

[294]

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Vagda Rocha e Preciosa Fernandes

<sup>1</sup>UERJ, Brasil

<sup>2</sup>Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

*[Resumo] Este trabalho discute políticas de formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental/ ensino básico no Brasil e em Portugal. Defendemos que ainda que as políticas educacionais desses países sofram influências comuns, o local é um elemento a ser considerado numa análise. A formação de professores aparece nos discursos políticos dos dois países como alternativa para uma melhor educação. Tomamos como referência para essa discussão os escritos de Ernesto Laclau (2005, 2006) e Stephen Ball (1994, 2006). Não é nossa intenção desenvolver um trabalho de cunho comparativo.*

*[Palavras-chaves]: Política Educacional - Formação de Professores – Significados.*

## 1- Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir as políticas de formação de professores para as/os séries/anos iniciais no Brasil e em Portugal. A elaboração dessas políticas está relacionada às mudanças sociais e econômicas resultantes dos avanços científicos, tecnológicos e da posição da sociedade frente a estas. Obviamente não podemos esquecer que o advento da chamada globalização também influencia a demanda por novas políticas. A educação e, por sua vez, a formação de professores configuram como elementos fundamentais para que as metas propostas sejam alcançadas.

Aparentemente, a ênfase é dada à formação de professores para a educação básica em sintonia com as recomendações feitas por organismos internacionais em diferentes fóruns mundiais, a exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jontiem (Mec, 1990) e o Fórum Mundial de Educação, Dakar (Mec, 2000). Nesses encontros ressalta-se a necessidade de rever as políticas de formação de professores, visto que são estes profissionais que contribuem diretamente no desenvolvimento do modelo de educação adotado pelos países e, não por acaso, interferem na preparação dos estudantes para o mundo que se lhes descortina, um mundo balizado pelo conhecimento, pela tecnologia e pela interação cultural. Mas estes mesmos organismos vêem na educação uma estratégia para o combate à pobreza ainda que outros estudos apontem que a educação não pode ser responsabilizada isoladamente pelo desenvolvimento social e econômico de

um povo. Assim, outros setores sociais devem se articular à educação para a promoção de políticas convergentes (Gajardo, 1999).

Parece claro que um movimento de reforma na educação não pode descurar da formação de professores. No Brasil, após algumas pesquisas realizadas acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos, constatou-se um desempenho consideravelmente baixo e a tendência seguida foi culpabilizar os professores em virtude do nível de formação que estes apresentavam. O país apresentava em 1988 um número superior a 1 milhão de professores sem a habilitação necessária ao exercício da docência (Mec, 1996). Face a esse quadro, foram elaboradas estratégias e políticas educacionais que pudessem atender essa demanda por formação docente com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido.

Neste trabalho pontuaremos ainda alguns aspectos da política de formação de professores em Portugal, uma vez que a educação nesse país também passou por uma reforma, nomeadamente com a adesão ao Processo de Bolonha. Todavia, não é nossa intenção fazer um estudo comparativo sobre a forma como acontece a formação de professores nos dois países em tela.

## 2- A política de formação de professores no Brasil

O movimento da reforma da educação no Brasil tem início nos anos 1990 e um momento que merece destaque

é o período que vai de 1997-2007, denominado como “década da educação”. Nesse período tem lugar um investimento massivo na formação de professores, visto que havia, no país, muitos professores sem a qualificação então exigida para o exercício do magistério, a licenciatura em pedagogia ou o ensino normal médio – para o magistério da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental – e as licenciaturas específicas - para as disciplinas da segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio. A meta era profissionalizar ou qualificar os professores dentro desse período. Contudo, essa meta não foi alcançada no período previsto, de forma que o governo federal ampliou o período de formação indefinidamente. Ainda que com prazo adiado para a obtenção do diploma, a exigência da formação para o exercício do magistério continua prescrita na lei 9394/96.

Aqui, trataremos especificamente da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Para os professores que desenvolviam suas atividades profissionais nesse nível de ensino e não dispunham da formação mínima exigida para o exercício da função, no caso, o curso normal médio, foi oferecido um curso semi-presencial, o Proformação, com duração de dois anos. Esse curso foi oferecido em todo o território nacional e tinha como objetivo conferir formação a nível médio (conclusão da educação básica) a professores das redes públicas estaduais e municipais. O referido curso aconteceu de 1997 a 2004 e atendia as demandas que os municípios e estados apresentavam. O objetivo era de alcançar o maior público possível.

Como a Lei 9394/96 prevê formação superior, que pode ser tanto o curso de pedagogia como o normal superior e não apenas o curso normal médio, foram criados os institutos superiores de educação (ISEs). Estes são responsáveis pela oferta do curso normal superior, enquanto o curso de pedagogia continua sendo oferecido pelas universidades públicas e privadas, sendo que essa oferta pode ser feita nas modalidades regular e em serviço. Tanto a criação dos ISEs como a criação da modalidade dos cursos em serviço causaram muitas discussões, visto que a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental estava sendo retirado do espaço universitário,

descharacterizando, portanto, o modelo de ensino superior adotado no país que alia ensino, pesquisa e extensão (Maués, 2003; Freitas, 2002; Kuenzer, 2007). Essa tentativa de retirada da formação desse profissional do núcleo universitário é compreendida como uma espécie de retorno ao tecnicismo, uma valorização do “saber ensinar”, valorização das técnicas, da arte de conduzir uma “boa aula”, de zelar pela eficácia e eficiência do ato de ensinar em detrimento dos fundamentos teórico-epistemológicos que embasam a profissão e o caminho de lutas e embates que esta percorreu no país.

No caso da pedagogia em serviço, a tônica não está na prática, mas nos conhecimentos teóricos ou científicos da educação. A formação nesses moldes se dá em virtude de este curso ter sido criado para atender a um público bastante específico, nesse caso os “professores leigos”, ou seja, os professores que até então exerciam a profissão sem a habilitação necessária. A lei 9394/96 em seu art. 61, inciso II prescreve o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” na composição curricular dos cursos. Esse aproveitamento da experiência docente promove a redução do tempo de duração do curso e, se por um lado esse discurso legítima e valoriza a prática profissional desses professores, por outro, ao não criar estratégias de acompanhamento dessa prática a ratifica, isto é, endossa a prática que foi alvo de duras críticas, uma prática que os relatórios apontaram como “ineficiente”. É como se a prática estivesse dissociada da teoria ou como se o professor, no papel de aluno, fosse o responsável pelas expectativas criadas em torno do seu próprio fazer. Além de ser apontado como o responsável pelo sucesso escolar dos alunos, o professor é também responsabilizado pelo próprio sucesso no curso e nos seus desdobramentos. Se no curso normal superior a crítica acontece no sentido de priorização da prática em detrimento da teoria/conhecimento científico, no curso de pedagogia essa lógica se inverte, prioriza-se a teoria em detrimento da prática.

O ingresso no curso normal superior é disponibilizado aos egressos do ensino médio, tal como o curso de pedagogia, seja na modalidade regular, seja na modalidade em serviço. De acordo

como a Resolução n. 1/99 os ISEs podem ser organizados como faculdades, faculdades integradas ou escola superior e ainda como centro universitário, ou mesmo universidade.

Em 2007, final da “década da educação” o Brasil ainda contava com um déficit considerável de professores na educação básica. A alternativa encontrada foi estender o prazo de formação nos cursos em serviço. Temos então uma espécie de instituição de uma política de formação criada para ser temporária, emergencial, isto é, o inédito tornando-se permanente. Para Freitas (2007, p. 1207), este quadro se constitui num problema estrutural, “crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores” e as alternativas para o seu enfrentamento não são capazes de equacionar o déficit encontrado. Ainda para esta autora, esse encaminhamento da política de formação de professores aprofundará o quadro da desprofissionalização docente. Não acreditamos numa desprofissionalização, entretanto, concordamos que o desdobramento dessa política, da forma como vem sendo efetuada, com os limites que apresenta dificulta uma formação acurada, com lastro teórico que permita ao professor refletir sobre sua própria prática.

Como os rumos encontrados para continuar formando professores em serviço foi expandir a modalidade à distância, o Ministério da Educação criou a Plataforma Freire, ainda em 2007, significada pelo governo como “a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, para as instituições públicas de ensino superior” (Mec, 2011). Através desse programa, as universidades públicas estaduais e federais passaram a oferecer as mais diversas licenciaturas na modalidade à distância. O requisito para participar é estar em atividade docente. Os professores que atendem ao requisito se cadastram, se inscrevem na Plataforma Freire no curso desejado e atualizam o currículo. Os candidatos são selecionados a partir de sorteios e, como acontece à distância, eles não precisam, necessariamente, se inscrever apenas nas universidades dos seus estados. Os cursos atendem ainda professores que desejam fazer uma segunda licenciatura, no caso, aqueles que

apresentam desvio de função<sup>1</sup>. O curso não representa ônus para o professor em formação. Os tutores, professores e supervisores que atuam no programa recebem bolsas. Os professores e supervisores são docentes das universidades promotoras e os tutores passam por um processo de seleção pública. Podemos apontar dois aspectos positivos nesse programa, o primeiro é que os cursos são oferecidos apenas por universidades públicas, o segundo é que o professor fica desobrigado de arcar com os custos da própria formação. Entretanto, a seleção por meio de sorteio acaba por não satisfazer a demanda apresentada por aqueles que acessam a Plataforma Freire. A demora na divulgação dos resultados do sorteio e, na maioria das vezes, a não contemplação no processo de seleção, faz com que esses professores optem pelos cursos em serviço oferecidos ainda por universidades privadas.

Mesmo expandindo os cursos de pedagogia em serviço e os cursos normais superiores, ainda há no país uma política de expansão dos cursos normais em nível médio que, tal como os demais, habilita professores para o magistério na educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental. Aqui, aparentemente, figura uma contradição no discurso político, visto que o ingresso no magistério se dá por concurso público com provas de conhecimento específico e prova de títulos. Mas ainda assim, tem-se a expansão desse nível de ensino contribuindo decisivamente para postergar, adiar a formação dos professores em nível superior e, conseqüentemente, a qualificação do quadro docente e, quiçá, a melhoria da qualidade da educação pública. Além de postergar a formação em nível superior, a continuidade da oferta dos cursos a nível médio parece garantir um público permanente para a formação em serviço. É a continuidade de uma formação profissional que o próprio sistema educacional aponta como sendo ineficiente e insuficiente para o exercício da função. Ancorando-nos em Ball (1994; 2006) apontamos que uma possível interpretação para tal acontecimento é a negociação que provavelmente acontece entre os vários agentes que influenciam a construção dessa política. Uma negociação na qual

o consenso não seja pretendido como o único resultado. Uma negociação de demandas sentidas por sujeitos sociais diversos e que ocupam espaços e funções sociais diferenciadas (Laclau, 2005; 2006).

É necessário observar com atenção que o curso normal médio é oferecido aos egressos do ensino fundamental. Anteriormente era um curso oferecido em 03 anos, após a lei 9394/96, passa a ter duração de 04 anos. O estágio abrange a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Por ser um curso em nível médio, zela-se muito pelo saber fazer, nesse caso, prevalece o caráter conteudista. O seu público é composto por jovens aspirantes a professores, na maioria das vezes, jovens que vêm no magistério a oportunidade de conseguir um primeiro emprego, ainda que não seja em escolas públicas ou mesmo escolas autorizadas junto aos conselhos de educação. Essa é uma prática que fere a luta de entidades representativas da categoria docente, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), pela valorização dos profissionais da educação.

Ao término do curso de pedagogia – na modalidade regular ou presencial, do curso normal superior ou do normal médio, os professores já encontram-se habilitados legalmente para o exercício do magisterio, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda que acontecendo sob diversas modalidades, há elementos dos quais esse processo de formação de professores não pode desconsiderar a exemplo do uso das inovações tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, a disponibilização de uma biblioteca de apoio e, no caso dos cursos à distância, pessoal qualificado e comprometido para o processo de tutoramento. Defendemos ainda que a formação de professores em serviço que acontece à distância, não se caracteriza como um curso de menor valor científico, ainda que enfrente limites na sua consecução.

Ao nos debruçarmos em estudos sobre o processo de formação de professores em outros países, a realidade que observamos é distinta do processo

vivido no Brasil. A distinção não está em ser um processo melhor organizado ou não, mas em atender demandas diferentes, com desideratos próprios. Daí se possa compreender que sejam políticas que podem apresentar características, por vezes aproximadas, mas por outras, bastante distanciadas. A seguir discutimos como o processo de formação de professores acontece em Portugal.

### 3- A política de formação de professores em Portugal

Em Portugal as reformas ocorridas no processo de formação de professores seguem os mesmos parâmetros de outras que aconteceram em diferentes países, ou seja, a necessidade de se adequar ou acompanhar as mudanças previstas no Processo de Bolonha<sup>2</sup>. São mais de 40 países europeus a adotar essa política como uma alternativa de regulamentar, senão de padronizar, os seus sistemas educacionais. Entretanto, a educação nesses países não acontece da mesma forma, visto que cada um deles guarda as suas especificidades. Por se tratarem de realidades diferentes não se pode requerer que uma política seja igual nesses espaços. Há aproximações, mas as particularidades permanecem, mesmo que hibridizadas, mescladas. Os discursos dos textos políticos, ainda que próximos, estão submetidos a deslizamentos de significação, visto estarem sujeitos a interpretações e influências diversas (Ball, 1994; 2006).

De acordo com o Decreto/Lei n. 74/2006, um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior no país é “garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu” e se percebe no Processo de Bolonha uma “oportunidade única para incentivar a frequência no ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações”.

Nessa perspectiva de mudança, a formação de professores aparece com bastante centralidade (Fernandes e Dias, 2010), uma vez que é exigido desse profissional uma nova postura frente

1 - Ainda é comum encontrar no Brasil graduados em engenharia civil, mecânica e elétrica exercendo a docência de matemática. É também comum encontrar graduados em história, geografia, letras fazendo as vezes de professor dos anos iniciais do ensino fundamento, entre outros tantos casos. A esta situação denominados de desvio de função.

2 - Política educacional que envolve países europeus criada em 1999. Entretanto, Portugal adere ao processo de Bolonha apenas em 2006 por meio do Decreto-Lei n. 64/2006 de 24 de março.

ao conhecimento, à escola e à continuidade da própria formação considerando as várias realidades socioeducativas presentes em seu cotidiano. Ainda de acordo com Fernandes e Dias (2010) a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.46/86) e da adesão ao Processo de Bolonha, a política de formação de professores em Portugal “desenvolveu-se tendo em conta o reconhecimento da complexidade do desempenho profissional docente frente às prioridades políticas então definidas” (p. 238), nesse caso, promover uma educação de qualidade para o povo português e, ao mesmo tempo, uma educação ao longo da vida que toma como ponto balizador a educação dos demais países da União Européia. Esse caminho a ser traçado traz um desafio que significa o professor como elemento importante nesse processo, daí a exigência de um corpo docente qualificado e ainda atribui a qualidade e resultados do ensino e da aprendizagem oferecidos no país à qualificação dos professores. Entretanto, consideramos profícuo não desconsiderar que para o alcance dos objetivos pretendidos outros contextos sociais devem ser considerados, tais como saúde, economia, habitação, trabalho e renda, enfim, outros elementos que também interferem na realização de uma política. A implementação ou mesmo a análise de uma política isoladamente parte do pressuposto de que ela não está relacionada a outras esferas (Ball, 2006). Certamente que, no caso de uma análise, seria um equívoco tomar uma política de forma insular, seria atribuir-lhe determinados objetivos que dificilmente seriam alcançados a partir de uma única esfera social.

Na esteira dessa busca de qualificação, todo o quadro do sistema educacional é modificado no país. O professor, que anteriormente era formado apenas nos cursos de licenciatura e bacharelado, passa agora a ser formado em cursos de mestrados profissionais. O Decreto Lei 43/2007 regulamenta a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário e de acordo com este, a licenciatura ou o primeiro ciclo do ensino superior corresponde a 180 créditos e é um curso conducente ao mestrado, é o início da formação docente. Esse curso é realizado em três anos de trabalhos curriculares e acontece nos institutos

politécnicos /escolas superiores de educação<sup>3</sup> públicos e privados.

Se a centralidade parece repousar no professor, o significativo qualidade parece ocupar um lugar de destaque na reforma proposta, uma vez que todos os discursos acerca da educação convergem para ele. Por exemplo, ainda no Decreto-Lei, mencionado anteriormente, a formação de professores a nível de mestrado profissional se justifica pois “demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional”.

Ainda que este estudo não seja comparativo, não há como não chamarmos a atenção para o fato de que o significativo “qualidade” aparece com muita frequência nos textos das políticas educacionais dos dois países e de tantos outros que também enfrentam o desafio semelhante de elevar seus índices educacionais. O significado qualidade ganha conotações capazes de satisfazer a grupos diversos que lhe depositam seus mais recônditos anseios. É um significativo esvaziado de sentidos e significados visto estar demasiadamente cheio de significados (Laclau, 2005; 2006). Parece claro que as políticas atendem às demandas de cada país nas suas particularidades, entretanto, estas mesmas políticas fazem parte de uma agenda global de políticas (Ball, 2006).

É importante destacar que os futuros professores ingressam nas escolas superiores de educação após cursarem o ensino secundário. Essa formação obedece a um regime de ciclos. A licenciatura ou primeiro ciclo constitui a primeira etapa da formação e é um curso conducente ao mestrado profissionalizante. A licenciatura em educação básica é comum a quatro domínios possíveis de habilitação para a educação pré-escolar e para os primeiro e segundos ciclos do ensino básico. Nesse modelo de formação, o discurso do Decreto-Lei 43/2007 ressalta a valorização à “dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional”. É ainda exigido o domínio oral e escrito da língua portuguesa, o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico/artístico

das disciplinas relativas ao currículo da docência. Procura-se dar ênfase também à área das metodologias de investigação educacional. Após essa licenciatura o aluno candidata-se a um mestrado profissional que, como o próprio nome sugere, tem o objetivo de formar o profissional em educação, o docente.

O primeiro momento da formação, a licenciatura, não focaliza a prática docente. Está é o foco do mestrado no qual a iniciação à prática é realizada através de uma prática de ensino supervisionada, onde se espera a mobilização dos conhecimentos adquiridos em áreas anteriormente estudadas. É exigido que essa prática de estágio seja desenvolvida em parceria entre as instituições de ensino superior e aquelas que oferecem a educação básica. Obviamente que a iniciativa de articulação entre tais instituições deve ser tomada pelas instituições de ensino superior, uma vez que são estas a levar seus alunos para uma prática a ser supervisionada por seus próprios professores, mas também pelos professores da escola de educação básica que recebe os estagiários.

O número de vagas oferecidas pelas escolas superiores de educação para o mestrado profissional comumente ultrapassam a demanda apresentada pelos egressos das licenciaturas. Há alguns cursos que apresentam uma demanda maior que outros, como é o caso, por exemplo, daqueles que oferecem habilitação para o ensino dos primeiro e segundo ciclos da educação básica. Um aspecto positivo é que não há demanda reprimida, há sempre vagas para aqueles alunos que desejam continuar os estudos, nesse caso, prosseguir com o segundo ciclo do ensino superior.

O Processo de Bolonha inegavelmente provocou mudanças no sistema educacional de Portugal. Os professores, por sua vez, precisaram se adequar ao perfil profissional que passou a ser exigido. A formação de professores no país também está caminhando na tentativa de atender aos anseios do acordo firmado internacionalmente com outros países da União Européia. Incitar a reflexão sobre a própria prática, sobre o fazer docente configura como uma estratégia dessa política para alavancar a educação de Portugal e alcançar a qualidade desejada<sup>4</sup>.

3 - As universidades formam para o magistério das disciplinas específicas e formam também o licenciado em Ciências da Educação.

4 - Ver Fernandes, 2009.

## Para a continuação do diálogo

A política de formação de professores no Brasil, implementada a partir da reforma da educação, tem se traduzido em um conjunto de elementos e normas que ressaltam a tentativa de modificar o cenário educacional no país. Essas normas têm sido ressaltadas de forma acentuada nas políticas de formação de professores, compreendida como um ponto chave para o alcance do objetivo proposto. A ênfase está na criação do curso normal superior e nos cursos de formação inicial em serviço e nos cursos de formação à distância como uma alternativa de profissionalizar o quadro docente do país de forma mais rápida.

A melhoria da qualidade da educação a ser oferecida parece estar intimamente relacionada com a qualificação docente. São várias as entidades no país que discutem e se articulam em torno do significativo qualidade e diversos são os significados a ele atribuídos. Para o governo, a qualidade estaria na profissionalização do quadro docente e no alcance de resultados positivos de desempenho dos alunos, mensurada em testes de avaliação nacional realizados anualmente, a exemplo da Provinha e Prova Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), etc e mesmo de testes de avaliação internacionais como o Programme for International Student Assessment (PISA). Para entidades tais como a ANFOPE, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e outros organismos de representação docente, a qualidade deveria se expressar numa formação teórica sólida que possa garantir uma prática eficaz e coerente frente às necessidades educacionais demandas pela realidade brasileira.

A discussão acerca da qualidade da formação de professores no Brasil, portanto, está tanto no locus quanto na modalidade da formação pretendida. Do

profissional qualificado espera-se um avanço no que se refere à educação.

Em Portugal, a formação de professores também parece ser o foco da reforma do sistema de ensino. Entretanto, a estrutura dessa formação é que ganha destaque. O docente, habilitado em mestrado profissional é aquele que está apto a exercer a docência com vistas a alcançar a elevação do nível de educação do povo português expresso nos documentos oficiais. Espera-se que a partir dessa mudança na estrutura do ensino haja uma maior mobilidade entre estudantes e diplomados nos países da União Europeia.

Sendo realidades que apresentam demandas diferentes, tanto o Brasil como Portugal estão buscando seus próprios caminhos para alcançar objetivos e metas propostos quando da mudanças dos seus sistemas de educação. O professor está no centro das reformas. A este profissional são depositados anseios e expectativas de um povo melhor preparado para o mundo do trabalho, mas também para a própria vida e dos desafios que surgem cotidianamente.

## Referências

Fernandes, P. & Dias, R. E. Protagonismo docente nas políticas curriculares para a formação de professores. In: Tura, M. de L. R. & Leite, C. Questões de currículo e trabalho docente. Rio de Janeiro: Quartet, 2010. p. 233 - 264.

Fernandes, P. O Processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: olhares diversos para um debate útil. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS, n. 28, 2009. p. 161-173.

Freitas, H. C. L. de. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Campinas, v. 23, n. 80, set. p. 136-167.

Freitas, H. C. L. de. (2007). A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Campinas, v. 28, n. 100, out. p. 1203-1230

Gajardo, M. (1999). Reformas Educativas em América Latina: balance de una década. Documento de trabalho, Santiago do Chile, PREAL, n. 15, set. Disponível em [www.preal.cl](http://www.preal.cl)

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 10.04.2009.

Maués, O. (2003). As políticas de formação de professores: a "universitarização" e a prática. Disponível em: [www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0423.pdf](http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0423.pdf). Acesso em 13.04.2008.

Ministério da Educação. (2004). Educação: um tesouro a descobrir. 9ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

Ministério da Educação. (2001). Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa.

Ministério da Educação. (2000) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: MEC/CNE.

Ministério da Educação. (1996). Plano Nacional de Educação. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano.

Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, 1ª Série, nº 38, de 22 de fevereiro de 2007. Disponível em: [www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF/C56752370C8F/1139/DL432007.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF/C56752370C8F/1139/DL432007.pdf)

Ministério da Educação. (1986). Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de outubro. Disponível em: <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março. Diário da República, 1ª Série-A, nº 60, de 24 de março de 2006. Disponível em: [www.alfa.fct.mctes.pt/apoio/bolsas/DL\\_74\\_2006.pdf](http://www.alfa.fct.mctes.pt/apoio/bolsas/DL_74_2006.pdf)