
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 24 Número 7

18 de janeiro 2016

ISSN 1068-2341

Entre Dois Regimes Jurídicos, o que Mudou no Currículo da Formação Inicial de Professores em Portugal?

Teresa Teixeira Lopo

CICS.NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de
Lisboa
Portugal

Citação: Lopo, T. T. (2016). Entre dois regimes jurídicos, o que mudou no currículo da formação inicial de professores em Portugal? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(26).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2215>

Resumo: Neste artigo analisamos, numa perspetiva compreensiva, as alterações introduzidas no currículo da formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, nível escolar que em Portugal abrange os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória, entre dois regimes jurídicos de habilitação profissional para a docência: o primeiro, instituído em 2007 e decorrente da reforma legislativa exigida pelo Processo de Bolonha, o segundo, instituído em 2014, e implicando novas alterações, a partir do ano letivo de 2015/2016, na duração dos ciclos de estudo, na sua organização curricular e componentes de formação. Os resultados da nossa análise sugerem que as alterações introduzidas em 2014 resultaram de uma leitura redutora, quer dos resultados da investigação nacional sobre formação inicial de professores, quer das recomendações dos estudos e relatórios internacionais de análise comparada que são invocados nesse texto legal para justificar, justamente, a introdução dessas alterações.

Palavras-chave: formação inicial de professores; 1.º ciclo do ensino básico; organização curricular; regime jurídico de habilitação profissional para a docência

Between two legal regimes, what has changed in the curriculum of initial teacher education in Portugal?

Abstract: This paper analyzes, in a comprehensive perspective, the changes in the curriculum of the initial teacher education for the 1st cycle of basic education, grade level that in Portugal covers the first four years of compulsory education, between two legal regimes of professional qualification for teaching: the first, established in 2007 and due to the legislative reform required by the Bologna Process, the second, set up in 2014 and involving new changes, from the academic year 2015/2016, in the duration of the cycles of study, in its curricular organisation and training components. The results of our analysis suggest that the changes introduced in 2014 stem from a narrow reading, either of the results of the national research on initial teacher education, either of the recommendations from the studies and the international reports on comparative analysis that are invoked in this legal text to justify, precisely, such amendments.

Keywords: initial teacher education; primary education; curricular organization; legal regime of professional qualification for teaching

¿Entre dos regímenes jurídicos, lo que ha cambiado en el currículo de la formación inicial de profesores en Portugal?

Resumen: En este artículo analizamos, en una perspectiva comprensiva, los cambios introducidos en el currículo de la formación inicial de profesores del 1.^{er} ciclo de enseñanza básica, nivel escolar que en Portugal abarca los primeros cuatro años de escolaridad obligatoria, entre dos regímenes jurídicos de cualificación profesional para la docencia: lo primero, establecido en 2007 y resultante de la reforma legislativa requerida por el proceso de Bolonia, lo segundo, instituido en 2014 e implicando nuevos cambios, a partir del año escolar 2015/2016, en la duración de los ciclos de estudio, en su organización curricular y componentes de formación. Los resultados de nuestro análisis sugieren que los cambios introducidos en 2014 resultaron de una lectura reductora, quiere de los resultados de las investigaciones nacionales sobre formación inicial de profesores, quiere de las recomendaciones de los estudios e reportes internacionales de análisis comparativos que se invocan en este texto legal para justificar, precisamente, esas enmiendas.

Palabras-clave: formación inicial de profesores; educación primaria; organización curricular; régimen jurídico de cualificación profesional para la docencia

Introdução

Neste artigo analisamos, numa perspectiva compreensiva, isto é, simultaneamente, descritiva e interpretativa, e com recurso à observação documental (Dias, 2009; Duverger, 1981) de textos legais, trabalhos de investigação nacionais, bem como, de outros estudos e relatórios internacionais de análise comparada, as alterações introduzidas no currículo da formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, nível escolar que em Portugal abrange os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória, entre dois regimes jurídicos de habilitação profissional para a docência. O primeiro, instituído em 2007 e decorrente da reforma legislativa exigida pelo Processo de Bolonha, e o segundo, instituído em 2014, e implicando novas alterações, a partir do ano letivo de 2015/2016, na duração dos ciclos de estudo, na sua organização curricular e componentes de formação.

Na formação inicial de professores, a “necessidade de remodelar” (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012, p.192) imposta em Portugal pela criação de um espaço europeu de educação que desse “solidez à (...) dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica” de uma “Europa mais completa e alargada” (Declaração de Bolonha, 1999, p.1) veio, na verdade, colocar “novos desafios às instituições formadoras e (...) exigiu alterações na qualificação dos professores” (Mouraz

et al., 2012, p.192). Adicionalmente, a crescente difusão e importância atribuídas aos resultados de estudos internacionais de avaliação do desempenho dos alunos (e.g., PISA; PIRLS; TIMSS¹) recolocaram os professores, como sublinhou Nóvoa (2008, p.22), “como elementos insubstituíveis (...) na promoção da *aprendizagem*”.

No mesmo sentido, e em linha com outras análises (Hattie, 2003; OECD, 2005) e meta-análises (Rivers, 2006), a Comissão das Comunidades Europeias (CCE, 2007), numa Comunicação endereçada ao Conselho e Parlamento Europeus sobre a qualidade da formação académica e profissional dos professores, identificou em estudos de investigação realizados entre 2000 e 2005 (e.g., Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, & Heilig, 2005; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005) resultados demonstrativos de que “a qualidade da actividade docente está correlacionada, de forma significativa e positiva, com os resultados obtidos pelos alunos e que constitui o factor mais importante no ambiente escolar para explicar o desempenho dos alunos” (CCE, 2007, p.3). A mesma Comunicação identificou, também, “a qualidade da formação académica e profissional dos docentes como factor-chave para garantir a qualidade da educação” (CCE, 2007, p.17).

Enquanto no preâmbulo da edição de 2013 de *Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na Europa* (Eurydice, 2013, p.3) se sublinhou que “as conclusões do Conselho de Março de 2013 sobre o investimento na educação e formação para apoiar a Estratégia Europa 2020 enfatizam o objetivo de rever e de reforçar o perfil profissional da carreira docente, nomeadamente assegurando a eficácia da formação inicial dos professores”, um outro estudo recente da União Europeia sobre a situação e perspectivas da formação de professores do ensino básico na Europa, realizado por Bokdam, van den Ende e Broek (2014), concluiu que os programas de formação inicial de professores variam consideravelmente entre os diferentes países em função das conceções nacionais do que se entende por bom professor.

A esse propósito, Connell (2009) salientou a importância dessa formação ser perspectivada tendo em vista, simultaneamente, a formação de bons professores, no plural, e de bom ensino no sentido coletivo, e práticas de ensino criativas, diversificadas e justas, Figueiredo (2014, p.31) lembrou o papel do contexto e a vantagem de coexistirem, em paralelo com os processos de *benchmarking* e de adoção de boas práticas, “visões idiossincráticas do que representa uma boa educação”, e Andere (2015) a influência de outros fatores explicativos do desempenho escolar dos alunos, para além da qualidade dos professores, que se interrelacionam e são específicos de cada sistema de ensino como, por exemplo, o valor atribuído pelos pais e pela sociedade à educação e o próprio nível de qualificação académica das famílias, bem como, dos elementos utilizados em cada país para definir qualidade do professor.

Sobre matrizes curriculares, Gilbert (2012), na extensa revisão da literatura que elaborou sobre práticas e entendimento sobre o currículo, o seu desenvolvimento e avaliação, identificou as seguintes dimensões fundamentais que devem orientar a sua organização: clareza e foco (com explicitação das características mais relevantes do trabalho do aluno), orientado para expectativas razoáveis (viável e apropriado ao nível/ciclo de ensino), qualidade, cumulatividade e diferenciação das aprendizagens (níveis de exigência diferenciados por níveis/ciclos de ensino e de progressão, níveis crescentes de abrangência e complexidade, desenvolvimento articulado e integrado das aprendizagens), coerência da linguagem, da terminologia e da interpretação dentro e entre as áreas de aprendizagem e os níveis/ciclos de ensino.

Quanto à seleção do conhecimento para essas matrizes curriculares na formação inicial de professores, numa análise comparada entre países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Musset (2010) identificou como *mix* mais comum aquele

¹ Acrónimos de, respetivamente, *Programme for International Student Assessment*, *Progress in International Reading Literacy Study* e *Trends in International Mathematics and Science Study*.

que inclui a preparação nas matérias de ensino (conhecimento científico), as técnicas de ensino (conhecimento pedagógico) e a experiência prática de ensino e, ainda, em alguns países, conteúdos articulados às ciências cognitivas, do comportamento e sociais, sobre desenvolvimento infantil e de aptidões (*skills*) para o trabalho investigativo.

Paralelamente, outros relatórios internacionais (e.g., Ministério da Educação da Finlândia, 2006; National Institute of Education, 2009) e estudos comparados entre países europeus e/ou com outros países membros da OCDE (e.g., Barber & Mourshed, 2007; Burns & Shadoian-Gersing, 2010; Eurydice, 2013; Ministère de l'Éducation Nationale, 2013; Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; Plumelle & Latour, 2012; Schleicher, 2012) têm destacado um conjunto de fatores diferenciadores da organização dessa formação inicial de professores (e.g., centralidade do trabalho cooperativo entre os professores e entre as instituições formadoras e as escolas) e das suas matrizes curriculares, que para além de um tronco de saberes científicos gerais e disciplinares, deverão incluir outros saberes técnicos específicos (e.g., didáticas para a integração de crianças com necessidades educativas especiais e imigrantes; tecnologias da informação e comunicação e, em particular, as tecnologias orientadas para a gestão do conhecimento), organizacionais (e.g., gestão e administração) e metodológicos (e.g., métodos de investigação em educação).

Em Portugal, a investigação tem destacado como principais fatores estruturantes da formação inicial de professores, a articulação das componentes de formação, para além de uma lógica aditiva ou combinatória, na unidade e coerência interna de um projeto curricular (e.g., Canário, 2005; Roldão, 2012), que dê centralidade à prática de ensino, em contexto real, e à reflexão e à investigação sobre esse ensino (e.g., Alarcão, 2013; Flores, 2010; Sá-Chaves, 2011; Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009) e que, reconhecendo “a natureza complexa e multifacetada da ação dos professores e, conseqüentemente, a natureza complexa e multifacetada da sua formação”, proporcione “a estruturação progressiva de um conjunto coerente de saberes profissionais” (Ponte, 2006, p.26).

No que especificamente respeita ao 1.º ciclo do ensino básico e aos saberes necessários para a docência nesse nível de ensino, tratar-se-ia, como sintetizaram Leitão e Alarcão (2006):

Da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos e sócio-críticos), organizados e integrados adequadamente em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional. A formação do professor envolve também uma vertente cultural, pessoal, social e ética. Finalmente, o professor precisa de possuir um conjunto de capacidades e atitudes de análise crítico-reflexiva, investigação e inovação pedagógicas, tornando-se indispensável uma componente de formação ecologicamente situada com carácter fortemente prático que potencie o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida. (p.72)

Formação Inicial de Professores Antes e Depois de Bolonha: Constrangimentos e Oportunidades

Contudo, a formação inicial de professores, como registou Rodrigues, (2011, p.133) “apesar da ênfase que tem ocupado nas agendas da investigação e da política educativa (...), forçoso é constatar que continua a não defrontar com sucesso a necessidade de preparação profissional dos professores”. Na verdade, a investigação sistematizada em revisões realizadas antes da operacionalização do processo de Bolonha em Portugal² (e.g., Estrela, Esteves, & Rodrigues, 2002;

² Referimo-nos a estudos realizados até à data-chave de 2005, ano em que foi promulgado em Portugal o decreto-lei n.º 42/2005 (Diário da República [DR], 37, I Série A, 2005) que estabeleceu os princípios

Ponte, 2005, 2006) apontou como aspetos críticos e fortemente condicionadores dessa preparação, a falta ou deficiente articulação teoria/prática, “sendo a teoria raramente examinada na prática e a prática (...) quase sempre pouco interrogada pela teoria” (Ponte, 2005, p.66), bem como, entre conhecimentos científicos na especialidade a ensinar/conhecimentos científicos educacionais, formação na instituição formadora/formação e/ou estágio na escola, deixando “a formação em didáctica (...) frequentemente a desejar, ou porque não se consegue constituir como área de investigação educacional, ou porque se dilui na formação pedagógica generalista” (Ponte, 2006, p.25), pondo em evidência “o desajustamento entre o currículo de formação e as competências exigidas pelas novas situações vividas no espaço escolar, seja no âmbito do ensino em sala de aula, na relação com as famílias, no plano da organização da comunidade educativa” (Rodrigues, 2011, p.135).

Para além destes fatores, num estudo que sintetizou a investigação realizada em Portugal, entre 1990 e 2000, sobre diversos aspetos da formação inicial de professores (modelos, objetivos e conteúdos, estratégias, componentes da prática pedagógica, avaliação e atores), Estrela et al. (2002) apontaram, ainda, as seguintes fragilidades:

Ausência de perspectivas claras sobre o que é ser professor hoje (cujo papel é ainda muito visto à luz da sala de aula), ou convivência, no tempo e no espaço, de perspectivas muito díspares acerca da profissão e acerca da natureza (compósita) do conhecimento (em sentido amplo) necessário para a desempenhar. (p.50)

A implementação do processo de Bolonha implicou alterações substantivas na estrutura e no currículo dos cursos de formação inicial de professores para o 1.º ciclo do ensino básico, a partir do ano letivo 2007/2008, em resposta à reforma legislativa exigida pelo decreto-lei n.º 43/2007 (DR, 38, I Série, 2007) que aprovou o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário. O referido diploma estabeleceu a habilitação para a docência como uma habilitação exclusivamente profissional e os termos em que a titularidade dessa habilitação profissional passou a ser conferida, ficando dependente, no caso específico do professor do 1.º ciclo do ensino básico, da obtenção de uma licenciatura em educação básica e de um mestrado numa das seguintes três especialidades: ensino da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, ensino do 1.º ciclo do ensino básico e, por fim, ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico.³

São fixados, adicionalmente, o número de créditos da licenciatura em 180 e dos mestrados em 60 a 120 créditos,⁴ consoante a especialidade escolhida pelo aluno-futuro professor, devendo a

reguladores dos instrumentos necessários à criação do espaço europeu de ensino superior, designadamente, a definição de uma estrutura de três ciclos (1.º ciclo, licenciatura; 2.º ciclo, mestrado e 3.º ciclo, doutoramento), na instituição de graus académicos comparáveis, na organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional, e nos instrumentos de mobilidade estudantil durante e após a formação.

³ Em Portugal, o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior. A educação pré-escolar é de frequência facultativa e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no 1.º ciclo do ensino básico, que se situa, habitualmente, nos seis anos. O ensino básico e o ensino secundário, com a duração de 12 anos no seu conjunto, correspondem à escolaridade obrigatória. O ensino básico tem a duração de nove anos e compreende três ciclos. O 1.º ciclo, com a duração de quatro anos, o 2.º ciclo, com a duração de dois anos e o 3.º ciclo, com a duração de três anos.

⁴ Referimo-nos a créditos curriculares atribuídos em função da adoção do sistema europeu de ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*. Este sistema europeu de acumulação e transferência mede as horas de estudo, letivas, de estágio e, ainda, as horas reservadas para a avaliação das aprendizagens que cada

sua repartição por ciclo de estudo e componentes de formação obedecer aos critérios que apresentamos no quadro 1.

Quadro 1

Repartição de créditos por ciclo de estudo e componentes de formação (regime jurídico aprovado em 2007)

Repartição de créditos por componentes de formação	Créditos por ciclo de estudo			
	180	90	60	90 a 120
	Licenciatura em educação básica	Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico	Mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico	Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico**
Área de docência	120 a 135	0 a 5	0	25%
Didáticas específicas	15 a 20	25 a 30	15 a 20	20%
Formação educacional geral	15 a 20	5 a 10	5 a 10	5%
Formação cultural, social e ética	*	0	0	0
Formação em metodologias de investigação educacional	*	0	0	0
Iniciação à prática profissional	15 a 20	0	0	0
Prática de ensino supervisionada	0	40 a 45	30 a 35	45%

*Incluídos nos créditos atribuídos às didáticas específicas, formação educacional geral e iniciação à prática profissional.

** Percentagem mínima a calcular em função do número total de créditos que poderão oscilar entre os 90 e os 120.

O decreto-lei n.º 43/2007 identificou as seguintes componentes de formação a incluir nos ciclos de estudos indicados no quadro 1, sublinhando que “as aprendizagens a realizar em todas as componentes são fundamentadas na investigação existente” (DR, 38, I Série, 2007, p. 1324): (a) formação na área da docência, ou nas disciplinas do futuro ensino; (b) didáticas específicas, remetendo para o conjunto dos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências necessárias ao ensino dessas matérias; (c) formação educacional geral, ou seja, em domínios relevantes para o desempenho dos professores na sala de aula, bem como, “na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino” (DR, 38, I

estudante tem de cumprir para alcançar os objetivos do seu programa de estudos. Em conformidade com o *Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior* adotado em Bergen em 2005, em regra, as qualificações do 1.º ciclo devem perfazer um total de 180 a 240 créditos ECTS (a que corresponderá uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres curriculares), e no 2.º ciclo entre 90 a 120 ECTS (a que corresponderá uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares), com um mínimo de 60 ECTS (a que corresponderá uma duração normal de dois semestres curriculares). (Eurydice, 2010).

Série, 2007, p.1323); (d) formação cultural, social e ética, incluindo a sensibilização para grandes problemas do mundo contemporâneo, a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da docência; (e) formação em metodologias de investigação educacional, abrangendo o conhecimento dos seus princípios e métodos; (f) por fim, a iniciação à prática profissional, integrando a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, a prática de ensino supervisionada na sala de aula, a prática de ensino supervisionada na escola (estágio), devendo estas atividades “proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação” e nestes promover “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (DR, 38, I Série, 2007, p.1324).

Quanto ao impacto destas alterações, designadamente, nas condições que habilitam para a docência, se é certo que implicaram uma elevação no grau académico da formação inicial de professores, num estudo realizado sobre a adaptação dos cursos de formação inicial de professores do ensino básico a este modelo de formação pós-Bolonha, Mouraz et al. (2012, p.192) observaram que “embora a formação de professores corresponda agora ao nível de mestrado, não se pode concluir que o tempo dedicado à formação pedagógico-didática e de contacto com as situações profissionais tenha aumentado”.

Na verdade, a conceção dessa formação em dois ciclos de estudos não integrados, isto é, assente num modelo bietápico ou sequencial em que, como se pode observar no quadro 1, a prática de ensino supervisionada (estágio pedagógico) se sucede à preparação científica na área da docência, às didáticas específicas e à formação educacional geral, tem sido nomeada noutros trabalhos de investigação realizados em Portugal (e.g., Brito, 2012; Melo & Branco, 2013) como um fator condicionador da articulação entre a teoria e prática e, portanto, do desenvolvimento mais integrado das aprendizagens, bem como, do próprio aumento do tempo de contacto e, correlatamente, do aprofundamento desse contacto com os contextos do exercício da docência⁵.

Idênticas reservas relativamente ao modelo de formação bietápico ou sequencial foram assinaladas no estudo sobre políticas de formação inicial de professores em Portugal no processo de Bolonha realizado por Sousa-Pereira, Leite e Carvalho (2015), bem como, à operacionalização da estrutura curricular (duração geral dos mestrados e, em particular, da tradução dos créditos curriculares em tempo de duração das componentes de iniciação à prática profissional e prática de ensino supervisionada) e aos domínios de habilitação para a docência que, como apresentámos no quadro 1, remetem para perfis mistos “onde o 1.º ciclo é pensado como charneira de um processo que vai do pré-escolar ao 2.º ciclo” (Ferreira & Mota, 2009, p.85) e que habilitam o futuro professor a lecionar um leque abrangente de áreas de formação em ciclos de ensino diferenciados⁶, dificuldades “com repercussões numa formação deficitária e comportando problemas de identidade profissional com os cursos” (Sousa-Pereira et al., 2015, p.19).

Por outro lado, como se pode ler, igualmente, no quadro 1, não foi consignado um número de créditos mínimos às áreas transversais da formação cultural, social e ética, e da formação em metodologias de investigação educacional que se acabam por diluir, numa repartição da

⁵ Na formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico vigora, na maioria dos países europeus, um modelo integrado, com as exceções de França e Portugal que adotaram um modelo bietápico ou sequencial, e da Bulgária, Estónia, Irlanda, Polónia, Eslovénia e Reino Unido em que coexistem os dois modelos de formação (Eurydice, 2013).

⁶ Se o aluno-futuro professor optar, por exemplo, por realizar um mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico (ver quadro 1) fica habilitado para ser professor do 1.º ciclo do ensino básico e do 2.º ciclo do ensino básico e a lecionar, portanto, todas as áreas do 1.º ciclo do ensino básico e, ainda, língua portuguesa, matemática, história e geografia de Portugal e ciências da natureza do 2.º ciclo do ensino básico.

responsabilidade das instituições formadoras, entre as componentes de formação educacional geral, didáticas específicas e iniciação à prática profissional.

Um relatório recente sobre tendências de organização curricular da formação inicial de professores (Almeida & Lopo, 2015) dá conta, justamente, da subvalorização ou omissão de algumas dessas áreas nos cursos de formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico. Refere, designadamente, a existência de abordagens orientadas para o trabalho específico em sala de aula com crianças com necessidades educativas especiais e imigrantes limitadas no seu alcance e abrangência, numa perspetiva de educação inclusiva, bem como, a não inscrição nos planos de estudos das instituições de ensino de unidades curriculares e/ou conteúdos programáticos dedicados a essa problemática. Adicionalmente, outros saberes importantes para a construção de relações interpessoais e ações pedagógicas bem-sucedidas como, por exemplo, a relação da escola com os pais/família, e o enquadramento deontológico da profissão estão, praticamente, ausentes dos planos de estudo.

Quanto aos aspetos positivos da implementação do processo de Bolonha, a investigação (e.g., Reis & Camacho, 2009; Sousa-Pereira et al., 2015) tem sublinhado a mobilidade no espaço europeu de ensino superior e o paradigma formativo adotado, centrado na globalidade da atividade do aluno e com recurso a métodos, técnicas e modalidades de trabalho que privilegiam a aprendizagem, um dos aspetos nucleares do processo de Bolonha. Como explicaram Reis e Camacho (2009):

Os condicionamentos colocados pelo Processo de Bolonha relativamente à duração dos ciclos de formação tiveram o efeito positivo de recentrar o processo educativo nas experiências educativas e aprendizagens dos alunos. Assim passou a existir um maior equilíbrio e articulação entre a actividade docente, de tutoria e a componente prática, associados ao reforço do incentivo da participação dos alunos em programas de mobilidade internacional e em programas de voluntariado extra-curricular. (p. 54)

O Novo Regime Jurídico da Formação Inicial de Professores

Em 2014 foi aprovado pelo decreto-lei n.º 79/2014 (DR, 92, I Série, 2014) um novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário implicando novas alterações, a partir do ano letivo de 2015/2016, na operacionalização do currículo dos cursos de formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico.

No preâmbulo desse diploma são invocados os dados recolhidos em estudos internacionais, nomeadamente, os divulgados pela OCDE e a rede europeia Eurydice, que “apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas (DR, 92, I Série, 2014, p.2819) e que, adicionalmente,

Têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável. (DR, 92, I Série, 2014, pp.2819-282)

O referido diploma, no caso específico da habilitação profissional para a docência no 1.º ciclo do ensino básico, mantém o modelo bietápico ou sequencial que organiza a formação em dois ciclos de estudos, e a licenciatura em educação básica como condição de ingresso nos mestrados de especialidade, mas reorganiza essas especialidades, bem como, o número de créditos que lhes são atribuídos, devendo a sua repartição por ciclo de estudo e componentes de formação obedecer aos critérios que apresentamos no quadro 2.

Quadro 2

Repartição de créditos por ciclo de estudo e componentes de formação (regime jurídico aprovado em 2014)

	Créditos por ciclo de estudo				
	180	120	90	120	120
Repartição de créditos por componentes de formação*	Licenciatura em educação básica	Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico	Mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico	Mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico e de português, e de história e geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico	Mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico e de matemática e de ciências naturais no 2.º ciclo do ensino básico
Área de docência	125	18	18	27	27
Didáticas específicas	15	36	21	30	30
Área educacional geral	15	6	6	6	6
Formação cultural, social e ética	**	**	**	**	**
Iniciação à prática profissional	15	0	0	0	0
Prática de ensino supervisionada	0	48	32	48	48

* Número mínimo de créditos. A existência de valores mínimos, tanto em 2007 como em 2014, deve-se ao facto de ser concedida autonomia às instituições formadoras para decidirem entre limites mínimos e máximos pré-definidos.

** Incluídos nos créditos atribuídos às outras áreas de formação.

No que respeita à duração da formação, contrastando os dados que apresentámos nos quadros 1 e 2, verificamos que o número total de créditos curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, e do mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico aumenta, respetivamente, de 90 e 60, para 120 créditos. É suprimido, adicionalmente, o teto variável, entre 90 e 120 créditos, no mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, fixando-se a sua duração no número único de 120 créditos.⁷

⁷ Estas alterações traduzem-se, na prática, por um aumento de um semestre curricular no mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico e no mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico, e da fixação da duração em quatro semestres dos dois mestrados em ensino do 1.º ciclo do ensino básico e do 2.º ciclo do ensino.

O alargamento da duração destes mestrados é acompanhado por um aumento, em termos absolutos, do número mínimo de créditos atribuídos às áreas de docência, didáticas específicas e prática de ensino supervisionada. Em termos relativos, contudo, o número mínimo de créditos atribuídos à formação na área de docência não aumenta no percurso de habilitação profissional que contempla a licenciatura em educação básica e o mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico e do 2.º ciclo do ensino básico, nas duas vias em que agora se desdobra. O mesmo se verifica com a prática de ensino supervisionada no percurso de habilitação profissional que contempla a licenciatura em educação básica e o mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

Quanto à organização curricular da formação destacam-se no quadro 2, justamente, o desdobramento do mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico nas duas vias de formação anteriormente mencionadas, uma para a formação de professores do 2.º ciclo de português, história e geografia de Portugal, a outra, para a formação de professores do 2.º ciclo de matemática e ciências naturais.

O decreto-lei n.º 79/2014 estabelece que a aprendizagem a realizar pelos alunos-futuros professores ao longo das várias componentes de formação deverá ter por base o conhecimento científico acumulado e o conhecimento profissional resultante da experiência, bem como, a análise de dados empíricos e a investigação existente. A componente de formação em metodologias de investigação educacional deixa de integrar, de forma explícita, a estrutura curricular dos cursos. Já no que respeita às outras componentes de formação, e ao seu âmbito, o mesmo diploma dispõe o seguinte: (a) formação na área da docência, ou nas disciplinas do futuro ensino; (b) didáticas específicas, remetendo para o conjunto dos conhecimentos, capacidades e atitudes e necessárias ao ensino dessas disciplinas; (c) formação educacional geral abrangendo, em particular, “as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula” (DR, 92, I Série, 2014, p.2821); (d) formação cultural, social e ética, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género, o contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias e, ainda, de consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente; (e) por fim, a iniciação à prática profissional, integrando a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, a prática supervisionada de ensino na sala de aula e na escola (estágio), devendo estas atividades “proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação” e ser concebidas “numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem”, de “desenvolvimento profissional dos formandos” e promovendo nestes “uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (DR, 92, I Série, 2014, p.2821).

Sobre estas alterações, entre as poucas análises publicadas em Portugal sobre este assunto, o Conselho Nacional de Educação (CNE),⁸ num parecer prévio que elaborou a pedido do governo português, considerou que o alargamento da duração dos mestrados de especialidade, por um lado, e o facto de se estabelecer, por outro, na ponderação das componentes de formação na área de docência, das didáticas específicas e da prática profissional um maior número mínimo de créditos

⁸ Trata-se de um órgão com funções consultivas, sendo o seu presidente eleito pelo Parlamento português, com competência para “apreciar e emitir pareceres e recomendações sobre questões relativas à concretização das políticas nacionais dirigidas ao sistema educativo (...), objetivos e medidas educativas, nomeadamente as relativas à definição, coordenação, promoção, execução e avaliação dessas políticas” (DR, 23, I Série, 2015, p. 653).

curriculares, são “fatores que podem criar condições para aumentar o nível de exigência e elevar a qualidade das formações” (DR, 58, I Série, 2014, p.7781).

Esteves, Rodrigues, Silva e Carita (2015) sublinharam que, independentemente de uma repartição mais adequada de créditos, tal não se pode confundir com uma hierarquização entre as várias componentes de formação; antes, todos os saberes, seja o conhecimento da matéria, o conhecimento experiencial, o conhecimento dos alunos ou dos contextos de aprendizagem, são necessários, e é na sua articulação que devem ser procurados os “nexos que tornam a acção profissional possível e de qualidade” (Esteves et al., 2015, p.29)

Ao nível da organização da formação, a articulação dos percursos de habilitação profissional com os grupos de recrutamento para efeitos de colocação de professores, para que remete o desdobramento do mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico em duas vias alternativas de formação, foi considerada pelo CNE um desenvolvimento positivo “na medida em que torna mais clara a relação entre a oferta e a procura” (CNE, DR, 58, I Série, 2014, p.7781) e, ainda, porque corrige a situação que vigorou entre 2007 e 2014 e que subalternizava a preparação em áreas do 2.º ciclo tão diversas como a língua portuguesa, a matemática, a história e geografia de Portugal, ou as ciências da natureza (Esteves et al., 2005; Sousa-Pereira et al., 2015).

Quanto à supressão da componente de formação em metodologias de investigação, enquanto para o CNE (DR, 58, I Série, 2014) se mantém intocada a exigência de conhecimento neste domínio, tendo em conta a base em que se deve alicerçar a aprendizagem do aluno-futuro professor ao longo das várias componentes de formação e que deverá incluir, como descrevemos, o conhecimento científico acumulado e o conhecimento profissional resultante da experiência, bem como, a análise de dados empíricos e a investigação existente. Diferentemente, para Esteves et al. (2015), a não consagração explícita dessa componente de formação sugere uma perspectiva da formação mais tradicional e tecnicista da ação do professor.

Por fim, registamos que este novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência não foi, como sublinhou o CNE (DR, 58, I Série, 2014, p.7781), “acompanhado de fundamentação suficientemente clara e desenvolvida explicitando os motivos que poderão ter determinado a pertinência e oportunidade das alterações nele propostas. Tão pouco se revela informação que ajude a perceber o impacto da sua aplicação”.

Considerações Finais

O novo regime de habilitação para a docência manteve o modelo bietápico ou sequencial de formação organizado, como vimos, em dois ciclos de estudos não integrados, com os constrangimentos que a investigação nacional tem evidenciado sobre essa opção, mas introduziu alterações na duração desses ciclos, na sua organização curricular e componentes de formação. Uma das alterações introduzidas consistiu, justamente, na articulação dos percursos de habilitação profissional com os grupos de recrutamento para efeitos de colocação de professores, através do desdobramento do mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico em duas vias de formação alternativas. Corrigiu-se, assim, a solução que figurava no regime jurídico anterior, que dificultava essa articulação ao habilitar os professores a ensinar o 1.º ciclo e, cumulativamente, quatro diferentes áreas disciplinares do 2.º ciclo, com as evidências que destacámos de que enfraqueceu a preparação dos professores em relação a esses conteúdos científicos disciplinares.

Verificámos, também, que aumentou o número de créditos curriculares atribuídos aos mestrados de especialidade e às áreas de docência, das didáticas específicas e da prática de ensino supervisionada. Tratou-se de um aumento que em termos absolutos se estendeu a essas três componentes de formação mas que em termos relativos, para as áreas de docência e da prática de ensino supervisionada, não alcançou todos os percursos de habilitação profissional.

Apesar de não ser apresentada fundamentação desenvolvida sobre os motivos que poderão ter determinado a pertinência destas alterações ou do seu impacto, em nota preambular ao que se estatui neste novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência, são invocados os dados recolhidos em estudos internacionais, nomeadamente, os divulgados pela OCDE e pela rede europeia Eurydice e enfatizados, em particular, os relativos ao efeito do conhecimento dos professores sobre as matérias que lecionam na qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

Se é verdade que esse conhecimento científico, consolidado, é indispensável, também é que se trata de uma invocação redutora dos resultados da investigação e das análises comparadas internacionais. Trabalhos que têm salientado como fatores diferenciadores da qualidade da formação inicial de professores, para além de um tronco de saberes científicos gerais e disciplinares, justamente, outros saberes técnicos específicos, organizacionais e metodológicos. Em linha, aliás, com o que a investigação e as análises nacionais têm exposto, isto é, que os saberes necessários à ação de ensinar são de natureza compósita (Roldão, 2007) e que é a partir do seu cruzamento, na unidade agregadora de um projeto curricular que dê centralidade à prática de ensino, à reflexão e à investigação sobre essa prática, que se constrói um saber profissional de qualidade. Esse saber profissional é um dos atributos da profissionalidade docente e só, na verdade, nesta perspetiva do professor que em cada situação educativa concreta é capaz de mobilizar um conjunto de saberes para construir a sua apropriação pelos alunos, é que este se define como um profissional de ensino, por ser nessa mobilização que se joga a natureza propriamente profissional, porque específica, dos saberes de que é detentor (Roldão, 2005).

A investigação em educação deixou de integrar, explicitamente, a matriz curricular dos cursos de formação inicial de professores para o ensino do 1.º ciclo do ensino básico. No anterior regime jurídico esta componente partilhava com a formação cultural, social e ética os créditos sobranes da distribuição (da responsabilidade das instituições formadoras) dos créditos obrigatórios pelas componentes de formação educacional, didáticas específicas e iniciação à prática profissional. Uma solução com fragilidades, como assinalámos, e de que resultou a subvalorização ou omissão nos planos de estudo de vários estabelecimentos de ensino de conteúdos importantes como, por exemplo, os relativos à deontologia profissional ou à inclusão educativa de crianças imigrantes.

Por outro lado, se a não consagração explícita da investigação em educação pode sugerir a presença de uma perspetiva mais instrumental da ação do professor, já o redirecionamento, entre os dois regimes jurídicos analisados, do escopo das atividades de iniciação profissional e da prática de ensino supervisionada, respetivamente, da promoção de uma atitude crítica e reflexiva, para uma atitude orientada, exclusivamente, para a melhoria da *performatividade*/resultados dos alunos (Pacheco, 2011), reforça a presença dessa perspetiva. Trata-se, por conseguinte, numa fase de formação formal e intencional para a entrada na profissão, de uma perspetiva do decisor político que valoriza a medida e as características técnicas do trabalho do professor, em detrimento da autonomia do professor que investiga e constrói crítica e reflexivamente o seu saber profissional e é capaz de avaliar a sua ação de ensinar, e à qual subjaz, defendemos, uma ideia funcionalista do profissional de ensino que desqualifica a sua profissionalidade.

Em síntese, as alterações introduzidas na operacionalização curricular da formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico mostram que se fez uma leitura redutora das recomendações dos estudos e dos relatórios internacionais de análise comparada invocados, justamente, para as justificar esquecendo, porventura, que antes de substituir um regime jurídico de habilitação profissional para a docência por outro “como muitas vezes no passado (...) torna-se, certamente, necessário avaliá-lo de forma séria e rigorosa, devendo contribuir para essa avaliação a investigação educacional” (Pintassilgo & Oliveira, 2013, p.40).

Referências

- Alarcão, I. (2013). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Almeida, S., & Lopo, T.T. (2015). Parte II. Tendências da organização curricular da formação inicial de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. In D. Justino, M. Miguéns, M. C. Gregório, & S. Ferreira (Eds.), *Formação inicial de professores* (pp. 85-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Andere, E. (2015). Are teachers crucial for academic achievement? Finland educational success in a comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 23.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1752>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. New York: McKinsey & Company. Recuperado de https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf
- Bokdam, J., van den Ende, I., & Broek, S. (2014), *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe - State of affairs and outlook*. Brussels: European Union, Committee on Education and Culture. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf)
- Brito, E. (2012). *As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: Um estudo nas escolas superiores de educação em Portugal* (tese de Doutoramento). Disponível em Ubi Thesis - Conhecimento Online. (<http://hdl.handle.net/10400.6/2593>)
- Burns, T., & Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. In OECD (Ed.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 19-40). Paris: OECD Publishing. doi: 0.1787/9789264079731-en
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Ministério da Educação (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp.133-148). Lisboa: Ministério da Educação.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Recuperado de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
<http://dx.doi.org/10.1080/17508480902998421>
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Declaração de Bolonha. (1999). *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf
- Diário da República, 37, I série A, 22 de fevereiro de 2005.
- Diário da República, 38, I série, 22 de fevereiro de 2007.
- Diário da República, 58, I série, 24 de março de 2014.
- Diário da República, 92, I série, 14 de maio de 2014.

- Diário da República, 23, I série, 3 de fevereiro de 2015.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: A lógica do processo*. Viseu: PsicoSoma.
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales* (12.ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Esteves, M., Rodrigues, A., Silva, M. L., & Carita, A. (2015). *Para pensar a educação em Portugal: A formação dos professores*. Lisboa: Grupo Economia e Sociedade.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice. (2010). *Ensino superior na europa 2009: Evolução do processo de Bolonha*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/099PT.pdf
- Eurydice. (2013). *Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na europa. Edição de 2013. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/EDUCATION/EURYDICE/documents/key_data_series/151PT.pdf
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2009). Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores no ensino primário. *Exedra*, 1, 69-89. Recuperado de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>
- Figueiredo, M. P. (2014). A formação de profissionais para a educação básica no contexto do ensino superior europeu. In G. Portugal, A. I. Andrade, C. Tomaz, F. Martins, J. A. Costa, M. R. Migueis, R. Neves, & R. M. Vieira (Eds.), *Formação inicial de professores e educadores: Experiências em contexto português* (pp. 19-36). Aveiro: UA Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/848/84816931003.pdf>
- Gilbert, R. (2012). *Curriculum planning in a context of change: A literature review*. Victoria: Department of Education and Early Childhood Development. Recuperado de <http://curriculumplanning.vcaa.vic.edu.au/docs/default-source/resources-page/curriculum-planning-literature-review.pdf?sfvrsn=6>
- Hattie, J. (2003, outubro). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Comunicação apresentada na Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Recuperado de <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: Uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872006000200004&script=sci_arttext
- Melo, A. S., & Branco, M. (2013). A formação inicial de professores no âmbito do processo de Bolonha: O caso da formação de professores de educação visual e tecnológica, *Saber & Educar*, 18, 22-35. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol18.46>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Concertation sur la refondation de l'école de la République, formation des enseignants: Éléments de comparaison internationale*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ministério da Educação da Finlândia. (2006). *Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämishjelman 2001–2005 loppuraportti* [Final report of the teacher training development programme]. Helsinki: Ministério da Educação da Finlândia.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: Uma análise a partir do “olhar” de professores e de

- estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209. Recuperado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1744/1120>
- Mourshed, M., Chijioko, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company. Recuperado de http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>
- National Institute of Education. (2009). *A teacher education model for the 21st century*. Singapore: National Institute of Education. Recuperado de http://www.nie.edu.sg/files/spcs/Te21_online_ver.pdf
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In Ministério da Educação (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp.21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>
- Pacheco, J.A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17(17), 75-90. Recuperado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>
- Pintassilgo, J., & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: Reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15), 24-40. Recuperado de <http://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1684/1533>
- Plumelle, B., & Latour, M. (2012). *La formation initiale et continue des enseignants: Allemagne, Angleterre, Finlande - Synthèse documentaire*. Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques, Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaires. Recuperado de <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/formation-initiale-et-continue-enseignants.pdf>
- Ponte, J.P. (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In J.P. Serralheiro (Ed.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.
- Reis, P. R., & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec15/reec1503.pdf>
- Rivers, J. (Ed.). (2006). *Initial teacher education research programme: A summary of four studies*. Wellington: Ministério da Educação da Nova Zelândia e Teachers Council da Nova Zelândia. Recuperado de https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0011/7688/ITE-A-Summary-of-Four-Studies.pdf
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. Recuperado de <http://www.econ.ucsb.edu/~jon/Econ230C/HanushekRivkin.pdf>
- Rodrigues, A. (2011). Formar professores para a escola de que precisamos: Educar para a cidadania. *Elo*, 18, 133-140.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

- Roldão, M. C. (2012). A formação como projeto: Do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. In F. Rebolo, L. Teixeira, & M. A. Perrelli (Eds.), *Docência em questão: Discutindo trabalho e formação* (pp. 135-160). Campinas: Mercado das Letras.
- Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Simão, A.M.V, Flores, M.A., Morgado, J.C., Forte, A.M., & Almeida, T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Sousa-Pereira, F, Leite, C., & Carvalho, J.M. (2015). Portugal no processo de Bolonha: Uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação. *Educação Unisinos*, 19(1), 6-21. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.01/4568>

Sobre a Autora

Teresa Teixeira Lopo

CICS.NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa
ttlopo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5483-1975>

Licenciada em sociologia, mestre e doutoranda em ciências da educação com tese sobre *A institucionalização das discussões nas ciências da educação no complexo parlamentar português (1976-2009)*, atualmente em fase de conclusão na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Foi bolseira de investigação do CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais e é, atualmente, professora adjunta convidada do Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Dança).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 24 Número 7

18 de janeiro 2016

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha), DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),

Marcia Pletsch Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn** (Arizona State University), **David R. Garcia** (Arizona State University),

Oscar Jimenez-Castellanos (Arizona State University), **Eugene Judson** (Arizona State University),

Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (UNAM), **Jason Beech**, Universidad de San Andrés,
Antonio Luzon, University of Granada

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagogico IDEP

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia