



INTERFACES ENTRE O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PORTUGUÊS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marcelo Máximo Purificação ¹

Maria Teresa Ribeiro Pessoa ¹²

RESUMO: Este trabalho resulta de uma investigação realizada no estágio pós-doutoral desenvolvido no período de 01/2015 a 01/2016 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – FPCE/UC, denominado “Interfaces entre o Sistema de Ensino Superior brasileiro e o português: desafios na formação de professores”. O objetivo foi analisar as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica nos dois países, tendo como base o Decreto-Lei nº 79/2014 de Portugal e o Parecer CNE/CP 02/2015 do Brasil. Metodologicamente foi realizada uma análise documental, através da qual se buscou conhecer as interfaces, diferenças e convergências existentes entre o sistema educacional português e o brasileiro. Como aparato teórico complementar utilizou-se os estudos de Veiga & Amaral (2011), Bardin (2007), Flores (2015), Cury (1997), Brzezinski (2014), Damies (2012) e Freitas (2014). Concluiu-se que a implementação dessas novas políticas formativas para professores pode ser amplamente positiva ao sistema educacional dos dois países, desde que haja maior discussão e reflexão sobre elas nos espaços de formação, evitando-se, assim, conflitos e dilemas.

Palavras-chave: Políticas Curriculares, Formação de Professores, Documentos Oficiais.

Eixo Temático: III Ciências Humanas e Sociais

INTRODUÇÃO

Quando falamos em Sistema de Educação Superior de um determinado país, nos remetemos ao aparato das políticas públicas que ele possui e que estão à disposição do processo educacional superior daquele país, pois a Educação é a mola-mestra que alavanca e articula a garantia e o desenvolvimento com qualidade da Educação Superior em seus mais variados níveis, com foco em formar indivíduos reflexivos e preparados para assumirem funções públicas e sociais, onde poderão agir como agentes transformadores, bem como se assim como, responsáveis e comprometidos com outros contextos de relevância, sociais, culturais, econômicos, religiosos, científicos e etc., desse país.

É um elo de integração das necessidades sociais e as políticas públicas preventivas e assertivas na educação, existentes no sistema, contribuindo para o desencadeamento de novos contextos e perspectivas de crescimento para o país. Por isso, pensar em projetos, programas e

¹ Professor Titular na UNIFIMES; Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Coimbra; Doutor em Ciências Sociais e da Religião pela PUC-Goiás; maximo@fimes.edu.br.

² Professora Associada da Universidade de Coimbra; Doutora em Educação pela U.C; tpeessoa@fpce.uc.pt

políticas que visam o crescimento e a qualidade na oferta da educação superior, acalora as discussões nas academias (universidades) em todas as partes do mundo. Nas interfaces da pesquisa no cenário brasileiro e português, percebe-se que o primeiro trabalha para atingir metas no que tange a transformação, expansão e elevação no número de vagas e matrículas no terceiro grau; impulsionado por demandas sociais e econômicas, voltam os olhares para os cursos de licenciaturas, de onde sairão os protagonistas³ responsáveis pela transformação social. Por outro lado, o segundo caminha em busca de políticas que sustentam e ampliam as políticas já existentes, de forma a atender cada vez mais e melhor as demandas sociais.

No desenrolar de revisão das leituras, percebe-se que tanto o Brasil quanto Portugal vivenciaram recentemente significativas mudanças, que ajustam e re(organizam) o ensino superior dentro do viés da formação de professores. A Educação Superior portuguesa operacionalizou o método de Bolonha através da promulgação do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, que regulamentou e introduziu modificações, definindo a estrutura dos três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento); Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março que determina as normas de Graus e Diplomas de Ensino Superior; Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário; Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, mas apenas analisados nos cursos de Formação de Professores das Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos portugueses e o Decreto-Lei n.º 79/2014 que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário em Portugal. No Brasil, as novas diretrizes para formação inicial e continuada de professores convergem sua base estrutural para os seguintes atos legais: Constituição Federal (CF 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 1996), Plano Nacional de Educação (PNE 2014/214), Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014) e por último, o Parecer CNE/CP 02/2015, homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015.

A análise teórica que se fez da presente situação, é que os assuntos concernentes à ampliação da oferta da Educação Superior e a Formação de Professores nesses países, não se apresentam linearmente. Em Portugal sobram vagas no Ensino Superior, enquanto que no Brasil, terra marcada por uma ampla diversidade social e cultural, há uma demanda pela ampliação de suas vagas, o que nos leva a refletir de forma mais ampla sobre o processo

³ Neste contexto, o termo *protagonista* refere-se ao professor.

educacional brasileiro, sobretudo dos gargalos dos baixos índices de escolarização e também da baixa procura pelos cursos de licenciatura que formam professores. Observa-se, ainda, que o maior índice de vagas inativas está nas universidades privadas e que as vagas ofertadas pelas universidades públicas e gratuitas são insuficientes para atender à demanda social. Para amenizar essa problemática, o governo brasileiro, investe em programas educacionais, como:

“Educação para todos” utilizando recursos do PROUNI, que é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros que ainda não possuem nível superior.

1 Do projeto proposto

O projeto em questão teve como fundamento proposto a realização de estágio pós-doutoral, apresentado e aceito pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – FPCE-UC, sob a orientação da professora Teresa Pessoa⁴.

Constitui-se de um estudo teórico-conceitual sobre as interfaces entre o sistema de ensino superior brasileiro e o português, com foco na formação de professores, através da pesquisa qualitativa, cuja forma de investigação foi a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Nos propusemos a analisar e identificar ações, tendências, diferenciação e homogeneização existentes nos programas de formação de professores dos dois países.

Vários fatores justificam a presente pesquisa. Diniz-Pereira (1999, p. 2), evidencia que: “[...] a formação de professores tornou-se tema recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos 30 anos. Com a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras, em 1968, a formação docente constitui-se em objeto permanente de estudos nesses espaços”. Com a chegada do terceiro milênio, os avanços tecnológicos, a globalização e a crise do sistema capitalista que influenciou, impactou e repercutiu diretamente no sistema educacional como um todo, e na educação superior em particular, evidencia-se a necessidade de estudos no sentido de compreender esses possíveis impactos.

⁴ Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem desenvolvido trabalhos como docente nas áreas da formação de professores e da utilização pedagógica das tecnologias, lecionando, tanto em nível nacional quanto internacional, em mestrados e doutoramentos nessas mesmas áreas.

Um deles, é que nesse novo contexto social, aumentou de forma significativa em todo o mundo, o número de matrículas no ensino superior motivo pelo qual (conforme afirmam Brennan, Shah 2000), criaram-se pressões por maior transparência e responsabilização no uso dos recursos públicos voltados para essa demanda social, o que contribuiu para que os governos concedessem maior autonomia às IES (Instituições de Ensino Superior), sob a premissa de que o poder decisório conferido às autoridades institucionais lhes permitiria oferecer uma melhor resposta às demandas.

Isto dito, acreditamos que discutir sobre políticas públicas voltadas à formação de professores faz-se necessário, uma vez que o trabalho docente não acontece desconectado ou isoladamente do contexto social; mas sim influencia e é influenciado por ele. A importância de discussões e da implementação de políticas públicas no Brasil e em Portugal focando a formação de professores se refletirá no perfil dos futuros profissionais que serão incorporados pela sociedade. Partindo desse princípio, urge repensar os papéis destas partes que, tradicionalmente, compõem a totalidade no desenvolvimento das políticas voltadas à educação.

1.1 Da realização do estágio

O Pós-doutoramento é uma etapa posterior ao doutorado, quando o pesquisador escolhe uma instituição em que possa desenvolver sua pesquisa e fica vinculado a um orientador e a um grupo de estudo, com os quais compartilhará conhecimentos. O contato com a Universidade de Coimbra se iniciou em julho de 2014, com a apresentação da proposta de Pós-doutoramento à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCE. Após a aprovação pelo Comitê Científico, iniciou-se um diálogo com a orientadora Professora Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa e com a DRI – Divisão de Relações Internacionais, para ajuste dos documentos necessários para a viagem. A chegada em Coimbra se deu em 10 de janeiro de 2015, onde me juntei a duas pesquisadoras brasileiras que também estavam em estágio pós-doutoral. Tratam-se da Prof.^a Dra. Márcia Regina Barbosa da Universidade Federal de Pernambuco e da Prof.^a Dra. Denise Aparecida Brito Barreto da Universidade do Sudoeste da Bahia.

No contexto, foi disponibilizado pela Universidade:

Acesso direto à biblioteca da Universidade; liberação de sala com terminal de internet para pesquisas, no âmbito da própria Universidade; visita aos setores,

guiada pela orientadora Prof.^a Teresa Pessoa e pelo prof. Luís Alcoforado, ocasião em que fui apresentado ao grupo de servidores da FPCE.

Durante o mês de janeiro traçamos as metas a serem trabalhadas durante o período do Estágio Pós-doutoral no Brasil e em Portugal. Recebi da orientadora vários textos no formato pdf para leitura e fichamento. Falamos sobre alguns eventos que aconteceriam ao longo do ano e da importância de termos trabalhos apresentados nesses eventos, e assim o fizemos. Na caminhada do pós-doutoramento, recebi como presente da orientadora a oportunidade de coorientar o doutorando Leandro Jorge Duclos da Costa, brasileiro vinculado a FPCE-UC. O trabalho com Leandro me aproximou ainda mais da Prof.^a Teresa e de uma de suas áreas de trabalho/estudo e pesquisa as TIC's. Em julho do corrente ano, foi realizada a visita técnica à Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC, onde conversei com a Prof.^a Dra. Filomena Teixeira sobre o Sistema Educacional Português e o processo de formação de professores; e em janeiro de 2016, apresentarei à orientadora o relatório final do Estágio Pós-doutoral.

1.2 A educação portuguesa na década (2005 -2015)

Na educação portuguesa da atualidade está expressa a influência de ações de “políticas supranacionais” estruturadas nas ideias do processo de Bolonha. Nesse cenário, torna-se importante observar na educação superior europeia, aquilo que é essencial para o processo educacional de cada país que compõe o bloco europeu. O qual, Veiga & Amaral (2011, p. 40), chamam de princípios da subsidiariedade.

A Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999) — que desencadeou o denominado Processo de Bolonha — é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha. A declaração marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e estabeleceu em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas dos seus sistemas de ensino. A declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas.⁵

⁵ (Disponível em <www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/> acesso em 07/09/2015.

Em Portugal é bem recente em relação a outros países europeus, mas, seus efeitos e modificações tornam-se notórios ao Sistema de Ensino Superior, que tem o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, colaborador ativo desse processo.

No entanto, a implementação do processo de Bolonha em Portugal, se deu pela promulgação do Decreto-Lei nº 42/2005, publicado em 22 de fevereiro, proporcionando mudanças significativas nos graus acadêmicos, definindo-as em três importantes ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento). Portanto, harmonizar a estrutura curricular portuguesa, nesse contexto, teve como significado conduzir as atividades de ensino rumo a uma Europa que dialoga com a Ciência, com o Conhecimento e com a Qualidade do Ensino Superior.

Com o advento do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, novas determinações são implementadas aos Sistemas de Graus e Diplomas de Ensino Superior, o qual foi regido até 2008, sendo assim, alterado pelo Decreto-Lei nº 107/2008. E isso, impactou de maneira global a reestruturação dos cursos superiores e a criação dos novos cursos de formação de professores, que, legalmente, no contexto, passa a atender às determinações do Decreto-Lei nº 43/2007, colocando em prática o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência na Educação seja no nível: pré-escolar, básico ou secundário.

Toda a trajetória vivenciada pelo Sistema de Educação de Portugal na Formação de Professores, nessa última década, pode ser representada nas falas de Ponte e Sebastião (2004), quando diz que: “todo professor tem de possuir uma formação multifacetada e, por consequência, multidisciplinar, uma vez que a docência, qualquer que seja o nível em que é exercida é marcada por um saber profissional comum”. Por isso, conduzimos essa parte da pesquisa para comparar o plano curricular aprovado pela Portaria nº 1618/2007 e as reformulações sugeridas pelo atual Decreto-Lei nº 79/2014.

1.3 A formação de professores no Brasil nas duas últimas décadas (1995-2015)

A formação de professores em grau Superior no Brasil engloba vários profissionais, dentre eles, aqueles que vão se dedicar à formação dos profissionais liberais em nível tecnológico ou bacharelado e na formação dos licenciados, que atuarão na regência na educação básica e superior, sendo que nessa última, vão formar os novos professores.

No entanto, para atuarem no ensino superior, a legislação brasileira exige - conforme artigo 66 da LDB 9394/96 - que essa formação seja no mínimo em nível de especialista, mas, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 25)”.

Por isso, pensar as políticas de formação docente no Brasil, tendo como foco as duas últimas décadas, requer um direcionamento especial para a reflexão sobre a valorização e as condições de trabalho desses profissionais. Para acatar a esse contexto, o Conselho Nacional de Educação do Brasil – o CNE organizou-se em torno de políticas que proporcionassem maior originalidade à formação de professores e, para tal, centrou-se em rediscutir as diretrizes e os elementos normativos considerados pilares da formação inicial e continuada de professores.

Nesse contexto, surge a LDB 9394/96 pontuando os principais elementos a serem levados em consideração no processo de formação de professores que atuarão na Educação Básica. A habilitação para tal função no contexto supracitado, era dada a partir da licenciatura plena em pedagogia com habilitação para o magistério das séries iniciais; o “normal superior”⁶ e nas licenciaturas específicas (Letras, Matemática, Ciências, História, Geografia e etc.), que habilitavam para a segunda fase do ensino fundamental e ensino médio, e eram geralmente ofertadas em instituições devidamente credenciadas pelo MEC em cursos de graduações ou em programas especiais de formação de professores. No entanto, ainda havia muitos professores habilitados apenas pelo curso de magistério, nível médio, formados nas escolas normais.

Com o advento da Lei 9394/96, estabelecem-se as novas diretrizes norteadoras do processo de formação docente no país, sendo que aqueles professores que estavam na ativa e que ainda não tinham a formação superior tiveram um período para cursá-la, ou seja, para “se habilitar”⁷. Alguns estados e municípios brasileiros implementaram políticas especiais para qualificação do quadro de docentes. Um exemplo disso aconteceu em Goiás com o programa

⁶ “Para complicar ainda mais esta situação, é assinado, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 3276 de 6 de dezembro de 1999, determinando no § 2º do Art. 3º que ‘a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores’ (BAHIA, 2013, p.4).

⁷ Como a LDB 9.394/96, no parágrafo IV do Artigo 87 afirma que ao final da década da educação só seriam admitidos professores em nível superior, os profissionais da Escola Normal, temendo o seu fim, também entraram na luta em defesa de seu *locus e modus* formador, reconhecido como histórico, fortalecidos pela Resolução CNE/CEB 002/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio na Modalidade Normal, direito reafirmado pela Resolução CNE/CEB 01/2003, que, considerando-se os dispositivos especificados na LDB, nunca deveria ter sido questionado.

Universidade para os Trabalhadores da Educação, ofertado pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, que habilitou profissionais para atuação tanto na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, quanto em áreas específicas do ensino médio.

Foi nesse contexto social que a fixação de diretrizes específicas para os novos cursos e programas de formação de professores acabou se tornando cenário marcado por uma grande complexidade, o que preocupou muitos especialistas, pois, além da atividade docente, o curso de Pedagogia também tinha como função habilitar profissionais para atuarem na área técnica da educação, como administração, supervisão, orientação, planejamento e inspeção de ensino.

Dúvidas e contradições marcaram com questionamentos tanto a função do pedagogo na sociedade quanto a do próprio curso de pedagogia. Partindo desse princípio Scheibe e Aguiar (1999, p. 236) salientam que “é importante recolocar o papel da universidade na formação de professores”. As concepções dos teóricos nos levam a compreender a “trajetória peculiar que assumiu o curso de pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tendo o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas principalmente e ainda, o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional”.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014/214)⁸ previu então garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de sua vigência uma política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Para Dourado (2015, p. 299), a aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes, sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, e que levam a uma discussão sobre

⁸ PNE/2014-214 disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>, acessado em 07/11/2015.

qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação⁹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desdobrarmos os resultados do presente trabalho, face ao que foi exposto no projeto de pesquisa encaminhado e aprovado pelo comitê científico da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, a partir da análise documental do Decreto-Lei n.º 79/2014 que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, compreendemos o presente Decreto como sendo o aparato das políticas que gerem a sociedade portuguesa, e não apenas um instrumento condutor de seus caminhos.

A partir do desse documento balizador e que também é um marco que regulariza o processo no país ‘europeu’, por meio dos compromissos de Bolonha, o Decreto Lei 79/2014 vem com a missão de organizar e regulamentar a formação e a habilitação para o exercício da docência, estabelecendo os seguintes componentes da formação: Cap. III, Art. 7º, Inciso 1 - a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética e) Iniciação à prática profissional.

Se constitui, assim, em um instrumento que, ao mesmo tempo em que equilibra a política educacional portuguesa, estabelece condições para que essa seja alinhada aos padrões internacionais. A fundamentação teórica que contrapõe o exposto está nas palavras de Dussel (2014) quando pontua “a importância de analisar estes documentos radica no fato de que eles traduzem interesses e ideologias dominantes, que têm reflexo na organização e seleção de saberes”. Daí a materialização de políticas públicas imbuídas em dilemas e tensões.

Por outro lado, a educação brasileira está carente de diretrizes que realmente funcionem, que acelerem o crescimento do mercado, a formação continuada e o fortalecimento de uma perspectiva de formação em serviço. Nessa direção, ressaltamos o entendimento, presente no Relatório da DEB (2009- 2013), de que a “formação continuada – nela incluída a extensão – responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um contínuo que se estende ao longo da vida”.

⁹ Revista Educação e Sociedade, v.36, n° 131, p.299-324, abr – jun, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acessado em 07/11/2015.

No entanto a problemática da formação de professores no Brasil vem ganhando espaço nos principais atos legais das últimas décadas, dos quais podemos citar: Constituição Federal (1988), LDB (1996), PNE (2014), CONAE (2010 e 2014) e Parecer CNE/CP nº 02/2015. Motivados por esses documentos, nascem metas e estratégias ancoradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, que culminam nas políticas vigentes de formação de professores.

Conforme pontua o Parecer CNE/CP nº 2/2015, as principais metas a serem alcançadas são: Meta 15; Meta 16; Meta 17 e Meta 18 . Essa política nacional, em articulação com a Meta 12 do PNE, que prevê a ampliação efetiva de vagas na educação superior, definindo que 40% destas vagas deverão ser oferecidas pelo setor público, deverá contar com Comitê gestor da política nacional com a finalidade de estabelecer planos estratégicos, prevendo ações e programas a serem apoiados técnica e financeiramente pelo MEC, bem como contrapartidas e compromissos a serem assumidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nessa direção, em consonância com a política nacional, compete ao poder público priorizar, na expansão projetada pelo PNE (40% das vagas no setor público), a formação dos profissionais da educação por meio de suas instituições de educação superior.

Desdobrados os dilemas, deixamos como sugestão para as reflexões acerca da formação de professores, os seguintes pontos e questionamentos levantados por Martins (2015, p14) sendo que as respostas - dentro do universo português ou brasileiro - poderão nos ajudar a entender as tensões que vivenciamos na formação docente.

Pontos de reflexão

Por que discutimos/refletimos sobre “Formação de Professores”? (p.14).

Porque não estamos satisfeitos com o que se passa a nível do sistema educativo e atribuímos parte da responsabilidade aos Professores e à sua Formação? (p.14).

Ora, a questão é mais complexa. Grande parte dos problemas da escola não depende da FP! Julgar que a FP resolve todos os problemas do sistema é uma falácia! (p.14).

Mas importa que dois mitos sejam desfeitos: *a formação não determina necessariamente a mudança de práticas, dado não ser o único fator que as condiciona, nem há formação que dure para toda a vida profissional.* (p.14).

Os programas de formação de professores deverão permitir a consciencialização dos próprios sobre as suas fragilidades em termos de competências e saberes. (p.14).

Fonte: Martins (2015 p 14).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Ensino com pesquisa na licenciatura como base na formação docente. In: ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares memórias e culturas. Livros... Porto Alegre: EDIPCRS, 2008. p.473- 487.

AMARAL, A. A Reforma do Ensino Superior Português. Políticas do Ensino Superior, ano 1, n.º 1, julho de 2009. Lisboa: CNE, pp.17-37. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2012. 2007.

AMARAL, Alberto Bolonha, o ensino superior e a competitividade econômica. In: SERRALHEIRO, José P. O processo de Bolonha e a formação de educadores e professores portugueses. Porto: Profedições, 2005.

BAHIA, Norines Panicacci, Formação inicial de professores: o impasse entre as modalidades presencial e a distância. São Paulo: Universidade Metodista, 2013. Disponível em www.abed.org.br/congresso2013/cd/20.doc, acessado em 07/11/2015.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. [L'analyse de contenu]. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

_____. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 mar 1996c. Seção 1, p. 4686.

_____. Plano Nacional da Educação, Brasília, 2001.

BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. Revista Portuguesa de Educação,

CURY, Carlos R. Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

DAMIES, O. T. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e a Formação de Professores: Subsídios para o Processo de Avaliação e Revisão das Orientações Sobre Formação de Professores Para Educação Básica. PROJETO 914BRZ1001-4 – CNE/ UNESCO: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras. Brasília: Unesco, 2012.

DEMO, P. A criança é um grande pesquisador. Entrevistador: Vitor Casimiro. Disponível em: Acesso em: 11 outubro de 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, 68, p. 109-125, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, v.36, nº 131, p. 299-324, abr-jun, 2015.

DUSSEL, I. ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 24, p. 1-21, 2014.

FERNANDES, D. Notas sobre os paradigmas da investigação em Educação. In *Revista Noesis*, n.º 18, pp. 64-66., em Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2012. 1991.

GATTI, B.A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

_____. BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GONÇALVES, A & RODRIGUES, M.J. (2014). A formação na Licenciatura em Educação Básica – o que pensam os alunos da Escola Superior de Educação de Bragança. *EDUSER*, v.6(1). Artigo 53, 2014.

LEITÃO A. & ALARCÃO, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da MARTINS, Isabel P. Seminário “Formação Inicial de Professores”. Universidade de Algarve, 29 de abril de 2015.

NOVOA, A. A difusão mundial da escola. Lisboa: Educação, 2000.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em janeiro de 2014.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARECER CNE/CP nº 02/2015, HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 25/6/2015, Seção 1, Pág. 13. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em 08 de novembro de 2015.

PIMENTA, S. G. Sobre a Implantação dos Parâmetros Curriculares da SEESP. In: DOCUMENTOS: proposta curricular do Estado de São Paulo: uma leitura crítica. São Paulo: APEOESP, APASE e CPP. p.14, 2008 PNE/2014-214 disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>, acessado em 07/11/2015.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Indicadores do Ensino Superior. 1997 a 2007. Lisboa. Portugal.

SÁ-SILVA, J., ALMEIDA, C., GUIDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano 1, n.º 1., Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2012.2009.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. S. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Educ. & Soc., v. 20, n. 68, p. 220-238, out./dez. 1999.

UNESCO, Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior. Trad. e ver. Laura Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VEIGA, A. & AMARAL, A. (2011). Uma interpretação do olhar da história sobre Bolonha. Revista da FLUP. Porto, IV Série, 1, 29-40.