



Ministério da Educação – Brasil  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM  
ISSN: 2238-6424  
QUALIS/CAPES – LATINDEX  
Nº. 11 – Ano VI – 05/2017  
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

## **Interfaces entre o sistema de ensino brasileiro e o português: desafios na formação de professores<sup>1</sup>**

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação  
Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás - PUC/GO - Brasil  
Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da  
Educação da Universidade de Coimbra – FPCE/U.C  
Docente do Centro de Universitário de Mineiros – Goiás – UNIFIMES – Brasil.  
<http://lattes.cnpq.br/5221482223498714>  
E-mail: [maximo@fimes.edu.br](mailto:maximo@fimes.edu.br)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Ribeiro Pessoa  
Doutora em Ciências da Educação – Universidade Coimbra U.C  
Professora Associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação –  
FPCE/UC –Portugal  
[www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=9975757363982624](http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=9975757363982624)  
E-mail: [tpessoa@fpce.uc.pt](mailto:tpessoa@fpce.uc.pt)

**Resumo:** Este estudo integrado na problemática geral da formação de professores que acontece no ensino superior, teve como objetivo 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 existentes entre o sistema

---

<sup>1</sup> Este artigo 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”.

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. Diretrizes. Formação de Professores. Documentos oficiais.

## 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. Por isso, o foco da Educação é formar indivíduos reflexivos e preparados para assumirem funções públicas e sociais, onde poderão agir como agentes transformadores, responsáveis e comprometidos com outros contextos de relevância, sociais, culturais, econômicos, religiosos, científicos e etc., desse país.

O Sistema Educacional 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 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 protagonistas<sup>2</sup> responsáveis pela transformação social. Por outro lado, o segundo caminha em busca de políticas que sustentam e ampliam as

---

<sup>2</sup> Neste contexto, o termo *protagonista* refere-se ao professor.

políticas já existentes, de forma a atender cada vez mais e melhor as demandas sociais.

No desenrolar de revisão da literatura 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. Nessa perspectiva, (Brito, Rodrigues, & Simões 2014, p.2-3) chamam atenção para alguns marcos regulatórios que aconteceram no Sistema de Educação Superior português, que “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)”<sup>3</sup> salienta ainda, que o “Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março que determina as normas de Graus e Diplomas de Ensino Superior” e na sequência cita o “Decreto-Lei nº 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 nº 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 nº 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 educacional brasileiro, sobretudo as dificuldades e os baixos índices de escolarização e também

---

<sup>3</sup> Disponível em: [www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt), acessado em 09/11/2015.

da baixa procura pelos cursos de licenciatura que formam professores. No Brasil, 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.

### **O caminho proposto pela pesquisa**

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 Pessoa<sup>4</sup>.

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

---

<sup>4</sup> 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.

educacional como um todo, e na educação superior em particular, evidencia-se a necessidade de estudos no sentido de compreender esses possíveis impactos.

Para Brennan; Shah (2000) nesse novo contexto social, aumentou significativamente em todo o mundo o número de matrículas no ensino superior motivo pelo qual, 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 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 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.

### **A educação portuguesa no contexto (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.

Partindo da pesquisa de Pedro Lourtie (s.d) “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.”

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.

Para Sousa (2011), 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 (DGES – Direção Geral do Ensino Superior – MCTES, 2015)<sup>5</sup>. 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 referem 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”<sup>6</sup>. Por isso, conduzimos essa parte da pesquisa para comparar

---

<sup>5</sup> Disponível em: [www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt), acessado em 09/11/2015.

<sup>6</sup> DGES.Moctes.

o plano curricular aprovado pela Portaria nº 1618/2007 e as reformulações sugeridas pelo atual Decreto-Lei nº 79/2014.

### **A formação de professores em Portugal na última década (2005-2015)**

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.”

António Nóvoa, (1992, p 9).

Compreender as Regras do Ensino Superior Brasileiro e Português, no viés da formação de professores é sem sombra de dúvida um grande desafio, pois como afirma Nóvoa (1992) na epígrafe acima, “não há ensino de qualidade, nem inovação pedagógica”, sem se pensar na formação inicial e continuada de professores, já que isso é um dos fatores estruturantes e fundamentais da organização e do desenvolvimento de um sistema educativo.

Na linha dessa ideia, Fernandes e Alves (2012) pontuam que o crescer profissional se desenvolve a partir de esforços (individuais e coletivos) em prol de uma educação de qualidade, com foco na compreensão das dimensões complexas que ocorrem na execução do processo. Entende-se que a formação de professores ocupa - e ocupará sempre - um lugar especial nas pesquisas realizadas na área da educação. Como bem dizem Leitão & Alarcão (2006), isso se dá num contexto de práticas enquadradas numa cultura profissional bem definida.

Ainda segundo o DGES, a Formação de Professores proposta no Decreto-Lei nº 43/2007, ou seja, no contexto do processo de Bolonha, foi de certa forma muito afetada. Anteriormente, para fazer jus a função de docente, exigia-se uma formação superior em nível de licenciatura, com uma duração de 4 anos. Com o advento do processo de Bolonha, passa-se a exigir a titulação de mestre, com uma duração de formação variável.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Disponível em: [www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt), acessado em 09/11/2015.

Enquadrando a Formação de Professores ao Decreto-Lei nº 43/2007, percebe-se que a mesma passa a ser feita em dois ciclos, a saber: um primeiro ciclo correspondente à Licenciatura em Educação Básica (LEB) e o segundo ciclo, especialização e profissionalização com o mestrado em ensino para docência específico, para um determinado nível de educação e ensino. Nesse contexto, para aceder ao segundo ciclo, são necessários créditos nos seguintes componentes curriculares: Português, Matemática e Estudo do Meio (Ciências da Natureza e a História e Geografia de Portugal).

Outro ponto analisado no decreto-lei acima citado, é que ele prevê também uma formação bivalente, o que permite aos portadores desse título, atuar em dois níveis de educação e ensino, ou seja, no nível Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico.

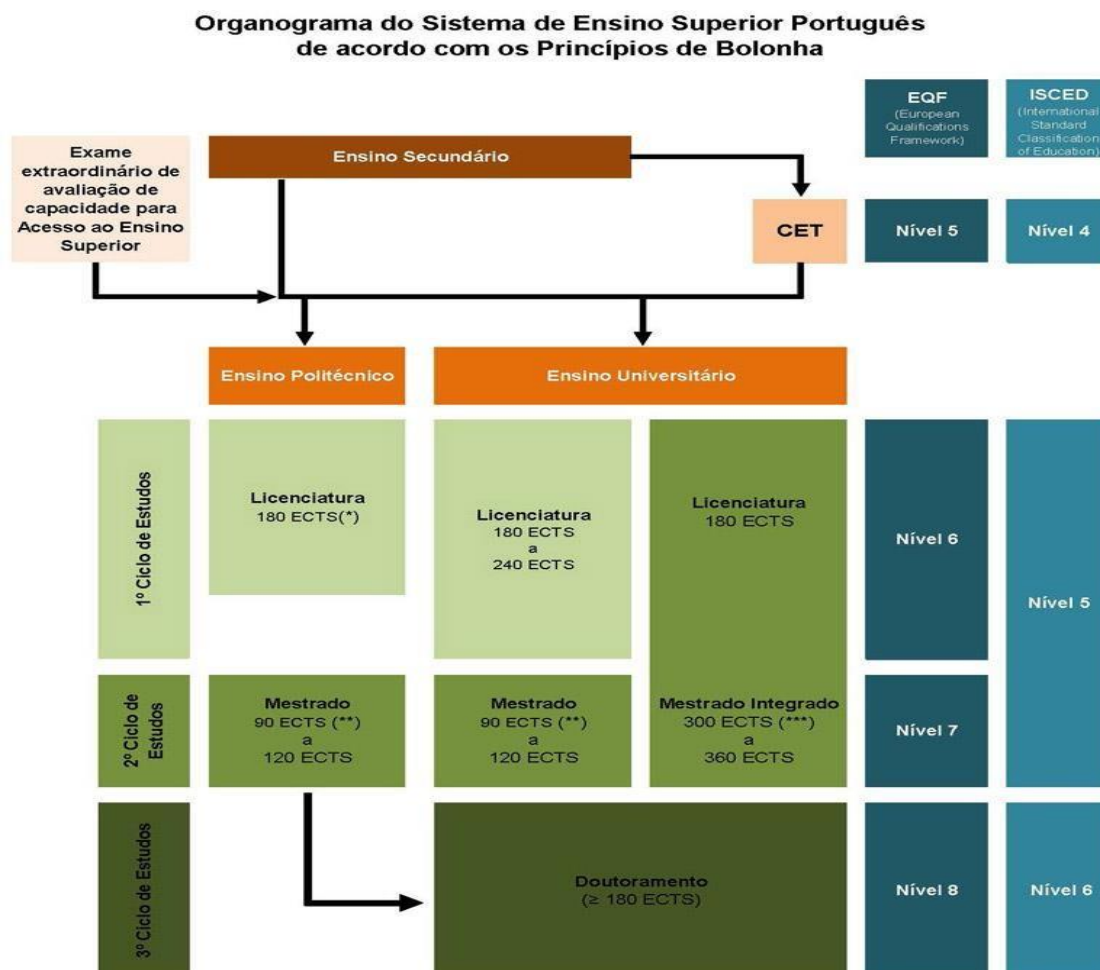
Na sequência das ideias priorizando o contexto de análise (Decreto-Lei nº 43/2007), temos que as Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos fazem a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Básico, conforme explicitado no Processo de Bolonha, implementando, um novo sistema de créditos (ECTS), conforme organograma demonstrativo logo abaixo. Havia algumas universidades, principalmente as mais novas, que possuíam o antigo CIFOP e que também faziam a mesma formação, seguindo o plano curricular aprovado pela Portaria nº 1618 de 24 de dezembro de 2007, entretanto reformulado. Agora a formação se pauta no novo plano de estudo decorrente do Decreto- Lei nº 79/2014. (Adaptado a partir das informações contidas no DGES/MCTES).

O Artigo 15º do Decreto-Lei nº 43/2007, define os componentes curriculares essenciais para a formação nos Cursos de LEB, e fixa em números de créditos (ECTS) a carga horária específica para esses componentes, levando em consideração 04 (quatro) importantes aspectos: (i) formação educacional geral, (ii) a formação na área da docência, (iii) a formação em didáticas específicas, e (iv) a inicial à prática profissional.

A nova formação docente, preconizada no Artigo 15º, deve ainda proporcionar o discurso curricular com a formação social, cultural e ética e a formação em metodologias de investigação em educação. O organograma abaixo,



ilustra bem esse discurso e a proposta de formação de professores estabelecida no Decreto-Lei nº 43/2007.



(\*) Exceptuam-se os casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada actividade profissional, uma formação compreendida entre 210 e 240 ECTS.

(\*\*) Excepcionalmente, e sem prejuízo de ser assegurada a satisfação de todos os requisitos relacionados com a caracterização dos objectivos do grau e das suas condições de obtenção, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa especialidade pode ter 60 créditos em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade.

(\*\*\*) O grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma determinada actividade profissional, essa duração: a) seja fixada por normas legais da União Europeia e; b) resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. Nestes casos, o grau de licenciado é atribuído aos alunos que tenham realizado 180 ECTS (3 anos, 6 semestres).

**Fonte:** [www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/](http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/) acesso em 07/09/2015

Para dialogar sobre a estrutura curricular representada no organograma acima, fomos buscar em Gonçalves e Rodrigues (2014, p.6) o entendimento, para os autores, essa nossa estrutura de formação de professores, “valoriza de forma significativa a dimensão do conhecimento disciplinar, assumindo que o

desempenho da profissão docente exige domínio do conteúdo científico, humanístico, [...]”. Nesse contexto, os autores trazem para a discussão, o Decreto-Lei 24/2007, p 1321 que aborda “o peso significativo da componente de formação na área de docente (FAD) (120 a 135 ECTS)”, garantindo assim uma “formação adequada às exigências da docência nas áreas curriculares”, conforme Decreto-Lei nº 24/2007, Artigo 14, nº 7, p. 1324.

Nesse contexto, surge na Educação Superior a estrutura organizada em três ciclos introduzida em 2006 e implementada a partir do ano letivo 2009/2010, observando em cada ciclo os descritores de qualificação genéricos e a organização de intervalos entre o primeiro e o segundo ciclo de estudos.

No organograma acima, temos bem especificado o Sistema do Ensino Superior Português, detalhando bem cada grau conferido e as responsabilidades dos seus dois vieses: ensino politécnico e ensino universitário, conforme abaixo:<sup>8</sup>

**Licenciado** - o grau é conferido por instituições universitárias e politécnicas; na primeira, ao fim da integralização de 180 ou 240 créditos, compreendida entre seis e oito semestres e na segunda, 180 créditos (seis semestres) podendo, em casos excepcionais, chegar a 240 créditos (sete ou oito semestres).

**Mestre** – o grau também pode ser conferido pelos dois subsistemas - instituições universitárias e politécnicas – e, para concluí-lo, o estudante precisar integralizar entre 90 e 120 créditos, numa duração normal de três a quatro semestres de atividades curriculares. Em casos excepcionais acrescenta-se mais 60 créditos e uma duração de mais dois semestres. Quando ofertado no ensino politécnico, é direcionado para a aquisição de uma especialização de natureza profissional enquanto no ensino universitário<sup>9</sup> assegura especialização de natureza acadêmica, com recurso de atividades de investigação ou que aprofundem competências profissionais.

---

<sup>8</sup> Disponível em: [www.ecum.uninho.pt/Default.aspx?tabid=20&pageid=924&lang](http://www.ecum.uninho.pt/Default.aspx?tabid=20&pageid=924&lang). Acessado em 18 nov. de 2015.

<sup>9</sup> No ensino universitário o grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, com 300 a 360 créditos e uma duração normal compreendida entre 10 e 12 semestres curriculares de trabalho (nos casos em que a duração para o acesso ao exercício de uma determinada atividade profissional seja fixada por normas legais da União Europeia ou resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia). Nesse ciclo de estudos é conferido o grau de licenciado aos que tenham realizado os 180 créditos correspondentes aos primeiros seis semestres curriculares de trabalho. No segundo ciclo de estudos das instituições universitárias ou politécnicas o grau de mestre é conferido aos que, através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado e da aprovação no ato público de defesa da dissertação, do trabalho de projeto ou do relatório de estágio, tenham obtido o número de créditos fixado.

**Doutor** - o grau é apenas conferido por instituições de ensino universitário e institutos universitários, após a integralização curricular e defesa da tese.

Na pesquisa de campo, visitámos um desses espaços responsáveis pela formação superior em Portugal - Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC, que é uma unidade orgânica do Instituto Politécnico de Coimbra - IPC e tivemos a oportunidade de ter como colaboradora a professora doutora Filomena Teixeira, lotada na instituição.

A ESEC desenvolve a sua atividade formativa, prioritariamente, nas áreas da Educação, Ciências Sociais Aplicadas e nas Artes, procurando, por um lado, alargar o seu âmbito de intervenção na Região Centro em que se insere, e por outro impor-se enquanto escola de referência no país. Para alcançar estes objetivos, as novas áreas de formação desempenham cada vez mais um papel primordial face ao conjunto de formação ministrada na Escola.

Houve, nesse período, um interesse muito grande na formação contínua de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, em determinadas áreas como, Ensino Experimental das Ciências, Matemática e Língua Portuguesa.

Nesse contexto, encontramos no Decreto-Lei nº 43/ 2007, p. 1320, que a Educação deve primar pelo “desafio da qualificação dos portugueses e para isso, exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”. (Diário da República, 1ª série, nº 38, p. 1320).

Para compreender os ciclos a partir da legislação vigente no Decreto Lei acima mencionado, pontua-se: ao segundo ciclo podem se candidatar estudantes com licenciatura ou equivalência que pleiteiam o grau de mestre e no terceiro ciclo, os portadores de grau de mestre ou equivalente que pleiteiam o grau de doutor.

Segundo a interlocutora<sup>10</sup>, a proposta, fundamentada na investigação em educação, desenvolvia-se em torno de três eixos, a saber:

---

<sup>10</sup> Dialogando com a nossa colaboradora nesta pesquisa, ficamos sabendo que ela participou da equipe designada pelo Ministério da Educação, coordenada pela Professora Doutora Isabel P. Martins, da Universidade de Aveiro, para desenvolver no território nacional português o “Programa de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Ensino Experimental das Ciências”.

- (i) Concepção de um Programa de Formação Contínua para professores do 1.º CEB que incluía a explicitação dos princípios organizadores, dos objetivos da formação, dos temas a desenvolver, das metodologias a seguir e dos instrumentos de avaliação;
- (ii) Concepção de Recursos Didáticos destinados às crianças do 1ºCEB, com as respectivas Orientações Metodológicas para professores, que pressupunha a produção de guiões didáticos organizadores de atividades práticas, com as respectivas orientações para professores, a explicitação dos equipamentos necessários e a indicação de fontes bibliográficas a consultar;
- (iii) Concepção do Plano de Implementação da Formação de Professores, que mencionava o modelo de trabalho a seguir, o calendário de execução, o perfil do formador e o sistema de avaliação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, DE PORTUGAL disponível em <<http://dre.tretas.org/dre/316981/>>).

Para execução do programa de formação em Ensino Experimental das Ciências, o ME estabeleceu parcerias com universidades e institutos superiores politécnicos responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB. Lembra que simultaneamente também aconteciam as Formações em Ensino de Matemática e Língua Portuguesa. O Público alvo para tais Programas eram professores do 1º CEB que, em 2006/2007 e 2007/2008, exerciam funções letivas em escolas públicas. A duração da formação era de 30 semanas em cada ano letivo, durante as quais os Professores- Formandos (PF) eram envolvidos em tarefas de formação e avaliação. A finalidade última de tais programas focava a melhoria da aprendizagem dos alunos do 1º CEB, nas disciplinas em questão.

Tomámos conhecimento, ainda, do Decreto Lei nº 79/2014 de 14 de maio (que introduziu alterações ao DL 43/2007) e do Parecer nº 3/2014 do CNE, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Não diferentes dos decretos anteriores, pontua que, “[...] a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente...” (DIÁRIO DA REPÚBLICA - 1.ª SÉRIE, Nº 92, de 14.05.2014, Pág. 2819).

Atualmente, percebe-se que um novo foco é dado à Formação de Professores em Portugal, sendo que no Decreto Lei 79/2014 há uma grande frente de trabalho direcionada para a Internacionalização do Ensino Superior, programa esse que “estabeleceu como objetivo, no âmbito do ensino superior, a necessidade de se proceder à racionalização da rede de instituições e à sua internacionalização, tendo identificado como área prioritária a mobilidade dos estudantes e

professores”<sup>11</sup>. Isabel Martins (2015)<sup>12</sup> afirma haver cinco propostas para a formação inicial de professores no sistema educacional português: a primeira centraliza os estudantes no processo formativo; a segunda está no foco da contextualização da formação/formação em contexto; já a terceira está ligada à compreensão da natureza da profissão, ou seja, do “ser professor”; a quarta está atrelada à articulação de disciplinas – unidades curriculares enquanto que a quinta à integração de contextos e práticas de educação formal e não formal.

### **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 discutir 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

---

<sup>11</sup> Relatório do Grupo de Trabalho MADR/MEC, maio de 2014.

<sup>12</sup> Seminário “Formação Inicial de Professores” Universidade do Algarve/29 abril 2015.

para o magistério das séries iniciais; o “normal superior”<sup>13</sup> 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, Bahia (2013, p.4).

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”<sup>14</sup>. Alguns estados e municípios brasileiros implementaram políticas especiais para qualificação do quadro de docentes. Um exemplo disso aconteceu em Goiás com o programa 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 que a ‘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

---

<sup>13</sup> 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 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)

<sup>14</sup> Com a LDB 9.394/96, no parágrafo IV do Art. 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 *lôcus* e *modus* formador, reconhecido como histórico, fortalecidos pela Resolução CNE/CEB 002/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio na Modalidade Normal, direito reafirmado pelo Resolução CNE/CEB 01/2003, que, considerando-se os dispositivos especificados na LDB, nunca deveria ter sido questionado.

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)<sup>15</sup> 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 qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação<sup>16</sup>.

---

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

<sup>16</sup> Revista Educação e Sociedade, v.36, nº 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.

## **Sistema atual (2015) de Educação brasileiro e a formação de professores.**

No atual contexto o Sistema Federal de Educação Superior brasileiro é regulamentado pela SERES<sup>17</sup> - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, uma unidade do Ministério da Educação. As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras podem ser públicas ou privadas. As instituições públicas de ensino são aquelas mantidas pelo Poder Público, na forma (1) Federal, (2) Estadual ou (3) Municipal. Essas instituições são financiadas pelo Estado, e não cobram matrícula ou mensalidades, com exceções daquelas instituições públicas classificadas como especiais<sup>18</sup>.

Já as IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro podem ser **comunitárias**, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; **confessionais**, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica e **filantrópicas**, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDB). Quanto à organização acadêmica são classificadas em: faculdade<sup>19</sup>, centro universitário<sup>20</sup>, institutos federais<sup>21</sup> e universidade<sup>22</sup>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em grau superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos

---

<sup>17</sup> Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) é a unidade do Ministério da Educação responsável pela população e supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior; e cursos superiores de graduação do tipo bacharelado, licenciatura e tecnológico, e de pós-graduação lato sensu, na modalidade presencial ou a distância. A SERES também é responsável pela Certificação de Entidades beneficentes de Assistência Social na área de Educação (Cebas-Educação). A SERES foi criada em 17/4/2011 pelo Decreto nº 7.480/2011, absorvendo competências antes da SESu, da Setec e da extinta Seed do Ministério da Educação. Esta secretaria deve zelar para que a legislação educacional seja cumprida. Suas ações buscam induzir a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão de qualidade de cursos e instituições. As atribuições da SERES estão previstas nos Arts. 26 a 29 do decreto nº 7.690/2012, com as alterações do decreto nº 8.066/2013.

<sup>18</sup> É considerada Especial, de acordo com o art. 242 da Constituição Federal a instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita. Disponível em: [http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html), acessado em 07/11/2015.

<sup>19</sup> Faculdade – categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006.

<sup>20</sup> Centro Universitário –dotado de autonomia para criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres e doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral;

<sup>21</sup> Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia para efeitos regulatórios equipara-se a universidade tecnológica.

<sup>22</sup> Universidade – dotada de autonomia na sede, pode criar campus fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral.



de segunda licenciatura) e para a formação continuada, na Educação brasileira, estão respaldadas no Art. 9º do Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015.

No entanto, os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, segundo (§ 5º do Parecer CNE/CP nº 02/2015), são:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos,

Contemplando a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

Quando pensamos na estrutura e currículo para a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, buscamos em Tardif e Lessard (2005), “compreender que o magistério não pode ser colocado como uma ocupação

secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações”. O Art. 13 do Parecer nº02/2015 estabelece que:

os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, sejam organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

Para isso, propõe em seu “PARÁGRAFO 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo”:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio de outras, consoante o projeto de curso da instituição.

As novas dimensões curriculares dos cursos de licenciatura, como prevê a estrutura acima, valorizam uma carga horária maior de prática ao longo do processo de formação e deixam nas entrelinhas a importância de as instituições formadoras realizarem essas práticas atreladas aos sistemas públicos (municipal e estadual) e privados, desde o início da formação.

## Interfaces entre Portugal e Brasil

### Portugal

A partir das concepções Isabel P. Martins (2015), da Universidade de Aveiro, apresentadas no Seminário “Formação Inicial de Professores” em Algarve (29/04/2015)<sup>23</sup>, pontuamos alguns aspectos de sua fala como dilemas e tensões, vivenciados no contexto português, conforme abaixo:

| Dilemas  | Tensões  |
|--|--|
| As novas exigências à profissão de professor.  | Competências cada vez mais complexas   |
| Proposta de formação de professores centrada nos estudantes e no processo formativo.   | Qualidade nas práticas docentes, reflexo dos resultados. E por que não se referem às aprendizagens?  |
| Proposta de formação de professores centrada na contextualização da formação/formação em contexto.                               | Problemas sociais que repercutem na escola: indisciplina, violência, público heterogêneos.   |
| Proposta de formação de professores centrada na compreensão da natureza da profissão ‘ser professor’.                            | Problemas da “profissão professor”: acesso ao sistema, mobilidade, funções a desempenhar para além das letivas, avaliação. [...].  |
| Proposta de formação de professores centrada na articulação de disciplinas/unidades curriculares.                                | Problema de organização e gestão escolar, natureza dos currículos [...].   |
| Proposta de formação de professores centrada na Integração de contextos e práticas de educação formal e não formal               | Metodologias de ensino inadequadas, atendendo ao conhecimento científico existente e à diversidade de alunos (ensino livresco fazendo recuar ao tempo do livro único; falta de condições e/ou de tempo para usar outros recursos educativos; falta de articulação/integração com a educação não formal; [...]. |
| Formação sequencial (Específica – Profissional – Prática), Formação Integrada (Especial/Profissional – prática) ou outro modelo? | Os Currículos estão “formatados” pela legislação vigente que apenas regula o nº de ECTS dos vários componentes de formação. Não existem condicionantes sobre o conteúdo da formação, que é, em geral, determinada pelos docentes responsáveis e limitada pelas suas perspectivas.                              |
| Currículos de Formação: teoria ou outro percurso?  | Há problemas/dificuldades intrainstitucionais: coordenação; integração de saberes; articulação de áreas/unidades curriculares; as quais parecem ser domínios estanques de conhecimento. Os docentes  |

<sup>23</sup> Texto adaptado a partir do [http://blogs.ua.pt/isabelpmartins/?page\\_id=46](http://blogs.ua.pt/isabelpmartins/?page_id=46), acessado em 20 de nov. de 2015

|  |  |
|--|--|
|  | <p>desconhecem, muitas vezes, o que fazem os seus colegas da mesma instituição.</p> <p>Há problemas interinstitucionais nos perfis de formação nos critérios de avaliação e classificação dos futuros professores.</p> |
|--|--|

Fonte: Martins (2015) – Seminário “Formação inicial de professores” – Universidade de Algarve.

Para trabalhar em meio aos dilemas, a autora supracitada cita Isabel Alarcao (s.d) “é fundamental na formação inicial uma cultura de investigação, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas” (páginas/s) E, para amenizar as tensões ela mesma sugere, “reconstruir planos de estudos abertos, mais transversais e percursos formativos flexíveis” (MARTINS, 2015, p.16).

## **Brasil**

Tendo como parâmetro o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vimos que a formação do professor compreender um dos principais pilares da discussão. Talvez por isso, o Parecer CNE/CP nº 2 trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Homologado no Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 25/6/2015, Seção I, pág. 13)”.

Partindo do mencionado parecer, foi possível compreender que foi “a partir da década de 1990, entre outros processos, [que] as políticas públicas passam a ser orientadas por uma reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais. Tais políticas passam por alterações importantes no mundo e no Brasil (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p.5)”.

O quadro abaixo apresenta algumas concepções e fragmentos do supracitado Parecer, que nós classificamos como dilemas, no sentido de “mudança ou opção de

mudanças”<sup>24</sup> de situações no intuito de ajustar em nível e qualidade a formação de professores no Brasil. Do outro lado, alguns elementos que classificamos como tensões ou “estado de oposição”, fundamentado na visão teórica de Isabel de Almeida da Faculdade de Educação da USP e Pesquisadora do GEPEFE, com grifos nossos em algumas delas.

| Dilemas  | Tensões  |
|--|--|
| <p>Estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional; na prática, as políticas para o setor, na maioria dos casos, contribuíram para a redução da educação superior à função de ensino. (Parecer CNE/CP nº 02, p.6).</p>               | <p>A justaposição dos conhecimentos específicos aos conhecimentos pedagógicos: nas instituições que oferecem bacharelado, o curso de formação técnico-científica não se articula com os departamentos ou faculdades de educação que tratam das disciplinas educacionais quando estas são responsabilizadas pela formação de professores, já que muitas vezes oferecem apenas seis disciplinas e os estágios supervisionados, o que dificulta a formação qualificada dos professores no contexto em que atuam ou vão atuar. (ALMEIDA,2008).</p> |
| <p>Políticas de inclusão e estímulos ao reconhecimento e respeito à diversidade que vão encontrar espaços no âmbito das Conferências Nacionais de Educação Básica – Coneb, realizada em 2008, Conae 2010 e Conae 2014. (Parecer CNE/CP nº 02, p. 6).</p> | <p>A desvinculação existente entre as próprias disciplinas pedagógicas e as atividades de estágio não favorece a apropriação da formação docente, a construção de observações sólidas, bem fundamentadas, e a reflexão sobre as práticas nas quais o estagiário participou na escola de ensino fundamental e médio. Isso pode resultar em deficiência na interação entre teoria e a prática, pela compartimentalização processada no ensino superior (ALMEIDA, 2008).</p>  |
| <p>Garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de</p>   | <p>As inúmeras dificuldades postas aos professores, em todos os níveis de trabalho</p>   |

<sup>24</sup> Cf. Dicionário Informal. Disponível em [www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br), acessado em 08 de novembro de 2015

|  |  |
|--|--|
| <p>sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e, ainda, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (Parecer CNE/CP nº02, p.6).</p>   | <p>na escola, no âmbito da organização, dos sistemas e das transformações sociais na vida dos alunos e dos próprios professores no Brasil, onde as desigualdades são flagrantes (ALMEIDA, 2008).</p>   |
| <p>Meta – 15 – garantir, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei 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 curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Parecer CNE/CP nº02, p.6).</p> | <p>Entre todas as dificuldades que os educadores encontram para ter acesso aos avanços disponibilizados pelas pesquisas, estudos, reflexões e elaboração teórica a respeito da formação, do ensino, da profissão docente e do universo da prática educativa escolarizada estão também colocadas as condições de trabalho e de salário dos professores em todos os níveis da escolarização. É nesse universo tenso, complexo e contraditório que temos de nos movimentar e tentar melhorar a formação do professor (ALMEIDA, 2008).</p> |
| <p>Meta 16 – formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Parecer CNE/CP, nº02, p. 6).</p>   | <p>Falta ao processo, preparar o futuro professor com os fundamentos científicos sobre os elementos constitutivos da atuação docente. (ALMEIDA, sd).</p>   |
| <p>Meta 17 – valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto</p>  | <p>A aprendizagem precisa gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante (de forma significativa).</p>  |

|   |   |
|---|---|
| ano da vigência deste PNE (Parecer CNE/CP nº 02, p.6).  |   |
| Meta 18 – assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (Parecer CNE/CP nº 02, p. 6). | Temporariedade na carreira de professor. Muitos têm utilizado a sala de aula como trampolim para outras profissões, geralmente motivados por melhores remunerações. |

A deficiência na formação dos professores brasileiros vai além da falta de diploma. Mesmo os professores que saem da faculdade com a habilitação para docência não estão recebendo formação adequada. “As licenciaturas não estão formando professores profissionais”, crava Bernadete Gatti, pesquisadora do assunto pela Fundação Carlos Chagas.

Fonte: (Parecer nº 02/2015) e ALMEIDA (2008).

As concepções acima são convites à reflexão sobre a formação de professores nos espaços acadêmicos brasileiros, como bem diz Almeida (2008, p. 481), “A docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, devendo dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta [...]”. Nesse viés, justificamos a importância do pensar sobre os espaços de formação dos docentes, na perspectiva teórica de Nóvoa (1992) que diz que a sociedade “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Nessa direção, fica muito significativa a opinião de alguns teóricos:

A docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, devendo dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelo professor, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões, que sustenta os encaminhamentos de suas ações. Um profissional ativo, crítico, participativo e consciente frente à realidade da escola e das situações problemáticas que se

colocam como estrangulamentos ao seu modo de agir. (ALMEIDA, 2008, p. 481).

É preciso distinguir entre a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. A pesquisa como modo de educar e não apenas como construção técnica do conhecimento. A pesquisa indica a necessidade de a educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É o sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. Isso tudo agrega todo o patrimônio de Paulo Freire e da “politicidade”, porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada. (DEMO, 2010, s.p.).

A escola se caracteriza como um caldeirão de culturas em efervescência: a cultura científica (conhecimentos de matemática, da história, das artes, da geografia, das ciências, do movimento do corpo, da língua portuguesa); a acadêmica (formação e o modo de ser dos profissionais que nela atuam); a pedagógica (o currículo, as formas de organizar as turmas); o horário; as metodologias; as avaliações; as formas de administrar e controlar; as relações de poder; a social (formas de sentir, ver e pensar); os valores, as crenças das classes sociais das quais os alunos e os profissionais se originam; a cultura do mundo infantil e dos jovens; a cultura das mídias. Essas culturas carregadas de valores, tradições, expectativas, projetos e intenções divergentes, conflitivos compõem a cultura da escola. Qualquer proposta que não considerar esse movimento está fadada ao fracasso, porque corre o risco de ser meramente burocrática. (PIMENTA, 2008, p.14).

## Conclusão

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’<sup>25</sup>, 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

---

<sup>25</sup> Portugal.



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”.

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<sup>26</sup>; Meta 16<sup>27</sup>; Meta 17<sup>28</sup> e Meta 18<sup>29</sup>. 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

---

<sup>26</sup> Meta 15 citada anteriormente;

<sup>27</sup> Meta 16 citada anteriormente;

<sup>28</sup> Meta 18 citada anteriormente;

<sup>29</sup> Meta 18 citada anteriormente.

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, p.14) 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](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](http://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.

BRENNAN, John; SHAH, Tarla. Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries.: London: Centre for higher Education Research and Information, Open University, 2000. p. 331-349.

BRITO, Elisabete; RODRIGUES, Florbela, & SIMÕES, Fátima (2014). As implicações do processo de Bolônia na Formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal, Minas Gerais: Vozes dos Vales, nº06, ano III, p. 02-03, disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/Asimplica%C3%A7%C3%B5es-do-processo-de-Bolonha-na-forma%C3%A7%C3%A3ode-professores.pdf>, acessado em 07/11/2015.

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.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999) Disponível em: [pt.wikipedia.org/wiki/Declaração\\_de\\_Bolonha](http://pt.wikipedia.org/wiki/Declaração_de_Bolonha), acessado em 09/11/2015.

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 currículum 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).

LEITÃO A. & ALARCÃO, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da

LOURTIE, Pedro.A Declaração de Bolonha. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/PedroL.pdf>, Acessado em 22.02.2017.

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](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=junho-2015-pdf&Itemid=30192](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=junho-2015-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/metas-pne/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](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.pesquisa%20documental.pdf). Acesso em: 28 de abril de 2012. 2009.

SOUSA, Isabel, M. de A.B.de. Processo de Bolonha e mudanças na Educação Superior: um estudo no Ensino Superior Português. 2011. 535f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa (PO).

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.

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - [www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes) em: 05/2017

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)

[www.facebook.com/revistavozesdosvales](https://www.facebook.com/revistavozesdosvales)

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.