

ARTIGOS

A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal

Carlinda Leite

RESUMO: Este artigo confronta os desafios com que convivem os professores do ensino fundamental, neste século XXI, com o modelo de formação inicial que tem vindo a acontecer em Portugal decorrente da adaptação aos compromissos de Bolonha. Neste sentido, é caracterizado o modelo de formação de professores instituído após 2006 e, recorrendo à opinião de formadores de professores, são analisadas as possibilidades que ele oferece para socializar os estudantes, futuros professores, com situações que permitam uma preparação capaz de positivamente enfrentarem os desafios que se colocam no exercício da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial dos professores em Portugal, Processo de Bolonha, Desafios à docência.

Teachers initial training in the context of the Bologna process – contributions to a reflection of what was implemented in Portugal

ABSTRACT: This article confronts the challenges that teachers of Basic Education are dealing with in this 21st century, with the training that teacher's currently have in Portugal, as a result of the adaptation to the Bologna Process. In this sense, the teachers' training model, set up after 2006, is characterized through the opinions of teacher trainers by analyzing the possibilities that it offers for students, future teachers, to socialize with situations that prepare them to face the challenges that arise in their profession.

KEYWORDS: Initial training teachers in Portugal, Bologna process, Teaching challenges.

INTRODUÇÃO

Reconhecendo-se que o ofício de professor/a é cada vez mais exigente, os discursos acadêmicos e políticos têm reclamado a necessidade de uma formação de qualidade que se amplie para além dos conhecimentos disciplinares tradicionais (PERRENOUD, 2000; LEITE, 2012). A tese que justifica essa posição afirma que a complexidade das situações sociais que atravessam a educação escolar exige professores profissionalmente competentes para que, em função dos contextos em que exercem a atividade profissional, se envolvam na concepção e no desenvolvimento de ações e projetos que promovam aprendizagens significativas e contribuam para a criação de uma sociedade socialmente mais justa e equitativa (CONNELL, 1993; SANTOMÉ, 2013).

A par desse discurso, as políticas europeias enunciadas a partir da assinatura da Declaração de Bolonha (1999), e em que foi estabelecida uma matriz comum para as reformas do ensino superior, orientaram-se na intenção de construir um Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) competitivo e atrativo, onde sejam oferecidos cursos facilmente legíveis e comparáveis entre si. Nesse sentido, a organização dos currículos do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito à duração desses cursos, passou a ser de 6 a 8 semestres no caso do 1º ciclo (licenciatura), de 4 semestres no 2º ciclo (mestrado) e de 6 semestres no 3º ciclo (doutoramento).

A formação de professores, contrariamente ao que acontecia e que procurava ter características de um modelo integrado, isto é, em que os estudantes, futuros professores, iniciavam a sua formação para o exercício da docência desde o primeiro ano do curso, passou a ocorrer apenas ao nível do 2º ciclo. Quer isso dizer que, com o Processo de Bolonha, e após a legislação que em 2006 (Decreto de Lei n. 74/2006) instituiu a adaptação dos cursos do ensino superior aos compromissos de Bolonha, os estudantes formam-se como professores em um período de tempo que decorre entre um ano e dois anos (conforme os níveis de ensino em que vão leccionar) e depois de terem frequentado um curso de 1º ciclo de carácter generalista (para o caso dos educadores de infância e professores dos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental) ou focado no saber da área disciplinar a que tencionam vir a ficar vinculados (no caso dos professores do ensino secundário/médio).

É essa situação que é examinada neste texto. Para isso, e na intenção de explicitar a grelha de análise que nos guia, a anteceder a caracterização do modelo de formação inicial de professores decorrente do Processo de Bolonha, são sistematizados alguns dos desafios que os professores têm de enfrentar no exercício da atividade profissional neste princípio do século XXI. É depois disso que, na intenção de triangular a opinião pessoal – fundada na experiência pessoal como investigadora da formação de professores e elemento da equipa que, em Portugal, está encarregue de avaliar cursos de formação de professores – são apresentados dados de opinião de formadores de professores sobre as vantagens e desvantagens deste modelo, obtidos de uma doutoranda que orientei na sua pesquisa de doutoramento. São esses dados, olhados à luz da grelha teórica e apresentada, que permitem tecer o conjunto de considerações gerais com que termina o texto.

DESAFIOS QUE SE COLOCAM AOS PROFESSORES NESTE SÉCULO XXI

Como tem sido amplamente reconhecido, as exigências profissionais que se colocam aos professores têm-se intensificado, ampliado e complexificado. Esta situação, bem sentida pelos professores nos seus quotidianos profissionais, tem sido também expressa quer nos discursos académicos (TARDIF; LESSARD, 2005; LEITE; FERNANDES, 2007, 2011), quer nos discursos políticos que apontam para a necessidade

de se repensar a formação inicial de professores de modo a proporcionar as bases para um adequado exercício profissional. Como foi expresso no Relatório da UNESCO da Educação para o século XXI, “[...] à educação cabe fornecer a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS et al., 1996, p. 77). Por isso, espera-se que a formação de professores seja cada vez mais qualificada e qualificante, e assente em uma socialização com a profissão que permita vivenciar um amplo conjunto de experiências inerentes ao trabalho docente e às situações que esse cotidiano impõe quando se assume a educação escolar na sua dimensão social e no compromisso de contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e mais justa (CONNELL, 1997; LEITE, 2002; LEITE; FERNANDES, 2007; SANTOMÉ, 2013).

É no âmbito dessas ideias que se situam os discursos que têm vindo a sustentar a necessidade da formação inicial e da formação continuada se afastarem de orientações tradicionais e tecnicistas para se aproximarem de perspectivas que permitam aprender a lidar com a complexidade das situações reais com que se confrontam diariamente os professores (PERRENOUD, 2000; LEITE, 2002, 2003; NÓVOA, 2009; LEITE; FERNANDES, 2011). De facto, a democratização da educação escolar, ao mesmo tempo em que transportou para o interior das escolas problemas sociais que lhe eram desconhecidos quando o acesso à escola era destinado apenas a alguns, trouxe-lhe também responsabilidades de positivamente lhes responder. Como nos lembrou Canário (2005, p. 122), a escola foi “invasa por problemas sociais que, antes, lhe eram exteriores, colocando aos professores problemas novos e de difícil solução”, o que exige uma atenção acrescida aos processos de formação. Por isso, o discurso académico tem justificado as vantagens que decorrem de uma socialização precoce dos estudantes com a profissão e com a vivência de situações próximas das que terão de exercer no futuro, como professores (ALTET, 2000; BOYD, 2010; KORTAGHEN, 2010).

Em sentido idêntico, Nóvoa (2007) sugere ser *preciso passar a formação de professores para dentro da profissão* sustentando a ideia de que ela se deve estruturar em processos de reanálise das situações profissionais, sobretudo as que estão relacionadas com o insucesso escolar. Na verdade, é também neste nível que, cada vez mais, são feitas exigências aos professores. Reconhecendo-se a importância que os professores poderão ter nos processos de organização e desenvolvimento de um currículo que crie melhores condições de aprendizagem para a diversidade de alunos que passaram a estar presentes nas escolas, tem-lhes sido pedido que se envolvam em parcerias capazes de melhor responderem aos desafios específicos de cada situação. Ou seja, aos professores têm sido solicitadas tarefas que vão muito para além dos saberes tradicionais escolares. Como em outro momento enunciei (LEITE, 2006), entre as inúmeras exigências que são feitas aos professores, pode destacar-se: 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 vivência e o exercício da 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 atenção a situações que se constituam elementos centrais na mudança educacional e na configuração de processos de inovação curricular (BOLÍVAR, 2007, 2012). Como refere Nóvoa (2009) a propósito das disposições que, em seu entender, podem configurar a ideia de “um bom professor”, *o compromisso social* com que hoje a realidade da escola convive, “obriga-nos a ir além da escola [...], intervir no espaço público da educação faz parte do *ethos* profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 31).

Paralelamente a esse discurso fundado na dimensão social do acto educacional, o discurso da qualidade introduzido nas organizações escolares pelas políticas internacionais aponta para que a formação permita a obtenção de um conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes que, no caso dos professores, passam,

entre outros, 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). É no âmbito desta situação em que, ao mesmo tempo que se reconhece a educação escolar na sua dimensão social, complexidade e abrangência e se veicula um discurso que aponta para a importância de uma formação que qualifique os futuros professores para esse exercício profissional, que questiono as possibilidades que decorrem do modelo resultante da adequação ao Processo de Bolonha. Para isso, e para promover essa compreensão a quem não esteja envolvido no processo, sistematizo no ponto seguinte deste texto algumas das características da formação inicial de professores introduzidas em Portugal pela adequação aos compromissos de Bolonha.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DECORRENTE DO PROCESSO DE BOLONHA

Em 2006, quando em Portugal se vivia o processo de adequação legal (Lei n. 74/2006) aos compromissos europeus decorrentes da assinatura da Declaração de Bolonha (1999), exprimi (LEITE, 2006) receios sobre os eventuais efeitos, na construção de uma identidade profissional, do modelo que estava a ser politicamente determinado. Sustentei na altura que o cenário que estava a ser delineado para a formação inicial dos professores contrariava discursos políticos que apontavam a necessidade de se melhorar a formação de professores. Para questionar se o modelo de formação que estava a ser configurado era mais adequado do que o até então existente, recordei as palavras da Comissão Europeia (2002, p. 14) quando se referiu à necessidade de “melhorar a forma como os professores e formadores são preparados e apoiados no seu papel”. Neste momento, decorridos sete anos dessa posição, e estando já em curso o modelo então anunciado, as interrogações persistem e até de forma mais sustentada.

Contrariamente ao modelo que tinha vindo a ser instituído por algumas instituições de formação, e que procurava organizar-se na lógica da socialização gradual com a profissão, o modelo decorrente de Bolonha retrocedeu ao que Cunha (2003, p. 68) critica quando se refere a uma concepção que exige “que o aprendiz primeiro domine a teoria para depois entender a prática e a realidade”. De facto, no caso da formação inicial de professores, e contrariamente ao que até então acontecia, ela não se inicia desde a entrada no curso de ensino superior, ou seja, há uma formação de 1º ciclo (licenciatura), em que os estudantes têm uma formação geral e/ou fundada em conhecimentos disciplinares, a que se segue um 2º ciclo (mestrado), em que ocorre a formação para o exercício da docência. Essa estrutura da formação de professores, embora corresponda a uma formação de mais alto valor académico – trata-se de um mestrado – não tem uma duração muito mais longa do que a formação que estava em vigor antes da adequação ao Processo de Bolonha (em alguns casos pode ter mais um ano) e impede a organização de um currículo de formação em que se vá progressivamente ampliando o contacto com as situações profissionais docentes. É neste sentido que continua a justificar-se interrogar as possibilidades que esse modelo tem de conseguir melhorar a qualidade da formação de professores, tal como tem sido veiculado pelas directrizes europeias.

Refira-se que o discurso de qualidade que, de certo modo, acompanhou o Processo de Bolonha em Portugal, assim como em muitos outros países europeus, implicou que a organização dos cursos se fizesse em função do Quadro Europeu de Qualificações e que apresenta, para cada nível de qualificação, os conhecimentos, aptidões e atitudes que os futuros diplomados devem demonstrar. Sendo oito esses níveis, no caso da formação de professores, como a formação académica é de mestrado, o nível que lhe corresponde nesse Quadro Europeu é o 7, ou seja, e como já foi referido, pressupõe uma formação altamente qualificada. Apesar disso, as condições de formação existentes não oferecem grandes possibilidades para que essa formação seja qualificante, nomeadamente no domínio pedagógico-didático e curricular.

Ainda no que ao discurso de qualidade diz respeito, é também importante realçar que em 2010 a Comissão Europeia, na agenda para a Melhoria da Qualidade dos Professores (*Improving Teacher Quality: the EU Agenda*¹), definiu para a ação dos Ministérios de Educação dos vários Estados-membros dez eixos de ação prioritários, a saber: 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 (European Commission, 2010). Ou seja, nesta directriz europeia foi reforçada a necessidade de ser dada uma atenção acrescida à qualidade da formação e à ação dos professores. Por isso, faz sentido interrogar se o modelo em vigor tem condições para assegurar o cumprimento desses eixos de ação.

É influenciada por estas ideias que teço um conjunto de considerações sobre o modelo em curso para a formação inicial de professores em Portugal. Essas considerações decorrem quer da experiência que possuo pelo envolvimento em situações de avaliação de cursos de formação inicial de professores, quer da minha experiência em actividades de formação de professores, quer ainda de dados recolhidos de professores envolvidos na formação de estudantes, futuros professores.

O QUE PENSAM DO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES OS FORMADORES

Debruçando-se este texto sobre a formação inicial de professores, em Portugal, decorrentes dos compromissos de Bolonha, para a sua análise recorri quer ao conhecimento que possuo como investigadora e avaliadora destes cursos, quer a dados de uma investigação realizada no quadro de um doutoramento que orientei. Dessa investigação, que recorreu a fontes e a procedimentos diversos, apresento aqui apenas os que dizem respeito a dados de formadores de professores. Esses dados foram recolhidos através de uma pergunta aberta a um inquérito por questionário distribuído e recolhido em um evento académico, em que participaram 24 elementos de diferentes instituições de formação, e que teve como intenção debater o modelo em curso. A referida pergunta pretendeu conhecer o grau de satisfação dos inquiridos com as políticas decorrentes do Processo de Bolonha e com o modelo de formação de professores por elas configurado. Os discursos produzidos, interpretados pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1994; KRIPPENDORF, 2003), permitiram saber que, de um modo geral, esses formadores aderem aos princípios do Processo de Bolonha, mas colocam reservas ao modelo que está a ser instituído para a formação de professores.

Como razões que justificam a adesão à política instituída por Bolonha, estão, entre outras, o facto de apontar para uma formação mais flexível, que permite a transição de cursos e de opções de formação, e que valoriza a acção e o envolvimento dos estudantes na construção das suas próprias aprendizagens, isto é, uma adesão ao paradigma de formação assente na aprendizagem e de rutura com a lógica tradicional de ensino (LEITE, 2012). No entanto, quanto ao modelo seguido, e principalmente quanto às consequências que pode vir a ter na construção de uma identidade profissional, os inquiridos, de um modo geral, consideram que o facto da formação para o exercício profissional ocorrer apenas no nível do 2º ciclo (mestrado), e ter uma duração curta, oferece poucas condições para o desenvolvimento de um perfil adequado às exigências que a profissão acarreta. Esta opinião é particularmente expressa no caso

¹ Este documento sintetiza as prioridades definidas nas Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados Membros de Novembro de 2007 (sobre *Improving the Quality of Teacher Education*), 2008 (sobre *Preparing Young People for the 21st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools*) e 2009 (sobre *Professional Development of Teachers and School Leaders*).

da formação inicial que habilita os futuros diplomados, simultaneamente, para dois níveis de docência, como é o caso da formação para o exercício docente na educação pré-escolar e nos primeiros quatro anos de escolaridade ou para o exercício da docência nos quatro primeiros anos de escolaridade e em áreas específicas dos 5º e 6º anos. Ou seja, as dúvidas são especialmente associadas aos cursos que formando, simultaneamente, para o exercício em dois níveis de escolaridade diferentes, oferecem poucas possibilidades para, no tempo que lhes é destinado, aprofundar as especificidades inerentes a cada um dos níveis de ensino e sobre o que isso acarreta para o exercício profissional.

Refira-se, no entanto, que, em relação ao facto da formação de professores não seguir o modelo integrado, e ser antecedida de uma formação de 1º ciclo (licenciatura) generalista, as posições são de alguma ambiguidade. Algumas opiniões expressam desacordo pelo facto de o modelo impedir uma preparação para o exercício da docência desde o 1º ano do curso; outras consideram que essa situação constitui uma mais-valia, por a formação do 1º ciclo, que antecede a formação para a docência, fornecer aos futuros professores uma visão ampla de questões educacionais gerais e por proporcionar uma escolha mais esclarecida do nível de ensino em que os futuros diplomados poderão vir a exercer a docência. Exemplos desta ambiguidade são as seguintes afirmações:

Esta estrutura que se criou vinda de Bolonha não está a ter os frutos que se esperava, ou seja, comparando com a FP pré-Bolonha, eles (os estudantes) estabeleciam um paralelo entre a teoria e a prática, havia maior conhecimento e maior consciência do que estava subjacente a cada um daqueles níveis de ensino.

Por exemplo, no caso do curso de educação de infância e do 1º ciclo, que agora está compactado numa só curso fica pior. Eles nem são educadores de infância nem são professores do 1º ciclo. Eles acham que podem ser tudo e, na minha opinião, a curto e médio prazo, isto tem de ser alterado.

Acho que é difícil para os professores, eu acho que a profissão docente já é uma profissão suficientemente exigente... [...] Eu considero que o professor deve ter bons conhecimentos e aqui estou-me a referir [...] a conhecimento específico, conhecimento didático, conhecimento curricular. E se pensarmos no conhecimento de conteúdo específico, os futuros professores têm que ter bons conhecimentos de língua portuguesa, de história de geografia e de ciências [...] e, convenhamos, a não ser que estes estudantes sejam um génio, alguma destas áreas fica mais deficitária com uma formação tão curta.

Eu acho que pode constituir uma vantagem porque lhes permite fazer uma escolha mais consciente. [...] há pessoas que sabem muito bem o que é que querem, há outros que não sabem bem o que é que querem, e portanto, isto poderia ser uma vantagem, porque eles às vezes iam para educadores de infância ou para professores do primeiro ciclo, mas nem sabiam muito bem por quê. Portanto, ao passarem por vários contextos, isso pode ajudar [...]. E mantém-lhes aberta várias possibilidades, tendo em conta que as coisas mudam tão rapidamente, também isso pode ser uma vantagem.

A minha perspectiva é que a escola vai ter benefícios se contratar um professor com este perfil (habilitação para lecionar no 1º e no 2º ciclo), pois poderá, sobretudo quando não tem horários completos para atribuir a um professor, ir jogando com duas áreas que são importantes [...] Agora, se este profissional vai ter as competências necessárias? ... Duvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo este texto como objetivo debater as possibilidades que o modelo de formação inicial de professores, em curso em Portugal, e decorrente das políticas europeias associadas ao Processo de Bolonha, tem de socializar os estudantes, futuros professores, para os desafios sociais e educacionais que terão de enfrentar no exercício profissional, o discurso que ao longo dele fui enunciando e os argumentos que apresentei permitem concluir ser necessário continuar a analisar efeitos do modelo seguido. Tendo este modelo de formação de professores sido iniciado em Portugal em 2007, ainda só agora estão a ser inseridos no sistema os professores que o vivenciaram na formação inicial. No entanto, é importante analisar as possibilidades que ele está a conferir de uma preparação qualificante, na linha do que tem sido veiculado pelos discursos académicos e pelos discursos políticos e que referenciei na primeira parte deste artigo. Como argumentei ao longo do texto, cada vez mais se faz sentir uma formação adequada à complexidade das situações que o exercício da profissão exige. Entendendo, com Estrela (2002, p. 18), por formação inicial de professores “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada,” interrogo a adequação de um modelo de formação de professores que proporciona um contacto tão restrito com as situações profissionais. Para além disso, constituindo objetivo da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior aumentar a qualidade dos sistemas de formação, interrogo também a opção feita para a organização curricular que foi legislada para os cursos de formação inicial de professores.

Transpondo para esta análise o que tem sido concluído pelos estudos que mostram a importância da relação teoria e prática, interrogo ainda as possibilidades de uma formação que ocorre só no nível do 2º ciclo (mestrado). Como argumentei, o discurso académico tem sustentado a importância de se promover uma formação que predisponha para a mudança (NÓVOA, 2009; LEITE, 2009) e que permita o desenvolvimento de competências de compreensão da educação escolar nas suas dimensões sociais e nas especificidades culturais dos alunos (LEITE, 2002; CANDAU, 2009). Por outro lado, tem sido reconhecido que a formação de professores deve ampliar-se ao desempenho de papéis na instituição escolar e ao conhecimento da organização curricular (BOLÍVAR, 2002, 2012). Por isso, e reconhecendo, quer a complexidade crescente que acompanha o exercício da docência, quer também que os professores são elementos importantes na institucionalização de mudanças educacionais e sociais, considero urgente estudar e ampliar o debate sobre os efeitos que poderá ter uma formação de professores organizada segundo o modelo em curso, em Portugal, instituído pelo Processo de Bolonha e analisar possibilidades e vantagens de o fazer conviver com lógicas de formação mais integradas e que ampliem o tempo de socialização com os contextos profissionais inerentes ao exercício da docência.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 1994.
- 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.
- 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: ASA, p.15-50, 2007.
- BOLÍVAR, A. (Org.). *Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- CANDAU, V. (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto, 2005.
- 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>. Acesso em: mar. 2013.
- CONNELL, R. W. *Escuelas e justicia social*. Madrid: Morata, 1997.
- CORREIA, J. A. *Para uma política educativa qualificante: a investigação entre a positividade e a crítica*, doc. Policopiado, 1996.
- CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto, 2003. p. 67-81.
- DELORS, J. *et al. Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, UNESCO. Porto: 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: 11 nov. 2011.
- ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, v. XI, n. 1, p. 17-29, 2002.
- EUROPEAN COMMISSION. *Realizing the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher education, Berlin, 2003. Disponível em: <http://www.bmbf.de/pub/communique_bologna-berlin_2003.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

EUROPEAN COMMISSION. *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>. Acesso em: 11 nov. 2011.

KORTHAGEN, F. Teacher Education Can Make a Difference. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, nº4, p. 407-423, 2010.

KRIPPENDORF, K. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Beverly Hills: Sage, 2003.

LEITE, C. Qualidade da educação superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal. In: BROILO, C.; CUNHA, M. (Orgs.). *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. 2012, p. 99-117. Araraquara (São Paulo): Junqueira & Marin. URL. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=39514>. Acesso em: 12 jan. 2013.

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, maio/ago. 2009.

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

LEITE, C. Formação de professores para a cidadania. In: FERREIRA, J.; ESTEVÃO, C. *A construção de uma escola cidadã: público e privado em educação*. Guimarães: Ex. Infante D. Henrique, 2003. p. 199-208.

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

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação*, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2011.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. *Educação: Temas e Problemas*, v. 3, p. 203-215, 2007.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 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.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

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