

Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão

Training policies of basic school teachers in Portugal – an analysis focused on the practice of the profession

Carlinda Leite¹

carlinda@fpce.up.pt

Universidade do Porto/CIIE/FPCEUP

Submetido em 23 de junho de 2014

¹ - CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal. Email: carlinda@fpce.up.pt

Resumo

Discursos políticos internacionais e discursos académicos têm apontado para a necessidade de uma formação inicial de professores que se amplie para além dos conhecimentos disciplinares tradicionais (TARDIF; LESSARD, 2009; LEITE, 2003, 2010, 2012) e proporcione um contacto precoce e sistemático com a profissão (LOPES, 2009; KORTAGHEN, 2010) de modo a permitir uma forte relação com as situações inerentes ao exercício profissional e com os desafios que a atravessam (NÓVOA, 2009). A par destes discursos, tem sido veiculado o apelo à qualidade (OCDE, 2012, 2013; UNESCO, 2005). É tendo por referência estas ideias que este artigo elege como objetivo analisar o modelo de formação de professores do ensino básico resultante da adequação, em Portugal, aos compromissos de Bolonha. Essa análise é focada nas possibilidades que o modelo oferece para assegurar uma formação profissional que, apoiada numa qualidade social, crie condições para que sejam contemplados os desafios sociais e educacionais deste século XXI. A análise do modelo de formação instituído revela uma estrutura curricular que se afasta de um modelo integrado, separando a formação teórica da formação relativa à prática docente, e que oferece um tempo curto de socialização com a profissão. Ou seja, revela poucas possibilidades de uma formação que se organize no quadro das ideias sustentadas pelos discursos académicos e que seja capaz de concretizar uma qualidade social das aprendizagens, das instituições e da profissão não fechada em critérios economicistas e de pendor neoliberal.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas públicas. Ensino Básico. Docência.

Abstract

International political and academic discourses have pointed out the need for initial teacher training that will go beyond traditional disciplinary knowledge (TARDIF; LESSARD, 2009; LEITE, 2003, 2010, 2012) and allow for an early systematic contact with professional situations (LOPES, 2009; KORTAGHEN, 2010) that creates a bond to the challenges that the profession requires (NÓVOA, 2009). Simultaneously the appeal to quality has been defined (OCDE, 2012, 2013; UNESCO, 2005). Based on the references provided, this article's objective is to analyse the model of basic teacher training after the Bologna Process. This analyse is focused on the possibilities that the model provides in order to guarantee a social professional quality which creates conditions to assure the educational challenges of this 21st century. The analyses reveal a curricular structure that distances itself from an integrated model, where there is a separation between the theoretical training and teacher practices and with a short professional socialization term. Therefore, the model shows very few possibilities to accomplish social quality of learning and of the profession.

Keywords: Training teachers. Public policies. Basic Education. Teaching.

Introdução

Na transição do séc. XX para o séc. XXI o Ministério da Educação Português instituiu mudanças curriculares que tiveram como “bandeira” a autonomia das escolas e o reconhecimento dos professores enquanto reconfiguradores e recontextualizadores (BERNSTEIN, 1993; LOPES, 2013) do currículo prescrito a nível nacional (LEITE, 2002, 2005a, 2006b). A concretização desta mudança implicou que, cada escola, tendo como referência o currículo nacional, concebesse um projeto curricular onde as características dos alunos e dos contextos locais fossem contempladas. Por isso, esta medida foi conhecida como uma prática de “territorialização da educação” (LEITE, 2005b) e justificada por criar condições para que as aprendizagens fossem, para todos os alunos, significativas e apoiadas no que era familiar a esses alunos e nos conhecimentos que possuíam.

Como se depreende, esta nova concepção dos professores tornou evidente a necessidade das instituições de formação se organizarem em torno de situações que permitam aos estudantes “desenvolver uma mentalidade curricular (entendida como consciência do sistema em que se está inserido e do papel, ou papéis, que nele desempenham, ou podem vir a desempenhar)” e que os prepare para serem “coautores do currículo e não apenas meros receptores” (LEITE, 2002, p. 246). Por outro lado, fazer face a estas orientações políticas implicava um modelo de formação de professores capaz de promover uma socialização profissional que amplia o campo dos saberes disciplinares aos seus usos sociais (BOYD, 2010) e que proporciona experiências de

coresponsabilização educacional. É tendo por referência esta ideia que, neste artigo, se começa por dar conta dos desafios que se se colocam aos professores do ensino básico neste séc. XXI e dos discursos políticos sobre a educação que, no quadro dos compromissos internacionais e principalmente europeus, têm sido veiculados. É com este pano de fundo, e onde existe uma tensão ente os desafios que a profissão docente vem colocando e os discursos que apelam à qualidade e à melhoria educacional, que se analisa o modelo de formação inicial que está em curso e as condições que estão a ser vivenciadas nestes últimos anos pelos professores no exercício da profissão.

Desafios que se colocam aos professores neste século XXI

Bolívar (2007, 2012) refere que, das inúmeras exigências que são feitas aos professores, se podem destacar as seguintes:

- o envolvimento em projetos educativos e curriculares que deem sentido ao currículo nacional e proporcionem condições de sucesso a todos os alunos;
- a criação de situações que eduquem para a cidadania e para os direitos humanos, para a promoção de uma vida saudável e para a defesa do meio ambiente;
- o desenvolvimento de situações que promovam uma comunicação intercultural;
- o desenvolvimento de um trabalho em redes de parcerias com as famílias, as comunidades locais e os seus agentes;

- a capacidade para que os professores se assumam como elementos centrais na mudança educacional e na configuração de processos de inovação curricular.

Ou seja, aos professores têm sido solicitadas tarefas que vão muito para além dos saberes tradicionais escolares. Por isso, vários têm sido os discursos académicos (TARDIF; LESSARD 2009; LEITE, 2006a, 2006b, 2009, 2012) que se orientam pelo desejo de romper com uma formação de professores que coloca a aquisição de conhecimentos das disciplinas clássicas como a sua última e única missão e que pensa o exercício docente subordinado a lógicas de transmissão e reprodução desses conhecimentos, ou até de manutenção das diferenças sociais existentes. Ao contrário, e em tom propositivo, esses discursos académicos têm afirmado a importância de uma formação que predisponha para uma positiva mudança e para a compreensão da educação escolar nas suas dimensões sociais, e que por isso assente na obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais e na socialização com a profissão e com os contextos em que os professores desempenhem papéis na organização curricular de modo a que continuamente se questionem e aprendam a aprender (LEITE, 2002). Para este sentido apontou também o Relatório da Educação apresentado à UNESCO (DELORS et al., 1996) para a educação para o séc. XXI, nomeadamente quando afirmou que “à educação cabe fornecer a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p. 77). É no quadro destas ideias que Nóvoa (1992, 2007, 2009) tem sustentado que é *preciso passar a formação de*

professores para dentro da profissão e que Boydet al. (2011), enfatizando a importância da relação teoria-prática, realçam os efeitos que decorrem dos educadores refletirem e discutirem com os seus pares os modos como esta relação se traduz nas suas relações profissionais com as escolas.

Em síntese, ao ser reconhecida a necessidade de um modo de exercer a profissão docente que rompa com as lógicas e os modelos tradicionais, está-se implicitamente a reconhecer que também a formação de professores tem de ser repensada no sentido de assegurar o contacto e a vivência com aquilo que Barnett (2001) designa por situações de um “mundo de supercomplexidades”. De fato, entre outros aspetos, a especificidade dos diversos contextos onde a educação escolar ocorre confere à profissão docente um desafio e uma alteração constantes às bases que a constituem. É tendo por referência estas ideias, que se justifica que a formação de professores seja cada vez mais qualificada e qualificante (CORREIA, 1996) e assente em uma socialização com a profissão que permita vivenciar um amplo conjunto de experiências inerentes ao trabalho docente. Como lembrou Canário (2005), a escola com a democratização do acesso foi invadida por um conjunto de problemas sociais que anteriormente lhe eram exteriores e que exige dos professores soluções não fáceis. Por isso é necessário que a formação inicial e a continuada de professores criem oportunidades que os levem a aprender a lidar com a complexidade das situações reais com que se confrontam diariamente no exercício da profissão (DARLING-HAMMOND et al., 2002; LEITE, 2009; NÓVOA, 2009; LEITE; FERNANDES, 2010).

Foi na base das ideias até aqui expostas que, nos anos 90 (séc. XX), as críticas ao modelo bietápico de formação de professores justificaram a opção por modelos integrados, em que a formação pedagógica e a formação relativa à especificidade dos níveis de ensino ou das disciplinas da docência passaram a ocorrer em simultâneo de modo a proporcionarem mais possibilidades de uma relação teoria-prática. Para isso, foram fundamentais argumentos de que é exemplo:

“a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal”; a formação deve estimular a “mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas que proporcionem a capacidade do real através da observação e da intervenção (ALARCÃO et al., 1997, p. 9).

A par desta ideia, que apontou no sentido de que a formação profissional se fizesse logo a partir da entrada no curso, foi reconhecido que ela deve permitir um contacto progressivamente mais aprofundado com o exercício profissional (ESTRELA; ESTEVES; RODRIGUES, 2002), ou seja, os estudantes, futuros professores, deveriam ir vivenciando ao longo desta formação inicial experiências profissionais cada vez mais prolongadas e produtoras de reflexões sobre os efeitos que iam sendo gerados (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013). Estas são, pois, ideias, que apoiam a análise que neste artigo é apresentada sobre o modelo que está a ser seguido na formação de professores do ensino básico e que foi instituído a partir de 2007, em função da adequação ao processo de Bolonha.

O que marca os discursos políticos sobre a formação de professores, em Portugal, desde a última transição de séculos

Como já aqui foi referido, Portugal, no final do séc. XX, viveu momentos da política educacional e curricular que reconheceu as escolas como lugares de decisão e os professores delas protagonistas. Como é evidente, a atribuição destes novos mandatos às instituições e aos seus profissionais baseava-se na crença de que as escolas são instituições “curricularmente inteligentes” (LEITE, 2003, 2006b) e, neste sentido, são elas que melhor colocadas estão para, face ao conhecimento que têm das realidades com que convivem, encontrarem as melhores soluções. Acreditou-se, pois, que conferindo maior poder de decisão às escolas e aos professores se conseguiria intervir ao nível dos problemas com que o sistema educativo português se confrontava. No entanto, este reconhecimento implicava atribuir aos contextos locais maior autonomia, rompendo com o centralismo que nos era característico. Não sendo objetivo deste artigo analisar a autonomia escolar, dir-se-á, no entanto, que ainda hoje (2014) não existe uma verdadeira autonomia escolar, mesmo nas escolas que têm com o Ministério da Educação contratos de autonomia.

Focando-nos, de novo, na temática a que se refere este artigo, há que referir que, decorrente desta maior autonomia relativa das escolas, foram sendo instituídos processos de avaliação, organizados quer como meios de prestação de contas, quer como bases para a construção de um conhecimento das situações vividas por cada escola capaz de apoiar planos de melhoria. De facto, neste séc. XXI, a avaliação das instituições e a ela associada a

ideia de qualidade tem constituído uma marca dos discursos políticos internacionais e nacionais.

Fazendo um pouco da história, relembra-se que na reunião do Conselho Europeu realizada em Lisboa em 2000 foi definida uma estratégia para a União Europeia (EU) que tinha como objetivo tornar a Europa, até 2010, na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social. Nesta orientação política, conhecida como a *Estratégia de Lisboa*, o conhecimento passou a ser considerado um bem de consumo comercializado, ou seja, a constituir um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2010), passando as Universidades a assumir o “estatuto de empresa transnacional” (READINGS, 2003, p. 12).

Na sequência dos compromissos assumidos nesta Estratégia de Lisboa (2000), a Comissão Europeia foi incumbida de pensar o futuro dos sistemas de educação e formação. Nessa tarefa, esta organização política afirmou a necessidade de “melhorar a forma como os professores e formadores são preparados e apoiados no seu papel” (COMISSÃO EUROPEIA, 2002, p. 14) justificando tratar-se de intervenientes fundamentais ao cumprimento do objetivo relacionado com a construção de uma sociedade do conhecimento e de uma economia nele fundada. Em 2010, esta mesma Comissão, e focando ainda a especificidade dos professores, apontou os seguintes dez eixos de ação prioritários:

- promoção dos valores e atitudes profissionais na profissão docente;
- melhoria das competências dos professores;

- recrutamento e seleção mais eficaz para promover a qualidade;
- melhoria da qualidade de formação inicial de professores;
- introdução de programas de indução para todos os novos professores;
- fornecimento de suporte de tutoria a todos os professores;
- melhoria da qualidade do desenvolvimento profissional contínuo dos professores;
- liderança escolar;
- garantia da qualidade dos formadores de professores;
- melhoria dos sistemas de formação de professores (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

Ou seja, estes discursos políticos foram introduzindo com grande impacto na educação escolar e na vida das organizações educacionais a pressão para a concretização da qualidade desejada. No cumprimento dessas políticas, foram sendo definidos critérios e instituídos processos de avaliação que, num sistema de prestação de contas, deveriam dar conta de que a formação permitiria a obtenção de um conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes e que, no caso dos professores, passaria, entre outros aspetos, pela consciência crítica do conhecimento existente e pela capacidade de resolução de problemas e de gerir e transformar contextos de estudo imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas (ENQA, 2006).

Em síntese, foi na tensão de posições entre um entendimento da educação na sua dimensão social e um discurso de qualidade (LEITE; FERNANDES, 2014) que muitas vezes dela se afastava

que teve lugar a aplicação dos compromissos assumidos em 1999 com a assinatura da Declaração Bolonha e que, em Portugal, por legislação de 2006 (Lei nº 74/ 2006) obrigou a uma reorganização de todos os cursos do ensino superior.

Uma análise do modelo de formação inicial de professores do ensino básico decorrente do Processo de Bolonha e das condições para o exercício da profissão

Decorrente dos compromissos europeus para a educação e para aos cursos de formação, em Portugal, no caso da formação de professores, ela passou a decorrer em duas etapas: uma primeira com características de uma formação geral ou centrada na área disciplinar em que os futuros candidatos a cursos de formação de professores pretendem exercer a profissão, mas, em nenhum dos casos, sem relação com o exercício da docência; uma segunda etapa orientada para a didática e a profissão docente. Este modelo adotado no caso português é, pois, construído a partir das seguintes organizações: 3+2 (para o caso dos professores do ensino secundário, para professores dos 2º ou do 3º ciclo do ensino básico ou ainda para professores que possam vir a exercer a docência tanto como professores do 1º ciclo do ensino básico como do 2º ciclo deste nível de ensino); 3+1,5 (para o caso dos candidatos que, simultaneamente, poderão exercer a profissão como educadores de infância ou professores do 1º ciclo do ensino básico); 3+1 (para o caso da formação de educadores de infância ou professores do 1º ciclo do ensino básico).

Como se depreende, uma formação que condiciona o contacto com situações e o tempo de acesso a saberes de ordem pedagógica e didática a uma duração tão curta – e que em Portugal vai de 1 ano a 2 anos – tem de ter evidentes efeitos na socialização com a profissão e na existência de condições para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. Ou seja, o modelo de formação de professores instituído pela adequação ao Processo de Bolonha optou por uma estrutura que reduz o tempo de socialização com a profissão (TARDIF; LESSARD, 2009; LOPES, 2009; LEITE, 2012) e tem contribuído para quebrar a relação entre a teoria e a prática (KORTAGHEN, 2010; CACHAPUZ, 2009).

Este modelo, que não é seguido em outros cursos de formação profissional (Psicólogos, Médicos, Arquitetos, Farmacêuticos, entre outros), nem é igual em todos os países europeus, dificilmente permite a vivência de situações que ultrapassem o que se passa em sala de aula, e, mesmo neste caso, com um tempo de contacto extremamente reduzido. Há que reconhecer que, face às exigências que a profissão professor coloca e à complexidade das situações que a atravessam tem de existir uma formação que, segundo Meijeret al. (2009), permita desenvolver competências e aptidões de ordem técnica, cognitiva, individual e organizacional, relacional e de gerar autoconhecimento.

Em síntese, face aos discursos políticos que têm circulado nestes últimos anos em Portugal, e que anunciam a procura da qualidade, a análise do modelo de formação de professores do ensino básico que está a ser seguido revela uma ampla margem de diferença entre a bondade para que apontam esses discursos e os

processos que os concretizam. Na análise dos efeitos gerados por este tipo de formação não se pode, no entanto, ignorar que, na construção da profissionalidade docente (DAY, 2001) nem só o que se passa e se vive na formação inicial tem importância. Estudo de Bragança (2012) que recorre a narrativas de professoras mostra como as aprendizagens decorrem também da experiência de vida pessoal e das vivências nos diversos contextos e grupos sociais e como elas influenciam o que se deseja para a profissão. Por isso, e apesar do modelo de formação que está a ser vivido não ser adequado à construção de perfis identitários para que tem apontado a investigação científica no campo educacional, há ainda a esperança de que a profissão docente esteja a ser escolhida por quem para ela coloca como expectativas concretizar uma ação fundada em princípios democráticos e de uma cidadania ativa ou, como a designa a autora que aqui está a ser convocada, professores com um “envolvimento com a docência” (BRAGANÇA, 2012, p. 590).

Por outro lado, no que se refere às condições que têm sido dadas aos professores para positivamente corresponderem aos desafios sociais que a profissão exige, tem havido uma *décalage* ainda maior. A eliminação das áreas curriculares não disciplinares, o aumento do número de alunos por turma, a quebra com algumas condições destinadas ao apoio a alunos com necessidades educativas especiais, a diminuição do número de vagas para professores com lugares efetivos nas escolas, o atraso na colocação de professores das escolas públicas são apenas alguns dos exemplos que mostram uma enorme contradição entre um

discurso que, por vezes, parece ter por subjacente uma qualidade social e as condições oferecidas e que a impedem de concretizar.

Dados da evolução do número de professores do ensino não superior desde 1961 mostram ter havido um fenómeno de expansão até ao fim do séc. XX que permitiu melhorar a oferta educativa existente e as condições de aprendizagem dos alunos. Depois daí, e não apenas devido à baixa de natalidade, e apesar de existir um alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou 18 anos de idade, as condições com que se confrontam as escolas e os professores tem tornado cada vez mais difícil assegurar aspetos que fazem parte da dimensão social da educação. Dados sobre a evolução do número de professores do ensino não superior mostra (tal como o quadro nº 1 evidencia) que esse número, depois de ter tido um enorme incremento desde a Revolução de Abril de 1974 que se manteve até 2005, tem vindo depois disso a diminuir. Uma análise das razões que o justificam permite concluir que esta diminuição é devida, em muitos casos, à quebra de apoios existentes, à eliminação de áreas curriculares de formação não disciplinar e ao aumento de número de alunos atribuídos a cada professor/a.

Quadro nº 1 - Evolução do número de professores do ensino não superior, em Portugal

1961 – 36 699 professores (226 EPE; 26 087 do 1º CEB; 10 386 dos 2º, 3º CEB e E. Sec.)

1974 – 70 123 (1 667 EPE; 32 020 do 1º CEB; 16 332 do 2º CE; 20 104 do 3º CEB e E.Sec)

1980 – 108 361 (4 167 EPE; 42 501 do 1º CEB; 25 900 do 2º CEB; 35 793 do 3º CEB e E.Sec)

1990 – 142 107 (7 737 EPE; 41 512 do 1º CEB; 31 463 do 2º CEB; 61 395 do 3ª CEB e E.Sec)

2000 – 175 209 (15 437 EPE; 39 022 do 1º CEB; 35 180 do 2º CEB; 85 560 do 3º CEB e E.Sec)

2005 – 185 157 (17 797 EPE; 40 619 do 1º CEB; 37 164 do 2º CEB; 89 567 do 3º CEB e E.Sec.)

2010 – 179 956 (18 380 EPE; 34 562 do 1º CEB; 35 629 do 2º CEB; 91 365 do 3º CEB e E.Sec.)

2011 – 174 953 (18 284 EPE; 33 044 do 1º CEB; 34 086 do 2º CEB; 89 539 do 3º CEB e E.Sec.)

2012 – 163 175 (17 628 EPE; 30 692 do 1º CEB; 31 330 do 2º CEB; 83 525 do 3ª CEB e E.Sec.)

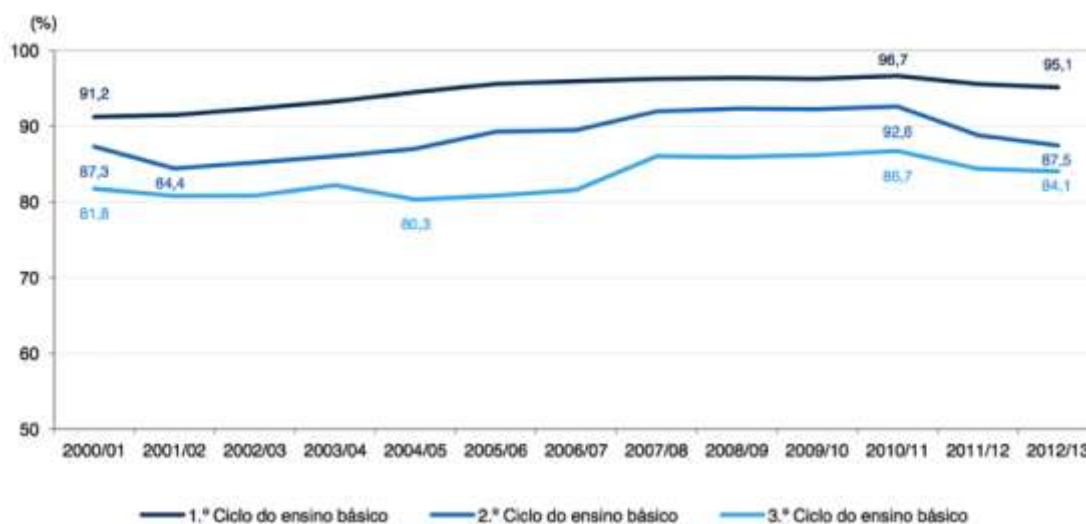
2013 – 150 311 (17 139 EPE; 30 200 do 1º CEB; 26 871 do 2º CEB; 76 101 do 3º CEB e E.Sec.)

(Dados da Pordata)

EPE – Educação Pré-Escolar; 1º CEB – 1º Ciclo da Educação Básica; 2º CEB – 2º Ciclo da Educação Básica; 3º CEB – 3º Ciclo da Educação Básica; E.Sec – Ensino Secundário

Como consequência desta degradação das condições para o exercício da profissão, também as situações relativas ao sucesso escolar dos alunos se têm alterado. Depois de um período de melhoria que ocorreu até 2010/2011, os dados começam a revelar um retrocesso (ver gráfico nº 1). Este é, pois, mais um indicador que prova a distância entre discursos políticos otimistas que veiculam a ideia de qualidade e efeitos que estão a ter as políticas instituídas e as condições oferecidas para a sua concretização.

Gráfico 1 - Situação relativa ao sucesso e ao insucesso os alunos do ensino básico



É tendo por referência as situações aqui focadas que se tem sustentado a necessidade e a urgência de ampliar o debate sobre os efeitos que poderá ter uma formação de professores organizada segundo o modelo aqui em análise e de, no exercício da profissão, estarem os professores a viver as condições exemplificadas.

Referências

ALARCÃO, I. et al. *A Formação De Professores No Portugal De Hoje*. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 1997. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao>> (CRUP) Acesso em: 15 dezembro 2011.

ALMEIDA, L., LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal

na transição do século XX para o XXI. *Revista Lusófona da Educação*, v. 23, p. 119-135, 2013.

BARNETT, R. *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.

BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.

BOLÍVAR, A. *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Porto: Fundação Manuel Leão, 2012.

BOLÍVAR, A. Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In: LEITE, C.; LOPES, A. (Org.). *Currículo, escola e formação de identidades*. Porto: Edições Asa, 2007.p.15-50.

BOYD, P. Academic induction for professional educators: supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. *International Journal for Academic Development*, v. 15, n. 2, p. 155-165, 2010.

BOYD, P.; HARRIS, K.; MURRAY, J. *Becoming a teachereducator: guidelines for induction*. Bristol: Subject Centre for Education ESCalate, 2011.

BRAGANÇA, I. F. de S. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 235, p. 579-593, 2012.

CACHAPUZ, A. O processo de bolonha e a formação de professores: dilemas, realidades e perspectivas. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 2, p. 104-117, 2009.

CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto, 2005.

COMISSÃO EUROPEIA. *Educação e formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*, Belgica: Comissão Europeia, 2002. Disponível em: <[adcmoura.pt/start/Educacao Formacao Europa.pdf](http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf)> Acesso em: janeiro 2014.

COMISSÃO EUROPEIA. *Improving teacher quality: the eu agenda*. Bruxelas: European Commission, 2010. Disponível em: <[http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN_Improve Teacher Quality eu agenda 04 2010 EN.pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN_Improve_Teacher_Quality_eu_agenda_04_2010_EN.pdf)> Acesso em: março 2013.

CORREIA, J. A. *Para uma política educativa qualificante: a investigação entre a positividade e a crítica*, doc. Policopiado, 1996.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto, 2001.

DARLING-HAMMOND, L.; CHUNG, R.; FELOW, F. Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, v. 53, n. 4, p. 286-302, 2002.

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. UNESCO, Porto: Edições ASA, 1996.

ENQA. *Quality Assurance Of Higher Education In Portugal: an assessment of the existing system and recommendations for a future system*. Helsinki: ENQA, 2006. Disponível em: <http://www.mctes.pt/archive/doc/EPHEreport.pdf>, Acesso em: outubro 2013.

ESTRELA, M.T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto, 2002.

KORTHAGEN, F. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, p. 98-106, 2010.

LEITE, C. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, v. 1, n. 3, p. 371-389, 2005a.

LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, C. (Org.). *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto: Porto, 2005b. p. 15-32.

LEITE, C. Entre velhos desafios e novos compromissos: que currículo para a formação de professores?. In: SILVA, A. et al. (Org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Edições Bagaço, 2006a. p. 277-298.

LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, n. 6, v. 2, p. 67-81, 2006b.

LEITE, C. Ser professor nos dias de hoje... formar professores num mundo em mudança. *Educação: Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 34, n. 2, p. 251-264, 2009.

LEITE, C. Qualidade da Educação Superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Org.). *Qualidade da Educação*

Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.p. 99–117.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS (BR)*, 33(3), 198-204, 2010.

LEITE, C.;FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 19, n. 2, p.421-438, 2014.

LOPES, A. Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, v. 8, n. 3, p. 461-475, 2009.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013.

MEIJER, P. C.; KORTHAGEN, F. A. J.; VASALOS, A. Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n. 2, p. 297–308, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educacion*, v. 350, p. 203-218, 2009.

NÓVOA, A.O Regresso dos professores. In: *Profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral

dos Recursos Humanos da Educação)/Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura), 2007. p. 21-28.

OCDE. *Education at a glance: OECD indicators*. OECD Publishing, 2013.

OCDE. *Equidade e qualidade na Educação*. OECD Publishing, 2012. Disponível em: <www.oecd.org/edu/school/49620070.pdf> Acesso em: janeiro 2014.

READINGS, B. *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

UNESCO. *Educação para todos: o imperativo da qualidade*. São Paulo: Moderna, 2005. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>, Acesso em: outubro 2013.

YOUNG, M. *Currículo e conhecimento: do sócio-construtivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto, 2010.

COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION. *Realising the European Higher Education Area*. Berlin. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf> Acesso em: junho 2014.