

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROCESSO DE BOLONHA: O CASO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

Ana Souto e Melo

Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação - Portugal

anasoutomelo@gmail.com

Maria Branco

Universidade da Beira Interior - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Portugal

Universidade do Porto - Instituto de Filosofia - Portugal

branco.luisa@gmail.com

Resumo

Um dos mais importantes objetivos do Processo de Bolonha (PB) é a garantia da qualidade da formação dos cidadãos. Será certo que este compromisso de qualidade só se evidenciará como uma realidade caso se garanta uma formação de professores que atenda de forma adequada a esta exigência. A reconfiguração da formação inicial de professores no âmbito das reformas implementadas pelo PB em Portugal culmina com a publicação do Decreto-Lei nº43/2007, que anuncia relevantes transformações relativamente aos modelos que o antecedem. No presente artigo, apresentamos uma reflexão sobre marcos contextuais e legislativos da história da formação de professores em Portugal, fazendo uma apreciação das alterações acarretadas pelo PB, incidindo em particular no caso da formação de professores de EVT.

Palavras-chave

Formação inicial de professores; Componentes de formação; Formação de professores de EVT; Processo de Bolonha

Abstract

One of the most important goals of the Bologna Process (BP) is the guarantee of quality in citizens' education. Be sure that this commitment to quality will be demonstrated only as a reality if it guarantees a teacher training that adequately meets this requirement. The reconfiguration of initial teacher training in the reforms implemented by BP in Portugal culminates with the publication of Decree-Law No. 43/2007, which announces important changes for the models that precede it. In this article, we present a critical reflection on contextual frameworks and legislative history of teacher training in Portugal, making an assessment of the changes brought by BP, focusing in particular Visual and Technological Education teacher training.

Keywords

Teacher training; Training components; Visual and Technological Education teacher training; Bologna Process

Résumé

Un des plus importants objectifs du Processus de Bologne est d'assurer la qualité de la formation des citoyens. L'accomplissement de ce compromis impli-

que l'organisation d'une formation des enseignants qui soit adéquate. Les altérations de la formation initiale des enseignants faite au Portugal, dans le contexte du Processus de Bologne, ont culminé avec la publication du Décret-Loi 43/2007, que préconise des importantes transformations en relation aux pratiques antérieures. Dans cet article, nous présentons une réflexion sur le principal cadre contextuel e législatif de l'histoire de la formation du professorat au Portugal, en appréciant les altérations amenés par le PB, prenant comme focus le cas de la formation des enseignants d'Éducation Visuelle et Technologique (EVT).

Mots-clés

Formation initiale des enseignants; Composantes de formation; Formation des enseignants de EVT; Processus de Bologne

Resumen

Uno de los objetivos más importantes del Proceso de Bolonia (PB) es la garantía de la calidad de la formación de los ciudadanos. El compromiso con la calidad solo se puede garantizar mediante una formación docente adecuada. La reconfiguración de la formación inicial del profesorado en las reformas llevadas a cabo por el PB en Portugal culmina con la publicación del Decreto-Ley nº 43/2007, que anuncia cambios importantes con relación a los modelos que lo preceden. En este artículo se presenta una reflexión sobre los marcos contextuales y la historia legislativa de la formación docente en Portugal, haciendo una evaluación de los cambios producidos por PB, teniendo en cuenta el caso particular de la formación del profesorado de Educación Visual y Tecnológica (EVT).

Palabras claves

Formación inicial del profesorado; Componentes de formación; Formación de los profesores de EVT; Proceso de Bolonia

Introdução

Perante os desafios e oportunidades emergentes num contexto de crescente integração económica à escala mundial, uma das principais intenções do Processo de Bolonha (PB) foi a reformulação dos propósitos do Ensino Superior (ES) nos países pertencentes à União Europeia, tornando o espaço europeu atrativo, compatível e competitivo (Declaração de Bolonha, 1999). Sendo a educação o impulso do desenvolvimento e da evolução de qualquer sociedade, a formação de professores deve ser considerada, conjuntamente com outros setores e áreas de intervenção, uma das componentes principais de mudança. Desta forma, «convém interpretar a Declaração de Bolonha como uma interpelação e um incentivo à reorganização da formação inicial de [...] professores em Portugal» (Cruz, *et al.*, 2003, p.4).

A necessária reconfiguração da formação inicial de professores no âmbito das reformas implementadas através do PB em Portugal culmina com a publicação do Decreto-Lei nº43/2007 que anuncia relevantes transformações relativamente aos modelos que a antecedem, nomeadamente a estipulação da habilitação profissional, conferida agora pelo grau de mestre, como condição indispensável para o exercício da docência seja em que nível ou área de ensino for. Ou seja, o mestrado, pelo menos o mestrado profissionalizante, deixou de ser considerado como uma formação pós-graduada para passar a fazer parte integrante da formação inicial.

No presente artigo, refletimos, numa primeira parte, sobre as componentes de formação que fazem parte dos cursos de formação de professores na perspetiva de vários autores. De seguida, refletimos sobre os marcos contextuais e legislativos que se destacaram na história da formação inicial de professores do ensino básico (EB) em Portugal. Finalmente, destacaremos as alterações trazidas pelo PB na formação inicial de professores, incidindo em particular no caso dos Mestrados em Ensino da Educação Visual e Tecnológica (EVT) no EB, no sentido de se fazer uma apreciação crítica das mudanças acarretadas por aquele.

1. Princípios orientadores para a formação inicial de professores

As componentes de formação inicial são um vasto conjunto de saberes, atitudes e competências específicas (Ponte, 1999) a ser promovidos pelas instituições de formação de professores. Nos Estados Unidos da América, adotou-se o termo *knowledge base* referindo-se ao conhecimento fundamental que o professor deverá adquirir na formação inicial para, em última instância, dinamizar um ensino de qualidade (Reynolds, 1989). As partes constituintes deste conhecimento base, também designado por conhecimento profissional, são valorizadas de acordo com as perspetivas de vários autores.

Segundo Reynolds (1989), o conhecimento profissional deverá ser constituído pelas áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e concetuais), pelas áreas do saber fazer (esquemas práticos de ensino), bem como pelas áreas do saber porquê (justificação da prática). Na perspetiva de Le Boterf (1997), a competência profissional docente deverá atender consentaneamente aos seguintes aspetos: a) saber agir com pertinência nos diferentes contextos; b) saber mobilizar os recursos num dado contexto; c) saber conciliar saberes múltiplos e heterogéneos; d) saber suplantar o conhecimento adquirido numa contínua procura do saber; e) saber aprender e aprender a aprender; f) saber empenhar-se. Grossman (1990) distingue quatro componentes de conhecimento profissional de professores proporcionadas pela formação inicial: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto. O primeiro conhecimento apresentado diz respeito a todo o tipo de saberes sobre os princípios gerais de ensino, sobre o tempo académico das aprendizagens, sobre técnicas didáticas, estrutura de classes, processos de planificação curricular, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação e assuntos relacionados com a relação pedagógica. Em

suma, o conhecimento psicopedagógico centra-se no desenvolvimento de saberes pedagógico-didáticos e no desenvolvimento de aptidões e competências docentes, visando a preparação do professor enquanto professor, independentemente da matéria que ensina ou do nível de ensino em que exerce.

O conhecimento do conteúdo, a que Ribeiro (1997, pp. 17-19) chama de «preparação científica na matéria de ensino», refere-se ao conhecimento conteudinal (Rol-dão, 2002) que o professor deverá possuir sobre a matéria que vai ensinar (preparação científica). Como refere Buchman (1984), conhecer algo permite-nos ensiná-lo melhor; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e preparado para o ensinar de um modo geral. É que, de acordo com esta componente, o conhecimento que o professor possui sobre determinada matéria vai pesar na sua correta apresentação aos alunos.

Já o conhecimento didático do conteúdo representa a combinação perfeita entre o conhecimento sobre a matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico-didático de como a ensinar. Para que a comunicação se estabeleça de forma eficaz, o docente deve conhecer o meio onde os seus discentes estão inseridos, fazendo todo o sentido referir que o professor deverá possuir também o conhecimento do contexto.

O conhecimento do contexto está relacionado com os saberes que os professores deverão possuir sobre a realidade vivencial dos alunos visto que, mediante essa realidade, o professor atua como um guia, experimentando e adequando as bases curriculares recebidas do contexto em que exerce a sua profissão.

Para além destas quatro componentes apresentadas por Grossman (1990), García (1999) acrescenta a componente prática da formação inicial de professores. Segundo o mesmo autor, esta componente é uma das mais valorizadas em diversos estudos, tanto por professores em formação como em exercício. A experiência é considerada como tendo um peso considerável na aquisição de competências profissionais, na medida em que algumas das atividades dela decorrentes provocam a necessidade de resolver problemas e/ou de estimular a procura de conhecimentos (Rozada Martinez, 1996).

Lucília Valente (1999 a, b), por sua vez, destaca como princípios orientadores fundamentais para a formação de professores o desenvolvimento do professor como pessoa total e das suas capacidades de se relacionar com os outros, estando convicta de que a grande transformação de atitudes dos professores, pretendida para uma escola em mudança e ciclicamente atualizada perante uma sociedade em constante mutação, depende

sobretudo do desenvolvimento do eu, da individualidade de cada um, conjuntamente com a capacidade de relacionamento com os outros.

Numa perspetiva mais recente, João Pedro da Ponte, Luís Sebastião e Manuel Miguéns (2004) referem-se à necessidade de se estabelecer um «saber profissional comum resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico didáticos, organizacionais, técnico práticos)» (p.3), adequados e integrados a cada situação oferecida pelos vários contextos de ensino, sendo, por isso uma «formação multifacetada, e por consequência, multidisciplinar» (p.3). As vertentes da formação devem abranger pois, para além da área de especialidade, a área educacional, que incluirá o conhecimento da evolução dos vários processos educativos, os seus intervenientes e respetivos papéis, as didáticas específicas e metodologias de ensino e aprendizagem, a área cultural, pessoal, social e ética. Finalmente, o professor deverá possuir conhecimentos de âmbito mais transversal como a capacidade de análise crítica, de reflexão, de inovação e de investigação pedagógica, sendo que a consolidação necessária dessas capacidades estará aliada a uma formação que não descure a vertente prática.

Através da análise das ideias dos vários autores realçamos a convergência das várias opiniões, ou seja, as componentes de formação de professores centram-se em três eixos fundamentais: o saber integrado numa vertente mais específica da matéria a lecionar e o saber mais integrado numa vertente educacional; o saber fazer que implica implementar no espaço real de ensino o saber emanado anteriormente, potenciando-o, desenvolvendo-o e adequando-o continuamente aos diversos contextos de ensino; e o saber estar/saber ser integrado numa atitude de saber conviver e relacionar com os outros e consigo próprio. Estas componentes consagram a ideia de uma profissionalidade docente, contrapondo-a ao que Perrenoud (1994, cit por Charlier, 2001) chama de «proletarização do ofício de professor» (p. 85).

A competência profissional não se cingirá apenas ao domínio de uma amálgama de conhecimentos profissionais diversos, mas para além disso diz respeito a um conjunto de saberes provenientes da experiência que permitam que o professor desloque adequadamente os conhecimentos que possui e os integre numa dada situação específica de ensino. Ou seja, a competência profissional refere-se a «um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício», como referido por Paquay *et al.* (2001, p. 12).

2. A formação inicial de professores em Portugal:

da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo à implementação do Processo de Bolonha

A formação profissional de professores em Portugal tem-se desenvolvido ao longo dos tempos de forma lenta, visto que só mais «recentemente é que os professores do secundário e terceiro ciclo de algumas disciplinas são profissionalizados durante a licenciatura» (Cruz, *et al.*, 2003, p. 6). Aliás, até aos anos setenta, nomeadamente no período compreendido entre 1930 e 1970, apenas existiam «cursos específicos de formação de professores do primeiro ciclo e de Educação Física, nos outros níveis eram recrutadas pessoas com cursos superiores no mesmo domínio ou próximo das disciplinas a ensinar» (Campos, 1995, p. 19).

No que se refere à formação profissional de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos do EB a implementação das Escolas Superiores de Educação (ESE), nos finais dos anos oitenta, marcou de forma definitiva a formação profissional desses docentes, visto que, ao contrário das universidades que foram criadas para a formação de profissionais com vocações diversas, as ESE foram concebidas especificamente para esse fim e fazem parte de um conjunto de mudanças importantes ocorridas no âmbito do ensino, em geral, e na formação de professores, em particular.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro), determinou-se que a formação de educadores de infância e de professores para o 1º e 2º ciclos do EB se realizava em ESE e em universidades e que esses cursos seriam de «nível superior, proporcionando aos educadores e professores [...] a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal

e social, adequadas ao exercício da função» (art.30º). Deste modo, prevaleceu um amplo consenso social e político no seio educacional proveniente da emergência da competitividade e da intenção de modernização da sociedade (Pereira *et al.*, s.d.), refletindo-se na intenção de se perspetivar um maior investimento na educação de base dos portugueses e na consequente formação de futuros professores. Impôs-se, deste modo, a necessidade de uma formação de professores que fosse «rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de ensino» (Decreto-Lei nº344/89, preâmbulo) e de se estabelecer um perfil de professor.

A década de oitenta caracterizou-se por dar continuidade aos planos de estudo das Escolas de Magistério Primário, intensificando-se os aspetos técnicos da formação, isto é, mantiveram-se currículos profissionalizantes, centrados na sala de aula, no aluno e na resolução de problemas que se colocavam nesse contexto, sendo que o discurso formativo era essencialmente pedagógico e emanado do domínio das componentes didáticas, embora mais teórico do que prático. Desta forma, nestes currículos formativos manteve-se uma lógica formativa de excessiva pré determinação da prática profissional (Pereira *et al.*, s.d.).

No final da década de oitenta, o Decreto-Lei nº344/89, apesar de tomar como referência a LBSE, apresenta-se como um diploma com perspetivas mais atuais e específicas no que diz respeito à formação de educadores e de professores do ensino não superior, tentando conjugar «a experiência vivida nos últimos anos [com] a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que [garantissem] a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema» (preâmbulo). Mediante este Decreto-Lei, entende-se por formação inicial a formação que «confere qualificação profissional para a docência» (art.7º, ponto 1) e por «qualificação profissional a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário» (art.7º, ponto 2).

A formação inicial de professores em Portugal até ao PB seguiu dois modelos fundamentais: o modelo integrado e o modelo sequencial. O primeiro, assegurado pelas ESE e Universidades Novas, tinha a duração de quatro anos. No modelo integrado de formação de professores, as disciplinas das várias componentes de formação distribuíam-se em simultâneo ao longo do curso, se possível desde o seu início (Campos, 1995), como era o caso dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos do EB.

O modelo sequencial, por sua vez, apresentava um plano curricular dividido em duas partes distintas:

uma primeira parte consignada a uma formação científica na especialidade da disciplina ou disciplinas a lecionar; e uma segunda parte relativa a um período de formação educacional, que podia acontecer no mesmo curso ou num curso diferente (Campos, 1995). Visto que a formação inicial de professores de EVT se assumiu como praticante do modelo integrado, focaremos mais incisivamente este modelo de formação no presente artigo.

Se há autores, como Bártolo Paiva Campos (1995) e João Pedro da Ponte (2005), que reconhecem vantagens nos cursos que se regem pelo modelo sequencial relativamente a cursos de modelo integrado, assegurados pelas Universidades Clássicas, sobretudo no que diz respeito à preparação científica nas disciplinas a ensinar, há outros estudos como o desenvolvido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (1986) e autores como Licínio Lima *et al.* (1995), Maria do Céu Roldão (2002), Carlos Cardoso (2005) e Adalberto Dias de Carvalho (2005), entre outros, que valorizam o modelo integrado, defendendo, por um lado, que o modelo sequencial apresentava insuficiências no que se refere à formação pedagógica prestada e, por outro lado, que o modelo integrado, pela sua articulação e «continuidade» (Cardoso, 2005, p. 147), estava mais sintonizado com os princípios preconizados pela LBSE. Não esqueçamos que com a referida Lei houve um reconhecimento da necessidade de uma formação dos profissionais de ensino com características de profissionalização específica para a docência integrada e integradora de vários saberes. Pode ler-se na LBSE que a formação de professores deve ser «integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática» (art.30º, alínea d).

Apesar da referida integração, sabemos que numa grande parte dos cursos que se identificaram como integrados se verificaram graus diferentes de incorporação, como constatou um estudo elaborado em Portugal por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002). Segundo os dados provenientes do supracitado estudo no que diz respeito ao desfasamento entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial de professores, as autoras da referida investigação apontam-no como responsável, na maior parte das vezes, pelas dificuldades encontradas pelo docente, quer durante o Estágio Pedagógico, quer nos primeiros anos de exercício efetivo. Perspetivou-se, desta forma, uma separação «tanto física como concetual, sendo a teoria raramente examinada na prática e a prática muitas vezes pouco significativa e quase sempre pouco interrogada pela teoria» (Ponte, 2005, p. 66). Em muitos processos de

formação inicial, as duas vertentes, teórica e prática, não se cruzavam, dando origem em certos casos a divergências dentro dos próprios modelos de formação. Mais ainda, verifica-se nesse estudo que aquilo que os professores do ES preconizam como processo de formação se afasta, muitas vezes, daquilo que executam na realidade, existindo assim um relativo desfasamento entre o que a teoria propõe e o que se pratica ou é praticável. Há, portanto, segundo as autoras, uma falta de articulação entre as várias componentes de formação, criando assim nos formandos uma «imagem deformadora da realidade» (Estrela, Esteves, Rodrigues, 2002, p. 23), resultado das dificuldades encontradas na integração dos conhecimentos teóricos adquiridos no âmbito da prática docente. Aspeto que ainda se agrava mais quando se fala de cursos de formação de futuros professores que tendencialmente transpõem para a sua prática profissional o que viram fazer os seus próprios professores. As limitações discutidas no âmbito do estudo mencionado confirmam a ideia de que na realidade os cursos de formação de professores foram enformados por um modelo pouco integrado de formação, mesmo em cursos que se assumiram como seguidores deste modelo.

Os cursos de formação inicial de professores, até ao PB, orientaram-se através dos princípios estruturantes definidos na LBSE, nomeadamente no seu artigo trigésimo, onde são enunciadas as componentes de formação constituintes, e através do Decreto-Lei nº344/89 (art.18º) que definiu o peso atribuído às várias componentes de formação respetivamente. A LBSE estabelece como componentes dos cursos de formação de professores as seguintes: a) a formação pedagógica compreendendo a formação em Ciências da Educação e a Prática Pedagógica; e b) a formação cultural e científica na respetiva especialidade.

No Decreto-Lei nº344/89 é definido o peso atribuído a cada componente, sendo que a formação pedagógica deveria ocupar no mínimo 30% da carga horária total no caso dos cursos de formação de professores do 2º ciclo do EB (em todas as variantes); os restantes 70% deveriam ser ocupados pela componente de formação cultural e científica na respetiva especialidade (art.18º).

Mediante a análise da referida informação há dois aspetos a sublinhar: um prende-se com o facto de as componentes de formação cultural e científica tomarem um papel de destaque relativamente à área educacional. Despontando, desta forma, o conceito de competência profissional aliada à ideia do professor como técnico, cuja «atividade profissional consiste numa resolução instrumental de problemas pela aplicação

de teorias e de técnicas científicas» (Schön, 1983, p. 21). Esta ideia sobreposição ao desenvolvimento do futuro professor como pessoa, sendo diminuto o trabalho com as atitudes de relacionamento com os outros; um outro aspeto diz respeito ao facto de que como o Ministério da Educação não especificou o peso a atribuir a cada componente relativa à formação cultural e à formação específica na área a lecionar, pressupôs-se que cada instituição estabelecia quais eram essas disciplinas e que peso teriam nos respetivos planos curriculares. Ou seja, existiam tantos planos curriculares de curso como o número de instituições de formação de professores, visto que cada uma podia apresentar um plano curricular diferente, pelo menos respeitante ao peso a atribuir a cada uma das componentes de formação constituintes.

Com o Decreto-Lei nº290/98, o Estado designa uma entidade responsável pela função de assegurar a qualidade dos cursos de formação inicial de professores: o Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores (INAFOP). Competia à mesma entidade «desenvolver o sistema de acreditação dos cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica para a docência, bem como assegurar a certificação externa das mesmas qualificações profissionais» (Decreto-Lei nº194/99, preâmbulo), garantindo, desta forma, a qualidade da formação de educadores e professores.

Com a publicação da Deliberação nº1488/2000, pela referida entidade, são estabelecidos os Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores pela primeira vez no Estado português, sendo apresentado um conjunto de critérios em função dos quais foi apreciado o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente de então. Comparativamente ao Decreto-Lei nº344/89, esta Deliberação apresenta algumas transformações. O peso atribuído às diversas componentes de formação foi convertido em unidades de crédito contabilizadas no sistema europeu de transferência, ou seja o seu peso é apresentado, pela primeira vez, em créditos, designados por European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Assim, um curso de licenciatura na área de formação de professores, no 2º ciclo do EB, tinha um peso total de 240 ECTS. Note-se, contudo, que no ano da publicação desta Deliberação, em 2000, as unidades de crédito eram ainda um assunto com ocorrências pontuais nos vários planos de estudo em Portugal, aspeto que de alguma forma comprometeu a real reconversão das componentes de formação dos cursos em unidades de crédito, que só veio a implementar-se mais tarde com o PB.

A referida Deliberação procede a uma divisão formal entre a componente de formação cultural, social e ética, com o peso de 15 ECTS, e a componente na área de especialidade à qual, no caso do curso de professores de EVT, foi atribuído o peso de 125 ECTS. Por sua vez, a componente de formação pedagógica enunciada no Decreto-Lei nº344/89, é dividida numa componente educacional, com o peso de 50 ECTS, e na componente de iniciação à prática profissional, com o peso de 50 ECTS. Verifica-se pois, uma valorização da componente educacional e pedagógica na Deliberação, tendo como peso na carga total do curso 42%, relativamente ao Decreto-Lei anterior, onde esta componente de formação pesava na carga total do curso 30%. De modo contrário, no que se refere à componente de formação na área da especialidade que, no Decreto-Lei nº344/89, aparecia conjuntamente com a formação cultural e cujo peso era de 70%, surgem na dita Deliberação separadas, mas com o peso conjunto de cerca 58% na carga total do curso de formação.

3. O Processo de Bolonha e as alterações à formação inicial de professores:

o caso específico da formação inicial dos professores de EVT

Apenas a partir dos anos setenta surgem em Portugal cursos vocacionados para a formação de professores nas áreas artísticas, no Ensino Preparatório e Secundário, partindo do pressuposto de que a qualificação para a docência deve ser adquirida antes do exercício autónomo dessa função. A 14 de outubro de 1986, é aprovada a LBSE, que marca definitivamente a educação estética e artística ao conceder máxima importância à Arte no desenvolvimento integral da criança. Os artigos sétimo e oitavo referem o seguinte sobre

os objetivos gerais do EB: «Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e desenvolvimento [...] espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética».

O Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto, apresenta uma nova organização curricular para o EB e secundário, tendo como referência os Princípios Gerais e Organizacionais da LBSE. Este Decreto trouxe verdadeiras inovações no que diz respeito ao modelo organizacional anterior. Na verdade, assume-se uma preocupação de unidade e articulação das várias componentes, no sentido de convergirem para a formação pessoal nas vertentes individual e social, para a aquisição de saberes/capacidades fundamentais e para a habilitação para o exercício da cidadania responsável.

É com este Decreto-Lei, que aparece uma nova disciplina no currículo do 2º ciclo do EB: a Educação Visual e Tecnológica, que substitui as disciplinas, até aí existentes, de Educação Visual e de Trabalhos Manuais. Dado que se trata de uma disciplina completamente nova, de cariz verdadeiramente inovador, não se resumindo ao somatório das duas disciplinas demissionárias, a disciplina de EVT apresenta um programa claramente diferente do programa das disciplinas que substituiu. Desde logo, porque segue um critério mais construtivista do conhecimento, no sentido de promover atividades centradas no contexto vivencial do aluno.

No entanto, quando a disciplina de EVT entra em vigor no ensino português, na sequência da reforma do sistema de ensino, no ano letivo de 1992/93, não havia professores com formação específica nessa área. Todas as ESE que lecionavam os extintos cursos de Educação Visual e de Trabalhos Manuais tiveram de readaptar os programas curriculares existentes para a área específica de EVT, de acordo com o princípio enunciado na LBSE (art.31º, ponto 1), que consagra a formação dos docentes. Aquele princípio refere que essa formação profissional se adquire através de cursos específicos organizados de acordo com as necessidades dos planos de educação das crianças e jovens.

Somente em novembro de 1990 surgiu o Decreto-Lei nº344/90, sobre Educação Artística, onde estão incluídas as áreas de Música, Dança, Teatro, Cinema e Audiovisual e as Artes-Plásticas. Neste documento, destaca-se que a Educação Artística se tem «processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus» (preâmbulo). Sublinhou-se, no entanto, que:

“A progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das

artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira exploração das apetências e das necessidades neste campo, em consonância com a multiplicação e diversificação de perspetivas para a atividade artística, seja em termos de criação, de interpretação, de produção, de difusão ou de fruição.” (preâmbulo)

No presente documento, é frisado, uma vez mais, que a Educação Artística se processa genericamente em todos os níveis de ensino (educação pré-escolar; EB e secundário; ES, em escolas superiores e universidades), como componente de formação geral para todos os cidadãos, «independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral» (art.7º).

Dos objetivos estipulados no artigo segundo do último Decreto citado, destacamos as duas últimas alíneas: «desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes; formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico». Desta forma, «nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a educação artística genérica é assegurada por docentes especializados, respetivamente por área e por disciplina» (art. 10º, ponto 4).

No que se refere à formação de professores, este Decreto-Lei não apresenta nada de novo relativamente ao Decreto-Lei nº286/89, já atrás analisado, referindo apenas que «os cursos de formação de professores devem considerar as especificidades curriculares próprias da Educação Pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário» (art. 33º, ponto 2).

A abordagem às áreas artísticas visuais e plásticas faz-se, no atual sistema de ensino, através da Expressão Plástica como área constituinte do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do EB. Com a introdução das Áreas de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º ciclo do EB (Despacho nº12591/2006), foi possível que a área artística nos supracitados níveis de ensino tivesse um desempenho mais específico e incisivo, visto que, mediante as opções dos Agrupamentos de escolas, é possível ser lecionado por professores especializados na área, nomeadamente por professores de EVT.

As áreas artísticas visuais, plásticas e tecnológicas fazem parte ainda do currículo do 2º ciclo do EB, na Educação Visual e na Educação Tecnológica, no 3º ciclo do EB, na Educação Visual e na Educação Tecnológica, e nas demais disciplinas de natureza artística, vocacional ou profissional do ensino secundário. Estas disciplinas «desempenham um papel essencial na consecução dos objetivos da Lei de Bases» (Ministério da Educação, 2001, p. 155).

No quadro das propostas consagradas pelo PB, nomeadamente através do Decreto-Lei nº43/2007, a habili-

tação profissional para a docência em qualquer dos domínios do conhecimento é implementada através de dois momentos distintos, os denominados ciclos de estudo. O primeiro correspondente ao grau de licenciado e o segundo ao grau de mestre, sendo que no que se refere à formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo mantêm-se algumas especificidades indiciando a continuidade de um modelo integrado de formação.

Segundo o supracitado Decreto-Lei, a habilitação profissional para a docência ao nível do 2º ciclo do EB, que inclui a disciplina de EVT, é conferida através de um Mestrado em Ensino nessa especialidade «cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado [...] e, por outro, à aquisição de um determinado número de créditos [...] em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo» (preâmbulo), que neste caso no conjunto das duas áreas disciplinares (Educação Visual e Educação Tecnológica) será de cento e vinte créditos, sendo que nenhuma delas poderá ter menos de cinquenta créditos. Note-se, porém, que a licenciatura que o candidato possua poderá ser em qualquer área de formação. Contudo, a «inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada [...] fica condicionada à obtenção dos créditos em falta» (art.11º, ponto 5). Ou seja, para além das unidades curriculares (UC) constantes dos respetivos planos de estudo do Mestrado em Ensino, os formandos que não detenham o número de créditos suficiente nas duas áreas específicas, terão obrigatoriamente de frequentar as UC nessas mesmas áreas de formação, que possuam o número de créditos em falta e concluí-las com sucesso antes de se inscreverem nas UC correspondentes às componentes de formação supramencionadas. O número de créditos a adquirir no âmbito do Mestrado em Ensino da EVT, correspondente ao respetivo plano de estudos, «situa-se entre 90 e 120» (art.16º, ponto 7) ECTS. Com a duração de três ou quatro semestres, correspondente a noventa ou a cento e vinte créditos, respetivamente. Ou seja, cabe a cada instituição de ES decidir o número de créditos e a respetiva duração do mestrado dentro dos limites definidos por Lei. Por conseguinte, no caso do Mestrado em Ensino da EVT, podemos verificar diferentes opções nos planos de estudo existentes em Portugal.

Segundo o Decreto-Lei nº43/2007, os princípios gerais da organização curricular que visa a aquisição de habilitação profissional para a docência corroboram os constantes na LBSE. Com o PB, as componentes de forma-

ção são alvo da redefinição do respetivo peso a atribuir a cada uma delas. Mediante o referido Decreto-Lei, os planos de estudo devem incluir as seguintes componentes de formação, com as respetivas percentagens mínimas na carga de trabalho total: a Formação Educacional Geral (FEG), com 25%; as Didáticas Específicas (DE), com 25%; a Iniciação à Prática Profissional (IPP), com 40%; a Formação na Área de Docência (FAD), com 5%. A componente de Formação Cultural, Social e Ética e a componente de Formação em Metodologias de Investigação Educacional (MIE), para além de não lhes ter sido atribuído qualquer peso percentual, segundo o Decreto-Lei nº43/2007, integrar-se-ão nas componentes de FEG, de DE e de IPP, aspeto que questionamos, visto que ambas se mostram de fundamental relevância em todas as componentes numa formação que se pretende transversal e globalizante.

Comparativamente com a legislação já por nós analisada neste estudo, nomeadamente a LBSE, o Decreto-Lei nº344/89 e a Deliberação nº1488/2000, o Decreto-Lei nº43/2007 atribui uma maior valorização às componentes pertencentes à vertente educacional. Em termos de peso na carga total de curso, a componente de IPP é aumentada para o dobro da percentagem atribuída anteriormente. Por sua vez, as componentes de DE e de FEG, para além de aparecerem como componentes independentes, veem o seu peso aumentar para mais do dobro. No que concerne à componente de FAD mantém-se sensivelmente o mesmo peso relativamente ao modelo anterior, visto que, como requisito parcial obrigatório de acesso ao mestrado, o candidato terá de possuir 120 ECTS. Perspetiva-se, desta forma, um maior equilíbrio entre a vertente específica na área de docência com a vertente pedagógica e didática. Contudo, devemos ter em conta que as percentagens atribuídas às componentes de formação pelo Decreto-Lei nº344/89 referem-se ao peso atribuído à carga horária total do curso, isto é, esta incluía apenas as horas de aulas presenciais, sendo que quando falamos em unidade de crédito (ECTS), referimo-nos à carga de trabalho total que inclui as horas de contacto (presenciais) e as horas de trabalho autónomo do aluno.

No que concerne ao modelo de integração implementado na atualidade no âmbito da formação de professores de EVT, podemos verificar algumas modificações relevantes. Antes do PB, o curso de formação inicial de professores de EVT afirmou-se seguidor do modelo integrado, nomeadamente pelo facto de as disciplinas educacionais e pedagógicas se prolongarem ao longo de todo o curso, bem como a sua exploração ao nível teórico e de concretização prática. Estes cursos habili-

tavam também para a docência no 1º ciclo do EB, aspecto que com Bolonha foi alterado. Com o PB, podemos verificar uma maior aproximação ao modelo sequencial, isto porque exige um primeiro momento, com a duração de três anos, de formação técnica e científica que inclui créditos, neste caso, nas duas áreas de docência (Educação Visual e Educação Tecnológica), correspondente à licenciatura; e um segundo momento onde é conferida habilitação profissional para a docência com as várias componentes educacionais, incluindo o estágio, correspondente ao mestrado.

Dentro do próprio mestrado podemos perspetivar a existência de alguma não integração das várias componentes de formação constituintes, visto que ao ser incluída uma componente de formação designada por educacional geral, permite que esta, pelo seu caráter genérico, atenda a situações que dizem respeito a uma vertente educacional e pedagógica de sentido comum correspondente a qualquer área de formação docente ou grau de ensino. A integração que se espera fazer desta componente com um campo mais específico fica condicionada às Didáticas Específicas, sendo, por isso, necessário uma articulação profunda, em especial, entre as duas componentes de formação, FEG e DE, visto que existem especificidades relativas à faixa etária dos alunos, ao nível de desenvolvimento dos mesmos, às metodologias consignadas para a lecionação de determinadas áreas que devem ser exploradas de forma mais contextualizada e direcionada para as reais necessidades de formação do professor.

Muitas vezes o que acontece é que os assuntos tratados, num âmbito mais geral de formação educacional, se revelam pouco integradores da teoria e da prática devendo, em nosso entender, ser feito um esforço nesse sentido. Ou seja, para além de subsistirem dois momentos de formação independentes entre si (primeiro e segundo ciclos de estudos), dentro dos próprios ciclos e das várias componentes constituintes, emerge alguma dispersão curricular que é agravada, diversas vezes, por uma coordenação de curso menos sustentada nas questões interdisciplinares e pela impossibilidade de se especificar determinado conhecimento quando, por questões economicistas, se leciona uma mesma UC/componente a alunos provenientes de diversos cursos de formação. Note-se, contudo, que no âmbito do PB, a integração curricular é um dos objetivos fundamentais trazidos pelo novo paradigma de ensino e aprendizagem. Sendo especialmente benéfica para futuros docentes de EVT, dado que a matriz desta disciplina reside precisamente na integração curricular. Tendo em conta a notícia anunciada em março de 2012

pelo Ministério da Educação e Ciência, sobre o afastamento da disciplina de EVT do Currículo Nacional do EB, através da publicação da Revisão da Estrutura Curricular, não poderíamos deixar de refletir neste artigo sobre a mesma. Esta reforma de ensino tem em vista, entre outros objetivos, a «redução da dispersão curricular» e o reforço de «disciplinas essenciais», salientando a importância de «conteúdos disciplinares centrais» (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

A decisão de afastar a disciplina de EVT do currículo nacional reforça a desvalorização, mantida ao longo de alguns anos em Portugal, relativamente às áreas artísticas e tecnológicas, em prol de outras áreas do saber, nomeadamente da Língua Portuguesa e da Matemática. Esta decisão agravará ainda mais a iliteracia naquelas áreas, situação que caracteriza a população portuguesa no momento atual (Sousa, 2007, outubro).

Alguns dos pressupostos desta Revisão colidem com aquilo que tem sido a formação de professores e com o que tem sido lecionado e defendido nos planos de estudo das instituições de ES, que formaram e ainda hoje formam professores de EVT. A valorização de umas áreas relativamente às outras, o apelo à memorização e a desvalorização de competências ao nível do saber ser e até o conceito de competências e a sua importância no ensino atual, por anterior Despacho (Despacho nº17169/2011), são alguns dos exemplos que confirmam uma nova atitude educativa, atitude esta que põe em causa a evolução da educação desde a LBSE de 1986.

Entendemos também que com o afastamento da EVT do currículo nacional, os alunos que irão frequentar o EB serão prejudicados por não lhes ser dada a oportunidade de construírem o seu futuro com conhecimentos integrados numa vertente tão abrangente e completa como a que oferece a disciplina de EVT, tornando-se este facto uma perda irreparável para a formação integral dos mesmos. A dispersão do currículo, ao contrário da sua integração, pressupõe um conjunto de situações no âmbito educacional que desarticulam as disciplinas e áreas de conhecimento constituintes do mesmo, fomentando um tipo de currículo mais rígido, inflexível e desincorporado relativamente às disciplinas que o constituem, às necessidades trazidas pelas realidades vivenciais dos alunos e às finalidades e metas educacionais gerais. A integração curricular, por sua vez, implica que essas fronteiras do conhecimento se esbatam de maneira a que se fomente um conhecimento mais global, transversal e, sobretudo, mais comprometido com a realidade de escola e dos alunos. Contudo, e apesar de a Revisão da Estrutura Curricular ter traçado esse objetivo, com a «parceliza-

ção da área artística e tecnológica, que agora se propõe para o 2º ciclo do ensino básico, aliada à eliminação da área agregadora das disciplinas (EVT)» (Parecer nº2/2012, Conselho Nacional de Educação, ponto III), a desejada integração ficará inevitavelmente comprometida.

A EVT tem vindo a construir ao longo de cerca trinta e três anos da sua existência uma identidade agregadora de conhecimentos, afirmando-se e destacando-se exatamente pela integração adequada entre as áreas que a compõem e dessas relativamente a todas as outras que fazem parte do currículo nacional do EB. Contudo, as reformas anunciadas destroem por completo uma das disciplinas mais integradas e integradoras do currículo nacional, tendo repercussões exatamente reversas ao objetivo consignado, relativo à redução da dispersão curricular.

Conclusão

No que diz respeito à habilitação profissional para a docência, com a publicação do Decreto-Lei nº43/2007 e a implementação do PB, passou a ser obrigatório o grau de mestre, sendo que esse mestrado, de cariz profissionalizante, acrescenta à formação (licenciatura) dos alunos a vertente educacional, desintegrando a continuidade proporcionada por alguns cursos de formação de professores anteriores a Bolonha, caso dos cursos de formação de professores de EVT. Esta desintegração traz pois algumas consequências ao nível da agregação dos conhecimentos das várias componentes de formação, tornando a desejada consolidação e consequente integração dos conhecimentos teóricos na prática mais distante e, por isso, também mais difícil de alcançar.

Verificamos que em Portugal, desde a publicação da LBSE até à atualidade, se tem vindo a desenvolver uma evolução determinante no que se refere ao perfil de professor. De um professor com perfil técnico passou a considerar-se como necessidade fundamental para dar resposta às necessidades atuais do sistema de ensino português, um professor com um perfil cada vez mais profissional capaz de se adaptar às características e desafios decorrentes da sociedade atual e que, através da sua prática, desenvolva e potencie os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial. Neste sentido, passou-se a afirmar com maior convicção a ideia de professor profissional ou reflexivo, que possui conhecimentos nas duas vertentes fundamentais, na pedagógica e didática, bem como na específica, conseguindo articulá-las e adequá-las à diversidade dos contextos de ensino que caracteriza o sistema de ensino atual. Contudo, entendemos que esta evolução de perfil profissional de professor pode ser comprometida pela desintegração das várias componentes de formação, trazidas pelo modelo de Bolonha, prejudicando, de certa forma, a real evolução do perfil de professor como profissional.

Embora, nos atuais cursos de formação de professores se verifique um maior equilíbrio entre os pesos atribuídos à componente científica e à componente educacional, relativamente aos cursos anteriores a Bolonha, houve uma redução em todas as componentes de formação, principalmente nas de cariz educacional, pois apesar de a percentagem atribuída ter aumentado, não esqueçamos que estamos a falar de percentagens relativas a durações de cursos diferentes. Ou seja, quando falamos, por exemplo, na atribuição de

40% na componente de IPP na carga total do curso, estamos a falar em 40% de três a quatro semestres e não de quatro anos (oito semestres) de curso. Esta questão agrava-se no caso do curso de Mestrado em ensino da EVT que, segundo o Decreto-Lei nº43/2007, pode ter diferentes durações, cabendo às instituições decidir sobre as mesmas. Aspeto que questionamos, visto que um Mestrado que habilita para a docência no mesmo grupo de recrutamento, independentemente de ser lecionado em várias instituições, deverá possuir o mesmo número de créditos, por forma a garantir a requêrida equidade nas formações.

A duração do curso de habilitação profissional para a docência com Bolonha diminuiu para metade, ou menos de metade, sendo um dos aspetos que entendemos ter sido menos positivo, visto que, nomeadamente no que se refere à componente de IPP, que implica um primeiro contacto com a realidade educativa e a tentativa de integração da teoria na prática, é necessário tempo. A reflexão, como sendo um dos aspetos preponderantes no âmbito da prática pedagógica, implica tempo para a devida integração das aprendizagens e para que estas se tornem verdadeiramente significativas. O exame crítico da prática de ensinar e o persistente exercício de julgar assuntos curriculares, antes, durante e após a aula, fazem com que a reflexão seja uma característica fundamental da ação do professor atual, desenhando um dos traços que passam a distingui-lo do professor tradicional.

Uma outra alteração que interessa aqui ressaltar, diz respeito à alteração da bivalência dos cursos de formação de professores do 2º Ciclo, que antes de Bolonha proporcionavam também a habilitação para a docência no 1º ciclo do EB e na atualidade são formações diferentes. Sobre esta alteração, entendemos que a mesma se traduz numa melhor formação, visto que a qualidade da formação de futuros professores quer para lecionar no 1º ciclo, quer para lecionar no 2º Ciclo nos cursos bivalentes era necessariamente comprometida pela ambivalência da formação realizada.

Em suma, as alterações introduzidas por Bolonha no âmbito da formação de professores em geral, e especificamente no caso dos professores de EVT, certamente que trarão repercussões, não só, ao nível dos perfis profissionais obtidos pelos próprios diplomados, como ao nível das práticas, por eles, implementadas, sendo ainda prematuro antecipar as mesmas. No caso destes últimos, há ainda a ter em conta o desdobramento da disciplina de EVT, cujas consequências ainda não são possíveis de antecipar.

Referências

- Buchman, Margret (1984). The priority of knowledge and understanding in teaching. *Advances in teacher education*, 1, 29-50.
- Campos, Bártolo Paiva. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, Carlos. (2005). Que lugar para o 1º ciclo de formação – bacharelato – nos futuros cursos de professores e educadores? In *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 146-147). Porto: Profedições.
- Carvalho, Adalberto Dias de. (2005). A formação de professores e os desafios da Declaração de Bolonha. In *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 23-33). Porto: Profedições.
- Charlier, Évelyne. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed., pp. 85-102). Porto Alegre: Artmed (Trabalho original intitulado *Enseignants diplômés professionnels. Quelles stratégies? Quelles sont les compétences?*, publicado em 1998).
- Cruz, Isabel, et al. (2003). *A Declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas*. Consultado em 2012/02/05, disponível em http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Forma%C3%A7%C3%A3o_Professores_Documento%20Grupo%20Ad-hoc%20do%20CRU.pdf
- Declaração de Bolonha: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999.
- Decreto-Lei nº344/89, de 11 de outubro (Peso atribuído às Componentes de Formação).
- Decreto-Lei nº290/98, de 17 de setembro (Criação do INAFOP).
- Decreto-Lei nº194/99, de 7 de junho (Competências do INAFOP).
- Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro (Regulamentação dos Cursos de Formação de Professores adequadas ao Processo de Bolonha).
- Deliberação nº1488/2000, de 12 de dezembro (Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores).
- Estrela, Maria Teresa, Esteves, Manuela, Rodrigues, Ângela. (2002). *Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal* (1990/2000). Porto: Porto Editora.
- Gabinete de Estudos e Planeamento. (1986). *Licenciaturas do ramo de formação educacional e licenciaturas em ensino: um estudo de avaliação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação.
- García, Marcelo. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Grossman, Pam. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. Chicago: Teacher College Press.
- Le Boterf, Guy. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lei nº46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lima, Licínio, et al. (1995). O modelo integrado 20 anos depois: contributos para uma avaliação do projecto das licenciaturas em ensino na universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 147-195.
- Ministério da Educação. (2001). *Transição da formação inicial para a vida activa: Exame temático no âmbito da OCDE. Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Revisão da Estrutura Curricular*. Consultado em 2012/03/26, disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326__revisao_estrutura_curricular.pdf
- Paquay, Léopold, et al. (2001). Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed., pp. 11-12). Porto Alegre: Artmed.
- Parecer nº2/2012 do Conselho Nacional de Educação (Parecer sobre a Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário).
- Pereira, Fátima, Carolino, Ana, Lopes, Amélia (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: Transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 191-219.
- Ponte, João Pedro. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In *Investigar e formar em educação- Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol.1, pp. 59-72). Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ponte, João Pedro. (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.

- Ponte, João Pedro da, Sebastião, Luís, Miguéns, Manuel (2004). *A formação de professores e o processo de Bologna*. Parecer. Consultado em 2010/01/31, disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores(29Nov).pdf)
- Reynolds, William (Ed.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Nova Iorque: Pergamon Press.
- Ribeiro, António Carrilho (1997). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2002). Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, 11, 157-158.
- Rozada Martinez, José María (1996). Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España. *Investigación en la Escuela*, 29, 7-21.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Sousa, Ana Tudela Lima. (2007, outubro). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal: um princípio ou o eterno retorno? Para um novo rumo*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional da Educação Artística, Porto, Casa da Música. Consultado em 2011/11/30, disponível em <http://pt.scribd.com/doc/53460126/Ana-Tudela-Lima-Sousa>
- Valente, Lucília (1999 a). Princípios orientadores do movimento português de intervenção artística e educação pela arte e seu contributo na investigação e formação de professores de expressão artística. In *Investigar e formar em Educação- Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol.1, pp. 75-80). Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Valente, Lucília (1999 b). Formação e transformação - perspectivas de uma educação para o ser através das expressões artísticas. In *Investigar e formar em educação- Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol.1, p. 477-491). Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.