

As políticas de formação de professores da educação básica no Brasil e em Portugal (2014-2023) – convergências e divergências

Basic education teacher training policies in Brazil and in Portugal (2014-2023) – convergences and divergences

Políticas de formación docente de educación básica en Brasil y Portugal (2014-2023) – convergencias y divergencias

Recebido: 25/08/2024 | Revisado: 02/09/2024 | Aceitado: 04/09/2024 | Publicado: 09/09/2024

Maria Célia Borges

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

E-mail: marcelbor@gmail.com & mariacelia@ufu.br

Fernando Ilídio da Silva Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8608-6700>

Universidade do Minho, Portugal

E-mail: filidio@ie.uminho.pt

Resumo

Apresentamos a socialização dos resultados de uma pesquisa de pós-doutoramento realizada na Universidade do Minho, Braga-Portugal. O objetivo foi investigar os pontos comuns e as diferenças existentes entre as políticas de formação de professores dos primeiros anos da Educação Básica, no Brasil e em Portugal (2014-2023). A metodologia delineou-se como qualitativa, revisão de literatura, análise documental e empírica, com aplicação de entrevistas a oito professores formadores com mais de quinze anos de experiência, das duas Universidades – UFU (Brasil) e UMinho (Portugal). Os resultados evidenciaram pontos comuns entre os dois países relacionados às políticas de formação como a influência do neoliberalismo, a desvalorização do profissional docente, a dicotomia entre teoria e prática e as limitações no processo democrático nas decisões sobre as políticas. Diferente do Brasil, o currículo de formação em Portugal oferece três anos comuns para as licenciaturas e mais dois anos de mestrado profissional com formas variadas. Portugal difere nas exigências de domínios das Ciências da Educação, prática pedagógica, práticas de pesquisa e indução na carreira, com distinção no conceito de Universidade Pública entre as duas nações, entre outros. Todavia, os dois países precisam aperfeiçoar as políticas e práticas em relação à formação de professores relativas às limitações existentes para o alcance de um ensino de maior qualidade.

Palavras-chave: Políticas; Formação; Currículos; Ensino.

Abstract

The outcomes of a post-doctoral research conducted at the University of Minho in Braga, Portugal, are here socialized and presented. The purpose of this study was to compare and contrast the initial years of Basic Education policy for teacher training in Brazil and in Portugal (2014–2023). The methodology used was a qualitative one with a literature review, a documentary and empirical analysis which were conducted through interviews with eight teacher trainers from two universities who have more than fifteen years of experience in teacher training: UFU (Brasil) and UMinho (Portugal). The findings emphasized the similarities in training programs in both nations, including the impact of neoliberalism, the devaluation of educators, the contradiction between theory and reality and the limits of the democratic process in making policy. Different from Brazil, the Portuguese training program gives two extra years as a professional master's degree in various forms and three common years for a bachelor's degree. Portugal has different standards in the areas of career induction, research methods, pedagogical practice and educational sciences. Among other things, the two countries' conceptions of public universities are different. Both nations must, however, enhance their policies and procedures for teacher training concerning the current barriers to attaining higher-quality education.

Keywords: Policies; Training; Curriculum; Teaching.

Resumen

Presentamos la socialización de los resultados de una investigación postdoctoral realizada en la Universidad de Minho, Braga-Portugal. El objetivo fue investigar los puntos comunes y diferencias entre las políticas de formación docente para los primeros años de Educación Básica, en Brasil y Portugal (2014-2023). La metodología fue cualitativa, revisión de literatura, análisis documental y empírico, a través de entrevistas a ocho formadores de

docentes con más de quince años de experiencia en formación docente, de dos Universidades – Ufu (Brasil) y UMinho (Portugal). Los resultados resaltaron puntos comunes entre los dos países relacionados con las políticas de formación, como la influencia del neoliberalismo, la devaluación de los profesionales docentes, la dicotomía entre teoría y práctica, las limitaciones del proceso democrático en las decisiones políticas. A diferencia de Brasil, el plan de estudios portugués ofrece tres años comunes para licenciaturas y otros dos años para maestrías profesionales en diferentes modalidades. Portugal difiere en los requisitos para los campos de Ciencias de la Educación, práctica pedagógica, prácticas de investigación e inducción a la carrera, existe una distinción en el concepto de Universidad Pública entre las dos naciones, entre otros. Sin embargo, ambos países necesitan mejorar las políticas y prácticas en relación con la formación docente en relación con las limitaciones existentes para lograr una educación de mayor calidad.

Palabras clave: Políticas; Capacitación; Plan de estudios; Enseñanza.

1. Introdução

No Brasil, país sul-americano de dimensão continental, a formação para o profissional docente dos primeiros anos da Educação Básica vivenciou concepções e organizações curriculares diversas. Ora se deu mais ênfase à fundamentação teórica e ora mais importância à prática. Num dado momento separou-se a teoria e a prática, tendo sido concedido um tempo maior à teoria e antecedendo a experiência, o denominado 3 + 1 da formação. Num período histórico insistiu-se na superação dessa dicotomia e igualou-se a importância da formação teórica e prática.

Outrossim, as políticas de formação de professores também têm destaque e constituem um tema relevante em Portugal, país europeu. Indicamos as pesquisas de Flores e Ferreira (2009) que explicitam a relevância do processo de indução profissional em Portugal e, além delas, estudos empíricos realizados no país (Flores & Day, 2006; Cardoso & Ferreira, 2008; Flores, 2008), que evidenciaram os desafios e as necessidades da formação docente para atender a necessidade atual.

Richter e Borges (2023) afirmaram que o debate atual sobre a formação docente é tenso, indicando retrocessos nos avanços conquistados, com teor conservador e tecnicista da legislação e interesses políticos orientados pelos preceitos do neoliberalismo. Portanto, é preciso empreender ações para a manutenção e o avanço das conquistas na área da formação docente.

Nestes dois contextos distintos, trazemos a seguinte problematização: quais são os pontos comuns e as diferenças nas políticas de formação do professor nos primeiros anos da Educação Básica, Brasil e Portugal, no período de 2014 a 2023?

O objetivo geral foi investigar os pontos comuns e as diferenças existentes entre as políticas de formação de professores dos primeiros anos da Educação Básica, no Brasil e em Portugal, no período compreendido entre 2014 e 2023.

2. Metodologia

Como metodologia de pesquisa delineamos a pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e empírica, com aplicação de entrevistas.

A investigação com a natureza de uma abordagem *qualitativa* é “aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como construções humanas significativas” Minayo (2013, p.22). Na *investigação bibliográfica* aprofundamos os temas “Políticas de formação de professores da Educação Básica” e a “organização curricular”, numa pesquisa comparada entre Brasil e Portugal. Os documentos utilizados como fontes de informações contêm esclarecimentos de questões importantes e são fontes de comprovação para outras. Para Gil (2002, p. 45), a vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Destaca a importância do pesquisador se assegurar das condições em que os dados foram obtidos, analisando em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições.

Para as referências bibliográficas e documentais, recorreremos aos textos – artigos e livros – publicados por autores brasileiros e portugueses, além de termos realizado análises da legislação pertinentes e pertencentes aos dois países no *corpus*

documental. Entendemos que as políticas educacionais são políticas públicas e influenciadas pelo contexto social, político e sugestionado por ideologias, no qual estão inseridas.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas com oito professores formadores e investigadores sobre formação de professores com experiência de mais de quinze anos. Seguindo um cuidado ético de não expor as pessoas, cada um deles foi identificado como Professor da Educação Superior do Brasil e de Portugal (PESB e PESP) 1,2,3,4 e expressaram, qualitativamente, por meio de seus depoimentos, conhecimentos e experiências sobre a qualidade da formação inicial de professores da Educação Básica.

O método comparativo investiga fatos e os explica de acordo com suas semelhanças e diferenças. Permite a análise de dados concretos e a dedução de semelhanças e divergências de elementos constantes, abstratos e gerais, propiciando investigações de caráter indireto (Fachin, 2001). No final, a técnica da triangulação trouxe a comparação plural das fontes, os métodos, as informações e os recursos utilizados.

Para contextualização, trazemos Dardot e Laval (2016, p. 7) que afirmam claramente que “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. *É um sistema normativo* que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Numa análise crítica sobre a evolução do ideário neoliberal, e de seus feitos até este início do século XXI, o neoliberalismo é visto como um “*novo modelo de vida*, que transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades” (Dardot; Laval, 2016, p. 7). Nessa perspectiva buscamos entender como esse paradigma influencia a formação de professores.

Segundo os discursos neoliberais os problemas de crise do Estado estão associados à ineficiência dos modelos de gestão nos sistemas públicos e daí apontam soluções como as reformas na estrutura pública e do sistema educacional, para alcançar mais eficiência, qualidade e equidade (Souza et al., 2022).

Por conseguinte, o presente trabalho – recorte do relatório de uma pesquisa de pós-doutoramento - possibilitou o intercâmbio de duas Instituições renomadas no Brasil e em Portugal, nos contextos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade do Minho (UMinho). Nessa troca de experiências, após informações e conhecimentos entre os países e visitas recíprocas, trazemos a publicação dos resultados, no intuito de agregar contribuições para a área de pesquisa.

A Universidade do Minho é uma universidade pública portuguesa, com três campi: um em Braga (Campus de Gualtar) e dois em Guimarães (Campus de Azurém e Campus de Couros). Ela é internacionalmente reconhecida como instituição séria e confiável e que tem um Instituto de Educação que recebe estudantes de vários países, entre eles o Brasil, para a realização de pesquisas com parcerias internacionais.

Quanto à discussão sobre *qualidade* da educação, debruçamo-nos no sentido do termo “qualidade”, numa visão crítica. A qualidade deve caminhar em consonância com a democratização do ensino, tendo a democracia como um elemento fundamental da qualidade da educação, pois “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (Gentili, 1995, s.p.).

É inegável que ambos os países têm diferenças e belezas inimagináveis e infinitas relacionadas à história, à geografia, à paisagem, nas peculiaridades da cultura, na simpatia do povo etc.

3. Resultados e Discussão

3.1 A formação inicial para professores da Educação Básica no Brasil (2014/2023) – políticas e normativas para o currículo de qualidade

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, é a lei que regulamenta a educação no país, estabelece as diretrizes e bases de todo o processo educacional brasileiro e os níveis e

modalidades de ensino. Já foi atualizada algumas vezes, sendo a última pela Medida Provisória nº 746, de 2016. (Kratochwill & Demarco, 2018).

A LDB 1996 divide a educação brasileira em Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior (graduação e Pós-graduação). A educação Básica, obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, pode ser ofertada em Instituições públicas ou privadas. Contudo, o Estado tem o dever de garantir a vaga e qualidade da educação.

A educação básica pública atende mais a população carente, tanto da periferia das cidades, como das áreas rurais. Na contramão, as universidades públicas são mais frequentadas pela população mais abastada, os que tiveram mais condições econômicas, tempo e escolas de qualidade para se dedicarem mais aos estudos e, assim, lhes permitiram aprovação nos

Ademais, existe no Brasil, de forma clara, a mercantilização dos cursos de formação de professores, na rede privada, com crescimento exponencial da oferta de vagas na modalidade a distância. E isso possibilita uma universidade de excelência para poucos (nos cursos que garantem maior *status* social) e, para a maioria dos trabalhadores, candidatos à docência, há outras modalidades com exigência menor, com formação flexibilizada e certificadora destinada à extensa massa de força de trabalho. (Felipe et al., 2021).

Após a LDB nº 9394/1996 ficou estabelecido que os cursos de graduação no país – não somente as licenciaturas – deveriam ser organizados a partir de *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)*. Por isso, empenhou-se na elaboração desses documentos nas graduações, especialmente nas licenciaturas. Advertimos que a LDB foi promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1995-2003) e, nesse contexto, veio recheada de princípios neoliberais e com visão privatista. Assim, assinalamos que o modelo gerencial começa a se desenvolver no Brasil nos anos 1990 com FHC, num processo denominado de “A Reforma do Aparelho do Estado” (Felipe et al., 2021).

Retomamos o Art. nº 62 da atual LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996), que define que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura plena; todavia, considera como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). Nesse contexto, a luta pela formação do professor em nível superior ainda deve estar pautada nas políticas públicas brasileiras.

As primeiras DCNs são as de 2002, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Tal legislação foi promulgada ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o mesmo da LDB.

Tais diretrizes pretendiam a construção da sintonia entre a formação de professores na LDB e nas DCNs para a Educação Básica e buscavam a definição de currículos próprios das Licenciaturas que são diferentes dos Cursos de Bacharelados. No processo de discussão houve um longo período de reflexão sobre as diferentes concepções da formação, configurando-se num processo um pouco mais democrático.

Destarte, com relação às mudanças curriculares garantiu-se: uma carga horária de 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas para conteúdos de natureza científico cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, com o total de 2.800 horas e o período mínimo de 3 anos para formação (Brasil, 2002). Exaltamos o avanço proposto pela superação do modelo 3 + 1 (de 1939), caracterizado como conteudista, que dava prioridade à formação de conteúdos específicos, em três anos; em seguida, oferecia apenas um ano para a formação do campo pedagógico.

Essas DCNs trouxeram uma nova visão para a formação de professores, possibilitando mais diversidade nos modelos de cursos, estabelecendo diretrizes próprias para uma formação docente específica. Contudo, ainda não continham as

aspirações das associações da área e era entendida como de formação aligeirada, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades (Freitas, 2002). Ao longo do documento a questão do desenvolvimento das competências é tratada como ponto central da formação de professores (Fichter Filho, *et al*, 2021).

Por conseguinte, em 2006, já no Governo Lula (PT- 2003-2011), foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e fixou diretrizes curriculares, inaugurando nova fase para o curso quanto à formação dos profissionais da educação, especialmente para a formação dos professores que atuam nos primeiros anos da Educação Básica. Colocou fim às especializações fragmentadas como a de supervisor e/ou orientador educacional e/ou Inspetor, do currículo anterior da formação do pedagogo.

Após debates organizados pelas associações educacionais questionando as Resoluções de 2002 e 2006, no ano de 2015 foi promulgada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O contexto político era do Governo de Dilma Rousseff que já enfrentava sérios problemas de falta de apoio do Congresso e as incertezas no país ameaçado pela recessão econômica.

Assinalamos que ano de 2014, no governo de Dilma Rousseff, o atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 a 2024) foi promulgado. Ele foi instituído para: articular os esforços nacionais em regime de colaboração, com vários objetivos para melhorar a qualidade da educação básica e superior; universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos); ampliar o acesso do ensino técnico e superior; valorizar os profissionais da educação; e ampliar os investimentos em educação, dentre outros. (PNE, 2014/2024). No final da vigência do PNE constatamos que muitas metas ainda não tinham sido alcançadas e, entre elas, a melhoria da qualidade da educação, da formação e a valorização dos profissionais docentes.

Na visão de Fichter Filho (2021) com relação à carga horária, as Diretrizes de 2015 tiveram avanço em relação às de 2002, ao aumentar a carga horária mínima de 2.800 para 3.200 horas, mobilizando a expectativa de se fazer uma formação teórica e prática mais robusta para os professores.

Tal legislação em pauta trouxe importantes princípios para a formação de professores/as no Brasil e foi ancorada em conceitos que explicitam uma concepção ampla de formação, propondo mudanças significativas na prática, na elaboração, na organização e na consolidação de projetos institucionais para a formação de professores/as como:

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015, p. 8).

Num único documento foi determinada a política nacional para a formação de professores, pedagogos e demais profissionais da Educação Básica. A Resolução trouxe maior organização para as políticas, programas e ações relativas à formação inicial e continuada de forma integrada e aumentou consideravelmente a carga horária de formação teórica e prática. Assegurou, ainda, a participação da sociedade, incorporando as contribuições da audiência pública e diversas entidades e associações educacionais. (Dourado, 2016)

A Resolução nº 2 de 2015 é validada pelo depoimento de duas professoras formadoras:

A Resolução nº 2 de 2015 (...) trazia uma proposta de formação que garantia uma melhor formação de professores da educação básica. Continha valores importantes como o tempo de formação, a valorização da profissão, a relação na unidade teoria e prática. (...) concepção progressista, educação libertadora, de uma compreensão que a educação transforma e emancipa... (PESB01)

A Resolução nº 2 de 2015 foi eleita pelos pesquisadores e associações como orientação mais completa para a formação de professores, prevendo uma formação ampla, humana, interdisciplinar, rica de teoria e de práticas, democrática, crítica e que alia tudo isso à valorização da carreira docente. Então é mais completa... (PESB04)

Destacamos, na Resolução, a preocupação com a valorização profissional e a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurassem jornada de trabalho com dedicação exclusiva, ou tempo integral a ser cumprido em um único estabelecimento de ensino, bem como a destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério.

Por consequência, em 2017 foi aprovada a *BNCC da Educação Básica CNE/CP 02/2017*, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Todavia, a aprovação da BNCC se deu de maneira coercitiva e aligeirada, uma vez que não foi aprovada por unanimidade dos seus membros.

Numa análise crítica entendemos que a BNCC trouxe uma proposta de currículo que não contribui com uma educação de qualidade e nem com a redução das desigualdades educacionais e sociais. Reafirmamos essa ideia com a visão de Pykocz e Benites (2023)

O texto da BNCC nos sinaliza que não se pretende promover aprendizagens que possibilitem aos sujeitos decidir sobre transformar a ordem das coisas. A superação das desigualdades é uma das finalidades da educação escolar, o que não significa a superação das estruturas que fomentam a exclusão social. Nesses termos, integração social é algo a ser conquistado com a inserção dos indivíduos no modo de produção capitalista, conforme se verifica na pedagogia das competências na forma pela qual é delineada na BNCC (p. 11).

Por conseguinte, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, substituiu a Resolução de 2015, que nem chegou a ser avaliada em sua concretização. O momento político era de retorno de um governo de extrema direita, o de Jair Bolsonaro (2019-2022), quando foram registrados retrocessos na área de educação e diminuição dos investimentos na área, somados à promoção do descrédito para a ciência e para as Universidades.

Nessa BNCC é preciso analisar a ideologia da pedagogia das competências e dos objetivos impostos por ela e buscar as pedagogias críticas e emancipatórias, para realizar uma análise crítica e fazer com que professores e instituições efetivem práticas criativas de resistência a ela. (Barbosa e Flores, 2020). Verificamos que a orientação é para a prática de modelos conteudistas, etapistas e classificatórios, que representam um retrocesso ao desenvolvimento dos estudantes.

Numa análise mais atenta do documento, percebemos que na proposta de organização curricular foi mantida a carga horária das Diretrizes de 2015, ou seja, um total de 3.200h, sendo 800 horas para os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; 1600 horas para os conteúdos específicos das diferentes áreas de formação; e 800 horas de prática pedagógica, divididas em 400 horas de estágio e 400 horas de prática. O diferencial é que no lugar de defender a integração teoria e prática, advoga por uma formação mais instrumental e técnica, com foco na empregabilidade, aliada aos princípios da BNCC, e dos princípios neoliberais, como já dito.

No depoimento abaixo evidenciamos que:

A Resolução nº 2 de 2019 veio sem antes fazer a avaliação da nº 2 de 2015, a toque de caixa, sem discussão com a comunidade educativa, no governo Bolsonaro, de extrema direita, que é autoritário. Assim, a Resolução foge dos princípios democráticos e da proposta de valorização do profissional docente – traz prejuízo para a formação de professores. Há uma tendência ao tecnicismo, esvaziamento de conteúdo e aligeiramento da formação. É preciso resistir ao modelo, principalmente no sistema público. (PESB01)

Segundo Freitas (2020), nesse momento tais diretrizes alteram radicalmente a concepção de educação, escola e formação, da Res. CNE/CP 02, de 2015, que contemplava a formação inicial e continuada e foi aprovada pelo CNE após

extenso debate entre os anos de 2013-2015, no interior das instituições formadoras e das entidades da área. Assim, a Resolução de 2019 privilegia a formação pelas competências com visão tecnicista da educação e desconsidera as pesquisas e teorias produzidas sobre formação de professores. Não tendo sido amplamente discutida e as associações não ouvidas, segundo registro das próprias entidades em seus manifestos, ela não traz a integração com a formação continuada pois esta só foi ser tratada, em separado, na Resolução de 01 de outubro de 2020.

Ademais, no contexto brasileiro o tecnicismo está implícito no currículo por competências e de acordo com Gama (2023, p. 165), “[...] abrangem aspectos como a falta de uma definição coerente do conceito de competência, a falta de uma relação biunívoca entre competência e desempenho [...]”, verificamos o grande foco nas competências cujo resultado do processo educacional deve ser avaliado, e ainda, as “[...] as dificuldades de projetar princípios educacionais baseados em competências no currículo e nos níveis de instrução, a subestimação das consequências organizacionais da educação baseada em competências, e muitos problemas no domínio da avaliação de competências” (Gama, 2023, p. 165).

Não há dúvidas que a Resolução nº 2 de 2019 representa a indicação para a privatização da educação, a padronização dos currículos, a minimização do campo dos conhecimentos pedagógicos, a avaliação dos resultados para a responsabilização dos professores, o gerencialismo de mercado e o esvaziamento do conhecimento crítico advindo das ciências da educação. (Felipe, Cunha & Brito, 2021)

Atualmente várias entidades como ANPED e ANFOPE se posicionaram contrárias à política, justificando que sua elaboração não teve envolvimento de entidades e associações do campo educacional, não tendo sido considerada a necessidade de articulação entre formação inicial, continuada e valorização da profissão.

Entendemos que a formação para professores de maior qualidade deve garantir os saberes teóricos científicos, para iluminar uma prática consciente, autônoma e transformadora. Desse modo, o profissional docente pode, de um lado, atender às exigências do mundo atual globalizado e, de outro, considerar os anseios para a sua realização do profissional como ser humano detentor de conhecimentos científicos, cidadão autônomo, crítico e emancipador.

Vivemos neste momento um impasse mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, uma vez que por um lado foi suspensa a Resolução nº 2 de 2015, considerada mais integradora e democrática e que traz ampliação da carga horária, manutenção das práticas como componentes curriculares e ainda incorpora a valorização profissional no seu texto; por outro lado, foi promulgada a Resolução nº 2 de 2019, vista pelos pesquisadores e associações como muito tecnicista e pragmática, esvaziando a formação teórica. Há um movimento das associações educacionais para a revogação dessa última e a volta da anterior, que tem uma orientação considerada, como visto, melhor para a formação.

No final desta pesquisa, o MEC publica a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024, que altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores. Apesar das manifestações contrárias das associações e pesquisadores renomados, o documento é aprovado. Essa discussão não será feita aqui, pelo recorte temporal eleito. Todavia, é indicativo para novas investigações sobre a temática.

3.2 Formação inicial de professores em Portugal - a estrutura e organização da educação

Como país membro da União Europeia, Portugal aderiu à exigência de que os candidatos obtenham o grau acadêmico de Mestrado em Ensino para a entrada na profissão docente no ensino público, privado ou cooperativo, de acordo com a orientação do Processo de Bolonha, em 2006, o que desencadeou mudanças significativas para a organização e os objetivos da Educação Superior e, notadamente, para os cursos de formação de professores. Estes adotaram as orientações educacionais no intuito de harmonizar currículos, implementaram os ciclos de estudos, mudaram a concepção de ensino da transmissão de

conhecimento para o desenvolvimento de competências, adotando a quantidade de créditos e a duração dos ciclos de estudos. (Rincon & Devechi, 2023),

No que diz respeito à legislação, o Decreto-Lei nº 43/2007 trouxe uma estrutura curricular constituída por quatro compostos de formação baseados nos conhecimentos, capacidades, atitudes e Enquadramento Teórico e Normativo, vistos como competências necessárias para o desempenho da profissão docente. Temos, assim, as seguintes formações: (a) formação educacional geral (FEG), correspondente a pelo menos 25% da totalidade dos créditos; (b) formação em didáticas específicas (FDE), correspondente a pelo menos 25% da totalidade dos créditos; (c) iniciação à prática profissional (IPP), com pelo menos 40% da totalidade dos créditos do curso; e (d) formação na área de docência (FAD), com pelo menos 5% da totalidade dos créditos. Por conseguinte, este Decreto-Lei foi revogado pelo Decreto-Lei nº 79/2014, que é mais prescritivo, e explicita algumas áreas nucleares de formação que devem fazer parte de cada uma das componentes citadas antes. (Rodrigues, 2019)

De acordo com a legislação portuguesa, todos os cidadãos têm direito à educação e ao acesso à cultura, sendo-lhes garantida a liberdade de aprender e ensinar (artigos 43.º e 73.º da Constituição da República Portuguesa – Lei Constitucional nº 1/2005 – e artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86).

As regulamentações estatais que fundamentam o sistema educativo português, o ensino secundário e o ensino superior, estão presentes nos seguintes documentos: (a) Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), alterada em 2005 (Lei 49/2005); (b) Decreto-Lei nº 272/2007, que define e regulamenta a organização e gestão do currículo e a avaliação das aprendizagens do ensino secundário superior; (c) Lei nº 85/2009, que determina a escolaridade obrigatória de 12 anos (Quadro 4); (d) Decreto-Lei nº 74/2006, que regula a implementação do Processo de Bolonha no ensino superior; (e) Lei nº 62/2007, que publica o regime jurídico das instituições de ensino superior; e (f) Decreto-Lei nº 43/2007, citado acima, que promulga a habilitação para a docência. (Rodrigues, 2019)

A legislação que regulamenta a formação de professores em Portugal, até o ano de 2023, é o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, que foi corrigido pela Declaração de Retificação nº 32/2014, de 27 de junho, e alterado pelos Decretos-Leis nº 176/2014, de 12 de dezembro, e nº 16/2018, de 7 de março. Assim, essa legislação regula o alcance da qualificação profissional para a docência e é obtida por meio dos cursos de 2º ciclo do ensino superior conferindo o grau de mestre. Tais documentos determinam que a posse do título de habilitação profissional para o magistério constitui-se como condição indispensável para o desempenho da atividade docente nos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares ou cooperativos para ministrar a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário, inclusive para o ensino artístico especializado em música e dança. Ademais, a formação inicial dos educadores da infância e de professores do ensino básico e secundário acontece nas instituições de ensino superior universitário e politécnico.

Destacamos que a regulamentação legal exige o mesmo nível de qualificação profissional – o Mestrado Profissional – para todos os docentes dos diferentes níveis de ensino não superior e da mesma forma para os educadores da infância, conforme a alteração realizada em 1997 pela Lei de Bases do Sistema Educativo. O Mestrado, que está no 2º ciclo, deve garantir a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada. Por fim, no Mestrado deve-se assegurar um complemento da formação que reforce e aprofunde a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas exigidas pelos grupos de recrutamento de professores para os quais almejam entrar.

Assim, a formação portuguesa de professores encontra-se regulamentada pelo Decreto-Lei nº 79/2014, que atualizou o Decreto-Lei nº 43/2007 e estabeleceu o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, com início na educação pré-escolar indo até o ensino secundário, exigindo uma formação mínima de dois ciclos de estudos: licenciatura (1º ciclo de estudos); e Mestrado (2º ciclo de estudos). A legislação atual (2014) estabeleceu que a licenciatura deve ser prescrita em

Educação Básica, com a possibilidade de quatro modalidades de Mestrado para habilitação profissional para a docência no ensino do 1º ciclo: Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal, no 2º Ciclo do Ensino Básico; e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico. O Decreto-Lei relaciona a qualidade da aprendizagem ao aumento do nível da formação docente, justificando que o nível de competência do professor repercute em sua autonomia e desempenho profissional (Rincon & Devecchi, 2023).

Dessa maneira, fica claro que a formação em cada um dos ciclos de estudos segue propósitos distintos. A licenciatura deve assegurar a formação básica na área docente e o Mestrado responsabiliza-se pela profissionalização docente especializada. A licenciatura em Educação Básica deve garantir a prática profissional educativa em contextos formais e não formais, construindo os conhecimentos científicos e pedagógicos, ofertando os créditos exigidos e necessários para a entrada no Mestrado. Desse modo, a habilitação profissional para a atuação na educação pré-escolar e no ensino básico é alcançada. Por outro lado, já o Mestrado tem a função de garantir “a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação na área cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada” (Portugal, 2014, p. 2819). Na visão de Vieira e Damião (2014), a oferta diferenciada no 2º ciclo de estudos foi interessante pois ensejou a ampliação na atuação docente. Nessa perspectiva, o professor que for habilitado para atuar no 1º Ciclo do Ensino Básico, poderá, ainda, atuar na Educação Pré-Escolar ou no 2º Ciclo do Ensino Básico, a depender de sua escolha nas especialidades no Mestrado (Rincon & Devecchi, 2023).

Destacamos que a habilitação profissional para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico está sendo oferecida pelas universidades e pelos institutos politécnicos; entretanto, a legislação (2005) prevê uma formação acadêmica para as universidades e de natureza vocacional para os politécnicos. Na busca da habilitação para a docência as instituições de ensino superior precisam alinhar os currículos às matrizes da educação básica, às políticas educacionais e aos princípios expressos na Lei nº 49/2005 (Portugal, 2014).

Com o olhar sobre a qualidade da formação de professores, numa reflexão sobre o processo formativo em Portugal, tivemos os seguintes depoimentos:

A formação atual é forte aqui na UMinho. Há integração teoria e prática. Mas, em cada instituição, depende de como as disciplinas são pensadas. No curso de Letras, onde atuo, e na Educação Básica, os estudantes aprendem o Português correto e o inglês fluente. Valorizamos o domínio da língua inglesa que está nos filmes, nas músicas, nos eventos... não há tradução, tem de ter domínio para entender... (PESP04)

Considero que formamos bem o professor, com boa qualidade. As pessoas, desenvolvem grande capacidade de reflexão, capacidade de pesquisa e a investigação está a serviço das práticas. Há a pesquisa-ação (no Mestrado). Temos consistência teórica e prática nos cursos. Tal como está, formamos bem os professores. No estágio, no Mestrado, tem a investigação a partir das práticas da escola onde estão no estágio. (PESP03)

Os depoimentos evidenciam que os professores formadores acreditam que fazem uma formação de qualidade, sentindo-se orgulhosos de seu trabalho na Universidade. Outra percepção é que em Portugal eles valorizam mais o aprendizado da língua inglesa que no Brasil. O domínio do inglês faz parte da cultura deles e os estudantes buscam esse domínio desde a educação básica.

Confirmamos, na pesquisa de Cerdeira e Cabrito (2020), que, seguindo o mesmo caminho tradicional do ensino superior europeu, em Portugal predomina o ensino superior público universitário. Portanto, a maior parte dos professores é formada, ainda, pelas instituições públicas. O inverso ocorre no Brasil onde mais de 70% dos professores se formam em instituições privadas e com qualidade duvidosa, em sua maioria, pois não são universidades. Todavia, a pesquisa citada

também revela que a remuneração dos docentes portugueses está defasada e há um aumento da precariedade do trabalho docente nas últimas décadas.

Outrossim, identificamos que o estágio realizado somente no Mestrado Profissional, ou seja, no final da formação, que vem trazer a prática da profissão docente visando a experiência prática e o desenvolvimento das competências e habilidades, pode trazer dificuldades para que as instituições de ensino garantam a articulação da teoria e prática, como também na continuidade dos estudos entre um ciclo e outro.

Percebemos que os cursos de formação estão organizados em habilidades e competências orientados pelo Processo de Bolonha e que não há questionamentos sobre a mudança de paradigma. Foram apontadas dificuldades relativas à continuidade entre licenciatura e Mestrado e sobre a diminuição do espaço de autonomia dos cursos: entretanto, nada se falou sobre o enfoque das competências e habilidades dada à estrutura dos cursos (Rincon & Devechi, 2023).

Nas conclusões do artigo de Rincon e Devechi (2023) depreende-se que a implementação dos dois ciclos de estudos conduziu os cursos a oferecerem a formação em duas etapas: uma generalista, denominada como o tronco comum, constituída por conhecimentos basilares ou científicos, sendo a estrutura de profissionalização geral no percurso formativo; e outra especialista, voltada à prática profissional. Entretanto, no tronco comum de responsabilidade da licenciatura em Educação Básica, há pouco contato com a prática de ensino, delegando ao Mestrado esta incumbência de articular teoria e prática nos estágios iniciados no último ano de formação. Mas, na universidade o Mestrado tem constituído um perfil mais acadêmico ao invés do profissionalizante. Assim, isso acaba sendo um problema para a formação do docente, considerando a previsão dos cursos para que a profissionalização especializada aconteça neste momento.

Na visão de Ferreira (2016), o paradigma em questão tem como premissa o desenvolvimento de competências e habilidades como estratégia de melhor preparação profissional para a atuação na escola. Fundamentado pela concepção do saber-fazer/aprender a aprender, os cursos de licenciatura passaram a formar professores por meio de experiências ativas, compreendendo a aprendizagem prática como melhor estratégia de formação. Todavia, esse modelo tem recebido críticas pelos pesquisadores portugueses. Para Mesquita e Machado (2017), por exemplo, essa orientação está voltada às concepções pedagógicas que colocam o futuro professor como responsável por sua formação, sendo colocado, entretanto, mais próximo do discurso do que da prática. Da mesma forma, Leite e Ramos (2014, p. 84) denunciam “uma tensão paradigmática entre o anunciado, o vivido e o idealizado” por Bolonha.

Para além do recorte temporal desta pesquisa, pudemos evidenciar que no final de 2023 o governo de Portugal apresentou novas políticas públicas visando o combate à falta de professores no sistema educacional do país. As medidas implicam a contratação de professores com habilitação própria, ou seja, com formação científica, mas ainda não complementada com a formação didática e pedagógica. Então, antes dos estudantes complementarem a formação docente, especialmente o Mestrado Profissional, já poderão ir para as escolas assumir salas de aulas, sem acompanhamento, com carga horária e salários menores. Isso nos leva a crer que tal medida representa a desvalorização da carreira docente e perda de qualidade do ensino ministrado nas escolas de Educação Básica.

Nesse sentido, uma professora entrevistada manifestou-se sobre a desvalorização da profissão docente em seu país e sua preocupação quanto ao exercício antecipado de professores que não concluíram a formação, para cobrir a falta de professores:

Poucas vocações para o magistério... profissão desvalorizada, as instituições de formação foram fechando os cursos, ... agora os professores vão se aposentar... e não houve formação para substituí-los; por isso, faltam professores... As mudanças que estão vindo, no processo de formação, representam um retrocesso. Surgiram por necessidade de mais professores. Urgência, pois faltam professores. Daí é preciso aligeirar a formação, ou acelerar a formação. Antes do no 2º ano do mestrado, passa a ser feito com contrato de professor, ainda em formação, de até 12 horas

letivos. Professores contratados de maneira precária, com formação incompleta, sem ter terminado o mestrado e sem ter realizado a pesquisa-ação, que o faz investigar e refletir sobre os problemas reais da escola. Tudo fica precário... (PESP04)

No Brasil não é diferente porque faltam professores e cada vez mais temos menos vocacionados para o magistério mediante a desvalorização da profissão pela sociedade em geral e pelas políticas públicas. Nos depoimentos é igual a tendência de aligeirar a formação, tornando-a mais instrumental. A desvalorização do profissional docente também é comum. No Brasil também há um momento de luta pelos educadores e associações educacionais, para suspender a Resolução 2, de 2019, e voltar à Resolução 2, de 2015; ou, ainda, apresentar uma proposta melhor para a orientação da formação de professores.

À data de conclusão desta pesquisa, o Ministério da Educação do Governo de Portugal publicou o Decreto-Lei nº 79/2024, de 14 de maio, que aprova o novo “regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”, que entra em vigor nos anos letivos de 2024/2025.

Considerando que a investigação possa ter alguns limites, todavia os seus resultados revelam que as políticas de formação de professores efetivadas no Brasil e em Portugal se organizam de maneira complexa e são provisórias, configurando-se mais como políticas de governo e não políticas de Estado. Todavia, em ambos os países se evidencia o investimento em muitas políticas que revelam a preocupação com a formação de professores para o desenvolvimento da qualidade do sistema educacional.

Em diferentes momentos históricos os dois países passaram por reformulações e mudanças no processo formativo que envolveram a estrutura curricular e os planos de estudo, de acordo com o modelo de formação dos distintos sistemas.

Evidenciamos, por meio da investigação, *algumas categorias comuns* ou semelhanças na formação docente entre Brasil e Portugal:

- a qualidade da formação inicial de professores é garantida na legislação;
- há limitações no processo democrático de construção das políticas educacionais para a formação de professores entre os dois países;
- as mudanças nas políticas de formação inicial de professores são sempre justificadas pela preocupação em obter um corpo docente mais qualificado para assegurar o melhor aprendizado;
- depreendemos pela pesquisa teórica e pelos depoimentos dos entrevistados, que os dois países enfrentam o desafio de busca da articulação entre teoria e prática; há tendência para o aligeiramento da formação, que se estrutura de forma mais instrumental e, ainda, é comum a desvalorização da profissão docente;
- por fim, a interferência de um modelo neoliberal, com tendência a uma educação instrumental e tecnicista, pragmática, voltada para o ensinar a fazer, está presente nos dois países, com incorporação da agenda neoliberal variando de acordo com a realidade de cada nação.

Quanto às *diferenças* no processo de formação de professores entre Brasil e Portugal, verificamos que:

- no Brasil a formação de professores acontece mais nas Instituições privadas, que formam mais de 70% dos professores, enquanto em Portugal a maioria dos professores, é formada nas Universidades ou Institutos politécnicos públicos;
- no Brasil há formação de professores crescente na modalidade EAD, o que não acontece em Portugal;
- no Brasil aceita-se a formação no curso de magistério em nível médio para ser professor da educação infantil, o que não ocorre em Portugal;
- no currículo de formação, Portugal oferece três anos comuns para as licenciaturas e mais dois anos de Mestrado Profissional em formas variadas;

- no Brasil, nas universidades públicas, os alunos se formam sem o pagamento de nenhuma taxa, enquanto em Portugal todos/as os estudantes têm que pagar uma taxa (ou propina) nos cursos oferecidos, concebendo de forma diferente o conceito de público;
- quanto ao formato de organização dos Cursos de formação, Portugal não tem o curso de Pedagogia; nas diferentes licenciaturas e na “Habilitação para a docência via Mestrado Profissional”, há o estágio supervisionado e a pesquisa, problematizando o tema localizado no campo de estágio, cujos resultados são apresentados em um júri formado por três docentes do curso, para avaliação e aprovação;
- nas licenciaturas brasileiras o cursos de graduação duram em torno de quatro anos, e o Mestrado acadêmico ou profissional é opcional, feito *a posteriori* da graduação;
- o período probatório, de indução profissional (2 a 3 anos de duração), atuando na escola como professor iniciante, também se destaca, pois não existe essa prática no Brasil;
- no Brasil o Pibid é um importante programa que muito agrega à formação teórica e prática dos professores; todavia, não alcança a maioria dos estudantes.

Inferimos que para melhorar a formação dos dois países faz-se necessário que:

- A teoria e a prática superem a dicotomia existente e interagir, conversar e se complementar. Além de ampliar a carga horária de formação, é preciso garantir relações dialógicas entre a teoria e a prática, entrelaçando interações e interdependência entre elas. (Gomes, Fernandes e Sousa, 2021);
- não haja formação aligeirada, pois a formação de professores exige conhecimentos científicos, conhecimentos pedagógicos e práticos e ainda conhecimentos que possibilitem a investigação de novas práticas para compreender e superar os complexos problemas da escola e da sala de aula;
- as políticas cuidem da melhoria da qualidade da formação de professores juntamente com a valorização da carreira docente.

4. Considerações Finais

Por fim, tanto no Brasil quanto em Portugal há avanços e retrocessos. Contudo, existe uma insistência para que as políticas públicas invistam mais na formação de professores para melhorar a qualidade da formação e, conseqüentemente, da qualidade do ensino-aprendizagem. Junto a isso é preciso investir na valorização dos profissionais da educação para despertar vocações para o magistério que venham repor as vagas dos docentes que estão se aposentando.

Em investigações futuras, em colaboração com o orientador científico da formação de pós-doutoramento, e outros pesquisadores do Instituto de Educação da UMinho, pretende-se aprofundar o trabalho já realizado, com enfoque no período 2013-2023, bem como acompanhar as mudanças em curso, nos dois países, no que concerne às políticas de formação de professores no Brasil e em Portugal, considerando as tendências globais em que elas se inserem.

Agradecimentos

Agradecimentos à CAPES por conceder uma bolsa que possibilitou a permanência da primeira autora por 3 meses em Portugal como professora Visitante Sênior, quando pôde, além das atividades previstas no projeto inicial (professor visitante) realizar a pesquisa empírica. Agradecimentos também à Universidade do Minho (Braga/Portugal) por nos receber e contribuir com a realização da pesquisa.

Conflito de Interesses

Não existe nenhum conflito de interesses.

Referências

- Anped. (2020). *Manifesto GT 08 e ANPED/ parecer CNE para BNC-Formação Continuada*. 18 de jun. <https://www.anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>.
- Barbosa, M. C. S. & Flores, M. L. R. (2020). Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade de educação infantil? *Conjectura: Filosofia e Educação* (25), 73-110. <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630>.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015*. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA
- Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>.
- Brasil. (2002) *Resolução CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO*. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.
- Brasil. (2006). *Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO*. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024)*. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- Cardoso, N. & Ferreira F. I. (2008). Perspectives and Expectations Regarding the Support of Novice Teachers: current situation and changes in Portugal. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, March.
- Cardeira, L. & Cabrito, B. Gil. (2020). Os professores do ensino superior público em Portugal: uma carreira em perigo? *Revista Educação, Cultura Sociedade*, Sinop/MT/Brasil, 10(1), 6-22. [file:///C:/Users/marce/Downloads/dpd,+Art+85+-+formatado%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/marce/Downloads/dpd,+Art+85+-+formatado%20(8).pdf).
- Dardot, P. & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Diniz-Pereira, J. E. (2021). Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista-BA. 17(46), 53-71. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>.
- Dourado, L. F. (2016). Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília-DF. 10(18), 37-56. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649/671..>
- Fachin, O. (2001). Método comparativo. In: *Fundamentos da Metodologia*. Editora Saraiva.
- Felipe, E. da S., Cunha, E. R. & Brito, A. R. P. de. (2021). O avanço do projeto neoliberal nas Diretrizes para a formação de professores no Brasil. *Revista Práxis Educacional*. 17(46), 127-151, jul./set. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>.
- Ferreira, P. M. B. (2016). *Formação inicial da professores do 1º CEB*, supervisão pedagógica e inovação curricular: percepções e reflexos de supervisores e estagiários. 573f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira, F. I. S. (2008) Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educacao*. 13(38), maio/ago. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59077/1/04.pdf>
- Ferreira, F. I. & Cardoso, N. (2008). "The Support of Novice Teachers in Portugal: Theoretical and Empirical Perspectives". In Guy Tchibozo (Ed.) Proceedings of The Paris International Conference On Education, *Economy And Society*, v.1, Paris: Analytrics.
- Flores, M. A. & Ferreira, F. I. (2009). The Induction and Mentoring of New Teachers in Portugal: Contradictions, Needs and Opportunities. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 63-73. On-line. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie..4.1.63>.
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular. <https://expressaopopular.com.br/livraria/reforma-empresarial-da-educacao-a-nova-direita-velhas-ideias/>.
- Freitas, H. C. (2020). BNC da formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: Mendonça, S. G. L., Miguel, J. C.; Miller, S., & Kohle, E. C. (Org.) *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária: Cultura Acadêmica, 95-112. https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172.
- Freitas, H. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Campinas. *Educação & Sociedade*, 32(80), 136-167, set. <https://www.scielo.br/rj/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>.

Fichter Filho, G. A., et al. (2021). A trajetória das Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. Araraquara: SP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(1.0), 940-956. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>.

Gama, S. M. N. (2023). *Disputas hegemônicas contemporâneas na educação brasileira: conflitos ideológicos em torno da BNCC*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/28590/Tese%20vers%c3%a3o%20final_SilvanaMalheiro%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4. ed.). Atlas.

Gentili, P. A. A. (1995). O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora, no campo educacional. In: Gentili, P.A.A., ; Silva, T.T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. (2. Ed.). Vozes.

Gomes, S. do S., Fernandes, D. & Souza, S. Z. (2021) Políticas de formação de professores e regulação de cursos em Portugal e no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 32, e08437. <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/8437>.

KratowichL, Susan & Demarco, Regina Senos. (2018). *Brasil e Portugal: avaliação e demandas políticas da educação*. V CONEDU. Congresso Nacional de Educação. chromeextension://efaidnbmnnpkajpcglclefindmkaj/https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID8714_10092018202104.pdf.

Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. Boitempo.

Leite, C. & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e da exigência ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 8, p. 73-89. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4923>

Mesquita, E. & Machado, J. (2017). Formação inicial de professores em Portugal: evolução e desafios. In: Shigunov Neto, A. & Fortunato, I. (Org.). *Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais*. São Paulo: Edições Hipótese. p. 97-115

Minayo, M. C. de S. (2013). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Vozes.

Portugal. (2014) *Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>.

Portugal. (2019) *Decreto-Lei no 115/2013, de 7 de agosto de 2013*. Diário do Governo, Lisboa, 2013. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/498487/details/normal?q=decreto+lei+115%2F2013>.

Portugal. (2005). *Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005*. Diário da República, Lisboa. <https://dre.pt/application/file/245260>.

Portugal. (2007) *Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007*. Diário da República, Lisboa. <https://dre.pt/application/conteudo/517819>.

Portugal. (2006). *Decreto-Lei no 74/2006, de 24 de março de 2006*. Diário da República, Lisboa. <https://dre.pt/application/file/671482>.

Pykocz, D., & Benites, L. C. (2023). A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular. *Educ. Pesqui.*, 49, e250430. <https://www.scielo.br/j/ep/a/4JpPGXXWDj3R6ZY3S9czSgb/?lang=pt&format=pdf>.

Richter, L. M., & Borges, M. C. (2023). As políticas e os currículos de formação de pedagogos(as) após 2015: Rupturas e padronizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, e023121. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18774>.

Rincon, C. G. de V., & Devechi, C.P. V. (2023). Concepção, organização e autonomia dos cursos de formação de professores para o 1º ciclo do ensino básico em Portugal. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, 12(23), jan./jun.

Rodrigues, F. R. A. (2019). *Formação inicial de professores no espaço Europeu: currículos, práticas e identidades*. Doutorado em educação. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. [file:///C:/Users/marce/Downloads/ULSD734249_td_Filomena_Rodrigues%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/marce/Downloads/ULSD734249_td_Filomena_Rodrigues%20(4).pdf)

Souza, R. A; Richter, L. M., Souza, V. A; & Silva, M. V. (2022). Crises do Capitalismo Global e as Políticas Públicas de Educação. *Revista Educação e Políticas em Debate*. 11(3), 854-861, set./dez. <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66300>.

Universidade do Minho. (2023). *Universidade do Minho em Portugal*. https://www.nacionalidadeportuguesa.com.br/universidade-do-minho/?utm_source=Google-Ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=gmpesquisadinamica&gad=1&gclid=CjwKCAjwm4ukBhAuEiwA0zQxky0cr_HNKIF-rhBr2KjXiFrJn7mIJGD6VDOEWtoHO2TeSLRZuWmrIRoC59QQA_Vd_BwE.