Formação docente na lusofonia: internacionalização, interculturalidade, currículo integrado e profissionalização

Teacher training in lusophony: internacionalization, interculturality, integrative curriculum and professionalization

Formação del professorado en lusofonia: internacionalización, interculturalidad, currículo integrativo y profesionalización.

JACINTA LÚCIA RIZZI MARCOM, ANA PAULA TEIXEIRA PORTO

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
https://www.eduser.ipb.pt

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

CC BY

Doi: https://doi.org/10.34620/eduser.v17i1.316

Formação docente na lusofonia: internacionalização, interculturalidade, currículo integrado e profissionalização

Teacher training in lusophony: internacionalization, interculturality, integrative curriculum and professionalization

Formação del professorado en lusofonia: internacionalización, interculturalidad, currículo integrativo y profesionalización

JACINTA LÚCIA RIZZI MARCOM[1]
ANA PAULA TEIXEIRA PORTO[2]

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Rio Grande do Sul; Brasil; https://orcid.org/0000-0002-4772-7800; jacinta-marcom@ifsc.edu.br
[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Rio Grande do Sul; Brasil; https://orcid.org/0000-0002-2674-8020; anapaula@uri.edu.br

Contribuição
[1] Participação ativa em todas as etapas da elaboração do artigo, desde a conceptualização da proposta investigativa, análise de dados coletados, redação – redação do rascunho original e revisão final;
[2] Supervisão, participação na análise e na proposta de interesse investigativo, redação – revisão e edição final do texto.

Submetido: 07/agosto/2024
Aceite: 04/outubro/2024
Publicado: 27/junho/2025

RESUMO: Este artigo apresenta eixos basilares para a formação inicial de professores no contexto de países lusófonos, defendendo que internacionalização, interculturalidade, currículo integrador e profissionalização docente são elementos centrais do processo e considerando elos desse processo dadas as contingências sociais, culturais, linguísticas, políticas e históricas. Por conseguinte, este estudo destaca a relevância da elaboração de documentos norteadores com diretrizes abrangentes, tendo em conta a dimensão globalizada e com ênfase particular nos contextos da lusofonia.Com base em estudos bibliográficos e abordagem qualitativa, a pesquisa realça os seguintes pilares 1) internacionalizar a formação docente é fundamental para alinhamento com as tendências globais; 2) a interculturalidade é um dos pilares da cidadania global, bem como na permissão de vivências plurais; 3) um currículo integral dá sustentação a uma formação docente reflexiva, qualificada e integral; 4) reconhecer a docência como profissão destaca o papel do professor na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; internacionalização; interculturalidade; currículo Integrado; profissionalização docente.

ABSTRACT: This article presents basic axes for initial teacher training in the context of Portuguese-speaking countries, arguing that internationalization, interculturality, an integrative curriculum and teacher professionalization are central elements of the process and considering links in this process given the social, cultural, linguistic, political and historical contingencies. Therefore, this study

highlights the importance of developing guiding documents with comprehensive guidelines, considering the globalized dimension and placing particular emphasis on Lusophone contexts. Based on bibliographic studies and a qualitative approach, the research points out the following pillars: 1) internationalizing teacher training is essential for alignment with global trends; 2) interculturality is one of the pillars of global citizenship, as well as in allowing plural experiences; 3) a comprehensive curriculum supports reflective, qualified and comprehensive teacher training; 4) recognizing teaching as a profession highlights the role of the teacher in society.

KEYWORDS: Teacher training; internationalization; interculturality; integrative curriculum; teaching professionalization.

RESUMEN: Este artículo presenta ejes básicos para la formación inicial docente en el contexto de los países de habla portuguesa, argumentando que la internacionalización, la interculturalidad, el currículo integrador y la profesionalización docente son elementos centrales del proceso y considerando vínculos en este proceso dados los factores sociales, culturales, lingüísticos, políticos. y contingencias históricas. Por lo tanto, este estudio destaca la importancia de elaborar documentos orientativos con directrices exhaustivas, teniendo en cuenta la dimensión globalizada y haciendo especial hincapié en los contextos lusófonos.Con base en estudios bibliográficos y un enfoque cualitativo, la investigación señala los seguientes pilares: 1) internacionalizar la formación docente es fundamental para alinearse con las tendencias globales; 2) la interculturalidad es uno de los pilares de la ciudadanía global, además de permitir experiencias plurales; 3) un currículo integral apoya la formación docente reflexiva, calificada e integral; 4) reconocer la docencia como profesión resalta el papel del docente en la sociedad

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores; internacionalización; interculturalidad; currículum integrador; profesionalización docente.

1. Introdução

Nas últimas décadas do século XX, vivenciamos um período de intensas transformações, marcado pela ascensão da globalização, pelo avanço das tecnologias de comunicação e informação (TIC) e pelo fortalecimento de políticas neoliberais. Esses movimentos influenciaram a redefinição dos modos de organização da sociedade e do Estado, evidenciando uma nova dinâmica global. Como destaca Santos (2002, p. 52), "[…] estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo." Essa complexidade encontra eco na cibercultura, uma nova fase cultural moldada pelas tecnologias digitais e pela disseminação cada vez mais ampla da internet. Para Lévy (2010) a cibercultura mantém a universalidade ao mesmo tempo em que dissolve a totalidade.

Nessa linha, discutir a era da globalização é reconhecer que as fronteiras estão se tornando cada vez mais tênues, especialmente quando fatores comuns conectam espaços diversos. Esse é o caso dos países lusófonos, que têm Portugal como eixo de seu desenvolvimento, seja devido à colonização (como no Brasil, Angola e Moçambique) ou pela adoção deste como "modelo" de políticas e "parceiro" comercial. Nesse contexto, a lusofonia constitui um espaço global, compartilhando processos similares no que diz respeito ao idioma e à organização social, mas preservando as peculiaridades locais, como culturas, costumes e valores regionais. Como aponta Bhabha (1998), a globalização é marcada por um "entre-lugar," onde elementos globais e locais coexistem e se reconstroem continuamente, criando um espaço híbrido de interação.

Se, por um lado, a lusofonia se conecta por laços históricos e culturais, por outro, é essencial reconhecer as intersecções potencializadas pelo acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC), que promovem interações em tempos e espaços diversos. Conforme Castells (2003) as TIC não apenas transformam os modos de comunicação, mas também reconfiguram as estruturas sociais, permitindo novos fluxos de poder e conhecimento. Nesse sentido, embora distantes geograficamente e separados por diferentes contextos históricos, os países da lusofonia compartilham fatores que favorecem a aproximação, como o idioma comum, problemas sociais e econômicos semelhantes, além de influências de políticas neoliberais e heranças coloniais. Esses elementos possibilitam uma articulação mais efetiva em processos educacionais, permitindo a criação de diretrizes gerais e comuns para a formação docente, que podem ser planejadas de forma integrada e adaptada aos desafios específicos de cada nação, mas com objetivos de desenvolvimento coletivo.

Ao nos referirmos à lusofonia, o estudo abrange os países de língua oficial portuguesa: Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Embora compartilhem laços históricos e culturais, cada uma dessas nações possui políticas educativas distintas no que se refere à formação de professores – o foco central desta discussão. No Brasil, a formação inicial de professores está regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e os debates atuais concentram-se na criação das Escolas Cívico-Militares, no crescimento da extrema-direita em escala global e nas questões relacionadas à precarização das condições de trabalho e à formação docente. Em Portugal, apesar dos avanços significativos, e a formação já estar orientada pelo Quadro de Referência para a Formação Contínua de Professores, a classe docente enfrenta o envelhecimento da categoria e a ameaça de escassez de professores, o que gera preocupações sobre o futuro da educação no país. Nos países africanos, como Angola e Moçambique, os desafios são semelhantes, com a grave desvalorização da profissão docente, salários baixos e a escassez de investimentos públicos em educação. Além disso, as políticas educacionais desses países ainda enfrentam dificuldades significativas, como a insuficiência de recursos e a baixa qualificação dos professores (UNESCO, 2021).

Esses cenários, marcados por um contexto simultaneamente complexo, singular e comum, indicam a viabilidade de construir um currículo para a formação de professores com base em uma estrutura compartilhada, que sirva como um eixo integrador de competências, habilidades e perfis comuns aos países selecionados. Dessa forma, os profissionais seriam preparados para atuar com flexibilidade, transitando entre diferentes culturas com naturalidade, enquanto desempenham suas funções dentro de uma perspectiva intercultural sólida, alinhada às necessidades da lusofonia. Como destaca Lévy (2010) as novas formas de comunicação e conhecimento promovem um espaço aberto e colaborativo, onde as diferenças culturais podem coexistir e se enriquecer mutuamente.

Essas diferenças culturais e contextuais evidenciam a necessidade de um projeto comum, capaz de alinhar competências essenciais e promover a integração. Um exemplo disso é o European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), adotado pela União Europeia, que estabelece parâmetros claros para o desenvolvimento das habilidades docentes em contextos globalizados e digitalizados (Redecker, 2017). Inspirando-se nesse modelo, a criação de diretrizes compartilhadas para os países lusófonos poderia fortalecer a formação docente, alicerçando-se em pilares comuns, como a língua, as tradições e as semelhanças históricas, ao mesmo tempo em que respeita as particularidades locais.

Essa política global para a formação de professores representa um passo estratégico para qualificar a educação nos países lusófonos, promovendo não apenas a mobilidade profissional e o intercâmbio cultural, mas também a elevação dos padrões educacionais em um contexto de globalização, transformações tecnológicas e desigualdades.

Neste sentido, este estudo ressalta a importância de elaborar documentos orientadores com diretrizes gerais que considerem a dimensão globalizada, com foco específico nos contextos da lusofonia. Acredita-se ser fundamental a construção de um conjunto integrado de diretrizes – tanto legais quanto pedagógicas – para a formação inicial de professores, fundamentadas em uma lógica comum que valorize quatro elementos-chave: internacionalização, interculturalidade, currículo integrador e a profissionalização da carreira docente. Esses pilares são essenciais para garantir que os futuros educadores estejam preparados para enfrentar os desafios de uma educação em um mundo cada vez mais interconectado e multicultural.

Para discussão do tema, estudos de natureza bibliográfica são explorados, com abordagem das produções de autores como Nóvoa (2016) e Tardif (2002) sobre formação docente; de Fleuri (1998) e Bhabha (1998) acerca da interculturalidade; de Knight (2004), Altbach (2007), De Wit (2002, 2011), Leask (2015), Clemente e Morosini (2019) sobre a internacionalização; e Lara (2003), Candau e Moreira (2013) acerca de currículo. Iniciamos a reflexão pelo primeiro elemento: internacionalização da formação docente.

2. Metodologia

A metodologia desta investigação fundamenta-se em uma pesquisa descritiva, cujo objetivo é caracterizar a realidade da formação docente na lusofonia, considerando quatro elementos principais: internacionalização, interculturalidade, currículo integrado e profissionalização. Esses pilares foram selecionados por representarem dimensões fundamentais para compreender os desafios e as potencialidades da formação docente em um mundo globalizado. Nesse contexto, destacam-se as demandas por competências interculturais, a construção de currículos que integrem diversos saberes e práticas pedagógicas, além da valorização da profissionalização docente.

Para embasar essa análise, recorreu-se a um levantamento bibliográfico, definido por Fonseca (2002) como uma pesquisa realizada a partir de referências teóricas já analisadas e publicadas em diversos meios, sejam eles impressos ou digitais, como livros, artigos científicos e páginas da web. Essa abordagem permite uma base sólida de conhecimento ao reunir diferentes perspectivas e contribuições acadêmicas relevantes sobre o tema.

Quanto à abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa, adotada devido à sua capacidade de oferecer uma análise detalhada, abrangente, consistente e coerente, fundamentada na valorização do processo e não apenas do resultado. Conforme Flick (2013, p. 23), “uma pesquisa qualitativa se destina a analisar situações concretas, em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades de pessoas inseridas nos contextos de interesse do pesquisador.” Essa abordagem permitiu uma exploração aprofundada dos materiais existentes sobre o tema, sendo escolhida por sua aptidão em captar a complexidade e a profundidade das percepções e teorias desenvolvidas por diversos autores. Dessa forma, possibilitou uma análise crítica e detalhada dos conceitos envolvidos, ampliando a compreensão sobre o objeto de estudo.

Após o estudo de uma ampla gama de materiais e autores que abordam o tema, conforme já citados acima, foi realizada uma análise dos resultados. Para esse processo, o presente estudo baseou-se na perspectiva de Bardin (2016), que define a análise de conteúdo como uma metodologia que permite investigar, avançar, qualificar algo já existente ou descobrir e produzir novos conhecimentos. Segundo a autora, essa abordagem estabelece uma relação constante entre sujeito e objeto, promovendo o surgimento e/ou o aperfeiçoamento de ideias e práticas, o que possibilitou uma compreensão mais ampla e detalhada do fenômeno investigado.

Nessa mesma linha, a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. Essas fases apresentam intersecções entre si e foram conduzidas com a rigorosidade necessária, para garantir

a categorização e uma visão fundamentada dos resultados encontrados. Da interpretação de dados a partir de uma análise sistemática e objetiva do conteúdo de um conjunto de dados selecionados emergiram quatro categorias principais que sintetizam os achados da pesquisa: 1) a internacionalização da formação docente; 2) a interculturalidade; 3) o currículo integral e, 4) a formação docente reflexiva, qualificada e integral. Essas categorias refletem os principais temas e padrões identificados nos estudos revisados e servem como pilares para a compreensão dos desafios e oportunidades relacionados à formação inicial de professores e o uso de tecnologias digitais. A apresentação dessas categorias contribui para uma discussão enriquecedora e articulada sobre o tema, oferecendo diretrizes valiosas para futuras pesquisas e práticas educacionais. Conforme Valle e Ferreira (2024, p. 19) na perspectiva de Bardin, a análise de conteúdo permite que o pesquisador identifique lacunas na literatura e áreas que podem ser mais exploradas. Isso pode contribuir para o avanço da pesquisa em educação e para a produção de conhecimentos mais atualizados e relevantes.

3. Resultados

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos e a respectiva análise.

3.1. Internacionalização da formação docente

A internacionalização da formação docente desempenha, atualmente, um papel essencial na profissionalização dos educadores, ampliando suas perspectivas e horizontes no contexto global da educação. Nas palavras de Clemente e Morosini (2019) a internacionalização forma o cidadão global. Com base nas contribuições de Knight (2004), Pacheco (2015) e Finardi (2016), é possível afirmar que esse processo educacional busca incorporar aspectos culturais, conhecimentos globais e competências exigidas por uma sociedade interconectada, com o objetivo de preparar os profissionais da educação. Nesse sentido, a internacionalização envolve elementos globais e interculturais essenciais à formação do professor.

Esses elementos são fundamentais na preparação dos educadores para atuarem em uma sociedade globalizada e interconectada. Destacam-se, entre eles, o conhecimento sobre questões globais, como direitos humanos, sustentabilidade e desigualdades sociais, que capacitam os professores a abordar temas contemporâneos de maneira contextualizada. Além disso, as competências globais, como pensamento crítico, comunicação em idiomas estrangeiros e a capacidade de adaptação a diferentes realidades culturais, são indispensáveis para o desempenho eficaz em ambientes multiculturais. O uso de tecnologias digitais também se revela essencial, pois facilita o acesso a recursos internacionais e promove a colaboração em redes globais de aprendizagem. Complementando esses aspectos, a perspectiva intercultural estimula o diálogo e o respeito entre culturas, enriquecendo as práticas pedagógicas e expandindo os horizontes tanto dos educadores quanto dos estudantes.

Assim, esses elementos não só fortalecem a formação docente, mas também a alinham às exigências de um mundo interconectado e em constante transformação. Ao buscar oportunidades de formação e experiências internacionais, os docentes têm a chance de construir conhecimentos, aprender e compartilhar práticas pedagógicas inovadoras e compreender as diversidades culturais, o que enriquece a bagagem profissional. Nessa seara, Clemente e Morosini (2019) destacam que, na busca de uma educação planetária, a internacionalização e a interculturalidade são conceitos fundantes e se apresentam interligados. Quando se considera a internacionalização, não se pode ignorar o contexto global, as interconexões entre lugares e instituições, a comunicação.

Atualmente, esse é um fenômeno cada vez mais relevante para qualquer profissional, e mais ainda, para o professor, isso porque há a necessidade emergente de formar o estudante/profissional

global. Como esses profissionais poderão desenvolver essa competência se não há na sua formação essa vivência? Para Morosini (2019) nos contextos emergentes, a internacionalização passa a ser fator imprescindível para a melhoria da qualidade da Educação Superior.

Não há como conceber a internacionalização da formação docente sem fazer uma profunda discussão sobre a internacionalização do currículo dessa formação. Sabe-se que, conforme argumenta De Wit (2002), a abordagem da internacionalização do currículo é uma tarefa complexa, porém essencial, especialmente para a educação universitária. O primeiro passo, portanto, é compreender e aprofundar o conceito em si, considerando suas diversas acepções e a linha histórica que permeia sua construção.

Entende-se que o currículo é, pois, um conceito bastante polissêmico e precisa ser problematizado/compreendido/socializado na academia e mais importante, envolver todos os atores que fazem parte desse processo. Não pode ser apenas um documento de gaveta, mas ter em mente de que remodelar um currículo, objetivando abrir as portas para a internacionalização remete ao resgate de reflexões sobre o que é esse currículo? O que ele precisa/necessita/requer para ser internacionalizado? Quando ele surgiu? Como se relacionam os três níveis que o compõem: oculto, formal e informal? (Pacheco, 2015).

Numa radiografia dos principais autores que conceituam o termo, Leask (2015, p. 9) descreve que internacionalizar um currículo é propor "[...] dimensões internacional, intercultural e/ou global nos conteúdos curriculares assim como nos resultados de aprendizagem, avaliações, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudos". A autora sublinha ser a internacionalização do currículo um processo capaz de incorporar essas mudanças a uma nova educação necessária ao século XXI.

Nessa mesma linha, Clifford (2016, p. 23-24) pontua que a "[...] internacionalização do currículo para a cidadania global oferece uma oportunidade de desafiar as instituições a colocar os alunos e suas necessidades para suas vidas futuras e o futuro da sociedade no centro de um debate sobre o objetivo do ensino superior". Para ela, a internacionalização contribui para o desenvolvimento da cidadania e do senso crítico.

É uma retórica que os primeiros indícios de debate e produção acadêmica sobre o tema currículo internacionalizado são recentes. Em 1998, a UNESCO (2022) ressalta a fundamentalidade de incrementar a mobilidade estudantil, ressaltando a influência do fator "qualidade" como critério determinante para o posicionamento estratégico da Instituição de Ensino Superior. Essa ponderação é um dos primeiros sinais de que a internacionalização começa a ganhar maior importância na formação discente, mesmo que muito associada a um elemento apenas (mobilidade estudantil). Cabe destacar, parafraseando Leask (2015, p. 3), que "[...] não faz sentido discutir a internacionalização de uma universidade sem discutir a internacionalização do currículo e o aprendizado do aluno".

Quando se aborda a internacionalização da formação docente na lusofonia, de acordo com De Wit (2011) um elemento adicional que emerge como fundamental são os programas de intercâmbio direcionados aos educadores, incluindo os professores que atuam no ensino superior, formando novos docentes. Esses profissionais de faculdades desempenham um papel de extrema relevância na transformação das práticas pedagógicas e no aprimoramento do processo de ensino em uma perspectiva focada na internacionalização. Nesse sentido, para Knight (2004) também é necessário que ele viva as experiências internacionais que vão além das fronteiras de seus próprios países. A mobilidade acadêmica e as experiências interculturais não apenas enriquecem sua prática pedagógica, mas também devem ser reconhecidas como componentes essenciais para a qualificação de seu trabalho docente.

Os programas de intercâmbio para professores abrem um leque de oportunidades que vão além da mera exposição a diferentes realidades educacionais. Dentro desse contexto, destacam-se atividades como a observação de aulas, o compartilhamento de experiências pedagógicas, a participação ativa em ambientes de aprendizado estrangeiros, bem como o intercâmbio de ideias e práticas com colegas e instituições de ensino hospedeiras. Essas ações, nas palavras de Altbach (2007) propiciam um rico ambiente de aprendizado e colaboração que transcende as fronteiras geográficas e culturais.

Além disso, a participação em programas de intercâmbio para docentes envolve atividades que variam desde a planificação de aulas conjuntas até discussões pautadas por desafios locais enfrentados por cada educador. Essas interações enriquecem o repertório pedagógico e estimulam a reflexão crítica sobre abordagens educacionais, fomentando o desenvolvimento profissional. Nas palavras de Schulz (2016), os programas de intercâmbio para professores promovem a troca de experiências e práticas pedagógicas, oferecendo uma plataforma para reflexão crítica, adaptação e inovação, fundamentais para o crescimento e a evolução do professor como profissional da educação.

Paralelamente, com base na experiência vivenciada pela autora deste artigo, pode-se afirmar que a imersão cultural proporcionada pelo intercâmbio oferece uma oportunidade única de explorar aspectos culturais específicos do país anfitrião, o que contribui significativamente para uma compreensão mais ampla e sensível das diversidades culturais. Nesse contexto, a exposição a outros idiomas, como destaca Vygotsky (2014), não apenas favorece o aprimoramento linguístico, mas também fortalece habilidades cognitivas e metalinguísticas, tornando-se uma competência essencial em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Por último, mas não menos importante, programas de intercâmbio podem envolver atividades de pesquisa, participação em eventos educacionais e colaborações com instituições locais, enriquecendo ainda mais o processo de aprendizado e a formação docente. De acordo com Knight (2004), a internacionalização da educação vai além da mobilidade acadêmica, englobando práticas que conectam os sistemas educacionais a uma dimensão global, promovendo a troca de conhecimentos e experiências.

Nesse contexto, a internacionalização da formação docente ocorre na prática por meio desses programas de intercâmbio, que permite que os educadores vivenciem e compartilhem novas metodologias de ensino, ampliem suas redes profissionais e se envolvam em um diálogo intercultural que enriquece tanto sua prática pedagógica quanto sua formação pessoal. Portanto, esses programas constituem um caminho significativo para o enriquecimento profissional e cultural dos educadores, resultando em uma educação de maior qualidade e em uma sociedade global mais bem preparada.

A internacionalização também pode acontecer através da participação em projetos de investigação internacionais que podem fomentar colaborações entre instituições de ensino superior, gerando conhecimento conjunto e adaptado a diferentes realidades. A criação de redes acadêmicas entre os países da lusofonia, por exemplo, pode facilitar o compartilhamento de recursos, metodologias e boas práticas, contribuindo para a construção de uma formação docente alinhada aos desafios contemporâneos. A participação em eventos e o estabelecimento de parcerias para a troca de experiências entre docentes de diferentes países são iniciativas fundamentais para enriquecer a formação e a prática pedagógica.

3.2 Interculturalidade

O conceito de interculturalidade traz consigo o desafio de abordar e implementar competências interculturais na formação de professores, ainda marcadas pela ausência de práticas pedagógicas consolidadas. Refletir sobre as diferentes visões de mundo e promover a valorização da diversidade são aspectos cruciais para a responsabilidade social e a relevância das instituições de ensino. Fleuri (1998) aponta que a educação intercultural teve suas raízes na Europa, no período pós-Segunda Guerra Mundial, sendo impulsionada pelo documento da UNESCO intitulado Declaração sobre raça e preconceitos raciais (1978), que apresentou os primeiros conceitos estruturados sobre o tema. No Brasil, a inclusão dessa abordagem iniciou-se de forma tímida, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988, destacando a necessidade de avanços rumo à inclusão e à valorização das diferenças culturais.

Se a diversidade cultural é reconhecida como um patrimônio da humanidade, torna-se imprescindível discutir a implementação de currículos que integrem essa temática. Para a UNESCO (2002), a diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha para todos, sendo uma das fontes do desenvolvimento. Este, por sua vez, não deve ser entendido apenas como crescimento econômico, mas também como acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual plena. A UNESCO enfatiza a importância do diálogo entre diferentes culturas, do reconhecimento do outro e da interação entre grupos humanos, saberes e práticas. Candau (2003, p. 19) reforça essa perspectiva ao afirmar que "[...] a interculturalidade tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade." Esse debate, portanto, está enraizado no conceito de cultura e na necessidade de promover uma educação que valorize a pluralidade cultural e o diálogo entre diferentes perspectivas.

Para Laraia (2009, p. 68), cultura "É o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural [...]". Baumann (2012) também corrobora que a cultura é um sistema de significação cuja função é padronizar as relações entre os homens. De acordo com essas considerações entende-se que um currículo de excelência para uma universidade que busca a internacionalização deve envolver a cultura como resultado de trocas culturais que acontecem de forma dinâmica e constante entre grupos humanos. Mas como fazer isso materializar-se através do currículo?

É possível inferir que a cultura é a lente com que as pessoas veem o mundo. Por isso, toda e qualquer experiência intercultural vivida com pessoas de outras nacionalidades ou, mesmo, brasileiras de outros estados, proporciona um aprendizado mais profundo, não só sobre outros países, mas também sobre o próprio país. Ouvir uma pessoa falar sobre sua cultura é um campo rico de aprendizado, mas estar imerso na cultura de outro povo vai além de simplesmente experienciar um conjunto de vivências. Esse processo mexe com paradigmas e passa a ser uma experiência formativa que impacta, inclusive, a construção identitária. Como afirma Bourdieu (1998), a cultura é um fator crucial na formação das percepções individuais e coletivas, moldando a identidade de cada pessoa a partir de suas experiências e interações com diferentes contextos sociais e culturais.

Assim, para entender a interculturalidade como pilar da construção de um currículo internacionalizado faz-se necessário incluir as competências interculturais com linhas bem definidas. Para Àlvarez (2005) uma competência intercultural na educação formal pode ser vista como a capacidade de desenvolver suas tarefas ou funções de forma eficiente em contextos multiculturais. Morosini e Ustárroz (2016, p. 36) acrescentam que "[...] a universidade precisa oportunizar o desenvolvimento [...] de competências interculturais a todos os estudantes, para que eles possam colaborar no enfrentamento dos desafios globais". Se a educação precisa promover a

cidadania global é urgente superar esse currículo monocultural que ainda sobrevive nas universidades mundo afora e poder permitir-se viver outras experiências plurais.

Portanto, proposições curriculares interculturais põem em voga aprender a debater ideias com visões teóricas complementares mesmo que diferentes e respeitá-las. É, pois, necessário relativizar os estereótipos tão imbricados nas atividades pedagógicas para que a interculturalidade seja efetivamente parte da humanidade independente do grupo humano a que pertence. Dessa forma, quando nos referimos à interculturalidade como elemento basilar da formação docente na lusofonia, podemos traçar essas questões como centrais, conforme ilustramos na figura 1:

Figura 1 - *Interculturalidade na formação docente na lusofonia*



Fonte: Elaboração das autoras (2023)

Nessa perspectiva, a interculturalidade na formação docente está alicerçada em um processo formativo que tem a língua portuguesa como elemento de comunicação, porém com valorização das variantes regionais, pois cada país, embora tenha o idioma como língua oficial, apresenta um uso distinto da língua. Fatores regionais, presentes em diferenças de pronúncia, sintaxe, vocabulário, são indicadores da cultura que atravessa o processo comunicativo.

Além disso, a valorização das culturas locais e globais oferece um duplo ganho à formação: de um lado, oportuniza que todos os professores da lusofonia tenham uma referência basilar, pautada em padrões universais que garantam requisitos de qualidade uniformes; por outro, prestigia a cultura local, valorizando as peculiaridades de cada região e suas demandas. Dessa forma, tem-se um "projeto" formativo que contempla um viés básico e comum para todos, seguindo moldes internacionais, e um viés voltado às necessidades de cada país. O universal e o local como elementos de uma formação docente de alto nível.

A interação, concebida como trocas de experiências, de diálogo, de reconhecimento de diferenças, é uma alternativa necessária para implementação da interculturalidade. No diálogo com o outro podemos construir conhecimentos e qualificar os processos formativos. Com o advento da cibercultura, isso se torna mais acessível com o intercâmbio disso através da exploração de ferramentas de interação, como salas de aula virtuais, encontros síncronos, fóruns de discussão que podem ser otimizados pelo uso de plataformas virtuais de aprendizagens – muitas com acesso gratuito a professores e alunos.

Em pleno século XXI, desconsiderar essas possibilidades de interação, que enriquecem a formação, é eximir do estudante o reconhecimento de culturas, é priorizar o etnocentrismo cultural, é explorar uma visão monocultural de educação e sociedade. Em tempos de globalização, a interculturalidade aparece como alternativa adequada para um projeto de formação docente centrada na valorização das culturas, sem classificações hierárquicas entre elas. Isso também é fundamental em uma perspectiva de decolonização da formação docente, que não precisa estar centrada no olhar europeu, mas dar espaço para as perspectivas cultuadas em países da América e África. Como argumenta Mignolo (2011), a decolonização do saber implica questionar as estruturas hegemônicas de conhecimento e abrir espaço para outras epistemologias, aquelas que surgem a partir das realidades e culturas da periferia do mundo, como as de países africanos e latino-americanos.

A esse tópico, uma questão que nos parece relevante é oportunizar que obras – livros, capítulos, artigos, teses – produzidos por pesquisadores de todos os países da lusofonia também sejam legitimados. Precisamos trazer uma nova epistemologia de saberes em que o "centro" não seja a produção europeia. Isso implica contemplar em planos de estudos, eventos, projetos de pesquisa as contribuições de autores do Brasil, de Angola, de Moçambique, etc. Quando fazemos essas reflexões, indicamos também que a abordagem curricular dos cursos de formação também deve ser repensada.

3.3. Currículo Integrador

De Wit e Leask (2015) salientam que revisar a essência dos currículos é fundamental para identificar os elementos epistemológicos e práticos (práxis) que devem ser incorporados à formação dos estudantes, garantindo que, ao concluírem seus cursos, estejam preparados para fazer a diferença no mundo. Essa análise parte do pressuposto de que a essência do currículo deve estar alicerçada nas experiências que constituem o processo de aprendizagem do acadêmico.

Nessa mesma linha, os elementos que compõem o currículo são fundamentais. De acordo com Daniel (2001), essas referências são: programa e conteúdo, objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino e aprendizagem, organização e administração, métodos de avaliação, recursos,

experiência prévia dos alunos, língua(s) e uso da linguagem, a relação entre professor e aluno, relações interinstitucionais e participação de diferentes setores internos e externos à instituição de ensino.

Diante dessas considerações, e com base nos estudos de tese sobre a temática realizadas pela autora, na experiência de realização de doutorado em Portugal, diálogo com especialistas da área da educação de vários países pertencentes à lusufonia, acrescenta-se que um currículo internacional deve pautar-se, em primeiro lugar, em elementos que dão o suporte à construção das tão importantes competências interculturais necessárias para a formação global do cidadão. Em segundo lugar, uma instituição de ensino superior apta para a internacionalização deve ter como base um currículo que apresente espaços para a construção de uma educação internacional e intercultural. Em terceiro lugar, tanto a Instituição que recebe como a que envia seus estudantes precisa contar com uma proposta de orientação aos que chegam ou que saem do país. É necessário qualificar os processos de escuta, de acompanhamento, para evitar problemas que possam atrapalhar o estudante que vai vivenciar esta perspectiva global.

Em quarto lugar, é primordial que toda a equipe envolvida seja qualificada para poder prestar o atendimento necessário aos estudantes que chegam ou que vão para essa experiência, o que inclui também reconhecer os princípios da internacionalização e preparar docentes para o trabalho nessa perspectiva. Cabe frisar que essa preparação vai além de apenas dominar uma outra língua, passa pelo desenvolvimento das competências interculturais, pelo plurilinguismo e pelo intercâmbio de práticas formativas.

Face às mais diversas metamorfoses existentes no mundo contemporâneo global, cabe acrescentar reflexões, como: para que serve esse currículo internacionalizado? Ou ainda, por que internacionalizar o currículo? Um documento norteador certamente dará vazão às diretrizes para a construção de uma universidade que tenha em mente muito mais que ensinar estudantes, mas ensiná-los cercados de perspectivas globais, comunicação intercultural e formação do cidadão responsável socialmente.

Para Marshall (2005) educar para a cidadania global envolve o sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum. Na mesma linha, Tawil (2013) acrescenta ser uma contribuição da educação para a preparação de crianças e jovens para lidar com os crescentes desafios do mundo interconectado e interdependente de hoje. Acrescenta-se ainda a importância do debate global, que de acordo com a UNESCO (2022), visa catalisar discussões sobre como o conhecimento, a educação e a aprendizado devem se reinventar em um mundo de crescente complexidade, incerteza e precariedade.

Outro fator que ganha significado e que não pode ser esquecido na internacionalização de um currículo é a compreensão da relação entre os três níveis que o compõem. Entende-se que o currículo formal é o ensino e aprendizagem que gera créditos e que é avaliado. Já o currículo informal, nas palavras de Leask (2015, p. 8) incorpora "[…] os vários serviços de apoio e atividades adicionais e opções organizadas pela universidade que não são avaliados e não fazem parte do currículo formal, embora possam apoiar a aprendizagem". Nesse mesmo viés, Leask (2015, p. 8) indica ainda que o currículo oculto são "as várias mensagens não intencionais, implícitas e ocultas enviadas aos alunos". Ele deve perseguir uma perspectiva pedagógica pluricultural e inclusiva.

Isso leva a inferir que um currículo internacionalizado incorpora um programa de ensino cujas dimensões internacionais, globais e interculturais da disciplina e da formação do profissional da área em questão sejam evidenciadas. Nesse patamar registra-se o modelo estudado e apresentado por Leask (2015). O modelo proposto pela autora pressupõe cinco fases interconectadas que completam o ciclo do processo de internacionalização do currículo.

Neste recorte, partindo das conclusões de Leask (2015), a primeira etapa é intitulada Revisar e Refletir e será norteada pelo seguinte questionamento: “Até que ponto nosso currículo é internacionalizado?”. A segunda etapa foi chamada de Imaginar, na qual há que se responder: “Que outras formas de pensar e fazer são possíveis?”. Já a terceira etapa é a etapa Revisar e Planejar que também pressupõe uma interrogação: “Dadas as possibilidades para internacionalizar o currículo, que mudanças queremos fazer no programa?”. Na etapa Agir, a questão norteadora é “Como saberemos se alcançamos os objetivos de internacionalização do currículo propostos?”, e, na quinta e última fase chamada de Avaliar, a pergunta chave é “Até que ponto alcançamos nossos objetivos de internacionalização?”.

Candau e Moreira (2013, p. 23) destacam que um currículo com uma perspectiva cultural deve promover uma “[...] educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Também corrobora com essa visão o pensador Lara (2003, p. 1) ao afirmar que “Mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, vamos aprendiendo mutuamente elementos diversos. Es ese contacto donde definimos y construimos nuevas prácticas de acuerdo a las características y situaciones nuevas”.

Também instiga o debate reforçar que um currículo internacional de excelência serve para reconhecer as diferenças numa sociedade hegemônica, criando um universo enriquecedor, se a interculturalidade não for vista apenas como um momento nas atividades do currículo. Por exemplo, comemorar datas festivas específicas de determinadas culturas, como, por exemplo, as festividades de Thanksgiving ou Halloween nos Estados Unidos, ou o Dia dos Povos Indígenas no Brasil não é construir a interculturalidade porque pode reduzir a abordagem de uma outra cultura a uma festividade com informações desconexas ou perspectivas estereotipadas de ver o outro, não reconhecendo a diversidade e o valor que constitui sua cultura. Mas, transformar o currículo em um diálogo sistematizado permanente entre os sujeitos que ingressam na instituição de ensino superior, no país para estudar ou trabalhar constitui-se num avanço importante para sair do discurso, explicar a necessidade da interculturalidade e aplicá-la nas ações pedagógicas.

Objetivando então a construção de um currículo entendido como instrumento para diminuir as barreiras interculturais entre as pessoas que vivem nesse mundo globalizado alguns cuidados, é necessário: 1) reconhecer que a perspectiva intercultural não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar; 2) ter clareza de quais são as competências que devem ser desenvolvidas indicadas pela proposta curricular envolvendo o tema em questão; 3) promover a criticidade como um dos elementos presentes na construção do currículo, uma vez que, de acordo com Miranda e Fossati (2018), ela é essencial “na formação de um estudante global e, consequentemente, um cidadão”; 4) não é possível esquecer o respeito às diferenças culturais oriundas das histórias vividas pelos alunos integrantes dos projetos de mobilidade acadêmica; 5) possibilitar que estes estudantes se sintam valorizados com relação a sua cultura e aprendam a valorizar também a cultura local, do lugar onde estão inseridos.

Registram-se as palavras de Stallivieri (2004, p. 44) que soam relevantes no sentido de prospectar as dimensões da interculturalidade no currículo internacional, ao afirmar que um dos maiores desafios da educação para gestores e comunidade acadêmica é “[...] aprender a dinâmica da comunicação intercultural, desenvolver uma consciência global, aprender a cultura de outros países, atuar em ambientes multiculturais e transformar-se em pessoas internacionais preparadas para o desafio do futuro”.

A partir dos elementos apresentados, surge a reflexão: é possível conceber um currículo universal que se alinhe aos países citados acima? Acreditamos que sim, mas não sob a perspectiva de uma padronização rígida. Em vez disso, propomos a construção de um conjunto de diretrizes

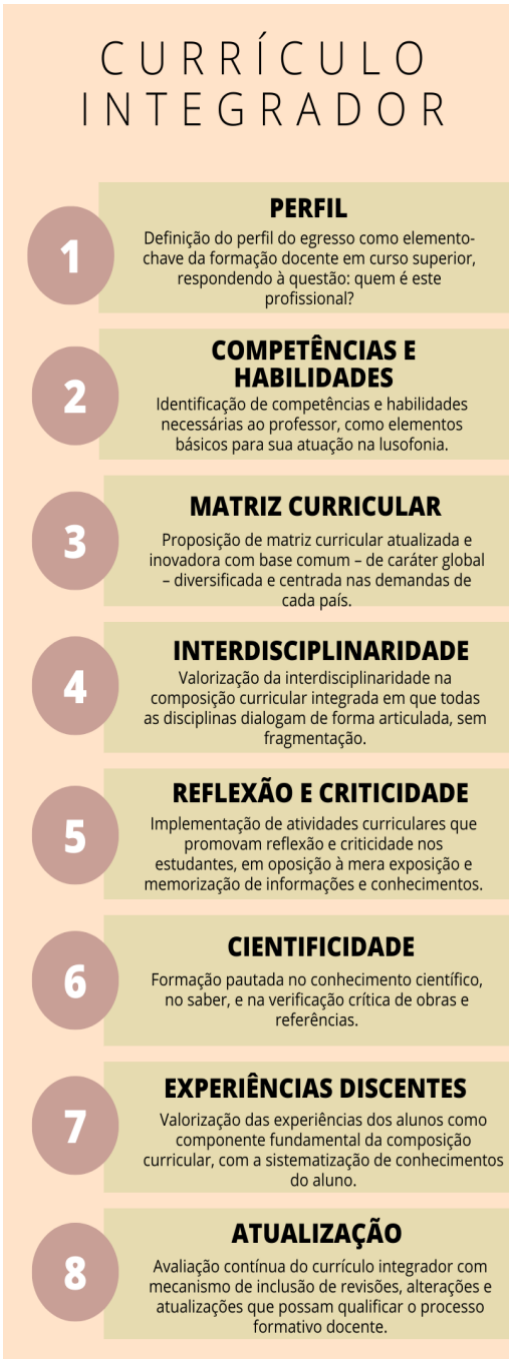
gerais, fundamentadas em princípios compartilhados, que sirvam de orientação comum e, ao mesmo tempo, respeitem as especificidades de cada contexto nacional.

Esse modelo deve reconhecer e valorizar as particularidades culturais, sociais e educacionais de cada país envolvido, promovendo um equilíbrio entre unidade e diversidade. Ao mesmo tempo em que define diretrizes gerais para nortear a formação de professores, ele deve deixar espaço para adaptações locais que dialoguem com as necessidades e as realidades interculturais de cada nação.

Ao adotar essa abordagem, partimos do pressuposto de que a construção de um currículo que contemple a pluralidade é essencial para evitar imposições que desconsiderem os diferentes legados históricos, linguísticos e sociais da lusofonia. Assim, reforçamos que a implementação de diretrizes comuns não significa eliminar as diferenças, mas sim criar um espaço para o diálogo e a cooperação, no qual essas diferenças sejam acolhidas e valorizadas como parte integrante da riqueza da comunidade.

Na figura 2, a seguir, encontram-se sistematizadas nossas observações sobre elementos-chave de um currículo integrador para a lusofonia:

Figura 2 - *Elementos-chave de um currículo integrador*



Fonte: Autoria das autoras (2023)

Assim, pensar de forma coletiva, portanto, um currículo intercultural como espaço que permita a experiência genuína pode representar um bom começo, mas é fundamental que se destaque a necessidade do comprometimento das Instituições de Ensino Superior (IES) com o tema quando encaminham ou recebem estudantes, professores, pesquisadores ou gestores em processos de internacionalização.

3.4. Profissionalização da profissão docente

No cenário atual, tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento, a complexidade da docência e a relevância da profissão para a sociedade, apesar de inquestionável, nem sempre tem atribuído o valor que lhe é necessário. Nos países lusófonos, esse debate ganha destaque pelos

desafios enfrentados. Libâneo (2010, p. 172) reitera que “nunca se falou tanto da valorização da educação, do magistério, e nunca a atividade pedagógico-docente foi tão desvalorizada, especialmente a partir das políticas públicas”. Mas por que essa contribuição se faz tão presente?

Um dos grandes desafios enfrentados pela docência é a forma como ela é frequentemente representada pela sociedade, sendo vista como um dom ou uma vocação inata. No entanto, essa percepção simplista não reflete a realidade da profissão. Nesse sentido, Freire (1991, p. 58) enfatiza: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” Essa perspectiva reforça que a docência deve ser compreendida como uma profissão que se constrói continuamente, exigindo formação, prática e reflexão constante. Quais aspectos essenciais devem ser considerados ao se compreender a docência como uma profissão?

Para Marcelo (2009), a profissão docente é uma profissão do conhecimento. Na mesma linha, Silva et al (2021, p. 106) destacam que,

> A docência em si consiste em uma profissão peculiar, em que o aprendizado prático objetiva-se para além do estágio de observação realizado durante a graduação, inicia-se bem antes da formação inicial como professor e de sua atuação com o aluno em uma sala de aula. Ao tornar-se professor, o indivíduo já traz o conhecimento docente e adquire modelos que podem ser replicados e/ou evitados.

Sob essa perspectiva, ganha relevância a provocação de Nóvoa (2016), que afirma que formar um professor é formar um profissional da educação, assim como formar um médico. Essa analogia reforça a centralidade da profissionalização na docência, evidenciando sua importância como fundamento indispensável. Mas, afinal, de que formação estamos falando? O autor destaca um exemplo simbólico da universidade norte-americana: uma cerimônia que marca a entrada de estudantes no curso de medicina, na qual médicos, professores e alunos veteranos entregam jalecos aos ingressantes. Para Nóvoa, esse gesto representa o compromisso de toda a comunidade com a formação dos futuros médicos — um compromisso que, segundo ele, não se observa na formação docente.

Compreender a docência como uma profissão requer uma análise aprofundada das condições oferecidas ao futuro professor desde sua entrada na universidade, bem como dos desafios enfrentados ao longo da carreira. Essa perspectiva sublinha a importância de consolidar a docência como uma carreira fundamentada em estruturas formativas sólidas, capazes de assegurar o desenvolvimento profissional contínuo e fortalecer a prática docente. Isso nos conduz a um debate crucial sobre a profissionalização da docência na lusofonia — uma questão que ainda representa um desafio significativo e envolve uma série de elementos frequentemente subestimados ou ausentes nas políticas de gestão e formação docente.

Com base nas legislações dos sistemas educativos dos países da lusofonia que participam deste estudo, a entrada no cargo de professor exige formação de nível superior, oferecida por instituições credenciadas para tal. Nesse contexto, vale destacar a perspectiva de Tardif (2002), que sublinha a necessidade de que a formação profissional do professor inclua conhecimentos especializados e formalizados, obtidos cientificamente e construídos através de uma formação de alto nível, seja universitária ou equivalente. Essa formação deve garantir uma certificação que corresponda a uma titulação profissional adequada.

Além disso, entendemos que a profissionalização docente vai além de mera transmissão de conteúdo e requer uma gama diversificada de competências. Nesse contexto, não se trata apenas de formar professores como meros "ensinantes", pois essa abordagem simplista não reconhece a

multiplicidade de funções que os educadores desempenham. Nas palavras de Tardif (2002), a profissão docente é marcada pela integração de saberes profissionais, experienciais e disciplinares, evidenciando a complexidade e a importância da educação como um todo. Nessa linha, quais seriam então as condições necessárias para uma formação comum aos países em pautas?

A profissionalização docente na lusofonia exige uma série de medidas fundamentais para aprimorar a qualidade da educação e valorizar a carreira desses profissionais. Entre elas, destaca-se a necessidade de estabelecer uma nomenclatura uniforme para os cursos de formação inicial de professores, assegurando uma base comum e sólida de conhecimentos pedagógicos. Concordamos com Nóvoa (1992), que defende que a formação docente deve ser compreendida como um processo que demanda profundidade acadêmica e compromisso profissional, sendo, portanto, indispensável que ocorra no âmbito das universidades e da educação superior. Essa abordagem é essencial para preparar adequadamente os professores frente à complexidade e aos desafios da profissão.

Além disso, é fundamental que os cursos de formação inicial de professores contem com uma carga horária mínima padronizada, garantindo consistência na preparação dos educadores em toda a lusofonia. Sugerimos que essa carga horária seja, no mínimo, de 3.200 horas, distribuídas ao longo de quatro anos, assegurando uma formação abrangente e aprofundada. Essa estrutura deve contemplar competências, habilidades e objetivos alinhados a matrizes curriculares com focos comuns, possibilitando a internacionalização dessa formação. De acordo com Saviani (2009), uma formação docente sólida requer tempo adequado para o desenvolvimento das capacidades teóricas e práticas, indispensáveis para enfrentar os desafios da docência em contextos diversos e complexos.

A profissionalização docente requer uma compreensão clara e abrangente da profissão, contemplando as competências, habilidades e atitudes essenciais para o exercício docente. Isso inclui não apenas a formação acadêmica, mas também o desenvolvimento de capacidades interpessoais, emocionais e sociais, indispensáveis para interagir de forma eficaz com os alunos e promover um ambiente de aprendizagem saudável. Segundo Tardif (2002), a docência não se restringe à transmissão de saberes escolares; ela envolve a construção de uma prática fundamentada na articulação de saberes experienciais, curriculares e disciplinares. Nesse sentido, a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação inicial docente, como ocorre no Brasil, é um passo primordial para garantir que os professores sejam preparados para enfrentar os desafios e complexidades de sua profissão.

A construção de uma identidade docente forte é igualmente fundamental, valorizando a importância do papel do professor na sociedade e incentivando o profissionalismo na carreira docente. Segundo Nóvoa (1992), a identidade profissional é construída na prática, em um processo contínuo que envolve reflexão crítica e interação com outros educadores, sendo um dos pilares da profissionalização docente. Essa construção contribui não apenas para o desenvolvimento individual do educador, mas também para a qualidade da educação e, consequentemente, para o progresso social e intelectual das futuras gerações.

Além disso, é essencial criar condições para a formação qualificada desses profissionais, fornecendo oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras. É importante destacar que o profissional no exercício da docência, seja na Guiné, no Brasil ou em Portugal, deve contar com uma formação qualificada e dispor de condições mínimas para exercer sua função de forma digna e respeitada, assim como ocorre em outras profissões. Independentemente do contexto em que esteja inserido, o professor necessita de reconhecimento, infraestrutura adequada e políticas que garantam o respeito à sua atuação, valorizando sua contribuição essencial para a sociedade.

Para atrair e reter talentos na profissão docente, um dos elementos importantes também é a remuneração. Estabelecer uma remuneração motivadora que reconheça o valor do trabalho dos professores pode fazer a diferença. Na Tabela 1, exemplificamos as disparidades de remuneração bruta dos países lusófonos a partir de uma consulta a dados de setembro de 2023 disponíveis tem plataformas de busca da internet:

Tabela 1 - *Remuneração docente na lusofonia*

País	Remuneração média para 40h semanais de trabalho	Fonte da informação
Brasil	Piso salarial mínimo é de R$ 4.580,57 para professores com graduação.	Fonte: Agência Senado
Angola	Um salário mensal para o nível de entrada Professores dos ensinos universitário e superior varia de 71 309 Kz para 479 473 Kz por mês.	https://meusalario.org/angola/Carreira/trabalho-salario/professores-universitarios-e-de-ensino-superior#:~:text=Qual%20%C3%A9%20o%20seu%20sal%C3%A1rio,Kz%20por%20m%C3%AAs%20em%202024.
Portugal	Um salário mensal para o nível de entrada de Professores dos ensinos básico e secundário é de 1 657,53 €	Sindicato dos professores www.spn.pt
Moçambique	Um salário mensal para o nível de entrada Professores do ensino básico (1º ciclo) varia de 6 550 MTn a 13 067 MTn.	https://meusalario.org/angola/Carreira/trabalho-salario/professores-universitarios-e-de-ensino-superior#:~:text=Qual%20%C3%A9%20o%20seu%20sal%C3%A1rio,Kz%20por%20m%C3%AAs%20em%202024
Timor-Leste	Salário entre 150 e 350 dólares americanos.	https://pt.timorpost.com/educacao/tp-26621/professores-timorenses-mostram-se-apaixonados-pela-profissao-mas-salarios-desmotivam/
Guiné-Bissau	Salário Médio no sistema educacional na Guine é de 43 € e até 98 €.	https://bdeex.com/pt/guinea-bissau/
Cabo Verde	Salário médio é de 55.000,00 escudos.	https://www.governo.cv/governo-fixa-atualizacao-da-tabela-remuneratoria-dos-professores/

Fonte: elaboração das autoras (2024)

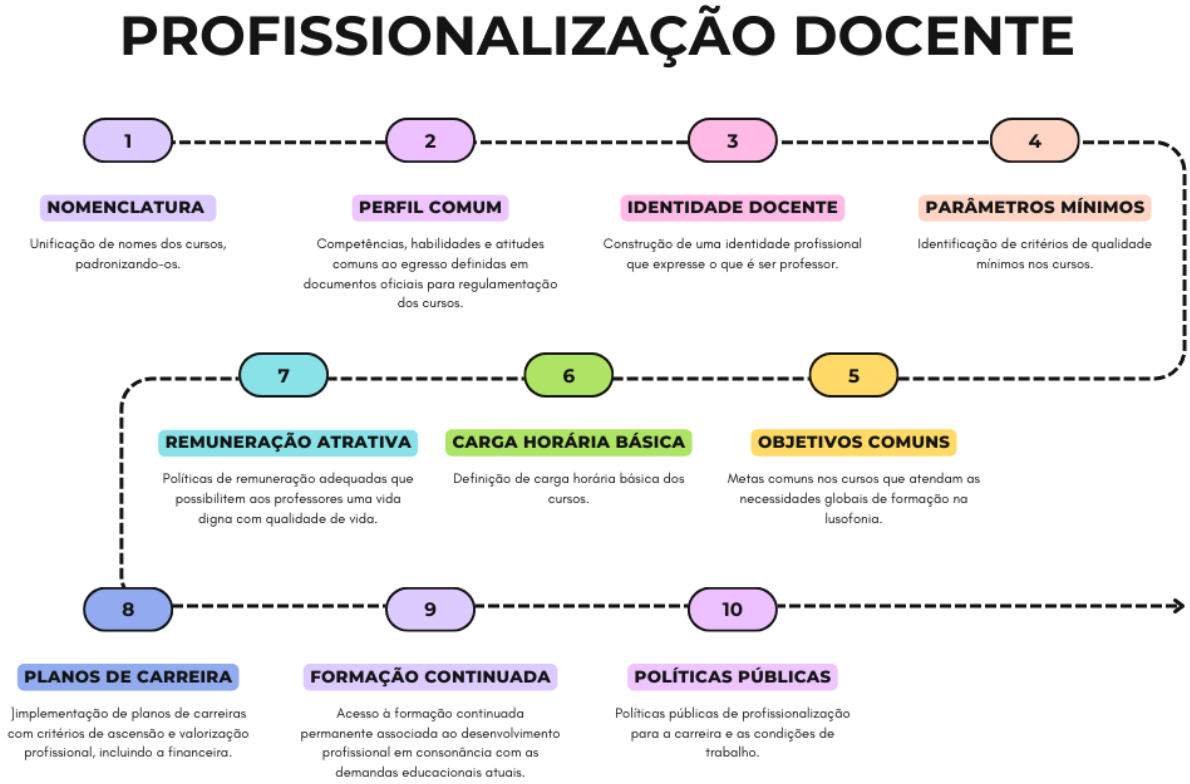
Planos de carreira atrativos, que ofereçam oportunidades de progresso, divididos, por exemplo, em classes e níveis – como há no Brasil – e reconhecimento profissional, são outros componentes imprescindíveis para a valorização da profissionalização docente. Sem existência de planos de carreiras que incentivem estudantes a ingressarem na carreira e a permanecerem nela ao

longo do tempo, cria-se um abismo entre o interesse pela profissão e sua regulamentação quanto à ascensão.

Em resumo, podemos destacar que a construção de elementos comuns para a formação docente entre os países citados ganha significado ao promover benefícios significativos. Entre eles, destaca-se a possibilidade de criar uma base de conhecimentos e práticas pedagógicas compartilhadas, que favoreça a mobilidade de professores entre as nações e amplie as oportunidades de intercâmbio cultural e educacional. Além disso, essa abordagem contribui para o fortalecimento de padrões de qualidade na formação inicial e continuada garantindo que os profissionais estejam preparados para enfrentar desafios globais, como a inclusão de tecnologias digitais e a diversidade nas salas de aula. Por fim, a articulação entre os países permite otimizar recursos e compartilhar experiências bem-sucedidas, enriquecendo mutuamente os sistemas educativos.

Para concluir, a figura 3 destaca esses elementos indicando que a profissionalização docente na lusofonia requer a implementação de políticas educacionais abrangentes que abordem a formação inicial e contínua dos professores, valorizem a carreira docente e proporcionem condições adequadas para o desenvolvimento profissional, tudo com o objetivo de elevar a qualidade da educação oferecida nesses países, ou seja, profissionalizar em nível internacional, a profissionalização docente.

Figura 3 - *Fatores inerentes à profissionalização docente*



Fonte: elaboração das autoras (2023)

Nesse sentido, pensar em uma formação inicial sólida para a profissão docente é inserir-se em um processo complexo que abrange elementos fundamentais para que o status do trabalho docente seja devidamente reconhecido: uma profissão – e não um dom – construída com conhecimento, técnicas, estudos e um contexto atrativo que motive o exercício da carreira. Esse reconhecimento é

essencial para a profissionalização da docência. No entanto, na lusofonia, ainda enfrentamos desafios significativos para implementar essas premissas de forma efetiva.

5. Considerações finais

Uma formação inicial de professores na lusofonia – sustentada nos pilares de internacionalização, currículo integrador, interculturalidade e profissionalização docente, como analisamos –, coloca em primeiro plano um projeto global para a profissionalização docente, considerando as similitudes dos contextos da lusofonia, bem como a necessária atenção ao exercício docente como uma profissão que requer um projeto de qualificação e atração profissional. Uma formação que garante, por um lado, uma dimensão universal da formação de professores, com indicadores comuns de referência, embora não exclusivos do processo, e permita uma flexibilidade para atender a fatores locais de cada contexto da lusofonia.

Isso traz ganhos significativos. Possibilita que estudantes de qualquer contexto lusófono possam partilhar, por exemplo, experiências, bibliografias, práticas comuns que facilitem o trânsito educativo e profissional nos variados espaços da lusofonia. Favorece o intercâmbio acadêmico dos estudantes desses cursos, estimulando sua mobilidade em contextos diversos que têm uma base internacional comum. Propicia as trocas acadêmicas entre professores e estudantes, dando-lhes oportunidades de revistar experiências singulares traçadas por diretrizes comuns, isto é, fortalece a qualificada formação acadêmica, enriquece o ambiente educacional e promove uma compreensão mais ampla e globalizada do conhecimento.

Mas, além disso, a valorização da internacionalização, do currículo integrador, da interculturalidade e da profissionalização docente como elementos basilares da formação do professor em países lusófonos é um avanço nas políticas educacionais de formação docente, as quais precisam ser revistas como forma de atualização e atração de novos estudantes para a carreira. Em vez de um olhar delimitado a singularidades de cada país, há uma ampliação dessa perspectiva ao se pensar em uma dimensão global, universal que pode se integrar a realidades diversas, mas ao mesmo tempo comuns.

É possibilidade de garantia de padrões mínimos de qualidade da formação inicial de professores, com oportunidades de que professores de diferentes contextos tenham acesso a cursos com parâmetros de qualidade estabelecidos globalmente, baseados em demandas que a sociedade atual apresenta e fomentados no projeto maior – o avanço nas políticas de formação de professores. Isso se torna mais relevante quando pensamos em países menos desenvolvidos, como Timor-Leste[1], no qual políticas de formação de professores são ainda muito incipientes, ao contrário do Brasil que, com a Base Nacional Comum (BNC – Formação), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), por exemplo, já têm um lastro histórico de revisão da formação docente.

Por fim, salientamos que a seleção dos quatro eixos essenciais para a formação inicial de docentes – internacionalização, currículo integrador, interculturalidade e profissionalização docente não esgota todos os elementos que consideramos necessários para avanços nas políticas de formação, mas são essenciais para um momento inicial em que se consolida um projeto sistêmico de formação comum. Discutir políticas que possam conciliar esses eixos e assegurar um equilíbrio

[1] Em março de 2023, em Timor-Leste foi aprovada uma alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente), que especifica a carreira docente, com atribuições e tabela de remuneração em níveis de acordo com a formação, com promessa governamental de investimento na formação de docentes – aos que não têm a formação em nível superior. Um avanço necessário embora ainda aquém da profissionalização a que nos referimos.

entre o universal e o local constitui o desafio que se impõe aos gestores de políticas educacionais para se evitar uma massificação e precarização da profissão professor e ampliar a urgente qualificação que a formação docente requer nesses países.

Agradecimentos ou Financiamento
Agência de fomento UNIEDU e CAPEs.

Referências

Altbach, P. G. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), p. 288-297.

Baumann, Z. (2012). *Ensaios sobre o conceito de cultura*. Zahar.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Ed. UFMG.

Bourdieu, P. (1998). *La Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.

Brasil (1996). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 7. ed.Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Candau, V. M; Moreira, A. F. (2013). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Vozes.

Candau, V. M. (2003). *Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores*. Departamento de Educação da PUC-RIO.

Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Zahar.

Clemente, F; Morosini, M. (2019). Competências Interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a Educação Superior.

Clifford, V. (2016). Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In Luna, J. M. (Org.) *Internacionalização do currículo: educação-interculturalidade-cidadania global*. Pontes Editores p. 13-31.

Daniel, P. (2001). Para a concepção de um currículo intercultural: Um estudo de caso do Atlântico Costa da Nicarágua. *Journal of Teaching & Learning,* 1(1), 1-16.

De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Greenwood Press.

De Wit, H. (2011). The Internationalization of Higher Education: Global Trends and Local Realities. In: *Internationalizing Higher Education*.

De Wit, H; Leask, B. (2015). Internacionalização, o Currículo e as Disciplinas em Perspectivas Críticas sobre a Internacionalização do Currículo em Disciplinas. *Relatos Narrativos Reflexivos de Negócios, Educação e Saúde*. Sense Publishers.

Finardi, K. R. (2016). The Slippery Slope between Internationalization and Pseudo-Internationalization: Implications for Teacher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16(3), 453-482.

Fleuri R. M. (1998). *Intercultura e movimentos sociais*. MOVER/NUP.

Flick, U. (2013). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Artmed.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. UEC.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez.

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.

Lara, J. G. (2003). Lós productos humanos, instrumentos de cambio para la educación intercultural. *Revista de investigación aplicada y experiências educativas*, n. 8.

Laraia. R. de B. (2009). *Cultura: um Conceito Antropológico*. 24 ed Zahar.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.

Libâneo, J.C (2010). *Pedagogia e Pedagogos, para quê*? 12 ed. Cortez.

Marshall, H. (2005). Developing the global gaze in citizenship education: exploring the perspectives of global education NGO workers in England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, v. 1, n. 2, p. 76- 91.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, (8). Disponível em https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf Acesso em: 15 de novembro de 2024.

Miranda, J. A. A. de, & Fossatti, P. (2018). Gestão da internacionalização da Educação Superior: desafios para o desenvolvimento do estudante global. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(2), 273-289. https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3811

Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. University of Michigan Press.

Morosini, M. C. (2019). *Guia para a internacionalização universitária*. EDIPUCRS.

Morosini, M. C; Ustárroz, C. (2016). A educação superior em um mundo globalizado: desafios para a internacionalização. In B. de S. Santos; M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 35-52). Edições Almedina.

Nóvoa, A. (2016). Veja cinco pontos para qualificar a formação docente, segundo António Nóvoa. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em https://educacaointegral.org.br/reportagens/veja-cinco-pontos-para-qualificar-formacao-docente-segundo-antonio-novoa/

Nóvoa A. (1992). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.

Pacheco, J. A. (2015). Educação, globalização e internacionalização: Contributos para o debate. *Educação e Sociedade*, 36(132), 491-506.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.

Saviani, D. (2009). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

Santos, B. de S. (2002). Os processos da globalização. In B. de S. Santos (Ed.), *A Globalização e as Ciências Sociais* (3 ed., p. 25-94). Cortez.

Silva, M. S., et al. (2021). Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de construção de saberes. *Revista Humanidades & Inovação*, 8(56), 104–115. Disponível em https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3686 Acessado em: 20, nov. 2024.

Schulz, M. (2016). Teachers' professional development through international exchange programs. *Journal of Teacher Education and Development*, 12(3), 45-59.

Stallivieri, L. (2004). *Internacionalização e intercâmbios: dimensões e perspectivas*. Appris.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. RJ: Vozes.

Tawil, S. (2013). The internationalization of higher education: An overview of its evolution and perspectives. In *The impact of internationalization on higher education* (p. 3-21). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

UNESCO (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/2001%20declara%C3%A7%C3%A3o%20universal%20sobre%20a%20diversidade%20cultural%20da%20unesco.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report*. UNESCO.

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Fundación SM.

Valle, P. R. D; Ferreira, J. de L. (2024). *Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação*. In SciELO Preprints. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697

Vygotsky, L. S. (2014). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Martins Fontes.