

POLÍTICAS CURRICULARES NA RELAÇÃO COM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite

Universidade do Porto - UP, Portugal

Maria de Fátima Sousa-Pereira

Universidade do Porto – UP, Portugal

Resumo

Reconhecendo que os cursos de formação inicial de professores devem assegurar condições que preparem os estudantes/futuros professores para serem decisores curriculares, o artigo traz à reflexão e ao debate enunciados discursivos de políticas curriculares para os ensinos básico e secundário, em Portugal, estabelecendo relações com políticas e percepções de estudantes relativas a essa formação. O estudo realizado responde às perguntas: Para que perfil de professor apontam os enunciados discursivos das políticas curriculares dos ensinos básico e secundário? Para onde apontam os enunciados discursivos de políticas de organização dos currículos de formação inicial de professores? Que percepções têm estudantes/futuros professores da formação que estão a vivenciar? E da sua ação como agentes de decisão curricular? A recolha de dados foi feita por análise de discursos políticos e por inquéritos, por questionário, a estudantes finalistas de mestrados que habilitam para a docência. Os resultados mostraram que os enunciados discursivos das políticas curriculares apontam para que os professores sejam agentes de decisão curricular e que a formação os capacite para o uso do poder de agência. Em consonância com discursos académicos, é enunciada uma conceção de educação alicerçada em princípios de responsabilidade social. Apesar desta orientação discursiva, a formação inicial de professores privilegia questões de ordem didática, oferecendo poucas condições para a valorização de aspetos relacionados com a função social da educação. Neste sentido, o estudo permite interrogar condições existentes para uma socialização ampla com as funções inerentes ao exercício da profissão docente e para uma formação em linha com uma educação transformadora.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Políticas de formação inicial de professores; Professor como decisor curricular; Socialização com a profissão.

Abstract

Recognizing that initial teacher training courses must ensure conditions that prepare students/future teachers to be curriculum decision-makers, the article brings to reflection and debate discursive statements of curricular policies for primary and secondary education in Portugal, establishing relationships with policies and student perceptions regarding this training. The study answers the following questions: What teacher profile do the discursive statements of primary and secondary school curriculum policies point towards? Where do the discursive statements of policies for organizing initial teacher training curricula point? What perceptions do students/future teachers have of the training they are experiencing? And of their actions as curriculum decision-makers? Data was collected by analyzing political speeches and questionnaire surveys of final-year students with master's degrees that qualify them to teach. The results showed that the discursive statements of curricular policies point to teachers being agents of curricular decision-making and that training enables them to use the power of agency. In line with academic discourses, a concept of education based on principles of social responsibility is enunciated. Despite this discursive orientation, initial teacher training favors didactic issues and offers few conditions for valuing aspects related to the social function of education. In this sense, the study makes it possible to question the existing conditions for broad socialization with the functions inherent in the teaching profession and for training in line with transformative education.

Keywords: Curricular policies; Initial teacher training policies; Teachers as curriculum decision-makers; Socialization with the profession.

Introdução

O Processo de Bolonha¹, e a conseqüente criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (D.L. n.º 42/2005), teve como um dos efeitos que os cursos deste nível de ensino passassem a organizar-se em três ciclos: 1º ciclo (graduação); 2º ciclo (mestrado); 3º ciclo (doutoramento). Em Portugal, neste processo de adequação ao compromisso assumido, a opção da organização dos cursos foi o modelo 3+2+3 (Decreto-lei nº 74/2006), sendo estabelecido que a formação profissional ocorre apenas ao nível do mestrado. Esta opção política, no caso da formação inicial de professores, interrompeu a possibilidade de os estudantes/futuros professores começarem a ser preparados desde o primeiro ano do curso para o exercício da profissão docente. No caso dos estudantes/futuros professores que virão a lecionar disciplinas do 7º ao 12º ano de escolaridade, durante a graduação, a preparação é focada no campo científico de uma determinada disciplina (e.g: Geografia; Física; Química, ...) e só durante o mestrado, i.e., nos dois anos de formação profissional, os futuros professores têm unidades curriculares do campo científico da educação e de preparação para exercício da profissão.

A par destas medidas políticas, discursos académicos têm apontado a importância da formação de professores proporcionar uma adequada preparação para ensinar, mas também para a amplitude de funções que a profissão “professor” exige. Professores bem preparados, com um conhecimento profundo, quer dos conteúdos a ensinar (COE; ALOISI; HIGGINS; MAJOR, 2014; DARLING-HAMMOND, 2000, 2021), quer dos conhecimentos que apoiem uma adequada reflexão pedagógica e curricular sobre o que exige uma educação que a todos proporcione aprendizagens (FRITSCH; LEITE, 2020; LEITE; SOUSA-PEREIRA, 2022) têm mais possibilidades de vir a exercer a profissão em linha com este princípio.

Para que isso ocorra, tem sido reconhecida a importância da socialização com a profissão docente ser ampla e devidamente acompanhada (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019; CLARKE; MENA, 2020; ORLAND-BARAK; WANG, 2021), quer por formadores de professores das instituições de ensino superior com adequado perfil académico e profissional (COCHRAN-SMITH et al., 2020; FURLONG et al., 2000; LEITE; SOUSA-PEREIRA; MARINHO, 2023), quer por professores cooperantes que, nas escolas dos ensinos básico e secundário, acompanhem estes estudantes/futuros professores no estágio profissional (CLARKE; TRIGGS; NIELSEN, 2014; LEITE; MARINHO; SOUSA-PEREIRA, 2023).

Com essa formação, é esperado que os futuros professores reconfigurem o currículo (PALIWAL; SUBRAMANIAM, 2006; LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2018, 2019), que em Portugal é prescrito a nível nacional, de modo que ele ganhe sentido para todos

¹ O Processo de Bolonha deve o seu nome à chamada Declaração de Bolonha, assinada em 19 de Junho de 1999, na cidade de Bolonha (Itália), na altura, por 29 ministros responsáveis pelo ensino superior de países europeus, entre os quais, Portugal

os alunos a quem ele se destina. É nesta perspectiva que tem sido proposto que os professores sejam formados e socializados para serem decisores curriculares, no uso do seu poder de agência (BIESTA; TEDDER, 2006; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015; SANTOS; LEITE, 2020; MELO et al., 2022, 2023). É também esta orientação que emana dos discursos enunciativos da política curricular, em Portugal, nos últimos anos (Despacho n.º 6478/2017; DL n.º 55/2018).

Reconhecendo que a educação escolar é, para muitos alunos, a oportunidade de tomarem consciência de problemas que afetam a humanidade, espera-se, quer do currículo escolar, quer dos futuros professores que, no uso do seu poder de agência, atuem para promover uma aprendizagem “transformativa” (MICHEL et al., 2020; SANTAMARÍA-CÁRDABA; LOURENÇO, 2021; LEITE et al., 2022). Uma educação transformativa ou transformadora implica uma rutura com perspectivas instrumentais da formação, baseadas em processos de ensino orientados para a mera transmissão e aquisição de informações. Ao contrário desta orientação curricular tradicional de formação, espera-se que ela proporcione, aos estudantes/futuros professores, a tomada de consciência do que significa ensinar e gerar aprendizagens. Espera-se também que, durante a formação, os futuros professores vivenciem situações de construção de saberes que lhes permitam tomar, para cada situação, as decisões mais adequadas. Como foi sustentado por Bamber et al. (2018), espera-se que os quadros de referência que estes estudantes obtêm durante a formação para o exercício da docência não sejam considerados como “regimes de verdade”, na lógica da performatividade (BALL, 2001, 2002; BIESTA, 2003; BIESTA, s.d.) que encoraja ações irrefletidas, contrárias às intenções mais profundas da educação transformadora.

É tendo estas ideias por referência que este artigo traz à reflexão e ao debate académico políticas que, em Portugal, regulam a formação inicial de professores, e a sua relação com políticas curriculares que, nos seus enunciados, deles esperam o uso do poder de agência para que promovam aprendizagens transformadoras. Neste sentido, o artigo responde às seguintes perguntas de investigação: *Para que perfil de professor apontam os enunciados discursivos das políticas curriculares dos ensinos básico e secundário? Para onde apontam os enunciados discursivos de políticas de organização dos currículos de formação inicial de professores? Que percepções têm os estudantes/futuros professores da formação que estão a vivenciar? E da sua ação como agentes de decisão curricular?*

1 Metodologia

O estudo adotou uma abordagem de orientação qualitativa (CRESWELL; CRESWELL, 2018), concretizada, por um lado, por uma análise de políticas curriculares dos ensinos básico e secundário (D. L. n.º 55/2018 – Autonomia curricular; DESPACHO n.º 6478/2017 - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) e de políticas de formação inicial de professores (D. L. n.º 79/2014). Por outro lado, pela aplicação de um questionário a estudantes finalistas de mestrados que, em Portugal, habilitam para a docência no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (i.e., para a docência do 7.º ao 12.º ano da escolaridade obrigatória).

O questionário foi validado, utilizando a técnica de "acordo do júri", com a participação de dois académicos especializados no campo de estudo e, quando aplicado, seguiu os procedimentos éticos de anonimização dos respondentes e do direito a desistir, se assim o desejassem. Para a sua aplicação *online*, foram contactados diretores de cursos de mestrado de 12 perfis de especialidade, de distintas zonas geográficas (norte, centro, sul, litoral, interior). Estes diretores de cursos serviram de mediadores com os estudantes finalistas destes mestrados.

Um total de 60 estudantes respondeu ao questionário, com uma distribuição de género de 58,3% feminino e 41,7% masculino, o que está de acordo com o equilíbrio de género que ocorre neste nível de docência. A faixa etária predominante desses respondentes situa-se entre 22 e 32 anos. As respostas ao questionário, com perguntas fechadas e perguntas abertas, foram tratadas, no primeiro caso por estatística simples e, no segundo caso, por análise de conteúdo (ELO et al., 2014; KRIPPENDORFF, 2013). Dessa análise resultaram as seguintes categorias: i) percepções sobre a formação vivenciada nos mestrados de habilitação profissional para a docência; ii) percepções relativas ao exercício da profissão docente.

A análise dos enunciados discursivos das políticas curriculares e de formação de professores é apresentada no ponto 3 deste artigo. A análise das percepções dos estudantes/futuros professores, obtidas pelas respostas ao questionário por inquérito, é apresentada no ponto 4. Recorrendo a essas análises, as respostas às perguntas que orientaram o estudo são apresentadas nas considerações finais.

2 Políticas curriculares para os ensinos básico e secundário e sua relação com políticas de formação inicial de professores

Na intenção de dar conta dos enunciados das políticas que em Portugal regulam o currículo escolar do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, assim como das políticas que definem a organização da formação inicial destes professores, neste ponto do artigo esses enunciados discursivos são apresentados na sua relação com os discursos académicos que se posicionam face a estas problemáticas. Neste sentido, são trazidos à reflexão questões que permitem responder às duas primeiras perguntas de investigação: *Para que perfil de professor apontam os enunciados discursivos das políticas curriculares dos ensinos básico e secundário? Para onde apontam os enunciados discursivos de políticas de organização dos currículos de formação inicial de professores?*

2.1 Princípios orientadores de políticas curriculares dos ensinos básico e secundário

Uma análise dos discursos das políticas curriculares que, desde 2018, marcam a educação dos ensinos básico e secundário em Portugal, permite saber que, das escolas e dos professores, se espera uma intervenção ativa nos processos de configuração e desenvolvimento do currículo, como evidencia o seguinte enunciado discursivo: é “dada às

escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (preâmbulo, DECRETO-LEI n.º 55/2018).

Neste mesmo diploma legal, que definiu a política curricular a ser concretizada pelas escolas, os professores são reconhecidos como “agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (alínea d, art. 4º). A referência à importância que podem ter os professores na configuração do currículo está, de certo modo, associada ao alerta feito por Apple (1982) quando sustentou que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e económicas que organizam e desorganizam um povo” (p. 82).

Nesta disputa, decisões, relativas à forma como o currículo é organizado e aos elementos que dele fazem parte, são permeadas por relações de poder que privilegiam de forma distinta diferentes grupos sociais e distintos tipos de alunos. Por isso, reconhecendo-se que são muito desiguais as oportunidades de sucesso que o currículo escolar oferece a crianças e jovens, com distintas experiências de vida e distintos capitais culturais, cabe à escola e aos professores recontextualizarem o currículo que, em Portugal, é prescrito a nível nacional (LEITE et al., 2018, 2019). Neste processo de construção de novas gramáticas curriculares (BERNSTEIN, 1993) é vivida, como sustentam Dias e Lopes (2003, p. 1158), uma tensão “entre a necessidade de atendimento às particularidades locais na elaboração e execução de políticas e a necessidade de considerar o que as localidades têm em comum”. Do ponto de vista da ação docente, espera-se que, com essa intervenção na configuração do currículo vivido em cada contexto, ele ganhe sentido para os alunos a quem se destina (ARROYO, 2013; LEITE, 2023).

A perspectiva de um currículo com sentido para as situações reais é igualmente seguida na Agenda 2030, no documento *Transformando o nosso Mundo* (UN, 2015; UNESCO, 2017, 2020), nomeadamente quando é enunciado o plano para as medidas necessárias e transformadoras, em linha com os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. Como atrás foi indiciado, uma educação transformadora implica modos de trabalho pedagógico que não se esgotam na transmissão de informações e que, em rutura com essa orientação, privilegiam processos de análise das informações existentes e das situações vividas nos distintos contextos. Nessa análise, orientada por valores humanos e sociais, cada um/a aprende a transformar a si próprio e à sociedade e aprende a desenvolver adequadas intervenções.

Este é o sentido de qualidade enunciado no objetivo quatro dos objetivos de desenvolvimento sustentável e que aponta para uma educação que não deixe ninguém para trás, contribuindo para o progresso de todos. A sua concretização implica que os professores proporcionem aos alunos experiências de aprendizagem que os envolvam na análise de situações da vida, local e global, e os comprometam com processos de tomada de decisão que contribuam para melhorar o ambiente e o mundo, ou seja, é uma educação que tem uma intenção pedagógica transformacional. Acredita-se que a pedagogia transformadora, em linha com processos orientados para o desenvolvimento sustentável, oferece oportunidades

para enfrentar a complexidade e a incerteza dos desafios sociais, económicos e ecológicos sendo, portanto, como é sustentado por Jickling e Sterling (2017), promissora de uma transformação individual, organizacional e social.

Transpondo este desafio para a formação inicial de professores, espera-se que, durante essa formação, os estudantes/futuros professores sejam iniciados em processos que os socializem (ZEICHNER; GORE, 1990; LEITE; SOUSA-PEREIRA, 2022) para o exercício desta conceção ampla de educação. Espera-se que essa socialização proporcione a vivência de situações que rompam com orientações fixas (DERRIDA, 1991, 2008) e subordinadas a lógicas tecnicistas de um currículo uniforme e único, a que todos devem acriticamente obedecer. É esta lógica e esta uniformidade, concebida como padrão, e com a definição de métricas pré-determinadas, que é criticada por Lopes (2015). Este é também um dos princípios de uma educação transformadora que entende a socialização com a profissão docente, não apenas como uma entrada no ambiente escolar, mas sim como a possibilidade de partilha de valores educativos e de reflexão sobre tensões e conflitos que atravessam a educação, e através dos quais nas escolas se faz política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em Portugal, nos últimos cinco anos, o documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (DESPACHO n.º 6478/2017) passou a constituir o referencial para a organização e o desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Enunciando um conjunto de princípios e valores, este documento legal, sem recorrer a detalhadas prescrições, deixa aos professores a complexa tarefa de articularem medidas que têm na sua origem políticas mais prescritivas com esta de orientação mais livre e que valoriza vivências humanas e sociais. Nele são definidos, entre outros, o princípio de que a escola deve *contribuir para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade* e a ideia de que *garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível*.

Como se infere, o enunciado discursivo desta política do sistema educativo português está em linha com orientações internacionais que apontam para o empoderamento dos alunos para se tornarem “cidadãos ativos da sustentabilidade, capazes de pensamento crítico e capazes de participar da formação de um futuro sustentável” (UNESCO, 2017, p. 54). Como refere este documento da UNESCO, esta educação capacita para a tomada de decisão informada e para aprender a agir de forma responsável. Por isso, implica o recurso a estratégias pedagógicas “centradas no educando, orientadas para a ação e transformadoras” (*ibidem, idem*).

Em síntese, os enunciados discursivos das políticas aqui referidas apontam para que as escolas tenham um papel ativo na tomada de decisões curriculares, esperando que professores e alunos, utilizando os seus poderes de “agência”, ajam alinhados ao contrato social para a educação a que se refere o relatório mais recente da UNESCO (2022). Para essa concretização é necessário que sejam mobilizadas experiências que incluam, entre outras, “o pensamento crítico e sistémico, a tomada de decisões em colaboração, e a assunção de responsabilidade pelas gerações presentes e futuras” (LEICHT; BYUN, 2018, p. 7).

2.2 Organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade

Antes do Processo de Bolonha (PB), introduzido em Portugal em 2007 (D.L. n.º 74/2006), os professores eram formados segundo um modelo integrado (KORTHAGEN, 2010) em que os estudantes/futuros professores, desde o primeiro ano do curso superior (licenciatura), começavam a ser preparados para a profissão docente e a construir uma identidade profissional com ela relacionada (DAY, 2001; HIDALGA; GALLEGO, 2015). Esta formação, desejavelmente organizada numa forte relação com a profissão, favorecia situações do que é proposto por Nóvoa (2009) quando aponta para que a formação seja construída «dentro da profissão», i.e., para que sejam trazidas para a formação as atividades que o dia-a-dia profissional exige. Como em outro momento e lugar foi sustentado, a vivência dessas situações “proporciona uma socialização com a profissão docente onde se adquirem conhecimentos e se interiorizam valores e culturas da organização escolar indispensáveis ao exercício profissional” (LEITE; MARINHO; SOUSA-PEREIRA, 2023, p. 15).

Por outro lado, estudos vários (e.g.: ALLEN; WRIGHT, 2014; CÉZAR; CRUSÓE, 2021; ORLAND-BARAK; WANG, 2021; SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, 2016) têm sustentado que a vivência destas situações profissionais, em ambientes reais de ensino e de atuação pedagógica, quando devidamente acompanhada, proporciona o estabelecimento de relações entre conhecimento teórico e conhecimento prático, e prepara os futuros professores para lidarem com os desafios específicos do exercício da profissão. No caso de a formação inicial de professores ser, como atrás foi referido, segundo o modelo integrado, esta preparação começa desde o primeiro ano do curso. No entanto, ao ser instituído o PB, a formação inicial de professores em Portugal rompeu com esta orientação (LEITE; FERNANDES; SOUSA-PEREIRA, 2017) seguindo um modelo que se desenvolve em duas fases: a primeira (1.º ciclo – graduação) que proporciona uma formação geral no domínio de uma determinada disciplina (e.g.: Física, Matemática, História) ou de uma determinada área de formação (e.g.: Engenharia; Saúde); a segunda (2.º ciclo – mestrado) que corresponde à formação profissional que, no caso dos professores, é orientada para a docência.

Nesta opção política de adequação ao PB, é só durante o mestrado que os estudantes/futuros professores contactam com unidades curriculares do campo educacional e com situações profissionais. Como é estabelecido pela legislação que regula essa formação (D.L. n.º 79/2014), os cursos de mestrado que habilitam para a docência no 3.º CEB e ensino secundário, i.e., do 7.º ao 12.º ano da escolaridade obrigatória, têm 120 créditos ECTS, ou seja, dois anos, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 18 ECTS;
- b) Área educacional geral: mínimo de 18 ECTS;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 30 ECTS;
- d) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 42 ECTS.

(Artigo 15.º)

Como também já foi referido, para acederem a estes cursos de formação profissional para o exercício da docência nestes níveis de escolaridade, os estudantes precisam de ter uma graduação e um número definido de créditos na área disciplinar a que se refere o mestrado (e.g. 120 créditos a Matemática se quiserem aceder a um mestrado de Ensino da Matemática; 120 créditos no conjunto de Biologia e Geologia se quiserem aceder a um mestrado de Ensino da Biologia e da Geologia).

Como mostra a estrutura curricular destes cursos (artigo 15.º), e como foi atrás referido, é só durante o mestrado que os estudantes/futuros professores têm formação no campo educacional e dos processos didáticos de ensino-aprendizagem-avaliação das disciplinas que irão assegurar. É também só durante o mestrado, e, normalmente no 2º ano do curso, que os estudantes/futuros professores vivenciam situações de socialização com a prática profissional. A unidade curricular “Iniciação à prática profissional” (IPP), que inclui a “Prática de ensino supervisionada” (PES), corresponde ao estágio e, de acordo com o decreto-lei a que nós estamos a reportar (D.L. n.º 79/2014):

- a) “Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula (...);
- b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções acometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis (de escolaridade) (...);
- d) É concebida numa perspectiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos”.

(Artigo 11.º)

Como se depreende, embora as escolas dos ensinos básico e secundário sejam consideradas para o contexto de formação, este contacto só ocorre no final do curso (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013), ou seja, no segundo ano do curso de mestrado profissional. Esta organização do currículo da formação inicial de professores levanta dois problemas: por um lado, segue a lógica de uma conceção em que os alunos devem primeiro aprender a teoria para depois a aplicar na prática; por outro lado, fica limitado no tempo o contacto com situações que favorecem a socialização com a profissão. Por isso, questiona-se as possibilidades destes futuros professores terem tempo, durante a formação inicial, de conviverem com a amplitude de tarefas que o exercício da profissão exige e de a organizarem na lógica de uma educação transformadora, em que as práticas curriculares que venham a ser seguidas capacitem os alunos para o questionamento e para pensarem o mundo e as possibilidades de o melhorarem (RIECKMANN, 2018).

Foi tendo esta ideia por base que foi aplicado o questionário apresentado no ponto dois (metodologia) e que pretendeu conhecer perceções dos estudantes/futuros professores sobre a formação que estão a vivenciar. Considerando que durante a formação há possibilidades de ser iniciado um processo de construção da identidade profissional que influencia o modo

como os futuros professores a exercem, em linha com o estudo realizado por Canrinus et al. (2011), foram recolhidos dados relativos à satisfação dos estudantes/futuros professores com o curso e à importância que atribuem ao contacto com as situações profissionais.

3 Percepções dos estudantes sobre a formação inicial de professores na relação com o exercício profissional futuro

Os resultados do estudo, no que se refere ao questionário respondido pelos estudantes/futuros professores, são apresentados na sua relação com as questões de investigações: *Que percepções têm os estudantes/futuros professores da formação que estão a vivenciar? E da sua ação como agentes de decisão curricular?*

3.1 Percepções sobre a formação vivenciada nos mestrados de habilitação profissional para a docência

As respostas dos estudantes/futuros professores foram organizadas em torno dos seguintes aspetos: nível de satisfação com os cursos de formação inicial de professores; importância atribuída à componente curricular de IPP/PES (estágio) na socialização com a profissão docente.

3.1.1 Nível de satisfação com os cursos de formação inicial de professores

Quando questionados acerca do nível de satisfação com os cursos de mestrado que se encontram a frequentar: 15% (n=9) dos estudantes/futuros professores manifestaram estar “muito satisfeitos/as”; 80% (n=48) apenas “razoavelmente satisfeitos/as”; e 5% (n=3) “nada satisfeitos/as”.

As razões apresentadas para justificar um grau de satisfação elevado (n=9) prendem-se com argumentos muito distintos, enunciados por cada participante. Foram referidas razões relativas a: diversidade de estratégias de ensino-aprendizagem trabalhadas; boa relação teoria-prática; bom acompanhamento na experiência de IPP/PES; pertinência da componente de investigação; plano de estudos equilibrado. Os excertos que se seguem ilustram esta diversidade de opiniões:

“Muito satisfeita porque me permitiu ter uma visão mais abrangente no que se refere a estratégias de ensino mais eficientes e inovadoras.”

“A componente teórica oferece um plano de estudo rico e completo que nos prepara para a vertente mais prática.”

“Bom acompanhamento que tive na experiência de terreno.”

“(…) a componente de investigação superou a minha expectativa de um curso meramente técnico. (…)”

“Penso que o plano de estudos está equilibrado, ainda que haja cadeiras que não sejam muito práticas, ou melhor, não diretamente vocacionadas para quem irá ensinar.”

Para justificar que estão apenas razoavelmente satisfeitos (n=48), os estudantes/futuros professores colocaram em evidência um conjunto de aspetos que apontam para a necessidade de melhorar o curso, predominantemente nos seguintes aspetos: adequação do programa de algumas UC e docentes (n=24); componente teórica e componente prática da formação, incluindo as didáticas (n=20); características do estágio (n=4). Os excertos seguintes ilustram estas perspectivas:

“Houve momentos excelentes de ensino, especialmente com professores/as que aplicavam as técnicas que apregoavam nas suas próprias aulas. Houve momentos horríveis de ensino com professores/as a apregoar técnicas que nunca usavam e a fazer coisas nas aulas que diziam ser más práticas de ensino. Houve também algumas UC que pareciam menos relevantes e algumas que não tivemos e que poderiam ter sido úteis (como algo sobre métodos investigativos em ensino). (…)
Acima de tudo gostaria de ter aprendido mais sobre como se processa a candidatura para lecionar, como se progride nas carreiras e como funcionam os Quadros de Zona Pedagógica.”

“Embora seja um plano de estudos muito bom, confesso que tem falta de algumas disciplinas que seriam essenciais para a carreira, após o mestrado. Por exemplo, penso que seria benéfico haver alguma orientação em relação à construção de testes e instrumentos de avaliação, tal como em relação a como ensinar com alunos com NEE. Apesar de termos disciplinas que abordam esses assuntos de um modo geral e ligeiro, não é suficiente.”

“O plano de estudos do curso agrada-me particularmente pela quantidade de UC opcionais (…). Porém, a forma como as unidades didáticas são planeadas pelos docentes, que as utilizam a seu favor, abordando apenas questões que são do seu interesse próprio e a falta de profissionalismo, influenciando as notas com base na relação com os discentes, desagrada-me completamente.”

“Algumas UC deviam ser ajustadas e os professores a lecionar também. Por exemplo, (…)
professores a lecionarem sem terem qualquer conhecimento do programa e metas curriculares, quanto mais das aprendizagens essenciais (…), o que não contribui para o nosso crescimento como professores.”

“A carga teórica é desnecessariamente grande. O estágio é a parte mais necessária e produtiva do mestrado, pois cada sala de aula é um ambiente entrópico, complexo e único. É necessário dominar a teoria, mas é estudando as aulas de outros docentes que sinto que aprendi estratégias mais práticas e adequadas à realidade do sistema educativo português. (...) No ensino creio firmemente que aprender fazendo terá sempre mais valor que aprender lendo.”

“(…) a não remuneração do estágio obrigatório (no qual somos obrigados a pagar deslocações e outras despesas relacionadas com a realização do estágio), torna difícil justificar a escolha do curso e sentir-me apoiado na prossecução da nobre profissão de ser professor.”

“Falta de remuneração e de turma própria nos estágios.”

Como se infere, as perspectivas partilhadas por grande parte (40%) dos estudantes/futuros professores acerca da formação que é assegurada, e que se concretiza nos programas das UC e na sua concretização pelos formadores de professores, contrariam o que foi enunciado no ponto anterior, nomeadamente o que aponta para a função dos professores como decisores curriculares (BIESTA; TEDDER, 2006; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015; SANTOS; LEITE, 2020; MELO et al., 2022, 2023) e não apenas professores ensinantes. Contraria também perspectivas de uma formação de professores enquanto decisores curriculares (ARROYO, 2013; LEITE, et al., 2018, 2019) e alinhada com princípios de uma educação transformativa/transformadora (MICHEL et al., 2020; SANTAMARÍA-CÁRDABA; LOURENÇO, 2021; LEITE et al., 2022) que prepare os futuros professores para processos promotores de aprendizagens que mobilizem o pensamento crítico e para a formação de cidadãos ativos da sustentabilidade (UNESCO, 2017, 2022).

Reconhecendo-se que o currículo escolar não é neutro na forma como seleciona os conhecimentos, nem na forma como os distribui (APPLE, 1982; BERNSTEIN, 1990, 1993), estes resultados alertam para a necessidade de se repensarem lógicas e interesses institucionais subjacentes à configuração dos planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores para um maior ajustamento aos princípios orientadores das políticas curriculares para os ensinos básico e secundário e às especificidades dos distintos contextos educativos (DIAS; LOPES, 2003; LEITE et al., 2018, 2019). Implica também que a formação atenda a condições de acesso e progressão na carreira docente.

As razões que os estudantes apresentam para justificar a insatisfação com o curso (n=3) estão relacionadas com as componentes teórica e prática da formação, incluindo as didáticas. Foi referido:

“Pouca didática, trabalhos escritos desnecessários e que nada têm a ver com o curso, muita teoria pouca prática.”

“Em termos das unidades curriculares teóricas, sinto que são mal elaboradas e pouco contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto professora. (...)”

Em síntese, na base da insatisfação dos estudantes/futuros professores com a formação vivenciada nos mestrados de habilitação profissional para a docência, estão, em grande parte, preocupações relacionadas com a preparação para processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente relacionadas com o domínio de métodos ou estratégias de ensino a utilizar. Aspetos relacionados com a função social da educação não foram enunciados, o que permite inferir que talvez não tenham tido um lugar de destaque na formação. A este propósito, quando se pensa a formação de professores, vale a pena ter em atenção o que foi enunciado no ponto anterior a propósito do contributo que a educação deve ter na capacitação para a tomada de decisão informada e para a ação responsável face à complexidade dos mais diversos desafios sociais contemporâneos (DESPACHO n.º 6478/2017; JICKLING; STERLING, 2017; UNESCO, 2022).

Além disso, nos seus depoimentos, alguns estudantes/futuros professores realçaram a desadequação de algumas UC, quer do ponto de vista do conteúdo que nelas é focado, quer da abordagem pedagógica adotada pelos respetivos professores. A este propósito, foi questionado o perfil de alguns formadores, tanto no que se refere ao conhecimento sobre a realidade dos contextos educativos e do *ser professor* dos ensinos básico e secundário, como ao modo de trabalho pedagógico seguido. Foi expresso uma falta de coerência entre os conteúdos que alguns professores/formadores de professores apresentam teoricamente e o modo pedagógico como o fazem. Considerando que a formação inicial de professores poderá constituir um ponto de partida privilegiado para a construção de uma identidade profissional docente (CANRINUS et al., 2011), com reflexos no modo como os futuros professores vão exercer a profissão, é fundamental dar atenção ao perfil académico e profissional dos formadores de professores. Com foi sustentado por Furlong et al. (2000), a aprendizagem dos estudantes/futuros professores é muitas vezes mais influenciada por quem os está a ensinar do que pelos conteúdos que estão a ser ensinados.

3.1.2 Importância atribuída à componente curricular de IPP/PES na socialização com a profissão docente

Quando questionados sobre a importância que atribuem às UC da componente curricular de IPP/PES (estágio) no percurso formativo, todos os estudantes a consideram muito importante, utilizando expressões tais como: "muito importantes"; "de extrema importância"; "as mais importantes"; "importância máxima"; "essenciais"; "imprescindíveis"; "indispensáveis"; "de toda a importância". Destacam-se alguns dos enunciados:

“Sem a componente de PES, o mestrado seria como aprender teoria musical sem nunca tocar, na realidade, instrumento algum. É imprescindível para a boa formação dos docentes.”

“É onde realmente aprendemos. Como dizia Baden Powell "Uma semana de vida no campo vale mais do que seis meses de ensino teórico em sala de reuniões".”

“(…) valeu mais do que quase o resto do mestrado todo.”

De um modo geral, os estudantes justificam a importância que atribuem a esta componente curricular com o facto de permitir o contacto com contextos educativos que proporcionam a preparação para o desempenho profissional futuro (n=48). A propósito da mais-valia dessa componente na preparação para o desempenho profissional futuro. Foi referido:

“Se não fosse o estágio em nada este mestrado nos preparava para o mundo do ensino. Ao lidar com uma turma real e um professor real foi possível entender como funciona realmente a profissão e aprender imenso quer pela observação dos professores cooperantes, pela interação com os alunos e outros professores, quer pela lecionação das nossas aulas.”

“Na minha opinião a PES é muito importante devido à noção que nos dá da realidade profissional.”

“Errar é inevitável, as UC de PES são a nossa melhor oportunidade de ter um professor experiente que nos aponte erros e partilhe da sua experiência para nos fazer evoluir.”

“Considero muito importante, pois trata-se de aulas assistidas o que permite ir melhorando o desempenho e a prática de ensino.”

“A importância é extrema, e condicionante da prática futura. Está muito dependente da orientação do professor cooperante e do trabalho que este desenvolve com o professor estagiário.”

“Completamente fundamental. Ninguém se forma professor sem assumir essas funções por um período de tempo adequado. O trabalho realizado em PES é “pálido” comparado com ser, de facto, professor, mas é um bom começo quando é feito com acompanhamento adequado, quer pela instituição de ensino superior quer pela escola.”

Ao colocarem em evidência a importância significativa da componente de IPP/PES nos cursos de mestrado que frequentam, e reconhecendo que esta formação em estágio é fundamental para a preparação profissional, os estudantes/futuros professores valorizam essencialmente a experiência prática e de contacto com atividades de ensino. Consideram que esta componente é essencial para complementar e aprofundar os conhecimentos teóricos e desenvolver competências necessárias para a futura profissão docente. Esta posição está em

linha com o que é defendido por vários autores (e.g.: NÓVOA, 2009; 2019; SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, 2016; LEITE; MARINHO; SOUSA-PEREIRA, 2023), embora, no caso destes últimos, seja realçado que o contacto profissional e a socialização com a profissão não se podem restringir aos processos de ensino-aprendizagem.

Destes depoimentos dos estudantes/futuros professores, é ainda de realçar a importância que atribuem ao acompanhamento por parte dos professores cooperantes, com experiência profissional, e ao papel por eles desempenhado numa socialização ampla com a profissão docente (CLARKE; TRIGGS; NIELSEN, 2014; LEITE; MARINHO; SOUSA-PEREIRA, 2023; LEITE; SOUSA-PEREIRA, 2022).

Não obstante a grande satisfação que a maior parte dos estudantes/futuros professores expressou relativamente à IPP/PES, alguns apontaram também a necessidade de: mais tempo dedicado a essas atividades de contacto com as situações profissionais; experiência nos diferentes níveis de escolaridade para os quais o mestrado habilita; atribuição de uma turma aos estudantes estagiários nas escolas cooperantes; preparação para a amplitude de funções que o *ser professor* exige. Foi referido:

“(esta UC de estágio) é a meu ver a mais importante do Mestrado, no sentido em que nos coloca em contacto com a realidade. Porém considero que é desvalorizada. Esta UC deveria ter um maior peso, sendo que o tempo de observação e prática de ensino é muito reduzido.”

“Se fosse eu a desenhar o mestrado, esta era uma UC logo no primeiro ano em que, de base, os alunos iriam assistir a aulas na escola, a tempo parcial, enquanto tinham as UC didáticas, iriam às escolas, ao mesmo tempo, para poderem trazer questões concretas para as didáticas. Depois, no segundo ano seria estágio, mas já com turmas próprias sem um professor da escola a acompanhar.”

“Considero pertinente, porém (...) a passagem pelos diferentes níveis de escolaridade seria uma mais valia na preparação dos futuros professores.”

“Acho que ainda seria mais benéfica se a cada aluno fosse atribuída uma turma para lecionar durante todo o ano letivo.”

“Na minha opinião são as UC mais importantes, porém, a PES devia ser feita em pelo menos dois ambientes escolares diferentes de forma a melhor preparar os docentes para as diferentes realidades escolares. Falta serem considerados, nestas UC, muitos aspetos relacionados com: ser diretor de turma, aplicação de medidas da educação inclusiva, mediação de conflitos, gestão de sala de aula, tutorias, projetos multidisciplinares, e muitos outros que fazem parte do que é ser professor.”

Em síntese, estes resultados, alinhados com uma valorização da componente de IPP/PES na formação inicial de professores, evidenciam também a importância da socialização com a profissão na sua plenitude e devidamente acompanhada, como defendem vários autores (e.g.:

ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019; CLARKE; MENA, 2020; LEITE; MARINHO; SOUSA-PEREIRA, 2023; LEITE; SOUSA-PEREIRA; MARINHO, 2023; ORLAND-BARAK; WANG, 2021). Uma preparação adequada dos estudantes/futuros professores, quer ao nível dos conteúdos a ensinar, quer de conhecimentos pedagógicos e educacionais gerais (COEL et al., 2014; DARLING-HAMMOND, 2000, 2021; FRITSCH; LEITE, 2020; LEITE; SOUSA-PEREIRA, 2022), favorece reflexões pedagógico-curriculares ajustadas à especificidade das distintas situações e dos distintos contextos e é fundamental para o exercício de uma educação potencialmente transformadora.

3.2 Percepções relativas ao exercício da profissão docente

Relativamente à questão de investigação: *Que percepções têm os estudantes/futuros professores como agentes de decisão curricular?* as respostas dos estudantes/futuros professores remetem, predominantemente, para um papel do professor na sua função de ensino. Foi expresso como mais importante na formação o que se refere às áreas de docência e das didáticas específicas, isto é, os conteúdos que preparam os professores para ensinar (n=49), como expressam os excertos seguintes:

“(…) sendo particularmente importante o ensino de práticas fundamentais para a docência.”

“(…) seria importante adequar as unidades à realidade do ensino, abordando temas mais pertinentes e investir em atividades mais práticas.”

“Sinto que este mestrado me deu muito pouco em termos de "ensinar a dar aulas" (….) não nos dá ferramentas a nível prático de como dar aulas ou lidar com a realidade dos alunos do ensino básico e secundário.”

“O curso forneceu as ferramentas necessárias para complementar a minha vocação na sala de aula, desta feita como docente.”

Estas perspectivas evidenciam de modo muito expressivo entendimentos do professor como agente de ensino, por contraposição com uma conceção do professor como agente participante ativo na configuração do currículo (BIESTA; TEDDER, 2006; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015; SANTOS; LEITE, 2020; MELO et al., 2022, 2023). Ao mesmo tempo, ficam ausentes destas percepções dos futuros professores ideias associadas a uma educação transformadora (MICHEL et al., 2020; SANTAMARÍA-CÁRDABA; LOURENÇO, 2021; LEITE et al., 2022).

A conceção mais ampla da profissão foi identificada por um número reduzido de estudantes (n=11), que expressou a importância de a formação inicial preparar para a amplitude de funções que a profissão “professor” exige, como ilustram os excertos seguintes:

“(…) devíamos contactar e conhecer várias e diferentes realidades, o "sistema" por dentro e por fora, o que não acontece.”

“Este curso deixou-me muito mais alerta e consciente do papel transformador do professor. Ainda, penso que no meio do ensino das Artes existem muitas questões que só através de escolhas com base no reconhecimento da literatura se podem tomar. Foi sem dúvida um curso que me transformou e impactou mais que todos os outros que tirei anteriormente (2 mestrados e 1 doutoramento). (...) Este Mestrado pôs-me a refletir sobre a minha agência como professor, mais do que me ensinar algo prático que eu já tinha com os 20 anos de prática de ensino que tenho.”

“(…) o importante é preparar os docentes para as diferentes realidades escolares. Faltam muitos temas nestas UC em relação a ser diretor de turma, aplicação de medidas da escola inclusiva, mediação de conflitos, gestão de sala de aula, tutorias, projetos multidisciplinares, e muitos outros que fazem parte do que é ser professor.”

“(…) é importante compreender o processo por trás da docência e todo o trabalho adjacente.”

Estes resultados justificam a importância de ser dada atenção a uma formação dos estudantes/futuros professores que os socialize para serem decisores curriculares, no uso do seu poder de agência (BIESTA; TEDDER, 2006; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015; SANTOS; LEITE, 2020; MELO et al., 2022, 2023), nomeadamente atuando em linha com uma educação transformativa/transformadora.

Considerações finais

O estudo a que se refere este artigo teve por base, quer enunciados discursivos de políticas curriculares para os ensinos básicos e secundário, na sua relação com políticas de formação inicial de professores, em Portugal, quer percepções de estudantes/futuros professores acerca da formação que estão a vivenciar. Os resultados obtidos permitem trazer à reflexão e ao debate académico aproximações e afastamentos entre discursos políticos e discursos académicos, mas também entre discursos políticos e percepções de estudantes/futuros professores.

Como a análise realizada mostrou, os enunciados discursivos das políticas curriculares em Portugal, nos últimos anos, apontam para que os professores sejam agentes

de decisão curricular (BIESTA; TEDDER, 2006; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015; SANTOS; LEITE, 2020; MELO et al., 2022, 2023), esperando-se que a formação os capacite para o uso do seu poder de agência. Ao mesmo tempo, no quadro de influências e de compromissos internacionais, tem vindo a ser sustentado, tanto por discursos académicos, como por discursos políticos, que os professores devem atuar em linha com uma educação transformativa/transformadora, que capacite e empodere para a tomada de decisão informada e para uma intervenção alicerçada em princípios de responsabilidade social (LEICHT; BYUN, 2018; UNESCO, 2017, 2022). Estes enunciados políticos remetem, por isso, para uma ação docente criticamente envolvida nos processos de (re)configuração curricular (PALIWAL; SUBRAMANIAM, 2006; LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2018, 2019).

No quadro destas perspectivas, seria esperado que, durante a formação, fossem criadas condições para uma socialização gradual com a profissão, que proporcionasse a vivência da plenitude de funções que o exercício profissional comporta. É por essa razão que os discursos académicos se referem à importância de trazer a profissão para dentro da formação (NÓVOA, 2009), através de atividades que confrontem os estudantes/futuros professores com o dia-a-dia profissional.

Não obstante estas perspectivas, presentes nos discursos das políticas curriculares para os ensinos básicos e secundário, as políticas de organização dos currículos de formação inicial de professores, ao remeterem a formação profissional só para os cursos de mestrado, dificultam lógicas de uma formação integrada. Por outro lado, quando o contacto com situações profissionais se limita à UC de IPP/PES (estágio), fica também fragilizada a socialização com a profissão. É neste sentido que o estudo realizado permite questionar as possibilidades que estão a ser asseguradas de uma formação inicial de professores potenciadora de uma aprendizagem transformadora, isto é, que em rutura com a mera preparação dos futuros professores para o ensino, privilegia processos de análise crítica das situações vividas nos distintos contextos e de compromisso social.

As preocupações associadas a este questionamento encontram também fundamento nas percepções dos estudantes/futuros professores, inquiridos no âmbito deste estudo, quando se referem à formação que estão a vivenciar e ao entendimento do que deve ser o exercício profissional docente. Como os depoimentos mostraram, foram evidenciadas, essencialmente, preocupações com questões de ordem didática, ou do domínio de métodos e estratégias de ensino a utilizar no ensino-aprendizagem, sendo muito residual a valorização de aspetos relacionados com a função social da educação.

No reconhecimento da influência (positiva ou negativa) que a formação inicial de professores pode ter na construção da identidade profissional dos estudantes/futuros professores, e das implicações que daí decorrem para o modo como os futuros professores exercerão a profissão (CANRINUS et al., 2011), importa refletir sobre vários aspetos que o estudo realizado colocou em evidência. Como a análise das políticas de formação inicial de

professores mostrou, vale a pena refletir sobre o modelo de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, nomeadamente por só conter UC do campo educacional durante o mestrado. Esta situação amplia a urgência das instituições de ensino superior analisarem os currículos de formação nas condições que são criadas para uma adequada socialização com a profissão. Será de interrogar se a formação que está a ser oferecida aos futuros professores permite o contacto amplo com experiências profissionais e intervenções refletidas e ajustadas à diversidade de funções (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019; CLARKE; MENA, 2020; ORLAND-BARAK; WANG, 2021). Será também de refletir sobre as condições que professores das instituições de ensino superior e professores das escolas, onde é realizado o estágio, têm para o devido acompanhamento aos estudantes/futuros professores (CLARKE; TRIGGS; NIELSEN, 2014; COCHRAN-SMITH et al., 2020; FURLONG et al., 2000; LEITE; MARINHO; SOUSA-PEREIRA, 2023; LEITE; SOUSA-PEREIRA; MARINHO, 2023).

Referências

- ALLEN, Jeanne Maree, WRIGHT, Suzie Elizabeth. Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. **Teachers and teaching**, v. 20, n. 2, 136-151, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- ALMEIDA, M^a Isabel; PIMENTA, Selma; FUSARI, José. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, 35(78), 187–206, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>
- ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona da Educação**, 23,119-135, 2013.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 1982.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez, 2001.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Mag; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BAMBER, Philip; LEWIN, David; WHITE Morgan. (Dis-)Locating the transformative dimension of global citizenship education. **Journal of Curriculum Studies** 50(2):204-230, 2018.
- BERNSTEIN, Basil. **Poder, educacion y conciencia. Sociologia de la transmission cultural**, Barcelona: Ed. El Roure, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**, Madrid: Ed. Morata, 1993.
- BIESTA, Gert. Learning from Levinas: A response. **Studies in Philosophy and Education**, 22, 61- 68, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021137611436>
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração (Artigo inicialmente publicado em Educational Assessment, Evaluation and Accountability (v. 21, n. 1, p. 33-46, fev. 2009), revisto por Alice Casimiro

- Lopes (UERJ) e Elizabeth Macedo (UERJ). **Outros Temas**, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/?format=pdf&lang=pt>
- CANRINUS, Esther. T., HELMS-LORENZ, Michelle, BEIJAARD, Douwe, BUITINK, J., HOFMAN, Adriaan. Profiling teachers' sense of professional identity. **Educational Studies**, 37(5), 593–608, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- CAO, Yanling; POSTAREFF, Liisa; LINDBLOM-YLÄNNE, Sari; TOOM, Auli. A survey research on Finnish teacher educators' research-teaching integration and its relationship with their approaches to teaching. **European Journal of Teacher Education**, 46(1), 171-198, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900111>
- CÉZAR, Isamary; CRUSOÉ, Nilma. Relação entre teoria e prática pedagógica: dilema antigo e ainda presente na formação de professores. **Debates em Educação**, v. 13, Número Especial, 2021. Disponível em: DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp380-391 Acesso em 19 julho 2023.
- CLARKE, Anthony; MENA, Juanjo. An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. **Teaching and Teacher Education**, 90, 103026., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103026>
- CLARKE, Anthony; TRIGGS, Valerie; NIELSEN, Wendy. Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. **Review of Educational Research**, 84(2), 163–202, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; GRUDNOFF, Lexie; ORLAND-BARAK, Lily; SMITH, Kari. Educating Teacher Educators: International Perspectives. **The New Educator** 16 (1): 5–24, 2020. DOI: 10.1080/1547688X.2019.1670309.
- CRESWELL, John; CRESWELL, David. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Sage, Los Angeles, 2018.
- DAY, Cristopher, **Desenvolvimento profissional de professores**, Porto: Porto Editora, 2001.
- DARLING-HAMMOND, Linda. (2000). How teacher education matters. **Journal of Teacher Education**, 51, 166-173, 2000.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Defining teaching quality around the world. **European Journal of Teacher Education**, 44(3), 295–308, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas, Papirus, 1991.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DIAS, Rosângela; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.
- ELO, Satu; KÄÄRIÄINEN, Maria; KANSTE, Outi; PÖLKKI, Tarja; UTRIAINEN, Kati; KYNGÄS, Helvi. Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. **Sage Open**, v. 4, n.1, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>.
- FRITSCH Rosângela; LEITE, Carlinda. Possibilidades e limites da política “autonomia e flexibilidade curricular” em Portugal, **Debates em Educação**, Vol. 12, Número Especial, Maceió: Universidade Federal de Alagoas, DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEs, 321-345, 2020.
- FURLONG, John; BARTON, Len; MILES, Sheila; WHITING, Caroline; WHITTY, Geoff. **Teacher education in transition: Reforming professionalism?** Open University Press, 2000.
- HIDALGA, Zoe Martínez; GALLEGO, Lourdes Villardón. La imagen del professor de educación secundaria en la formación inicial. **Profesorado: Revista de Curriculumy Formación Del Profesorado**,19(1), 452-467, 2015.
- JICKLING, Bob; STERLING, Stephen. **Post-sustainability and environmental education. Remaking education for the future**. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017.

- KORTHAGEN, Fred. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. **Teaching and Teacher Education**, 26, 98-106, 2010.
- KRIPPENDORFF Klaus. **Content Analysis. An Introduction to its Methodology**. SAGE, Los Angeles, 2013.
- LEICHT, Alexander; HEISS, Julia; BYUN, Won Jung (eds). UNESCO. **Issues and trends in Education for Sustainable Development**, 2018.
- LEITE, Carlinda. Orientações para uma educação transformadora e suas implicações, **Elo**, 49-56, 2023. Centro de Formação Francisco de Holanda, ISBN 972-96465
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; SOUSA-PEREIRA Fátima. Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado** 21(1), 181–201, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10358>.
- LEITE, Carlinda; SOUSA-PEREIRA, Fátima. Conditions for socialization with teaching in Portugal: Analysis of the training model and teacher trainers. **Revista Electrónica Educare**, 26(3), 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. [Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives](#). **The Australian Educational Researcher**. 2018. Advance online publication. DOI:10.1007/s13384-018-0271-1.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives, **Educational Studies**, 2019. DOI:10.1080/03055698.2019.1570083.
- LEITE, Carlinda; MARINHO, Paulo; SOUSA-PEREIRA, Fátima. Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes. **Revista Lusófona de Educação**, 59, 13-34, 2023. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle59.01
- LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica; BARROS, Rita; FERREIRA, Nicole. Prácticas Curriculares Hacia la Sostenibilidad y una Pedagogía Transformadora Curricular/Practices Towards Sustainability and a Transformative Pedagogy, Reice, **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 20(4), 107-125, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.006>
- LEITE, Carlinda; SOUSA-PEREIRA, Fátima; MARINHO, Paulo. Teacher educators in Portugal: what is the research profile? what are the research conditions?/Profesores que forman profesores en Portugal: ¿qué perfil investigador? ¿Que condiciones?, **El Profesorado**, 27(1), 301-320, 2023; DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.25161>.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, 21(45), 445-466, 2015.
- MELO, Mª Júlia; ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda. Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. **Educação e Pesquisa**, 48, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248247432por>
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educacion**, 350, 203-218, 2009.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, 19(1), 198-208, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html>
- ORLAND-BARAK, Lily; WANG, Jian. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. **Journal of Teacher Education**, Vol. 72(1) 86–99.

- PALIWAL, Rashmi; SUBRAMANIAM, C. N. Contextualising the Curriculum. **Contemporary Education Dialogue**, 4 (1), 25–51, 2006.
- PORTUGAL. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. **Decreto-Lei n.º 42/2005** – Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior, 2005.
- PORTUGAL. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. **Decreto-Lei n.º 74/2006** – Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, 2006.
- PORTUGAL: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. **Decreto-Lei n.º 79/2014** – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, 2014.
- PORTUGAL: Ministério da Educação. **Despacho n.º 6478/2017**, 26 de julho – Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, 2017.
- PORTUGAL: Ministério da Educação. **Decreto-Lei n.º 55/2018**, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, 2018.
- PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. Teacher agency: What is it and why does it matter? In René Kneyber; Jelmer Evers (Eds.). **Flip the system: Changing education from the bottom up**. London: Routledge, p. 143-148, 2015.
- RIBAS FLORES, Jose; LEITE MÉNDEZ, Analía; CORTÉS GONZÁLEZ, Pablo. La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: Aprendiendo desde la colaboración. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 19(1), 228-242, 2015. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41029>
- RIECKMANN, Marco. Learning to transform the world: Key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.). **Issues and trends in education for sustainable development**. UNESCO, 39-59, 2018.
- SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, Gerardo Ignacio. Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. **Revista Electrónica Educare**, v. 20, n. 2, p.1–25. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.17>.
- SANTOS, Adriana. C. dos; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma *scriptura* em Portugal/The Teacher as an Agent of Curricular Decision: A Policy in Portugal, **Magis**, Revista Internacional de Investigación en Educación, 13, 1-21, 2020. DOI: 10.11144/Javeriana.m13.padc.
- UNITED NATIONS (2015). **Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable development**. United Nations, New York.
- UNESCO (2017). **Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. **Education for sustainable development: a global roadmap**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação**. Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por
- ZEICHNER, Kenneth M.; GORE, Jennifer M. Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 329-348, 1990.

Correspondência

Carlinda Leite: Doutora em Ciências da Educação, Professora Catedrática e Emérita da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), onde preside à Comissão de Ética. É Provedora dos Docentes e Investigadores da Universidade do Porto e Investigadora sénior no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), onde coordena a Comunidade de Prática de Investigação - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe). Tem como focos principais de investigação: Políticas de educação e de currículo; Formação de professores; Avaliação de instituições, de cursos e de projetos; Currículo e modos de trabalho pedagógico no ensino superior. Tem coordenado vários projetos e é autora de inúmeros artigos publicados em revistas internacionais e nacionais.

E-mail: carlinda@fpce.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

Fátima Sousa-Pereira: Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), é Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo; Membro colaborador do CIIE-FPCEUP e membro integrado do inED; Atividade docente e de investigação, no âmbito da formação de professores, com o foco nas políticas educativas e curriculares, no desenvolvimento e gestão do currículo, na avaliação e inovação educacional.

E-mail: fatimapereira@ese.ipvic.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7533-6372>

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.
