

Formação de professores e Literacia Digital

(Nicolau Borges)

Os CFAE (Centros de Formação de Associação Escolas), têm como objetivos principais servir o nosso País, através do desempenho de um conjunto de competências que, primordialmente, têm a ver com a organização, a execução e a avaliação da formação contínua dos Educadores e dos docentes, mas também dos Assistentes Técnicos e Operacionais, ligados, de forma direta e indireta, ao Ministério da Educação, às autarquias e a outras entidades públicas e privadas.

A sua nobre Missão é a de contribuir de forma ativa e colaborativa para o sucesso dos nossos alunos (crianças, jovens e adultos), através de um trabalho de proximidade junto das entidades suas associadas, constituintes de um território educativo representado em Comissões Pedagógicas e Secções de Monitorização da Formação, responsáveis pela organização de programas de resposta às necessidades de formação dos seus associados, mas também pela disseminação dos programas de formação das entidades tutelares e por outras competências como, por exemplo, a gestão da bolsa de avaliadores externos e organização processual da Avaliação Externa do Desempenho Docente, a organização e certificação de ações de Curta Duração, e todo o trabalho de proximidade, apoio e suporte à realização da formação certificada da iniciativa das Escolas e Agrupamentos de Escolas Associadas, mas também apoiar os seus associados na elaboração e execução de projetos educativos, planos de ação, planos de formação, projetos de mobilidade interna e externa, job shadowing, iniciativas cívicas, culturais, desportivas, etc.....

Do ponto de vista legal e político são organizações adocráticas que funcionam em modo de benefício de recursos financeiros e técnicos minimalistas.

O seu trabalho, de proximidade colaborativa e disponibilidade permanente, junto dos seus associados permite-lhes ter uma visão informada, atenta, crítica e prospetiva do sistema educativo português.

Como todos os responsáveis pela gestão da Educação em Portugal e suas conexões com os sistemas educativos europeus e mundiais, preocupa-nos os problemas relacionados com as questões referentes ao desenvolvimento do sucesso educativo e da profissionalidade docente, consequentes das dinâmicas, ou das entropias, da Formação Inicial e da Formação Contínua dos Profissionais da Educação.

Desde logo a problemática prospetiva referente aos recursos humanos ativos no nosso sistema educativo, os de hoje, e como estarão amanhã.

Desde logo:

- O corpo docente no ativo está envelhecido: 41% dos professores do ensino público têm 50 e mais anos de idade (2013/2014);
- A maior parte dos diplomados após as alterações decorrentes do denominado Processo de Bolonha ainda não entraram no sistema: 0,5% dos professores que estão no sistema têm idade inferior a 30 anos (2013/2014);
- Os professores que ainda não acederam a um lugar de quadro têm diferentes percursos formativos (modelos pré e pós Bolonha): 14% dos professores do sistema são contratados (2013/2014);
- A desvalorização social da profissão não a torna atrativa: apenas 2% dos jovens portugueses que realizaram os últimos testes PISA pretendem ser professores (5% na média da OCDE), sendo que esses são também os que têm baixas classificações em literacia e matemática (OCDE, 2015).

Nenhuma formação por si só parece ser suficiente. A formação de professores deve ser encarada num contínuo de formação ao longo da vida, podendo ser considerada em três etapas: a formação inicial, a fase de indução no início da carreira e a formação contínua.

Os programas formais de apoio aos professores em início de carreira têm vindo a ganhar relevância, mas as formas de os abordar ainda não estão suficientemente desenvolvidas.

(Bokdam, Van Den Ende & Broek, 2014).

Num documento de 2010, a Comissão Europeia apresenta políticas e programas de iniciação dos novos professores que devem servir para os apoiar do ponto de vista pessoal, social e profissional. Propõe para isso uma estrutura de formação que assente em quatro pilares:

1. Tutoria;
2. Contributos de peritos;
3. Apoio dos pares;
4. Reflexão individual.

Num documento de trabalho da Comissão Europeia (2012) apontam-se as orientações estratégicas para criar sistemas completos e coerentes para o recrutamento, a seleção, a formação, o início da carreira e o aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira e recomendam-se cinco ações-chave:

- 1) Definir as competências profissionais e as qualidades exigíveis a um professor;
- 2) Reformar os sistemas de recrutamento;
- 3) Assegurar apoio sistemático aos novos professores no início da carreira;
- 4) Reequacionar as possibilidades de aprendizagem ao longo da carreira;
- 5) Instaurar um dispositivo de desenvolvimento profissional contínuo que contemple o retorno de informação e o apoio regular por parte dos formadores de professores.

O Agrupamento de escolas, ou, a escola, enquanto espaço social, educativo e cultural, enquanto organização aprendente tem um papel fundamental a desempenhar na profissionalização quer dos novos professores quer dos mais experientes integrados e consolidados no sistema. O estabelecimento de ensino é visto como o local onde os

professores desenvolvem ou modificam a sua profissionalidade (adaptado de Feyfant, 2013; Ria, 2015).

Habitualmente, o perfil profissional do professor é definido em referenciais que estabelecem as competências a adquirir na formação inicial e a aprofundar ao longo da carreira, através da experiência acumulada e da formação contínua.

Em Portugal, o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário abarca quatro grandes dimensões:

- 1) Profissional, social e ética;
- 2) De desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- 3) De participação na escola e de relação com a comunidade;
- 4) De desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente à formação inicial uma das questões que se colocam é a da correlação existente entre a teoria e a prática. Alguns cientistas (v.g. Formosinho), referem-se mesmo à tensão existente entre a lógica académica e a lógica profissional, “o que poderá apontar para a necessidade de introduzir mudanças na organização da formação de professores, a começar pelas práticas dos próprios formadores de professores. Uma alternativa possível a seguir seria o recurso a um modelo isomórfico que usa na formação inicial as mesmas metodologias a que o futuro professor deverá recorrer posteriormente na sua prática docente.”¹

No que se refere ao currículo da formação inicial, este deve ter em conta o perfil de competência e de formação de educadores e professores e o currículo do ensino a assegurar quando aceder à profissão. A obtenção de uma qualificação profissional para a docência implica a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes em diferentes domínios:

- a) Das disciplinas específicas de ensino;
- b) Educacional geral;

- c) Didáticas específicas;
- d) Iniciação à prática profissional;
- e) Formação cultural, social e ética;
- f) Metodologia de investigação educacional.

Ressaltando aqui uma arquitetura de domínios completamente desatualizados e desconformes à realidade dos alunos, nativos digitais, e às necessidades/dinâmicas das escolas, mas também a ausência de referência dos domínios relativos à Literacia digital, ao trabalho colaborativo, à gestão e coordenação de projetos, à gestão intermédia transformacional, à comunicação e mobilidade, a novas estratégias de formação e de autoformação, como o job shadowing, a indução e a imersão.

O relatório da OCDE “Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century” (Schleicher, 2012) apresenta um conjunto de quatro princípios a ter em consideração na formação inicial de professores:

- a) “Os sistemas de educação beneficiam de perfis claros e concisos do que se espera que os professores saibam e sejam capazes de fazer em determinadas áreas disciplinares” (p.69), quer ao nível do conhecimento do conteúdo, quer ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo, recorrendo aos conceitos de Shulman (1986, 1987). Estes perfis podem, assim, orientar a formação inicial de professores.
- b) A formação inicial dos professores tem começado a centrar-se, em diversos países, num “modelo menos focado na preparação académica e **mais focado na preparação de profissionais em contextos escolares**, com um **equilíbrio adequado entre a teoria e a prática e a colaboração entre professores**” (p.70).
- c) “Estruturas mais flexíveis de formação inicial de professores podem ser mais efetivas na conceção de novos percursos na carreira docente, sem comprometer o rigor dos percursos tradicionais” (p.70). **Os estágios associados à formação inicial, a indução e o**

desenvolvimento profissional docente necessitam de estar interligados, de modo a promoverem uma aprendizagem ao longo da vida.

d) O recrutamento dos professores também se tem alterado. “Alguns países passaram de um sistema em que os professores são recrutados de um número elevado de instituições especializadas na formação de professores, com padrões relativamente baixos de entrada, para um número relativamente baixo de instituições associadas a universidades de formação de professores com padrões relativamente altos de entrada e um estatuto relativamente elevado na universidade” (p.70).

No que se refere especificamente à formação inicial de professores do ensino básico, o relatório apresenta um conjunto de principais conclusões, das quais se apontam as seguintes:

- As reformas nos programas de FIP e nos processos de seleção podem ajudar a superar os seguintes problemas enfrentados pelos professores na sala de aula:

- 1) Gestão de grupos heterogéneos e de alunos com necessidades educativas especiais;
- 2) Gestão dos pais;
- 3) Melhoria de competências e aptidões específicas, por exemplo, em TIC e línguas estrangeiras. Além disso, estas reformas podem contribuir para criar uma cultura de aprendizagem mais estimulante na escola. Ao nível do sistema, a política de seleção aplicável à FIP pode ser orientada para a captação dos «melhores» estudantes, através de uma melhoria da imagem da profissão e de uma normalização das perspetivas de emprego.

A Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu promoveu um estudo onde a temática em apreço também foi focada (Bokdam, Ende & Broek, 2014). Nesse relatório é destacado que, ao nível da União Europeia, a formação de professores é considerada uma

prioridade política e as reformas que ocorrem em diversos países pretendem superar as dificuldades encontradas. Neste âmbito, é salientado que as reformas incidem essencialmente na FIP [formação inicial de professores] e a formação de professores é raramente entendida como um conjunto que engloba a FIP, o AIC [apoio em início de carreira] e o DPC [desenvolvimento profissional contínuo]. Por conseguinte, **observa-se uma falta de coordenação entre as três etapas** da formação de professores e as outras partes do percurso de formação.

No que se refere especificamente à formação inicial de professores do ensino básico, o relatório apresenta um conjunto de principais conclusões, das quais salientamos a necessidade de melhoria das competências e aptidões específicas, com incidência nas TIC e nas Línguas Estrangeiras.

E a formação Contínua?

A formação contínua de professores é entendida como “formação dos professores profissionalizados visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, isto é, o seu desenvolvimento profissional”. A formação contínua opõe -se assim conceptualmente à formação inicial, sendo deste modo “uma formação profissional posterior à profissionalização, no campo específico da docência e insere -se no ideal da educação permanente”.

Parecer do CNE, n.º 5/90, em que foi Relator o Prof. João Formosinho.

A formação de professores em Portugal (inicial e contínua) confronta -se hoje com novos dilemas e desafios, a que não são indiferentes as condições institucionais, sociais e tecnológicas, decorrentes da atual conjuntura de crise económica e financeira, da retração do investimento público e da volatilidade da emanção de políticas educativas.

A formação contínua:

- É Complementar à formação inicial;

- Deve ter uma perspetiva de Educação ao Longo da Vida;
- Deve Integrar uma preparação científico-pedagógica e ter carácter teórico-prática;
- Deve favorecer e estimular a inovação e a investigação;
- Deve ser participada e colaborativa;
- Deve ser reflexiva e contínua e indutora da autonomia formativa dos docentes;

Todos nos lembramos das boas intenções legislativas sobre a Formação Contínua e a sua filosofia política e profissional. Relembremos o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, que reafirma “o direito à formação e informação para o exercício da função educativa” que é garantido pelo “acesso a ações de formação contínua regulares destinadas, a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes” e ainda “pelo apoio à autoformação”.

A necessidade de formação contínua corresponde a um conjunto de imperativos políticos, económicos, sociais, tecnológicos e culturais, importando, aqui, frisar o imperativo emergente da revolução digital e a evolução tecnológica que configuram uma sociedade atual dinâmica, complexa e voraz nos ritmos, nas políticas educativas e nas competências técnico-profissionais para o desempenho da profissão docente.

É verdade que, em Portugal, se colou excessivamente a Formação Contínua dos Educadores e dos Professores aos mecanismos legais e administrativos de progressão na carreira docente. Esta colagem provocou desconformidades no sistema educativo, a partir do momento em que politicamente se deliberou pelo congelamento das carreiras, através do desinvestimento em programas nacionais de formação contínua e, sobretudo, através do investimento negativo feito pela tutela no financiamento dos Planos de Formação das Escolas/Agrupamentos e nos Planos de Ação dos Centros de Formação de Escolas.

Apesar de tudo e, surpreendentemente, a quantidade de formação certificada pelo Conselho Científico da Formação Contínua de Professores e o volume de formação executada pelos CFAE's, desde 2008, desde o início do congelamento das carreiras dos Educadores e dos

professores não parou de aumentar, libertando-se dos referenciais políticos baseados na articulação com a gestão dos fundos estruturais POPH e POCH, centrando-se em programas formativos, mais ou menos coerentes, correspondentes às necessidades de formação das escolas, dos agrupamentos ou de grupos de interesses múltiplos (culturais, tecnológicos, criativos, patrimoniais, avaliação interna, etc.)

Nos últimos 6 anos a formação contínua dos educadores e professores, anteriormente dominada pela primado da formação destinada à obtenção de créditos para progressão na carreira foi substituída pela formação induzida e apropriada pela cultura de escola, ou de CFAE, em resultado das necessidades de formação diagnosticadas pelas comunidades educativas, e em resultado da inconsciente necessidade dos profissionais da educação encontrarem soluções de compensação e transferência e de superação da crescente perda de espaços de socialização e de correspondência cultural, em consequência das políticas de mecanização burocráticas impostas às escolas e aos professores.

Quanto às diversas motivações que ainda levam os professores e educadores a procurar a formação, pode ler -se num estudo encomendado pelo Conselho Científico -Pedagógico da Formação Contínua que “todos os professores/formandos valorizam a formação como oportunidade de partilha com os colegas”, salientando ainda que, sendo a maturidade e estabilidade profissional importantes, a sua adesão não é indiferente ao facto de não haver necessidade de créditos para progressão na carreira

(cf. Amélia Lopes et al. Formação Contínua de Professores, 1992 -2007. Contributos de Investigação para uma apreciação retrospectiva”. Braga:CCPFC, 2011).

Na prática, na área de intervenção do nosso CFAE, confirma-se que a formação continua a ser vista pelos educadores e pelos docentes como uma oportunidade de atualização pedagógica científica e tecnológica; como tempo e espaço de oportunidades de recontro contra o crescente isolamento socioprofissional; como ambulatório para acompanhamento reflexivo e ligação pessoal e cultural contextualizada para acompanhar o ritmo acelerado da evolução da sociedade e da tecnologia, esforçando-se epicamente para a epopeia de afirmação da dignidade e da relevância da sua profissionalidade.

Nestes contextos em que as condições do exercício da atividade docente estão em profunda e rápida alteração,” pede -se aos professores que, mesmo assim, garantam aprendizagens de qualidade, incluindo nestas a transmissão de conhecimentos em constante desenvolvimento e mudança, que assegurem a promoção do desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos e que adotem modelos de ensino inovadores, entre muitas outras solicitações”.

Tenhamos em consideração que as competências chave a desenvolver por parte dos cidadãos num processo de educação e de aprendizagem ao longo da vida a que a escola deverá responder, incluem:

- a) - Comunicação na língua materna;
- b) - Comunicação em línguas estrangeiras;
- c) - Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- d) - Competência digital;
- e) - Aprender a aprender;
- f) - Competências sociais e cívicas;
- g) - Espírito de iniciativa e espírito empresarial;
- h) - Sensibilidade e expressão culturais

(cf. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida — 2006/962/CE).

Relembremos ainda que a mesma recomendação europeia também refere que o pensamento crítico, a criatividade, o espírito de iniciativa, a resolução de problemas, a avaliação de riscos, a tomada de decisões e a gestão construtiva dos sentimentos são dimensões importantes nas oito competências essenciais.

A questão que se coloca é a de saber se os educadores e os docentes adquiriram estas competências na sua formação inicial? E se não, será que tomaram contacto com elas na formação contínua?

O perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, tal como definido no Decreto -Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, “enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o

reconhecimento de habilitações profissionais docentes”, constituindo-se igualmente como um referencial quer da identidade profissional quer da formação inicial e contínua dos professores. Nele se incluem quatro dimensões da profissionalidade:

a) “**Dimensão profissional, social e ética** — o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”;

b) “**Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem** – o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”;

c) “**Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade** – o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”;

d) “**Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida** – o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo -a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Acrescentamos nós uma alínea, pela emergência e atualidade da mesma:

e) **Dimensão de desenvolvimento da literacia digital**, mobilizadora de uma nova perspetiva e abordagem pedagógica e didática, baseadas em metodologias ativas e pró-ativas, centradas nos alunos, geridas à distância, em rede, estimuladoras da criatividade, com recurso a tecnologias móveis de comunicação dos alunos e dos Encarregados de Educação e uma abertura de espírito e de mentalidades facilitadoras de novas lideranças e partilha de lideranças na gestão e organização da aprendizagem e do conhecimento.

O conceito de “bom aluno” tem vindo a mudar ao longo do tempo e, hoje, significa muito mais do que dominar conteúdos. Atualmente, o percurso escolar dos alunos é, e será cada vez mais, variado e mutável, por isso, é necessário um modelo educativo que também valorize a criatividade, a capacidade de pensar lateralmente, as competências transversais e a adaptabilidade.

As competências do século XXI estão bem definidas e vão ao encontro deste modelo, no entanto, muitos professores apresentam dificuldades na adaptação das suas aulas, a novos recursos educativos e a atividades de aprendizagem partilhadas colaborativamente com os seus alunos.

Por outro lado, não podemos esquecer que os alunos de hoje são nativos digitais e, como tal, a aprendizagem destas competências não pode ser dissociada da utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola, na Sala de Aula, em casa (Sala de aula invertida). A utilização destas ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS poderá, aliás, ser o mote para estimular os estudantes E OS DOCENTES que, por uma razão ou outra, estão desmotivados, desencantados e stressados com o modelo atual de valorização de competências.

Pelas práticas implementadas em algumas Escolas/Agrupamentos, como no caso do Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia, nossa associada e cúmplice neste processo podemos afirmar, em jeito de conclusão que para enfrentar esta nova realidade é necessário intervir de forma articulada e combinada, ao nível da formação inicial e contínua, de modo a que os educadores e os docentes sejam capazes de contribuir para a formação de indivíduos, de cidadãos, autónomos, ativos, críticos, criativos, motivados para o enraizamento de uma cultura de disponibilidade de formação ao longo da vida, utilizando como suporte a essa aprendizagem as diversas literacias.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Bokdam, J., Van den Ende, I., & Broek, S. (2014). Ensinar os professores: Formação de professores do ensino básico na Europa – Situação e perspetivas. Comissão da Cultura e da Educação do Parlamento Europeu.
- Caena, F. (2011). Literature review: quality in teachers' continuing professional development. Bruxelles: Comissão Europeia.
- Ceia, C. (2015). A (in)definição de uma filosofia curricular na legislação sobre formação de professores nos últimos 30 anos. In CNE (Ed.), Formação inicial de professores (pp.314-327). Lisboa: CNE.
- CNE (Ed.) (2015a). Formação inicial de professores. Lisboa: CNE.
- CNE (2015b). Estado da Educação 2014. Lisboa: CNE.
- CNE (2014). Estado da Educação 2013. Lisboa: CNE.
- CNE (2013). Recomendação n.º 4/2013. Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- CNE (Ed.) (2007a). Relatório final do Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: CNE.
- CNE (Ed.) (2007b). Audições públicas no Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: CNE.
- CNE (Ed.) (2004). As bases da educação. Lisboa: CNE.
- CNE (Ed.).(2016). Relatório Técnico Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão. Lisboa: CNE
- Comissão Europeia (2010). Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants : manuel à l'intention des décideurs politiques: Document de travail des services de la Commission SEC (2010) 538 final. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia (2012). Supporting the teaching professions for better learning outcomes: Accompanying the document Communication from the Commission rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes. Commission staff working document. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In CNE (Ed.), Formação inicial de professores (pp.156-165). Lisboa: CNE.

- Eurydice (2004). La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport IV. L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3. Bruxelles: Eurydice
- Eurydice (2015). The teaching profession in Europe : practices perceptions and policies. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Eurydice (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Luxembourg. Publications Office of the European Union.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. Dossier de veille de l'IFE, n°87, novembro.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In CNE (Ed.), Formação inicial de professores (pp. 192-222). Lisboa: CNE.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente (pp.73-92). Porto: Porto Editora.
- Hobson, A. J. et al. (2010). International approaches to teacher selection and recruitment. OECD Education Working Papers, 47. OECD Publishing.
- Martin, A., & Pennanen, M. (2015). Mobility and transition of pedagogical expertise in Finland Jyväskylä. Finnish Institute for Educational Research.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Conferência sobre Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- OCDE (2005). Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OCDE.
- OECD (2006). Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Politiques d'éducation et de formation. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2015a). PISA à la loupe 58: Qui veut devenir enseignant? Paris: OCDE.
- OCDE (2015b). L'enseignement à la loupe 11 : nouveaux enseignants: quel soutien? Paris: OCDE.
- Reis, P. (2015). A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão de professores. In CNE (Ed.), Formação inicial de professores (pp. 284-291). Lisboa: CNE.
- Ria, L. (Dir.) (2015). Former les enseignants au XXI^e siècle: établissement formateur et vidéo formation. Bruxelles: De Boeck.

Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação*, 20(76), 435-458.

Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform FNR. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

ⁱ Título: Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão [Relatório Técnico] Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão, CNE, Fevereiro 2016.