefas que extrapolam a sala de aula” (SCHEIBE, 2011, p. 11). Assim, essa estrutura propôs que a aprendizagem profissional ocorresse de forma integrada, articulando a aprendizagem dos conteúdos específicos de diferentes áreas do conhecimento com os conteúdos pedagógicos necessários aos professores, bem como a necessidade de uma carga horária mínima para a aprendizagem da prática profissional necessária para a formação do futuro docente.

Cabe ressaltar que os cursos de licenciatura no Brasil estão em permanente análise do seu propósito em função de inúmeros questionamentos que cercam a sua intencionalidade e efetividade. A relação entre teoria e prática tem sido alvo de estudos e busca por uma formação menos fragmentada e mais vinculada à reflexão e análise da prática docente, considerada referência no processo formativo (MASSABNI, 2011).

As propostas de formação de professores em Portugal tiveram uma significativa alteração a partir da promulgação do Decreto-Lei nº 43 de 22 de fevereiro de 2007 (PORTUGAL, 2007), que considerou que a qualificação profissional do cidadão português dependeria da qualidade do ensino e, por consequência, da qualidade do corpo docente que atua nas instituições de ensino portuguesas. Esse decreto definiu as condições para a aquisição da habilitação profissional para a docência e instituiu que a posse do título seria condição essencial para a atuação do professor quer no ensino público, quer no ensino particular. Dessa forma, essa habilitação contribuiria, direta e indiretamente, para a melhoria da qualidade do ensino como um todo.

As condições exigidas para a qualificação não foram alteradas, permanecendo o princípio de formação proposto na Lei de Bases do Sistema Educativo promulgada em 1997 (PORTUGAL, 2007). Todavia, ressalta-se que em nível superior atende o Processo de Bolonha¹, e a formação para a docência passou a ocorrer no segundo ciclo da educação superior, elevando essa qualificação para nível de mestrado e demonstrando que as políticas públicas daquele país buscam a melhoria da qualidade do ensino e valorizam o estatuto socioprofissional da categoria. Assim sendo, a habilitação profissional é conferida ao professor quando este possuir um curso de primeiro ciclo de caráter generalista (área de Línguas, Matemática, Física, Química, entre outras) e um mestrado em Ensino (segundo ciclo) com aquisição de créditos acadêmicos na área de ensino abrangida pela legislação portuguesa.

Em ambos os sistemas de ensino, é de comum entendimento que “a formação de professores e educadores tem de abarcar campos que vão para além da aquisição de conhecimentos do domínio das disciplinas clássicas, e tem de não repetir modelos que se impuseram quando a função da escola era apenas a de transmitir conhecimentos” (LEITE, 2006, p. 281). Discutir os pressupostos da formação de professores significa debater e entender como garantir um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, isto é, a profissionalização docente (ALMEIDA, 2008).

O Programa de Licenciaturas Internacionais foi proposto nesse contexto e a formação do professor depende de um sistema estruturado para apoiar essa formação de maneira a assegurar o êxito do projeto e a melhoria da qualificação profissional dos envolvidos com o PLI. Para que o programa promova uma formação efetiva, é fundamental conhecer os propósitos formativos dos dois sistemas de ensino, bem como as necessidades dos futuros professores brasileiros envolvidos nesse processo, para promover a integração progressiva e efetiva à cultura profissional, por meio do intercâmbio das experiências, interação entre os pares, desenvolvimento de atitudes investigativas e reflexivas essenciais para a prática docente. O apoio, orientação e acompanhamento são essenciais para que a formação se efetive com qualidade, buscando, a partir deste, atender a todas as necessidades e expectativas dos futuros professores envolvidos com o programa, na tentativa de priorizar a formação docente e o desenvolvimento profissional.

¹ A proposta do Processo de Bolonha visa à convergência e harmonização dos sistemas educativos dos diferentes países da Europa, com o intuito de proporcionar um alinhamento desses para que ocorra uma formação com qualidade e competitividade, que permita a mobilidade estudantil entre sistemas que passam a ser comparáveis e legítimos (FERREIRA, 2011).

O PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS

O Programa de Licenciaturas Internacionais é uma iniciativa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que teve sua primeira versão no ano 2010. O apoio do Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) foi determinante para a criação desse programa e os principais objetivos priorizaram a melhoria do ensino nos cursos de licenciatura e a formação de professores, bem como:

[...] ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional; ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura; apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2010, 2011, 2012).

A participação no programa ocorre por meio de uma seleção de projetos elaborados por professores vinculados aos cursos de licenciatura no país e que tenham convênio de cooperação com uma universidade portuguesa. Tais projetos assumem o compromisso com a formação com qualidade do futuro professor e as estratégias para esse fim dependem do objetivo de cada proposta. A dupla diplomação, objetivo central do PLI, está vinculada ao bom desenvolvimento dos projetos escolhidos.

A seleção dos estudantes que participarão do programa é de responsabilidade da instituição proponente do projeto e todos os bolsistas que participarem do PLI obterão o duplo diploma (graduação “sanduíche”), reconhecido pela legislação educacional brasileira e portuguesa. Para tal, eles devem cursar quatro semestres letivos em uma universidade portuguesa previamente definida e um período similar em sua instituição de origem, bem como obter um número mínimo de créditos acadêmicos nas universidades estrangeiras (mínimo 48 ECTS² para o primeiro ano e 120 ECTS para a obtenção do duplo diploma), permitindo uma dupla formação a partir da convalidação dessas disciplinas. Os editais são bastante exigentes em relação à arquitetura curricular dos bolsistas e estabelecem que ambas as instituições assumam compromissos com a elas, e exige também que o colegiado do curso de origem analise as duas grades curriculares (universidade brasileira e universidade portuguesa), proponha e aprove o plano de estudos para cada bolsista. Além do colegiado, a Pró-Reitoria de Graduação ou órgão similar e o Reitor ou Dirigente da IES também assumem compromisso formal com as convalidações no momento em que assinam os Termos de Cooperação Internacional e os Termos Aditivos específicos ao PLI. Todos esses cuidados visam preservar a boa formação dos bolsistas, bem como evitar que eles venham a ter dificuldades, no retorno ao Brasil, para a convalidação das disciplinas cursadas no exterior, situação já ocorrida em outras situações de intercâmbio em nível superior³.

O PLI tem um cunho social e solicita, por meio de edital, que a participação no programa ocorra somente para alunos advindos de escolas públicas de educação básica brasileira. Para isso, todo o candidato à bolsa deve comprovar que cursou a totalidade do ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em instituições públicas. As exceções se voltam para os alunos que foram bolsistas integrais em instituições privadas que comprovarem a baixa renda familiar.

O número de projetos contemplados no PLI teve um aumento significativo desde a sua primeira versão em 2010, como pode ser visto na Tab. 1.

² European Credit Transfer and Accumulation System / Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos. É um sistema que mede as horas que o estudante tem que trabalhar para alcançar os objetivos do programa de estudos. Estes objetivos são especificados em termos de competências a adquirir e resultados de aprendizagem. As horas de trabalho do estudante incluem as horas letivas (aulas teóricas, aulas práticas/laboratoriais, aulas teórico-práticas, seminários), as eventuais horas de estágio, as horas dedicadas ao estudo e à realização de trabalhos, assim como as horas de realização da avaliação (testes, exames escritos/orais e apresentações de trabalhos) (UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA).

³ O relato sobre a dificuldade de convalidação em cursos superiores foi relatada durante a Reunião Anual dos Coordenadores do PLI ocorrida na Universidade do Porto em setembro de 2012.

Tabela 1 – Número de Projetos Participantes dos Projetos do PLI

Ano	Número de Projetos
PLI 2010 – 2012	27
PLI 2011 – 2013	38
PLI 2012 – 2014	64
Total	129

Fontes: BRASIL, 2010, 2011, 2012

Ressalta-se que a Universidade de Coimbra acolheu, exclusivamente, todos os projetos selecionados nas duas primeiras edições do PLI (Tab. 2). As demais universidades participantes se inseriram na proposta em 2012, terceiro edital, e permitiram uma expansão expressiva de projetos e bolsistas.

Tabela 2 – Relação dos Projetos do PLI e Universidades Portuguesas

	PLI 2010 – 2012	PLI 2011 – 2013	PLI 2012 – 2014
Universidade da Beira Interior	-	-	1
Universidade de Aveiro	-	-	4
Universidade de Coimbra	27	38	32
Universidade de Évora	-	-	3
Universidade de Lisboa	-	-	4
Universidade do Minho	-	-	3
Universidade do Porto	-	-	11
Universidade Técnica de Lisboa	-	-	5
Universidade Trás-Os-Montes	-	-	1
Total	27	38	64

Fontes: BRASIL, 2010, 2011, 2012

Juntamente com a expansão dos projetos, veio o crescimento do número de acadêmicos brasileiros contemplados pelo programa de dupla diplomação. O aumento de 155% dos bolsistas da terceira edição em relação à primeira demonstra a ampliação do programa e que a política de incentivo à formação de professores, objetivo central do PLI, tem sido considerada como prioridade pelos proponentes deste.

Tabela 3 – Número de Alunos Participantes dos Projetos do PLI

Ano	Número de Alunos
PLI 2010 – 2012	172
PLI 2011 – 2013	240
PLI 2012 – 2014	440
Total	852

Fontes: BRASIL, 2010, 2011, 2012

Desde a primeira versão do PLI, as universidades federais são presença majoritária na participação do programa (Tab. 4), ficando as demais instituições com uma menor representatividade. Uma das razões pode estar vinculada à expansão das licenciaturas nas universidades públicas no país, incentivada por uma política do governo federal que propôs uma série de ações que permitissem a retomada do crescimento da educação superior, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), contribuindo para a ampliação da rede federal de educação superior (MEC). A outra razão pode estar articulada ao princípio social do PLI, que busca incorporar a dimensão social, cultural e coletiva sobre o processo formativo do futuro professor, buscando assegurar uma ressignificação da profissão de professor a partir de uma nova referência teórico-metodológica profissional, donde as universidades públicas buscam se aproximar desse princípio, pela natureza da sua própria função social.

Tabela 4 – Relação dos Projetos do PLI e Categorias Administrativas das Instituições de Ensino

Categoria Administrativa	PLI 2010 – 2012	PLI 2011 – 2013	PLI 2012 – 2014
Instituições Federais	21	28	46
Instituições Estaduais	3	7	8
Instituições Privadas	3	3	10
Total	27	38	64

Fontes: BRASIL, 2010, 2011, 2012

As áreas atendidas pelo PLI são as mais diversas, apesar de os editais privilegiarem os estudos de Física, Matemática, Química e Biologia, setores nos quais existem as maiores defasagens de professores no país.

Tabela 5 – Relação dos Projetos do PLI e Áreas Contempladas

Áreas	PLI 2010 – 2012	PLI 2011 – 2013	PLI 2012 – 2014
Artes	1	4	8
Biologia	4	7	5
Ciências	-	5	-
Educação	7	2	-
Educação Física	3	4	15
Ensino	3	-	-
Física	2	3	5
Interdisciplinar	2	4	17
Letras	3	7	7
Matemática	1	1	2
Química	2	1	5
Total	27	38	64

Fontes: BRASIL, 2010, 2011, 2012

A explicação para o pouco número de docentes nessas áreas abrange diferentes fatores, mas a desistência ou abandono do curso, em nível de graduação, esclarece o baixo índice de profissionais formados para a atuação, como professor, na área de ciências exatas. Os alunos das graduações não querem ser professores, isto é uma realidade.

Tabela 6 – Número de Alunos Matriculados e Concluintes nos Cursos de Licenciatura em 2011 no Brasil

Curso	Matrículas			Concluintes		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Física	24.071	1.873	25.944	1.466	515	1.981
Matemática	58.946	23.493	82.439	6.449	4.682	11.331

Fonte: BRASIL, 2012

Dados do INEP (BRASIL, 2012) confirmam que as áreas de Física e Matemática apresentam a maior defasagem entre matrículas iniciais e concluintes nesses cursos (Tab. 6)⁴. Para além das dificuldades acadêmicas relacionadas à aprovação dos alunos que estão devidamente matriculados, estudos indicam que uma das razões direciona o problema para a baixa procura pelos cursos de licenciatura, que está relacionada com a questão do *status* social do magistério, tendo esta estreita afinidade com a questão salarial e reconhecimento social (LUNKES; ROCHA FILHO, 2011).

Os alunos da educação básica, ao reconhecerem antecipadamente que há problemas com a questão do status social do magistério (IBID), confirmam um sentimento existente entre os professores que revela a perda de prestígio e deterioração da sua imagem social, situação que se evidencia em muitos países (MARCELO; VAILLANT, 2009). As situações mais críticas decorrentes da perda de prestígio envolvem: o número crescente de bons formandos que não optam pelo magistério, os baixos níveis de exigência de universidade e institutos de formação docente para o ingresso na carreira, e a percepção generalizada da sociedade para as más condições da educação básica, associada à baixa qualificação dos professores (IBID).

A situação das licenciaturas em física e matemática no Brasil (INEP, 2012) é bastante grave, com a oferta de vagas muito superior ao número de concluintes dos cursos, demonstrando uma relação desigual entre os formandos e as necessidades de professores para a educação básica. Esse índice diminui se for considerada a hipótese dos licenciados, após formados, atuarem em áreas de pesquisa, indústria, entre outras. As vagas ociosas dos cursos, relação entre matrículas e concluintes, demonstra que as licenciaturas dessas duas áreas necessitam rever as suas propostas curriculares e de formação para diminuir essa distância.

Comparando às estatísticas portuguesas relacionadas aos cursos dessa mesma área, os números demonstram uma distância significativa aos dos brasileiros. Ao observar a Tab. 6 e a Tab. 7, ponderando-se a diferença populacional luso-brasileira, os dados são preocupantes para a realidade do Brasil.

Tabela 7 – Número de Alunos Inscritos e Concluintes nos Cursos de Ciências, Matemática e Informática em 2011 em Portugal⁵

⁴ Em 2005 o curso de Matemática liderou a lista daqueles com as maiores taxas de evasão com 44% dos alunos matriculados e no período entre 2001 e 2005 essa taxa apresentava 30%. O curso de Física ficou na quinta colocação na taxa de evasão com 34% (SILVA FILHO; MOTEJUNAS; HIPÓLITO; LOBO, 2007)

⁵ Os dados apresentados não estão com a mesma nomenclatura dos dados brasileiros porque as estatísticas portuguesas utilizam outros critérios de avaliação para a educação superior. No entanto, os cursos apresentados são equivalentes entre si.

Curso	Inscritos			Vagas			Concluintes
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Total
Ciências, Matemática e Informática	26.312	2.345	28.657	4.954	1.647	6.601	5.155

Fonte: PORTUGAL, 2012

Investigações portuguesas revelam que muito se avançou em termos educacionais no país; contudo, há evidências de muitos processos formativos inadequados, embasados em princípios e práticas muitos tradicionais, distantes das propostas integradoras dos avanços científicos (planos de ensino, estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação da formação) poderiam ser aprimorados, indicando que todo o processo formativo deve permanecer em constante avaliação e análise (ESTEVES, 2011).

Já um estudo realizado sobre a baixa procura da Licenciatura em Física revela que os poucos interessados pelo curso foram influenciados pela experimentação didática ocorrida nas aulas do ensino médio e pela aplicação dos conhecimentos físicos no cotidiano em que estavam inseridos, demonstrando que a aproximação com a área está associada à atuação profissional do professor da educação básica, confirmando que a formação do professor deve aproximar a teoria e a prática (LUNKES; ROCHA FILHO, 2011). Zabalza (2006, p. 195) explica que o estudante aprende muito mais que os conteúdos com os seus professores. Eles aprendem a se interessar pelo campo científico, o rigor do trabalho, como se estrutura e organiza a profissão de professor, como ter uma visão de mundo, sendo esse é um dos contextos formativos que pode estimular a escolha pela carreira docente.

Em ambos os sistemas de ensino, brasileiro e português, os dados indicam uma realidade que necessita ser permanentemente analisada e refletida em busca de aprimoramento do processo formativo.

Assim, a oportunidade de intercâmbio para os alunos das licenciaturas brasileiras permite que os bolsistas e os professores responsáveis pelos projetos tenham uma visão mais ampla e uma aquisição de experiências do processo formativo português, possibilitando utilizá-las na análise e na avaliação das suas próprias propostas de formação de professores em nível de licenciatura. Os dados manifestam que as licenciaturas no Brasil necessitam avaliação detalhada da sua intencionalidade e uma retomada das propostas indicadas nos projetos de curso. Conceber e praticar uma formação docente na perspectiva de uma formação contínua que assegure o desenvolvimento profissional do professor, a partir do entendimento de como se aprende a ensinar, pode responder aos problemas encontrados nesses cursos.

AS PERCEPÇÕES DOS BOLSISTAS SOBRE O PLI

A análise dos documentos produzidos pelos sete bolsistas analisados possibilitou entender as suas percepções sobre o PLI e analisar como cada um compreendeu sua participação no projeto. Um dos objetivos dessa análise é saber como a participação no PLI contribuiu para a formação do futuro professor e, para isso, foi considerado que “é no movimento dialético entre passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal e profissional” (BRAGANÇA, 2012, p. 584).

As análises iniciais demonstram que a experiência acadêmica vivenciada em Portugal permitiu a construção de conhecimentos profissionais, com aspectos individuais, em que as histórias pessoais constituíram conhecimentos práticos que estão auxiliando na constituição desse profissional dos futuros professores. Dessa forma, a análise dos documentos utilizados para a coleta de dados resultou em duas categorias, a saber: (a) inserção no programa; (b) aprendizagem pessoal e profissional.

Na questão inserção no programa, foram encontradas subcategorias que se aproximaram muito e foram consideradas no todo para análise, visto que em alguns casos a dificuldade para um era indicada como sucesso para o outro. São elas: a) sucesso com o processo de inserção no programa; b) dificuldades no processo de inserção no programa. A inserção no programa surgiu do pressuposto de que os bolsistas tiveram experiências, vivências, histórias de vida, considerando, dessa forma, as diferentes oportunidades de inserção, o reconhecimento das limitações dessa e a avaliação e reavaliação dos propósitos iniciais para a participação no programa.

Da categoria *aprendizagem pessoal e profissional* também resultaram duas subcategorias semelhantes à da primeira, sendo elas: a) sucesso na aprendizagem pessoal e profissional; b) dificuldades na aprendizagem pessoal e profissional. A base que sustenta a *aprendizagem pessoal e profissional* está na formação de um profissional que tenha domínio de conhecimentos e habilidades para a atuação docente, mas, principalmente, que tenha entendimento necessário sobre o fazer docente que permita que o futuro professor tenha competência de aliar a sensibilidade, para entender a complexidade dos fatos empíricos, à reflexão (MARQUES, 2006).

Em todo o texto dos documentos analisados, as questões que envolveram sucesso e dificuldades estiveram vinculadas à ideia de que uma experiência de intercâmbio apresenta dois lados antagônicos e complementares entre si necessários ao processo de formação; no entanto, são ressaltadas constantemente as conquistas e as dificuldades em nível pessoal de toda essa experiência.

Em relação ao *sucesso com o processo de inserção no programa*, a percepção dos bolsistas revela que a adaptação à universidade e ao idioma falado foram consideradas as principais conquistas dos envolvidos. Eles argumentaram que a rotina universitária portuguesa é bastante diferente da realidade brasileira e isso, no princípio do programa, foi uma grande dificuldade para todos. A adaptação às metodologias de ensino e aprendizagem, o entendimento do sistema de ensino português e a criação de estratégias próprias para se adaptarem a toda essa novidade foi considerada pelos bolsistas o principal “sucesso” nesse primeiro ano de intercâmbio.

A língua portuguesa falada é muito distinta da língua brasileira e a dificuldade de compreensão dessa fala nas aulas dificultou o entendimento dos conteúdos no início do PLI. Os bolsistas demoraram alguns meses para entender com clareza a língua portuguesa falada e isso se tornou um grande desafio para todos eles. Quando passaram a compreender melhor a linguagem, demonstraram plena satisfação com o desafio vencido, o que ficou claro para os professores tutores, visto que os bolsistas passaram a interagir com os colegas portugueses.

Já as *dificuldades com o processo de inserção* são apresentadas em número maior do que o sucesso. A principal dificuldade apontada pelos envolvidos está na ausência de obtenção de pré-requisitos para acompanhar as disciplinas curriculares portuguesas. Tanto os bolsistas do curso de Física quanto os de Matemática indicam a falta de domínio de alguns conteúdos escolares para compreenderem com mais facilidade as aulas

ministradas pelos professores portugueses, pois alguns desses conteúdos foram ministrados nas escolas de nível secundário em Portugal, gerando dificuldades para a compreensão dos temas abordados pela falta de pré-requisitos, levando-os à busca por aulas de reforço nos serviços da universidade. Outra solução foi procurar por aulas particulares com professores de Matemática de nível médio para preencher a lacuna encontrada. Isso gerou, em um primeiro momento, preocupação e críticas ao sistema de ensino brasileiro, o que foi superado com a aquisição desses conteúdos e o entendimento da nova realidade.

Relacionadas às questões culturais e hábitos portugueses (linguagem, vestimentas, alimentação, comportamento, postura) houve também dificuldades que foram superadas e plenamente resolvidas.

Nos relatos dos bolsistas, houve uma insatisfação sobre a postura dos estudantes portugueses. De acordo com o ponto de vista dos brasileiros, eles se apresentam muito “fechados” aos estrangeiros, dificultando o processo de adaptação. Durante o primeiro semestre, as atividades em grupo eram realizadas pelos grupos de brasileiros e os grupos de portugueses, não havendo uma interação entre eles. As questões culturais incomodaram ambas as partes. Essa situação foi superada tardiamente durante o transcorrer do segundo semestre.

Outra dificuldade indicada nessa categoria está atrelada à adaptação com a língua falada, que ora é apresentada pelos bolsistas como uma das maiores dificuldades encontradas no início, ora é apresentada como uma conquista obtida.

A categoria aprendizagem pessoal e profissional é analisada sob duas óticas: *o sucesso com a aprendizagem pessoal e profissional* e *as dificuldades com a aprendizagem pessoal e profissional*, como foi mencionado anteriormente.

O *sucesso com a aprendizagem pessoal e profissional* é revelado pelos bolsistas como o processo de superação de todas as dificuldades encontradas no programa. Para eles, perceber que *são capazes, podem conseguir e superar as dificuldades* foi a maior aprendizagem das suas vidas até o momento. Esse sucesso está relacionado desde as questões básicas de compartilhamento de uma residência, como a convivência com estranhos no espaço privado. Os bolsistas são jovens, com idade entre 19 e 23 anos (exceto um deles, que tem mais do que 30 anos), e os desafios de administrar seus próprios recursos, organizar o seu espaço de moradia (arrumação, limpeza, alimentação, despesas), estudar, conviver com a saudade da família e amigos distantes demonstraram que o PLI é uma excelente oportunidade de aprendizagem pessoal e profissional.

Outro sucesso apresentado está vinculado ao estudo. Os bolsistas indicam que aprender a estudar foi um dos grandes sucessos da aprendizagem pessoal profissional. Eles tinham o hábito de estudar na véspera dos exames e a metodologia de ensino em Portugal exige que o estudo seja diário, tornando possível assim o acompanhamento das disciplinas ministradas. Além disso, a sistemática de trabalho dos professores portugueses pede que os estudantes tenham contato com os temas de estudo antes das aulas, por meio de leituras, situação bastante diferente da realidade de ensino brasileira.

O estudo colaborativo passou a ser uma das estratégias para a aprendizagem e as trocas e a convivência com os pares, brasileiros – estrangeiros – portugueses foi considerada outra grande conquista pelos envolvidos.

Outras diferenças apresentadas pelos bolsistas foram as aulas práticas, vinculadas às disciplinas teóricas, que eles precisaram cursar. O entendimento teórico a partir da experimentação é percebido como

essencial para a aprendizagem; todavia, eles ultrapassaram esse princípio e conseguiram articular a teoria com a prática e isso foi apresentado como um dos sucessos da aprendizagem pessoal e profissional.

Sobre as *dificuldades com a aprendizagem pessoal e profissional*, foi relatado que a criação de uma nova rotina de estudo foi bastante complicada. Os bolsistas brasileiros indicaram que não era rotina estudar diariamente no Brasil e bastavam algumas horas de dedicação antes dos exames para alcançarem os objetivos propostos. Isso não ocorreu em Portugal e o prejuízo foi grande. Alguns deles não obtiveram êxito e foram reprovados em uma disciplina pelo menos, gerando sensação de incompetência e falta de dedicação. O programa exige um número mínimo de créditos para a permanência no segundo ano do projeto. A aprovação em somente uma disciplina no primeiro semestre do PLI, por três alunos avaliados, gerou a necessidade de uma reavaliação das metodologias de estudo, das condições de aprendizagem, da análise dos planos de estudo (disciplinas a serem cursadas por eles) e do projeto como um todo. Estratégias de acompanhamento a distância foram alteradas para assegurar que os bolsistas viessem a ter condições de obter aprovação no segundo semestre. Eles relataram que a modificação do acompanhamento dos professores tutores melhorou e permitiu que tivessem uma rotina mais organizada de estudo. O desempenho acadêmico foi apresentado como a maior dificuldade encontrada no PLI.

Por último, a distância da família e dos amigos brasileiros interferiu na vida cotidiana, o que foi exposto como uma aprendizagem “de vida”, mas que permanece sendo difícil para todos eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises revelam que a maior dificuldade dos bolsistas está na aquisição dos conteúdos específicos da área de formação. Essa situação sugere, como em diversos estudos, que os cursos de licenciatura no Brasil necessitam rever o seu processo formativo e as suas estratégias de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino requerem uma maior participação dos alunos na construção do conhecimento e isso não é novidade no meio acadêmico, mas tem se tornado o principal desafio da educação superior.

A rotina de estudo que se faz necessária nesse intercâmbio nada se assemelha com a experiência que os estudantes tinham nas escolas brasileiras. A avaliação final deveria buscar saber sobre o aluno ter realmente aprendido e não o que ele memorizou. A participação no PLI tem revelado que as metodologias de estudo e aprendizagem passaram a ser a prioridade nas instituições de ensino portuguesas e o ensino perde o seu sentido se o aluno não aprende efetivamente. O aprendizado com pesquisa é uma prática cotidiana na escola portuguesa, e demonstrou que é totalmente viável na educação superior. As metodologias de trabalho dos colegas lusitanos merecem ser analisadas e, se possível, adaptadas à realidade brasileira, pois resultam em aprendizagens significativas para os estudantes que a recebem.

Viver “sozinho” oportunizou um crescimento pessoal significativo, apesar de a adaptação a cultura portuguesa ter sido lenta e difícil. Possivelmente, se essa experiência tivesse ocorrido em outra região brasileira, situações semelhantes seriam encontradas. Os bolsistas são jovens e a aprendizagem pessoal foi intensa, desencadeando a constituição de um sujeito totalmente diferente daquele que foi para o programa em 2012, e essa pode ser considerada uma das grandes experiências das suas vidas, sem dúvida alguma.

Por fim, a aprendizagem pessoal e profissional está sendo ofertada pelo PL, significando que os bolsistas estão adquirindo uma postura profissional de aprendizagem constante em busca de novos conhecimentos e das habilidades para a atuação docente.

Os relatos também indicam que as experiências de formação realizadas ao longo do primeiro ano do programa favoreceu a reflexão sobre essa trajetória, constituindo em um novo rumo para suas vidas, visto ser um processo significativo de aprendizagem e conhecimento sobre o trabalho docente, além de que as experiências vivenciadas auxiliaram na constituição profissional desses futuros professores, dando à docência um valor real nessa nova caminhada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. *Revista Lusófina de Educação*, p. 119-135, 2013.

ALMEIDA, M. I. Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. In: TRAVERSINI, C.; EGGERT, E; PERES, E; BONIN, I. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BRAGANÇA, I. F. A formação como "tessitura da intriga": diálogos entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, p. 579-593, set./dez. 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, Distrito Federal, Brasil. 18 fev. 2002.

BRASIL. Edital nº 135 - *Programa de Licenciaturas Internacionais*. 17 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 15 maio 2013.

BRASIL. Edital nº 8 - *Programa de Licenciaturas Internacionais*. 7 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 15 maio 2013.

BRASIL. Edital Nº 8 - *Programa de Licenciaturas Internacionais*. 16 mar. 2011. Acesso em: 15 maio 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 15 maio 2013.

BRASIL. *Resultado do Edital 008/2011 - Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC*. 11 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL. Resultado do Edital 008/2012 - *Programa Licenciaturas Internacionais*. 14 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL. Resultado do Edital 035/2010 - *Programa Licenciaturas Internacionais*. 19 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/portugal>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL. *Sinopse da Educação Superior*. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2013.

CAPES. Projeto PLI 99/2012: *Da formação inicial à inserção profissional docente: um programa de acompanhamento, orientação e desenvolvimento do processo formativo nas áreas de física e matemática...*, Brasília, DF, 2012.

ESTEVEES, M. Formar professores à altura dos desafios curriculares do nosso tempo. In: TORRIGLIA, P. L.; STEMMER, M. R.; CISNE, M.F.; ORTIGARA, V. *Livro de Conferências do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: UFSC, 2011.

FERREIRA, J. B. Desafios curriculares e educação superior: algumas interrogações e reflexões. In: TORRIGLIA, P. L.; STEMMER, M. R.; CISNE, M.F.; ORTIGARA, V. *Livro de Conferências do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: UFSC, 2011. FORMOSINHO, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Porto, 2011.

LEITE, C. Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? In: SILVA, A. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M.; AGUIAR, M. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe, 2006.

LUNKES, M. J.; ROCHA FILHO, J. B. A baixa procura pela Licenciatura em Física, com base em depoimentos de estudantes do Ensino Médio público do oeste catarinense. *Ciência e Educação*, 2011.

LUNKES, M. J.; ROCHA FILHO, J. B. A baixa procura pela licenciatura em física com base em depoimentos de estudantes do ensino médio público do oeste catarinense. *Ciência e Educação*, p. 21-34, 2011.

MARCELO, C. *El profesorado principiante*. Barcelona, España: Octaedro, 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Narcea, 2009.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí, RS; Brasília, DF: Ed. Unijuí; INEP; Ministério da Educação, 2006.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciados e o desenvolvimento profissional docente. *Educação e Pesquisa*, p. 793-808, dez. 2011.

PORTUGAL. *Alunos matriculados do ensino superior*. Base de Dados Portugal Contemporâneo; Fundação Manuel dos Santos. Disponível em: <<http://www.pordata.pt/>>. Acesso em: 13 maio 2013.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 43/2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário. Diário da República. Lisboa, Portugal. 22 fev. 2007.

SCHEIBE, L. Currículo e formação de docentes para a educação básica: as atuais determinações legais. In: TORRIGLIA, P. L.; STEMMER, M. R.; M. F. CISNE, M. F.; ORTIGARA, V. *Livro de Conferências do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: UFSC, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VEIGA, I. P. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ZABALZA, M. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, 2006.