CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN PORTUGAL Y BRASIL: EXIGENCIAS LEGALES Y EXPECTATIVAS PARA EL PROFESIONAL DOCENTE[1]

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL E NO BRASIL: EXIGÊNCIAS LEGAIS E EXPECTATIVAS SOBRE O PROFISSIONAL DOCENTE

PRIMARY TEACHER EDUCATION IN PORTUGAL AND BRAZIL: LEGAL REQUIREMENTS AND EXPECTATIONS OVER THE TEACHING PROFESSIONAL

Jakeline Alencar Andrade[2] y Inês Nascimento[3]

RESUMEN
Este artículo aborda la formación y profesionalización docente a partir de la comprensión de que las crecientes exigencias sociales y calificativas se acumulan en la profesión y delegan al profesor responsabilidades acrecidas a las que se añade la responsabilidad de su propio desarrollo profesional. El carácter interactivo de la profesión coloca sobre el profesor dilemas y responsabilidades a respecto de la formación de la moral, del carácter y de la personalidad de los estudiantes. Buscamos identificar como esas exigencias se reflejan en las directrices de la formación de los profesores desde las exigencias mínimas de calificación, los contenidos de la formación y el perfil profesional buscado. Analizamos comparativamente las directrices relativas a la formación inicial de profesores en Portugal (Ley de Bases del Sistema Educativo de 1986 y Decreto Ley nº43/2007) y en Brasil (Ley de Directrices y Bases de la Educación y Resolución nº2/2015). No obstante las diferencias identificables entre los dos países, estas directrices revelan una formación que enfatiza la enseñanza del área y la profesionalización del profesor, en el caso de Portugal y una enfatización de la comprensión de las problemáticas sociales en Brasil. Se entiende aún que las competencias expresas en esas directrices definidas como deseables trascienden los currículos y se basan sobretodo en la expectativa de que cada profesor esté disponible para participar en un proceso de desarrollo (personal y profesional) que promueva su saber (estar y hacer) en la profesión.

Palabras Clave: Formación docente; Prácticas Docentes; Perfil Profesional

RESUMO

---

1 Esta traducción fue financiada por el Centro de Centro de Psicología de la *Universidade do Porto*, Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT UID / PSI / 00050/2013) y el FEDER a través del programa COMPETE 2020 (POCI-01-0145-FEDER-007294).

2 Doctora en Educación. Profesora Adjunta de la Facultad de Educación de la *Universidade Federal do Ceará*. Investigadora de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la *Universidade do Porto* (Post-Doctorado).

3 Doctora en Psicología. Profesora Auxiliar de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la *Universidade do Porto*.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Este artigo discute a formação e a profissionalização docente a partir da compreensão de que as crescentes demandas sociais e de qualificação se acumulam sobre a profissão e delegam ao professor grandes responsabilidades a que se acrescentam as do seu próprio desenvolvimento profissional. O caráter interativo da profissão impõe ao professor dilemas e responsabilidades sobre a formação da moral, do caráter e da personalidade dos alunos. Buscamos identificar como essas demandas se refletem nas diretrizes de formação inicial dos professores a partir das exigências mínimas de qualificação, nos conteúdos da formação e no perfil do profissional a ser formado. Analisamos de forma comparativa as diretrizes relativas à formação inicial dos professores em Portugal (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e Decreto-Lei n.º 43/2007) e no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e Resolução n.º 2/2015). Não obstante as diferenças identificáveis entre os dois países, as diretrizes trazem à tona uma formação, ora com ênfase no ensino de área e profissionalização do professor, como em Portugal, ora a compreensão das problemáticas sociais, como no Brasil. Percebe-se ainda que as competências definidas como desejáveis e expressas nessas diretrizes transcendem os currículos e assentam, sobretudo, na expectativa de que cada professor se disponha a um processo de desenvolvimento (pessoal e profissional) que promova o seu saber (fazer e estar) na profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Práticas docentes. Perfil profissional.

ABSTRACT
This article discusses teachers education and professionalism by the understanding that increasing of social demands as the critical need for well-qualified teachers have delegate great responsibilities to which are added from those of their own professional development. The interactive character of the profession imposes to the teachers dilemmas and responsibilities for the moral development, the character, and the personality of the students. We seek to identify how these demands are reflected in the initial formation guidelines based on the minimum qualification requirements, the programs and the professional profile to be formed. We analyzed in a comparative way the guidelines regarding the initial teachers education in Portugal (Basic Education Act of 1986 and Decree-Law no. 43/2007) and in Brazil (Education and Policy Basis of 1996 and Resolution n 2/2015). Notwithstanding the identifiable differences between the two countries, the guidelines bring up: the emphasis on teaching area and teacher professionalization, in Portugal; and the understanding of social problems, in Brazil. It is also noticed that the competencies defined as desirable and expressed in these guidelines transcend the curricula and are based, above all, on the expectation that each teacher is willing to a process of development (personal and professional) that promotes their knowledge (to do and to be) in the profession.

KEYWORDS: Teacher education. Teaching practices. Professional Profile.

CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

La formación de profesores asume gran importancia cuando se desarrolla el proceso de escolarización que marcó la primera mitad del siglo XX. Desde ese periodo, la formación docente se incumbe de las exigencias sociales conectadas a las expectativas que la actividad académica representa en los diversos estratos sociales y de las competencias buscadas en los profesores, responsables por la educación de las generaciones futuras. A lo largo de la historia de la formación y profesionalización de profesores nos encontramos con directrices que buscan responder no solamente a la creciente universalización de la escolarización por el mundo, pero también a estas exigencias sociales.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Las primeras iniciativas de formación de profesores están, pues, asociadas a las concepciones de enseñanza académica de su tiempo. Si la enseñanza era la transmisión del conocimiento, enseñar era la capacidad del profesor de transmitir los conocimientos al alumno, según Moreira (2012, p. 11-33). La lógica subyacente es que el buen maestro debe, en primer lugar, poseer el conocimiento. Pero tal no es suficiente. Hay profesores que saben mucho pero no saben transmitir sus conocimientos. Es necesario también saber enseñar.

Según Libâneo (2004), si hay cambios en las concepciones de aprendizaje, estos cambios afectan la forma de enseñar. Una vez que las prácticas de enseñanza están subordinadas al aprendizaje, el programa de formación de profesores debe ir de encuentro a lo que se espera de la formación de los estudiantes. La sociedad de la información y del conocimiento, de los medios digitales y de las relaciones sociales mediadas por la tecnología requiere no sólo un papel activo de los sujetos en aprendizaje, pero exige también el desarrollo de capacidades de pensamiento y de competencias cognitivas. Lo que va de la mano con la idea de que la escuela y los profesores se guiarán por los pilares de la educación a lo largo de toda su vida, enseñando los estudiantes a aprender, a pensar, a relacionarse y a comprender al mundo y a ellos mismos (Unesco, 2010)

Entendemos que la tarea de los profesores se ha tornado más compleja con el transcurso del proceso de escolarización. Según Tardif y Lessard (2005), si la tarea primaria del profesor es la tarea de la enseñanza, ella implica aspectos como la transmisión y la socialización, el aprendizaje y la disciplina, contenidos cognitivos y principios pedagógicos, además de las experiencias del cotidiano de la escuela, que exigen al profesor responsabilidad en la formación de la moral, del carácter y de la personalidad de los estudiantes.

Al proponernos identificar las estrategias empleadas por los profesores para desarrollarse a lo largo de su práctica educativa, nos enfocamos en la formación de docentes en el presente. En este texto analizamos la legislación relativa a la formación de profesores en Portugal y en Brasil teniendo en cuenta la Ley de Bases de la Educación de los dos países. Elaboramos un cuadro que compara los requerimientos mínimos de formación para ejercer la docencia; los contenidos específicos; y el perfil profesional que se espera como resultado de la formación inicial y continuada. También abordaremos la contribución de estas formaciones para contestar a las exigencias que recaen sobre la profesión.

A modo de ejemplo, en Portugal y en Brasil la exigencia de formación de nivel superior para ejercer la docencia ocurre en momentos distintos, pero las dos revelan un aligeramiento de la formación para atingir metas educacionales o cumplir agendas externas, frecuentemente apartadas de la realidad de la carrera docente y de las escuelas. Del mismo modo, el perfil profesional resultante de la formación inicial refleja en los dos países exigencias sociales como una maestría científico-técnica actualizada y un pensamiento inclusivo. Sin embargo, al mismo tiempo deja al cargo del profesor

Recebido em: 03/10/2018 | Aceito em: 19/11/2018

responsabilizarse por su trayecto y aprendizaje, lo que lo encamina hacia el proceso de formación "a lo largo de la vida".

LAS EXIGENCIAS MÍNIMAS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Según el análisis de Nóvoa (1992), si en el siglo XIX la imagen del profesor se consolidó por medio de referencias cruzadas del magisterio docente y del sacerdocio. Tal recuadro impregnó la historia contemporánea de los profesores: "no deben saber ni demasiado, ni de menos; no deben mezclarse ni con el pueblo ni con la burguesía; no deben ser ni pobres ni ricos, no son (exactamente) funcionarios públicos ni profesionales liberales, etc."

El hecho es que la formación de profesores siempre ha sido objeto de exigencias sociales y políticas, por lo que la profesión se ha producido entre proyectos frecuentemente conflictivos y contradictorios.

De acuerdo con el autor: "más que un lugar de adquisición de técnicas y conocimientos, la formación de profesores es el momento clave para la socialización y configuración profesional" (Nóvoa, 1992, p. 13-33).

Pues el análisis de las reformas educacionales y de las directrices de formación revela que históricamente la percepción de esta realidad ha conducido a que la formación de profesores vaya a remolque de proyectos políticos que no coinciden necesariamente con la calidad de la profesionalización del profesor. Además, aunque el autor se refiera a la realidad portuguesa, esta declaración no es extraña a las políticas de formación de profesores en Brasil.

Mientras tanto, en Portugal los profesores cumplen un papel crucial en la construcción del país contemporáneo y por eso sufrieron de forma continuada las consecuencias de los cambios de posición del estado que marcaron las políticas de formación de profesores desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera del siglo XX (Nóvoa, 1992). Los profesores siempre han estado, en ambas su formación y su carrera, bajo un control muy cercano por parte del Estado. Así que la formación de profesores fue sometida a control y reducción por las bajas exigencias requeridas para ingresar en los programas de formación y para la "instauración de prácticas de control moral y ideológico en su formación de base así como en sus prácticas profesionales y en la evaluación de los exámenes de estado (Nóvoa, 1992, p. 13-33).

Para el autor, la formación docente solamente vuelve a estar en primer plan en la década de 1960, cuando el país surge en la última posición de las estadísticas europeas; la nueva realidad económica y social del país exige ahora soluciones educacionales influenciadas y observadas externamente. La presencia de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) contribuyó para acentuar "el papel de la educación en la formación del capital humano y para crear una escuela de planeamiento de la Enseñanza", marcando las décadas siguientes por medio

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

de la formación inicial de profesores (1970), de la profesionalización de los profesores en actividad (1980) y de la formación continuada de profesores (1990) (Nóvoa, 1992)

Por su turno, la formación de profesores en Brasil se vuelve una preocupación con el movimiento de instrucción popular, que ganó fuerza con la independencia del país. Al examinar las cuestiones pedagógicas y la formación de profesores asociadas a las transformaciones que sucedieron en la sociedad brasileña, Saviani (2009) denomina un primer periodo (1827-1890) de "Ensayos intermitentes de formación de profesores", marcado por la inexistencia de una directriz específica y de formación oficial de profesores, donde prevalecía la enseñanza mutua. En la opinión del autor, el marco inicial de la formación profesional de profesores en Brasil puede ser identificado como el "Establecimiento y expansión del estándar de las Escuelas Normales (1890-1932). De ese momento hasta hoy hubo movimientos de implementación y la formación de la Organización de los Institutos de Educación (1932-1939) hasta la implantación de los cursos de Pedagogía y de Licenciatura (1939) donde prevaleció el esquema "3+1"[4] para la formación de profesores de las variadas áreas de conocimiento académico. Aunque haya existido un movimiento visible de profesionalización de nivel superior por parte de los profesores, la década de 1996-2006 se marca por el adviento de los Institutos Superiores de Educación, de las Escuelas Normales Superiores y por el nuevo perfil del Curso de Pedagogía; una dicotomía provocada por la ambigüedad de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996 (LDB), que se aparta de los movimientos del profesor y de la sociedad civil al profesar la valorización del magisterio y la calidad de la formación de profesores a nivel superior y, al mismo tiempo, admitiendo la formación de nivel secundario en las Escuelas Normales e Institutos Superiores de Educación, lo que significaba un retorno al pasado, con una formación más técnica, ligera y de bajo costo.

Al analizar, en paralelo, la Ley de Bases de la Educación de Portugal (1986) y de Brasil (1996), es posible entender cómo convergen en lo que refiere a las exigencias mínimas de la profesión: en las décadas de 1980 y 1990 existe una preocupación creciente con la profesionalización del profesor que resulta de políticas externas que exigen a los países un mayor investimento en la calidad de la educación y, consecuentemente, de la formación de profesores. El cuadro siguiente enseña la formación mínima exigida en cada uno de los países:

Cuadro 1 - Formación Mínima Necesaria para el Ejercicio de la Docencia en la Educación Infantil y primeros años de la Educación Básica

Portugal (1986)	Brasil (1996)
Formación en cursos superiores	Formación de nivel superior, en

[4] El esquema "3+1" se refiere al bacherel, formación concentrada en contenidos de área específica del conocimiento con duración de 3 años más 1 año de formación pedagógica para la obtención de la licenciatura.

Recebido em: 03/10/2018 | Aceito em: 19/11/2018

organizados de acuerdo con el respectivo nivel de educación y enseñanza	curso de formación plena
Formación en Educación Básica con tres años de duración y máster con dos años en el área específica de actuación	Formación en Licenciatura de Pedagogía con duración de cuatro a cinco años de formación
La formación de los educadores de infancia y de los profesores del primer, segundo y tercer ciclo de la Educación Básica se realiza en escuelas superiores de colocación y en establecimientos de Enseñanza Universitaria	Se admite como formación mínima para el ejercicio del magisterio de la Educación Infantil y de los cinco primeros años de Educación Básica la formación ofrecida en el nivel medio, en la modalidad normal.

Fuente: Autoras; levantamiento de datos; búsqueda documental.

Ambos los países exigen formación de nivel superior en Educación como requerimiento mínimo para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, hay diferencias significativas en la estructuración de la formación docente de nivel superior.

En Portugal, la formación inicial de nivel superior es exigida para el ejercicio del magisterio desde la Educación Infantil al Secundario, pero solamente el Máster permite la docencia en las diferentes áreas y niveles de enseñanza, mientras la Licenciatura en Educación Básica (1er Ciclo) capacita al graduado a integrar equipos multidisciplinarios con funciones educativas de apoyo y cooperación dentro y fuera del sistema educativo. Al profesor de educación infantil y de primer y segundo ciclo de la educación básica son exigidas como mínimo 6600 horas de formación, comprendidas entre la licenciatura (180 créditos[5] o cerca de 4950 horas) y el máster (60 créditos o 1650 horas). La formación inicial sucede mayoritariamente en Institutos Superiores de Educación y Escuelas Superiores de Educación, públicas y privadas. Importa denotar que de las 30 instituciones que forman profesores solamente siete son universidades[6].

En un estudio acerca de la formación inicial de docentes, Almeida y Faria (Consejo Nacional de Educación, 2015, p. 21-85) analizaron la base de datos del sistema del Sistema de Información del Ministerio de la Educación (MISI) de la Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia (DGEEC) del año lectivo de 2012/2013 e identificaron “un aumento exponencial de docentes portugueses con licenciaturas y máster, especialmente desde 1986, siguiendo el contexto internacional de la universalización de los estudios” (p.27). Las autoras destacan aún que la gran

5 En Europa el acuerdo de Boloña implementó los ECTS que facilitan y garantizan el aprovechamiento de los estudios entre los países miembros. Cada ECTS equivale a un periodo de actividades lectivas entre 25 y 30 horas.

6 Datos disponibles en la Dirección General de la Educación Superior/Portugal (DGES).

Recebido em: 03/10/2018 | Aceito em: 19/11/2018

incidencia de profesores del magisterio primario se puede explicar por la elevada concentración de docentes entre los 41 y 60 años de edad (más del 70%) que terminaron su formación previamente a la Ley de Bases de 1986 o, incluso, antes del proceso de Boloña que estructuró la Enseñanza Superior en 3 ciclos y, consecuentemente, la habilitación académica necesaria para la docencia pasó a ser el máster.

En Brasil la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) de 1996 establece la formación de nivel superior en curso de licenciatura como la habilitación académica mínima para el magisterio. La incoherencia de la ley se encuentra mayoritariamente en dos puntos: (1) admitir en su texto permanente la formación mínima de nivel medio (secundario) para los profesores de Educación Infantil y de los primeros años de la Educación Básica en las escuelas normales y institutos de educación superior y (2) establecer una meta vinculada al Plan Nacional de Educación (1997-2007) en que solamente serían admitidos profesores con habilitaciones académicas de nivel superior o formados por entrenamiento en servicio por diez años desde la promulgación de la Ley de Bases. En conclusión, la ley no es clara y condujo a una década de formación ligera, creación y extinción de escuelas normales superiores e institutos superiores de educación, cambios en los currículos de los cursos de Pedagogía que en ese momento luchaban por una identidad repartida entre la formación del especialista en educación y del profesor de Educación Infantil y de los primeros años de la Educación Básica. Según Saviani (2009, p.148) "la LDB señaló una política educacional con tendencia para nivelar por lo bajo: los institutos superiores de educación surgen como instituciones de nivel superior de segunda, proporcionando una formación más ligera y más barata por entremedio de cursos de cierta duración.

A pesar de la controversia, la Resolución nº1 de 2006 estableció directrices para el curso de Pedagogía, que fue consolidado como requerimiento para el magisterio de la Educación Infantil y de los años iniciales de la Educación Básica, mientras la Resolución nº2 de 2015 establece directrices para la formación inicial y continuada de los profesores de la Educación Básica como un todo, ampliando la carga horaria mínima de todos los cursos de Licenciatura de 2800 para 3200 horas y la proporción de contenidos pedagógicos y prácticos a lo largo de la formación, lo que, en teoría, busca corregir una brecha histórica relativa a la profesionalización de los cursos de licenciatura brasileños, que, en la mayoría, se caracterizan por la ausencia de una formación enfocada en la docencia[7].

Según el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira (INEP, 2017), Brasil tiene 2,2 millones de profesores actuando en la Educación Básica (desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Media/Secundaria) dentro de la red de enseñanza pública y privada. En 2017, el 67% de los profesores de la Educación Infantil y el 72% de los profesores de los años iniciales de la Educación Básica poseían

[7] Es importante destacar que la Resolución nº02/2015 está en implementación. El plazo para la adecuación de los cursos de licenciatura era inicialmente de dos años, pero hubo por lo menos dos extensiones oficiales requeridas por el propio Ministerio de Educación.

formación de nivel superior. Los mismos indicadores eran del 53% y 66%, respectivamente, en 2011. En lo que refiere a las asignaturas, el 55,7% eran ministradas por profesores formados en la misma área curricular de la asignatura enseñada. En 2013, el indicador de profesores con formación adecuada era del 51,2%. Con estos indicadores se entiende que Brasil presenta una progresión en la formación de profesores relativamente a la proporción de profesionales con formación de nivel superior y a la adecuación de la formación a las asignaturas ministradas.

De esta manera, relativamente a la formación mínima requerida a los profesores de la Educación Infantil y de los años iniciales de la Educación Básica, Portugal y Brasil presentan disparidades temporales, separados por una década exacta (legislación de educación en 1986 y 1996, respectivamente) y de nivel requerido, siendo los niveles de formación requeridos el máster y el nivel medio/secundario, respectivamente. Sin embargo, los dos países presentan una progresión en la formación y requerimientos de la docencia, consolidando un aumento significativo del número de profesores calificados a nivel superior y estableciendo este nivel como nivel mínimo para educar los niños en la escuela. Eses requerimientos son más evidentes en las directrices que establecen los principios y el perfil profesional de la formación de profesores de los dos países.

LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN

Aunque la exigencia mínima del nivel superior haya sido una conquista para la valorización de la profesión docente, la formación está más y más bajo la tutela del Estado. En ese sentido son reglamentados, por fuerza de leyes que establecen a nivel nacional las directrices para la formación docente, los principios de la Base Nacional Común para la formación de los profesores en Portugal (Decreto Ley nº24/2007) y en Brasil (Resolución nº2/2015).

En Portugal la formación inicial se quiere estrechamente conectada a los "perfiles específicos de rendimiento profesional del educador", de modo que las "habilitaciones" expresadas en las directrices para la formación buscan acercarse a lo que se espera de los docentes en el comienzo de su ejercicio profesional y consideran la "necesidad del profesor de adaptarse a los cambios resultantes de las transformaciones que se dan en la sociedad, en la escuela, en el papel del profesor, en la evolución científica y tecnológica y en las contribuciones pertinentes a la investigación educativa." (Portugal, 2007, p.1321).

La dirección que toma la formación es guiada por los principios del conocimiento del área curricular, de la fundamentación de las prácticas de enseñanza, de la investigación e iniciación a las prácticas profesionales. En los componentes de la formación surgen los tópicos de educación general, las didácticas específicas, la iniciación a las prácticas profesionales, la formación cultural, ética y social, la formación en metodologías de investigación profesional y la formación adecuada al área

de docencia. La formación de profesores en Portugal se enfoca en las prácticas de enseñanza y en el conocimiento educativo del área de estudios que es enseñada.

En Brasil, la Resolución nº2/2015 establece como principios de la formación inicial y continuada de profesores una sólida formación teórica e interdisciplinaria, el componente teórico práctico, el trabajo colectivo e interdisciplinario, el compromiso social y valorización del profesional de educación, la gestión democrática y la evolución y reglamentación de los cursos de formación docente. Los componentes de la formación son organizados en tres núcleos: (1) de estudios de formación general, que dicen respecto a todo desde los conocimientos pedagógicos de las diferentes áreas curriculares hasta la comprensión ética y social de la profesión; (2) de profundización y diversificación de los estudios de las áreas de actuación profesional, "incluyendo los contenidos específicos y pedagógicos priorizados por el proyecto pedagógico de cada institución, en sintonía con los sistemas de enseñanza" (Brasil, 2015, p.10); (3) de estudios integradores a nivel curricular, como prácticas, actividades extra, búsquedas, extensiones, proyectos e intercambio.

No obstante las directrices que regulan la formación y la profesión de los profesores en Portugal y en Brasil, se observa una tendencia clara para la ampliación de esa formación con objetivo de acercar los futuros profesores a las necesidades y a la realidad educativa de cada país. Los profesores son crecientemente responsables por la educación de una sociedad compleja, con sus desigualdades sociales y constantemente cambiando. Las directrices revelan la demanda social por profesores que estén bien preparados técnicamente, sea por dominar su área de conocimiento, sea, principalmente, por comprender la dimensión social de la profesión, de la educación, y de sus desafíos. Esas demandas extrapolan el currículo de la formación inicial y predicen la construcción de un perfil profesional que exige dar continuidad a esa formación a lo largo del tiempo y de la propia persona que es el profesor. Aunque sus preocupaciones sean diferenciadas, lo podremos identificar en el perfil del formando salido de las formaciones de profesores expresadas en las directrices de Portugal y Brasil.

EL PERFIL DEL PROFESIONAL SALIDO DE LA FORMACIÓN INICIAL

El cuadro siguiente resume el perfil del profesional expresado en las directrices de formación de profesores en Portugal y en Brasil. No obstante los énfasis diferenciados que se siguen, ese perfil evidencia expectativas acerca de la profesión que trascienden la función específica de enseñar e incluso los límites de una formación inicial, y que evocan, de cierto modo, la "misión" y el compromiso personal implicados en la práctica docente.

CUADRO 2 – PERFIL DEL PROFESIONAL SALIDO DE LA FORMACIÓN INICIAL

Portugal	Brasil
I - Dimensión ética, profesional y social; II - Dimensión de desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje; III - Dimensión de participación en la escuela y de relación con la comunidad; IV - Dimensión de desarrollo profesional a lo largo de la vida;	I- Informaciones y capacidades compuestas por la pluralidad de conocimientos teórico prácticos; II- Trayecto formativo fundamentado en principios de interdisciplinariedad, contextualización, democratización, pertinencia y relevancia ética y social y sensibilidad afectiva y estética; III - consolidación de los principios formativos en el ejercicio profesional

Fuente: Autoras; levantamiento de datos; búsqueda documental.

En Portugal, el perfil necesita un profesional sensible a las demandas sociales que surgen en contexto académico, a las problemáticas de aprendizaje, y que contextualice la enseñanza de acuerdo a las necesidades del alumno. El profesor debe envolverse también en las actividades de gestión, participando activamente en las políticas educativas y en el proyecto escolar, al mismo tiempo defendiendo el rigor científico y metodológico de acuerdo con el currículo establecido. Existe la preocupación con la formación de una base de conocimiento científico en el área de la enseñanza que está enfatizada en todas las cuatro dimensiones del perfil, donde destacamos algunas expresiones en el Decreto Ley nº240/2001, que denotan la tónica en la enseñanza y en el conocimiento científico, es decir, en la especificidad académica de la profesión: "promueve aprendizajes curriculares", ejerce "la función específica de enseñar", está "enmarcado en orientaciones de política educativa" y promueve aprendizajes en el ámbito de un currículo con "rigor científico y metodológico, conocimientos de las áreas que lo fundamentan" (Portugal, 2001, p. 5570-2).

El profesor, en Portugal,, debe también "garantizar el bienestar de los estudiantes y el desarrollo de todas las componentes de su identidad cultural e individual", tal como manifestar "equilibrio emocional en las variadas circunstancias de su actividad profesional" y asumir "la dimensión cívica y formativa de sus funciones, con las exigencias deontológicas y éticas inherentes que les están asociadas".

Independientemente de lo que son o puedan ser esas funciones asociadas, una vez que ejerce "la función específica de enseñar", el profesor debe también "incorporar su formación como un elemento constitutivo de su práctica profesional", mientras

"reflexiona sobre aspectos éticos y deontológicos inherentes a la profesión, evaluando los efectos de las decisiones tomadas" y "desarrolla competencias personales, profesionales y sociales" como parte de una formación a lo largo de la vida (Portugal, 2001, p. 5570-2).

En Brasil veremos que las expectativas acerca del perfil profesional son parecidas a las de Portugal y que conducen también a un profesor reflexivo, comprometido socialmente con su función y que participe en la gestión de la escuela. Sin embargo, aunque las habilitaciones necesarias sean específicas de la docencia, tal como en Portugal, el perfil de ese profesional salido de los cursos de formación en Brasil indica que este "deberá poseer un repertorio de informaciones y capacidades compuesto por la pluralidad de conocimientos teórico prácticos" que le permitan actuar como (1) especialista de educación, que detiene "el conocimiento de la institución educativa como organización compleja que tiene como función promover la educación para y en la ciudadanía"; (2) profesor investigador, que utiliza " la investigación, el análisis y la aplicación de los resultados de investigaciones del interés del área educativa y específica"; (3) profesor de aula (efectivamente), con "actuación profesional en la enseñanza, en la gestión de procesos educativos y en la organización y gestión de instituciones de educación básica" (BRASIL, 2015, p. 7). En suma, se habilita el profesor a partir de un referencial en "informaciones e capacidades", pero se espera una actuación tripla que exige competencias amplias cuya consolidación "vendrá de su ejercicio profesional" y no de esa formación.

Destacamos también, en la Resolución n° 02 de 2015, que es esperado de ese profesor que actúe con "ética y compromiso con vista a la construcción de una sociedad equitativa, igualitaria y justa", que comprenda "su papel en la formación de los estudiantes de la educación básica desde una concepción amplia y contextualizada de enseñanza y de procesos de aprendizaje y de desarrollo"; además de "dominar los contenidos específicos y pedagógicos y los abordajes teórico metodológicos de su enseñanza" y de "facilitar relaciones de cooperación entre la institución educativa, la familia y la comunidad" (BRASIL, 2015, p. 7-8). Todo eso mientras asume una postura investigativa, integrativa y propositiva delante de los problemas socioculturales y educativos, de modo a que pueda contribuir para la inclusión de todos.

No es sorprendente que ambas la legislación portuguesa y brasileña sean defensoras de la formación a lo largo de la vida como trayecto profesional y también como resultado de la formación del profesor. Si la profesionalización del profesor fue impulsada por la elevación del nivel de calificación y de las exigencias del perfil, a ella debe seguirse una creciente autonomía docente, asentada en la competencia de gestionar la propia práctica educativa, una vez que la profesión implica el "enseñar educando" que no se reduce al dominio de "capacidades y conocimientos", a aplicar reglas o a seguir recetas de cómo enseñar (GATTI, 2010). Se espera del perfil del profesor, además de competencias muy amplias, un trayecto de desarrollo profesional que extrapole el currículo y los conocimientos teóricos prácticos de la formación inicial y

continuada, atribuyendo al profesor la búsqueda personal de su desarrollo y de su profesión.

CONSIDERACIONES FINALES

Empezando por un análisis de las exigencias mínimas de la formación de profesores en Portugal y Brasil, nos enfocamos en los preceptos legales que apuntan para una creciente exigencia de profesionalización de los profesores, Más que la exigencia de formación de nivel superior, la profesión exige el dominio teórico de las áreas de conocimiento que fundamentan la educación, de las áreas de enseñanza, de los métodos y tecnologías educativas. En Brasil, tal como en Portugal, esas exigencias están presentes en la calificación de nivel superior con una carga horaria de formación mínima, una focalización de contenidos mínimos y un perfil profesional repleto de competencias deseadas para aquellos profesionales. Así, "la profesionalización de los profesores está dependiente de la posibilidad de construir un saber pedagógico que no sea puramente instrumental" (NÓVOA, 1999, p.15).

Pero es justo al analizar más de cerca el perfil profesional que nos encontramos con la idea de un superprofesional, lo que nos hace volver, incluso, al comienzo de la profesión, entendida como un abdicar de la vida personal en detrimento de una misión o de la vocación de enseñar. Dominar los contenidos del área, ser cuestionador y crítico, estar atento al currículo nacional, ser sensible a los problemas sociales y equilibrado emocionalmente para poder enfrentarse a los dilemas que se presentan día y noche al ejercicio de la docencia; no nos parece posible que todo esto pueda encajarse en el proyecto pedagógico o en el plan de estudios de un curso inicial de formación de profesores. Será el profesor capaz de asumir profesional y personalmente este perfil, no obstante las condiciones de trabajo, el plan de carrera, la valorización de la profesión, las demandas sociales que se acumulan a la puerta de la escuela?

Podemos ver, entonces, una profesionalización que no se cierra en la técnica, ni en el dominio de un conjunto de conocimientos del área, porque la docencia es una profesión de naturaleza social, "(..) comprendida como una forma particular de trabajo acerca del humano, es decir, una actividad en que el trabajador se dedica a su "objeto" de trabajo, que es justamente un otro ser humano, en el modo fundamental de interacción humana" (TARDIF y LESSARD, 2005, p. 08).

Formar profesores ha sido un gran desafío, no solamente en los países aquí citados, un desafío que no se cierra en las exigencias formativas, ni siquiera en la valorización de la profesión, pero en la comprensión de la profesión. Concordamos con Tardif y Lessard (2005, p. 49-51) cuando afirman que el trabajo docente puede ser analizado como un trabajo socializado, comprendiendo tres dimensiones: (1) las actividades docentes en sí mismas, que implican la interacción inherente a las estrategias, a los recursos, a los saberes y al ambiente organizacional; (2) el *status*, que

remite a la identidad del profesor, en la organización y socialmente; y (3) la experiencia, que es el modo como es vivenciado e interpretado por el docente.

No obstante las diferencias que separan Portugal y Brasil, la formación de profesores expresa en los dos países parece revelar la expectativa de que cada profesor se apropie de su experiencia, de su práctica e esté disponible para un proceso de desarrollo (personal y profesional) que promueva su saber (hacer y estar) en la profesión. Queda saber si estas exigencias son realizables en el ámbito de la formación inicial, que se quiere estrictamente más técnica en Portugal y más abierta a las demandas sociales en Brasil, o si irán perderse en la retórica de las reformas que permanecen en el papel en los dos países. Un acercamiento a la realidad de la formación inicial se hace necesario, aunque no sea el objetivo de esta incursión, tal como la comprensión de cómo los profesores se apropian de ese mandato e de qué manera lo están cumpliendo.

Al concluir este análisis inicial acerca de la formación de profesores en Portugal y en Brasil, declaramos que el debate no se cierra en la legislación, pero en la profundización de la comprensión del modo como efectivamente se forman los profesores y de cómo ellos asumen las expectativas acerca de si mismos y de su profesión. Se hará necesaria una incursión acerca de los trayectos personales, de las prácticas docentes y de la construcción de la profesionalidad, que no es apenas la formación en sí misma, pero la forma como la propia profesión es interpretada por el profesor y por la persona que es el profesor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 24 set. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superio**r. Resolução número 2, 01 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 24 set. 2018.

Conselho Nacional de Educação. **Formação Inicial de Professores** [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015] Coleção: Seminários e Colóquios. Algarve, Portugal. Edição Eletrónica: novembro de 2015 ISBN: 978-972-8360-94-8 Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf Acesso em 07 de agosto de 2018.

Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). **Guia de Candidatura** desenvolvido pela Direção Geral do Ensino Superior de Portugal, S/D. Disponível em: http://www.dges.gov.pt/guias/indcurso.asp?curso=9853 Acesso em 18 set. 2018.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf Acesso em 25 set. 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais** elaborados pelo INEP, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais Acesso em 18 set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. (2012). 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, *26*(44), p.1137-1150, 2012. https://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2012000400003

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33, 1992. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/4758 Acesso em 10 set. 2017.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa.** [*online*]. vol.25, n.1, pp.11-20, Junho 1999. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002 Acesso em 25. set. 2018.

PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei número 46, 14 de outubro de 1986. Disponível em: https://dre.pt/application/conteudo/222418 Acesso em 24 set. 2018.

PORTUGAL. **O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário**. Decreto-Lei número 240, 30 de Agosto de 2001. Disponível em: https://dre.pt/application/conteudo/631837 Acesso em 24 set. 2018.

PORTUGAL. **Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico**. Decreto-Lei número 241, 30 de Agosto de 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf Acesso em 24 set. 2018.

PORTUGAL. **Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário**. Decreto-Lei número 43, 22 de Fevereiro de 2007. Diário da República, 1.a série — N.o 38 — 22 de Fevereiro de 2007. Disponível em: https://dre.pt/application/conteudo/517819 Acesso em 18 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf Acesso em 24 set. 2018.

TARDIF, Maurice. ; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf Acesso em 24 de set. 2018.