

**Alexandre Shigunov Neto & Ivan Fortunato
(org.)**

Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais



Edições Hipótese

S555g

Shigunov Neto, Alexandre.
Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais /
Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato (org.). –
São Paulo: Edições Hipótese, 2017.
180p.

Bibliografia
ISBN: 978-85-922295-7-3

1. Educação. I. Título.

CDU – 370

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

<http://nutecca.webnode.com.br>

CONSELHO EDITORIAL: Prof. Dr. Ivan Fortunato (Nutecca), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo (CUFSA), Dr. Helen Lees (Newman University), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (Nutecca), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernon (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilha), Prof. Dr. André Constantino da Silva (IFSP).

EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA

Sumário

Apresentação. EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE Ivan Fortunato & Alexandre Shigunov Neto	04
Capítulo 01. O QUE SE PODE APRENDER DA FORMAÇÃO DOCENTE PELO MUNDO Pedro Demo	05
Capítulo 02. CENÁRIOS PARA A UNIVERSIDADE DOS PRÓXIMOS 20 ANOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO, INOVAÇÃO E PESQUISA José Tavares	15
Capítulo 03. BOLONHA 2017 António F. Cachapuz	29
Capítulo 04. A ESCOLA, O CURRÍCULO E O PROFESSOR: UMA FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE Luís Pardal	42
Capítulo 05. DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS, TENSÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DA VIDA COTIDIANA Alda Roberta Torres & Maria Isabel de Almeida	60
Capítulo 06. ESTÁGIO NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTES: POR UMA DIMENSÃO PEDAGÓGICA Ana M. Iorio Dias, Bernadete de Souza Porto & Francisco M. F. Moura Castro	84
Capítulo 07. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL: EVOLUÇÃO E DESAFIOS Elza Mesquita & Joaquim Machado	97
Capítulo 08. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE MÚSICA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS Fernando Stanzione Galizia & Emília Freitas de Lima	116
Capítulo 09. FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: PERSPECTIVAS ENTRE BRASIL E CUBA Wender Faleiro, Lídice Mesa Gómez & Magno Nunes Farias	150
Capítulo 10. SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: INQUIETAÇÕES, ABSTRAÇÕES E OUTRAS REFLEXÕES Ivan Fortunato	171
OS AUTORES E AS AUTORAS	179

CAPÍTULO 07 - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL: EVOLUÇÃO E DESAFIOS

Elza Mesquita

Joaquim Machado

Se recordar é trazer à memória, ou ter presente no espírito da comunidade científica, imagens relativas ao passado para construirmos o futuro, revisitaremos neste capítulo vários acontecimentos que não podem ser separados do percurso evolutivo do sistema de ensino português no que concerne à formação inicial de professores. O facto de nos envolvermos num processo de revisitação das principais transformações da formação inicial de professores não quer dizer que não pudéssemos incluir aqui a formação contínua, porquanto ela visa a evolução e desenvolvimento profissional dos docentes (Marcelo García, 1999, p. 113), é a chave para a qualidade do ensino e contribui para a adaptação permanente do sistema educativo às mudanças. Contudo, enquanto formação dos professores profissionalizados visando o seu desenvolvimento profissional, a formação contínua opõe-se à formação inicial e insere-se no nível da educação permanente que a sociedade industrial e complexa criou (Formosinho, 1990).

Embora foquemos a nossa análise nos cursos de formação inicial de professores, não esquecemos também que o aluno-futuro professor já desenvolveu uma aprendizagem implícita da profissão docente através da observação do desempenho dos seus professores. Ao longo do seu percurso escolar, o jovem candidato a professor “já observou dezenas de professores e experienciou milhares de aulas”, vivenciou um processo de socialização numa pedagogia escolar que “condiciona todas as outras fontes de aprendizagem da docência” (Formosinho, 2014, pp. 13-14). Na verdade, a formação de professores é “um processo contínuo, sistemático e organizado” de aprender a ensinar (Marcelo García, 1999, p. 112), em que se integram as fases da preparação informal através das vivências de aluno, da preparação formal vivida numa instituição de formação de professores, da indução na profissão e da formação continuada ao longo do percurso profissional de cada um.

Neste capítulo identificamos três modelos de organização dos cursos de formação inicial em função da combinação na estrutura da formação das suas componentes fundamentais e assinalamos continuidades e ruturas no processo

evolutivo do sistema de formação de professores em Portugal. Nesse percurso, distinguimos três períodos: desde a institucionalização até à universitarização de toda a formação inicial de professores, desta até à decisão de criação de um espaço europeu de ensino superior e, finalmente, desde o “Processo de Bolonha” até à atualidade. Realçamos ainda uma tensão entre uma lógica academizante e uma lógica profissionalizante e explicitamos alguns desafios que hoje se colocam a uma formação de qualidade.

Modelos de formação

De acordo com Freitas (1983) e Loureiro (1990), são três as componentes fundamentais na formação de um profissional de educação e ensino: os conhecimentos da área ou áreas do saber científico que ele ensina (formação científica), os conhecimentos das diversas áreas das ciências da educação (formação psicopedagógica teórica) e a prática na escola com vista ao contacto com os alunos e à aprendizagem do “saber ser” e “saber estar” como professor (formação prática). É a forma como estas componentes se combinam na estrutura de formação dos professores que distingue os modelos de formação.

Assim é possível distinguir na formação inicial de professores em Portugal três modelos, que Pacheco e Flores (1999) designam por “sistemas organizacionais” (p.65):

a) um sistema teorcionista/empiricista, constituído por um processo trietápico em que o todo se obtém pelo desenvolvimento curricular em tempos diferentes e justapostos, podendo até as formas de realização institucional nada terem a ver umas com as outras, no pressuposto de que “a unidade do todo se obtém necessariamente pela justaposição das partes que o compõem” (Loureiro, 1990, p. 96). Baseando-se nos processos de aquisição do saber, Formosinho (1986) identifica cinco pressupostos básicos deste modelo:

- “Os conhecimentos (‘saber’), competências (‘saber-fazer’ e atitudes (‘saber-ser’) profissionais necessários a um professor provêm predominantemente da sua experiência docente”;
- “O professor, sozinho, em autoformação, pode adquirir a maioria dos saberes profissionais”;

- “Só a experiência ensina adequadamente” e, conseqüentemente, “só os práticos sabem verdadeiramente”;
- “Todos os conhecimentos que um professor deve ter devem ser transmitidos sistemática e sequencialmente, de modo expositivo, num contexto institucional acadêmico” ou, por outras palavras, “todas as práticas e atitudes se baseiam em ideias, conceitos e esquemas mentais e daí que todos os conhecimentos, ‘saber-fazer’ e ‘saber-ser’ possam ser ensinados teoricamente pelos acadêmicos”;
- “Todos os conhecimentos assim aprendidos são facilmente transferidos para a prática, pois que esta, na essência, se reduz à execução de teorias, ideias, concepções” (pp. 84-85).

b) um sistema sequencial, em que há uma aglutinação das duas componentes pedagógicas, a teórica e a prática, sendo o estágio considerado uma unidade curricular do curso que dá acesso à profissionalização. Este modelo reduz-se assim a duas etapas: na primeira o futuro professor faz as aprendizagens da componente científica para a disciplina ou disciplinas específicas, e na segunda, faz as aprendizagens da formação psicopedagógica teórica e prática.

Este modelo privilegia a formação nas ciências da especialidade em detrimento das ciências da educação e tem como pressuposto principal a eficácia de cada instituição e de cada pessoa que assegura aquilo que melhor sabe fazer: os acadêmicos ensinam a teoria e os professores dos níveis de educação infantil e do ensino básico e secundário ensinam a prática, cabendo a cada formando fazer a integração da teoria e da prática (Formosinho, 1986).

c) um sistema integrado, em que as três componentes – formação científica da área ou áreas de ensino, formação psicopedagógica teórica e prática pedagógica – estão presentes desde o início do curso, diminuindo gradualmente o peso da primeira e aumentando as restantes, ficando o último ano reservado sobretudo para a prática pedagógica, constituída por uma série de atividades que têm como função a integração profissional dos outros saberes.

Tal como outros cursos profissionais, este modelo faz com que o futuro professor se enquadre profissionalmente desde o início do curso e permite um desenvolvimento harmonioso de toda a formação, especificamente orientada para a aprendizagem da atividade docente, bem como encontrar, ao longo do processo,

“dispositivos de acompanhamento e orientação” adequados para os alunos que revelem certas características que, noutros modelos, só seriam verificadas “por ocasião do estágio” (Freitas, 1983, p. 31). Na verdade, a opção que se faz, ao querer ser professor, exige uma constante reflexão sobre todo o caminho percorrido no sentido de melhorar aquele que falta percorrer, porque “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 2000, p.10).

Da institucionalização até à universitarização

A formação de professores institucionalizada para a instrução primária surgiu no ano de 1862 em Portugal com a inauguração da Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino. Assumiu-se na sociedade civil como sendo um projeto pioneiro no âmbito da formação de professores para a instrução primária e, ao longo de muitas décadas, perdurou um tipo de organização diferenciada, vindo a ser alterada para um modelo simplificado com o início das designadas Escolas do Magistério Primário, a partir de 1930. Ferreira e Mota (2009) assinalam a missão social do professor na formação instituída nestas escolas:

a principal preocupação era fornecer uma preparação científica compatível com a profissão, compaginando a informação científica e a análise da realidade, com recurso a uma metodologia que implicasse a auto-organização em torno de problemas concretos e a criação de esquemas de organização com entidades do meio. A metodologia proporcionaria o alargamento da experiência pessoal e a resolução de situações que interessassem à comunidade. Pretendia-se que o professor do ensino primário fosse um agente da transformação social (p.72).

Sustentados em Stoer e Barbieri, Ferreira e Mota (2009) acrescentam que

o plano de estudos organizava as disciplinas por atividades e áreas (...) tendo como horizonte o novo papel cometido ao professor, cidadão pleno e consciente do dever de intervenção cívica e da realidade social do seu país e da necessidade da sua ação transformadora (p.72).

Por sua vez, a primeira medida visando a formação de professores do ensino pós-primário surge já na primeira República, com a criação das Escolas Normais

Superiores, em 1911, nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, anexas às faculdades de Letras e Ciências e o acesso a elas dependia da obtenção de um diploma de nível superior. Extintas em 1930 pelo Governo da Ditadura, dois Liceus (o de Coimbra e o de Lisboa) foram designados como “normais”, neles funcionando um estágio de dois anos, aos quais acederia um licenciado em Letras ou Ciências que obtivesse o diploma do curso de Ciências Pedagógicas (de um ano) nas “secções de ciências pedagógicas” a funcionar nas Faculdades de Letras.

Com ligeiras alterações, este modelo durou até à década de 1970, em virtude de não corresponder em volume de professores formados ao acréscimo anual de alunos entrados no sistema, pelo que aumentou o número de professores “eventuais” ou “provisórios”, isto é, apenas com formação académica na área do saber específico e sem formação psicopedagógica e profissionalizante. Nestes termos, considera Lemos (2014) que o estágio

acabava por ser principalmente um instrumento de controlo do acesso à vinculação permanente à função pública de alguns (poucos) professores, através de um Exame de estado, que mais do que visar qualquer formação profissional, servia também como instrumento de controlo moral e ideológico (p. 289).

Na sequência da criação do Ciclo preparatório do ensino secundário, através da unificação do 1.º ciclo liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico (Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de janeiro de 1967), alargou-se o número de escolas em que podia ser realizado o estágio e, com a implantação do regime democrático, na sequência da Revolução de 25 de abril de 1974, foi extinto o curso de ciências pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra e foi dispensada a sua exigência no concurso documental para ingresso nos estágios, assim como foi abolido o Exame de estado.

Nesta década foram ainda criadas as licenciaturas do ramo de formação educacional das Faculdades de Ciências (Decreto-Lei n.º 443/71, de 23 de outubro), passando os alunos dos cursos de Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia a ser formados para a docência na própria universidade, que lhes garantia a preparação psicopedagógica (4.º ano) e, em colaboração com escolas secundárias e preparatórias, a prática pedagógica através de um ano de estágio. Foram ainda criados em 1973 cursos de professores nas Universidades do Minho, Aveiro e Açores, e também no Instituto Politécnico da Covilhã (hoje Universidade da Beira interior) os

cursos de formação de professores, concebidos, em primeiro lugar, como “bacharelatos” e, algum tempo depois, como “licenciaturas” em ensino. Por último, foram criadas as Escolas Superiores de Educação (Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro, ratificado com emendas pela Lei n.º 61/78, de 28 de julho) para formar educadores de infância e professores do ensino primário, tendo-se iniciado os primeiros cursos na Escola Superior de Educação de Viseu em 1983 e, nas restantes, até 1985.

Entre a academização e a profissionalização

Decorrido todo o Estado Novo e ainda alguns anos do período democrático, na década de 80 do século XX surgem as Escolas Superiores de Educação (ESE) e, com elas, um novo paradigma de formação, garantindo a passagem da formação de educadores e professores das crianças e dos mais jovens para o sistema do ensino superior politécnico, embora também as universidades pudessem organizar essa formação, como de facto aconteceu. Os cursos e os planos de estudos a organizar neste âmbito seriam objeto de publicação por Portaria do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de agosto), mediante proposta dos conselhos científicos, ouvidos os conselhos pedagógicos respetivos (Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de julho) e tinham uma duração de três anos de formação, ficando os futuros professores com o grau de bacharel. Às ESE foi dada a capacidade legal de formarem professores para todo o ensino básico – do 1.º ao 6.º ano de escolaridade –, e de realizarem a reconversão dos professores no ativo. Destaca-se então que o bacharelato em ensino primário conferia o diploma de professor do ensino primário, teria a duração de seis semestres letivos, com a duração mínima de 15 semanas cada um, estipulando-se um plano de estudos com uma carga horária total – incluindo disciplinas, seminários e atividades – entre as 2250 e as 2500 horas. O plano de estudos incluía a componente de ciências da educação, que representava entre 15 a 20% do total da carga horária, sem incluir metodologias específicas, e 20 a 25% era consagrado à prática pedagógica (Ferreira, & Mota, 2009).

Neste modelo de formação é dada particular importância à prática pedagógica, cujos objetivos fundamentais eram a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas ao conhecimento da escola e da comunidade educativa, à aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos e o domínio de métodos e técnicas, relativos ao processo ensino-aprendizagem, ao trabalho em equipa, à

organização da escola e à investigação educacional. A prática pedagógica concretizava-se através de atividades diferenciadas, em períodos de duração crescente e de atribuição de responsabilidade acrescida e devia desenvolver-se em quatro aspetos: observação-análise, cooperação-intervenção, responsabilização pela docência e concretização curricular, integrando de forma coordenada os docentes da ESE e os professores das escolas primárias selecionadas segundo critérios definidos, sendo cometida aos primeiros a sua coordenação (Portaria n.º 336/88, de 28 de maio, art.ºs 2.º, 3.º e 8.º).

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), é aprovado um novo ordenamento jurídico da formação inicial e contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro), estabelecendo o “modelo integrado”, quer nas dimensões científico-pedagógicas, quer nas dimensões teórico-práticas, como modelo referencial da formação inicial dos professores de todos os níveis de ensino (não superior), em Portugal (Lemos, 2014, p. 298), embora preveja um “modelo bietápico” ou “compartimentado” como “segunda via de formação” no caso do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, bem como para a formação de “professores de áreas profissionais, vocacionais e artísticas dos ensinos básico e secundário”. Assim, na década de 90, os cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico passam de três para quatro anos e a atribuir o grau de licenciatura. As ESE reestruturaram os seus cursos de bacharelato, de professores do 1.º ciclo do ensino básico, em licenciatura, mas mantiveram inalteradas as componentes da formação e os cursos não sofrem alterações na passagem de três para quatro anos de duração, com exceção do aumento da carga letiva global, pelo acréscimo de mais um ano (Decreto-Lei n.º 413-E/98, de 17 de julho).

A formação de professores sobreviveu ligada a modalidades díspares de um modelo integrado e uma prática pedagógica que foi bastante reconhecida nas designadas escolas anexas. Este modelo assentava numa clara compartimentação das componentes da formação. Estávamos, ainda, perante modelos de organização da formação inicial – integrados, bietápicos ou sequenciais – que, embora divergissem na sua filosofia e estratégias organizativas, apresentavam “elementos comuns” que se podiam enquadrar num “paradigma dominante” (Roldão, 2011, p.186). Este paradigma conduziu à convergência de uma estrutura idêntica das componentes de formação, enquadradas em legislação própria e que regulamentou a organização dos

cursos de formação inicial, estabelecendo, inclusive, “os parâmetros das componentes ligadas à formação científica, formação em ciências de educação e prática pedagógica” (Roldão, 2011, p.186). A divergência dos diferentes modelos acentua-se nos aspetos organizativos relativamente a estas componentes no plano de formação, sendo que, mesmo considerados integrados, a relação entre eles era predominantemente aditiva, sem qualquer tipo de articulação (Roldão, 2011).

Esta lógica curricular, como refere Roldão (2011), era “consistente com uma racionalidade técnica” ao separar “as componentes da conceção das componentes da ação, assumindo a transposição de uma para a outra através de processos de treino e aplicação” (p.187). Contudo,

todas as teorias geradas em torno da formação de professores são sustentadas em reflexões sobre a emergência de estimular uma cultura profissional e organizacional capaz de responder ao desafio da atualidade” (Mesquita, 2016a, p.36).

Podemos, pois, dizer, que neste período coexistiram os três modelos de referência, se considerarmos que, a nível da formação de professores para o ensino pós-primário se mantém ainda o modelo trietápico, nomeadamente na “profissionalização” ou “formação em serviço” dos professores do ensino pós-primário, embora tenha perdido peso relativamente ao volume de formação pelo modelo integrado e pelo modelo bietápico. Por outras palavras, os cursos de formação de professores convergiram para alguma integração nas escolas superiores de educação e nas universidades novas, enquanto as outras universidades concretizaram modelos claramente sequenciais e compartimentados (entre o bietápico e o trietápico), distinguindo as três componentes da formação de professores (Pintassilgo & Oliveira, 2013; Santos & Martins, 2016).

Em todo o caso, neste período esbatem-se as “resistências várias” das universidades, que Nóvoa (1995) atribui a “setores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a recear a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo” e a “setores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente da ação universitária” (p. 21).

Neste processo de transformação de toda a formação de professores em formação de nível superior, Formosinho (2009) destaca o processo da sua academização, entendida como

a progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica de ação tradicional do ensino superior (na estrutura orgânica, na organização do ensino, na formulação e desenvolvimento do currículo, na gestão das carreiras) em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional (p. 75).

Assinala ainda seis “riscos da formação de professores de crianças num ensino superior que mantenha, na formação acadêmica tradicional”, a saber:

a formação de professores generalistas em instituições de ensino baseadas estritamente na especialização disciplinar, a profissionalidade docente do ensino superior como possível modelo implícito da profissionalidade docente na educação básica, professores do ensino superior como formadores não assumidos e investigadores não comprometidos, atribuição de um estatuto inferior aos professores das componentes profissionais, os efeitos (de)formativos da prática docente dos formadores e uma organização do ensino inadequada a uma formação profissional (p. 78-84).

Por outro lado, o autor contrapõe “benefícios da formação de professores de crianças num ensino superior que adote uma lógica profissionalizante na formação de professores”, no que concerne à “formação de profissionais com competências de conceção e contextualização da ação educativa e com capacidade crítica”, à “necessidade de construir estruturas de formação profissional no ensino superior”, à “produção de investigação sobre o ensino e a educação”, concluindo que “os benefícios da formação superior dos professores de crianças dependem da lógica institucional adotada”, se mais academizante, se mais profissionalizante, mas, para isso, é necessário que a instituição de formação

conceitualize os professores de crianças (e os professores da educação básica, em geral) como agentes de desenvolvimento humano das crianças (e dos adolescentes), que considere a profissão docente como uma profissão de serviço e não apenas como uma reprodução, em menor escala, da profissionalidade docente do ensino superior (p. 88).

O Processo de Bolonha e a formação de professores

A criação de um espaço europeu de ensino superior, cuja importância estratégica é afirmada pelos ministros da educação dos diversos países na declaração conjunta que assinaram em Bolonha (Declaração de Bolonha), em 19 de junho de 1999, está na base de um processo (o “Processo de Bolonha”) que, por sua vez, também está na base da harmonização dos sistemas nacionais de ensino superior e visa garantir a comparabilidade, a compatibilidade e a coerência entre os sistemas educativos na Europa, que passam a estruturar-se em três ciclos de estudo e a adotar o sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) facilitador do reconhecimento das qualificações obtidas.

A aplicação em Portugal dos princípios da declaração inicia-se com a aprovação dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro), que estabelece a aplicação do sistema ECTS aos cursos de ensino superior portugueses e define 60 ECTS para cada ano de formação. O número de ECTS para cada unidade curricular é encontrado em função do número de horas de trabalho do estudante para a realizar, nomeadamente “as horas de contacto, as horas de projeto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as atividades relacionadas com avaliação”, Este sistema de creditação reivindica-se, assim, de uma conceção, segundo a qual

o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, Preâmbulo).

E abre-se “também a atividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sociocultural ou desportivo” (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, Preâmbulo). Por outras palavras, este sistema de creditação requiere a concretização de modos de trabalho pedagógico docente, em que os estudantes têm um papel ativo na construção das suas aprendizagens e são tutorados pelos professores nas aprendizagens que realizam, isto é, requiere uma qualidade da docência alinhada com uma conceção e uma organização do currículo “focadas na aprendizagem dos alunos, na contextualização do que é ensinado e aprendido, e onde

se recorre ao apoio individualizado e a práticas de avaliação formativa” (Leite & Ramos, 2014, p.77).

Por outro lado, o regime jurídico de graus e diplomas (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março) estabelece o sistema de três ciclos de estudo – o primeiro ciclo (licenciatura) com duração de três anos; o segundo ciclo (mestrado) com duração de dois anos; e o terceiro ciclo (doutoramento), com duração de três anos –, podendo todos eles ser atribuídos pelas universidades e os graus de licenciado e de mestre pelos politécnicos. Este normativo fixa também os ECTS e a duração de cada um dos ciclos de estudo no respeitante a cada grau e determina a posse de habilitação profissional como condição para o exercício da função docente. Assim, nos termos fixados pelo referido Decreto-Lei, mais tarde complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, os cursos que qualificavam profissionalmente para a docência traduziram-se em mestrados em ensino.

Por sua vez, os ciclos de estudo passam a integrar seis componentes de formação: formação educacional geral; didáticas específicas; atividades de iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional; e formação na área da docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, art.º 14.0, n.º 1). A formação educacional geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no âmbito da educação e com importância no desempenho na sala de aula, no estabelecimento de ensino, na relação com a comunidade e na participação crítica no desenvolvimento de políticas educativas e de metodologias de ensino. As didáticas específicas incluem os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no quadro do ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos níveis e ciclos de ensino respetivos. As atividades de iniciação à prática profissional incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino, a prática supervisionada na sala de aula e na escola, proporcionam experiências de planificação, ensino e avaliação e realizam-se em diferentes grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino. A formação cultural, social e ética abrange a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento a outras áreas do saber e cultura e visa preparar para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente. A formação em metodologias de investigação educacional visa capacitar os futuros docentes a adotarem uma atitude investigativa

no desempenho profissional e a formação na área da docência visa garantir a formação acadêmica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, nºs 2 a 7).

Em todo o caso, o modelo vigente de formação inicial de professores adota a estruturação por dois ciclos de estudo e por isso configura-se como “modelo sequencial” ou “bietápico”, porquanto numa primeira fase (o 1.º ciclo) é realizada a formação científica de especialidade e numa segunda fase (o 2.º ciclo) é realizada a formação pedagógica (teórica e prática). E é assim que se passa na formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Mas há especificidades no caso da formação de professores generalistas (educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico), em que o modelo continua a ser o bietápico, mas o conteúdo das etapas não é o mesmo. Como explica Lemos (2014),

o 1.º ciclo é obrigatoriamente uma licenciatura em Educação Básica, a qual obedece já a um modelo integrado do ponto de vista científico-pedagógico, a que se segue um 2.º ciclo (mestrado) também organizado em modelo integrado, ou seja, cada um dos dois ciclos está organizado de forma tendencialmente integrada (p. 306).

De igual modo, sublinha o mesmo autor, a formação destes professores difere das dos restantes também do ponto de vista da integração teórico-prática, porquanto

a licenciatura em educação básica já contém requisitos obrigatórios não só no número de créditos relativos às áreas de docência (120 a 135), mas também nas restantes componentes relativas à formação pedagógica (30 a 40) incluindo a prática profissional (15 a 20) (p.306).

Enquanto nas outras licenciaturas “os requisitos necessários cingem-se ao número de créditos de formação na área ou áreas de docência (160 para o caso de duas línguas ou 120 para os restantes casos) (p. 306).

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 74/2014, de 14 de maio, procede à revisão do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decretos-Leis n.ºs 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro), com vista a reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da

iniciação à prática profissional, aumentando a duração dos ciclos de estudo e alterando o peso relativo dessas áreas – Ver Tabela 1.

Tabela 1. Divisão de créditos dos ciclos de estudo pelas componentes de formação

Ciclos de Estudos conducentes ao Grau de Mestre na Especialidade	Número de Créditos do Ciclo de Estudos (ECTS)	Distribuição pelas Componentes de Formação			
		Área de docência	Área educacional geral	Didáticas específicas	Prática de ensino supervisionada
Educação Pré-Escolar	90	mínimo de 6	mínimo de 6	mínimo de 24	mínimo de 39
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	90	mínimo de 18	mínimo de 6	mínimo de 21	mínimo de 32
Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	120	mínimo de 18	mínimo de 6	mínimo de 36	mínimo de 48
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	120	mínimo de 27	mínimo de 6	mínimo de 30	mínimo de 48
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	120	mínimo de 27	mínimo de 6	mínimo de 30	mínimo de 48
Estruturas curriculares dos restantes ciclos de estudos não previstos nos domínios da Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico	120	mínimo de 18	mínimo de 18	mínimo de 30	Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 42

Elaborado com base no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Mesquita, 2016a, p.45)

Este diploma aumenta ainda a duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, bem como a duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres, fixando em quatro semestres a duração dos restantes mestrados. Gomes (2014) sublinha como aspeto positivo esta articulação da formação para a educação pré-escolar e a formação para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que o curso proporciona, mas coloca como contraponto negativo “a dimensão escolarizante que tal formação traz” e que acentua na educação “pré-escolar” o carácter de “ante-sala da escola” (pp. 93-94).

O diploma também especifica a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento dos professores (Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, e Portarias n.ºs 693/98, de 3 de setembro e 192/2002, de 4 de março), através da regulamentação do desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e

Ciências Naturais, desdobramento este que está ajustado aos grupos de recrutamento e permite reforçar a formação na área da docência, bem como eliminar mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento (Mesquita, 2016b).

O Decreto-Lei n.º 74/2014, de 14 de maio, surge num contexto de crise financeira e de redução progressiva da procura da oferta educativa escolar, em função da diminuição da natalidade, pelo que introduz ainda “mecanismos de fixação das vagas para os ciclos de estudos de licenciatura em Educação Básica e de mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino que visam assegurar um melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo” (Preâmbulo). Do lado das instituições, é preciso considerar os recursos humanos e materiais da instituição, a rede de escolas cooperantes e a disponibilidade de orientadores cooperantes, os limites fixados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) no ato de acreditação do curso e os limites legais para o funcionamento das instituições de ensino superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro) e, no caso das instituições de ensino superior público, a fixação de vagas terá também em consideração as necessidades do sistema educativo, a racionalização da oferta formativa e a política nacional de formação de recursos humanos (Decreto-Lei n.º 74/2014, de 14 de maio, art.º 10º, nºs 1 e 2).

Pacheco (2011) considera que, a partir do Processo de Bolonha, se procedeu a uma “nova organização curricular com a passagem de uma aprendizagem centrada nos conteúdos para uma aprendizagem centrada nas competências” (p.74), acrescentando que, embora esse Processo de Bolonha se tenha configurado em Portugal “num processo técnico de mudança curricular, com relevo para a adoção de uma linguagem pedagógica centrada nos resultados”, se pode antever que a “mudança nos processos de aprendizagem não seja suficientemente significativa” (p.74).

Considerações finais

No percurso evolutivo da formação inicial de professores em Portugal nos últimos cinquenta anos, Lemos (2014) realça sobretudo a aproximação gradual da formação dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico à dos restantes professores de outros ciclos e níveis de educação e ensino e à igualização da graduação da formação inicial, bem como o impacto significativo no estatuto socioprofissional daqueles docentes, refletido na definição de uma carreira

única de educadores e professores dos ensinos básico e secundário. Este autor realça, em segundo lugar, “a imposição da profissionalização da docência assente numa formação profissional teórica e prática, de natureza pedagógica, como condição essencial da profissão” (p. 310), cumprindo assim um objetivo que remonta já aos anos 70 do século XX. Em terceiro lugar, destaca que o sistema de formação inicialmente centrado na criação de um sistema de certificação académica e profissional, começou a orientar-se, a partir dos anos 90, para a criação de sistema de acreditação e garantia de qualidade, agora impulsionado pela criação de um espaço europeu de ensino superior e balizado por um sistema de acreditação e avaliação do ensino superior. Com efeito, a avaliação e a acreditação têm objetivos complementares: a avaliação tem em vista a monitorização e a melhoria constante da “qualidade das atividades de ensino, investigação, ação cultural e ação no meio exterior desenvolvidas no seio da instituição”; já a acreditação tem em vista “a garantia de cumprimento dos requisitos mínimos que conduzem ao reconhecimento oficial do curso ou instituição avaliados” (Santos, 2011, p. 3; Machado, 2016).

Na verdade, o Processo de Bolonha trouxe-nos um novo paradigma de formação inicial de professores e baseia-o no princípio de que ela se deve centrar no aluno e nas competências que tem de adquirir. Esta perspetiva está em linha com a evolução das conceções pedagógicas que colocam o futuro professor como sujeito da sua formação (Mesquita, 2016b), mas, em diversas situações, situa-se mais do lado da retórica legislativa do que das práticas organizativas das instituições de formação (Gomes, 2014, p. 94). Com efeito, o estudo de Leite e Ramos (2014) assinala “uma tensão paradigmática entre o anunciado, o vivido e o idealizado” (p. 84), permitindo concluir que o Processo de Bolonha conduziu a transformações na missão atribuída à Universidade e na gestão académica, assim como na organização dos seus cursos, no modo como eles são estruturados, no modo como são estruturadas as unidades curriculares, no modo como cada professor as planifica e no papel atribuído aos estudantes universitários, mas que “as transformações geradas foram menores” em “aspetos mais operacionais, relativos ao modo como é exercida a docência no ensino universitário e como é assegurado o ensino-aprendizagem e avaliado o que é aprendido” (p. 83). Por seu lado, Pacheco (2011, p. 75), embora suspeite que mudança paradigmática se pode revelar “algo inconsequente”, adianta que não há “estudos com impacto nacional” que permitam afirmar que a mudança no ensino

superior, no que diz respeito às competências, tenha correspondido mais a incorporação de conceitos do que a efetiva “alteração de práticas curriculares”.

Constata-se ainda que Bolonha colocou como enfoque as três componentes fundamentais na formação inicial de professores – a formação científica no domínio da especialidade, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino – abrindo-se sobretudo a dois modelos, o integrado e o sequencial ou bietápico, favorecendo uma transição para o atual sistema dos modelos anteriormente predominantes.

Santos e Martins (2016) analisam a formação inicial numa instituição de ensino superior com cursos de formação inicial de professores e identificam “várias áreas de maior fragilidade que objetivamente dificultam a emergência de projetos de formação inicial de professores de qualidade”, algumas delas já realçadas por Formosinho (2009) quando contrapõe a lógica profissionalizante à lógica academizante. Mas são reconhecidos os vários os benefícios da universitarização da formação inicial dos professores da educação básica quando não é interpretada predominantemente como academização, porquanto ela “pode trazer, nomeadamente, uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das ciências da educação” (Formosinho, 2006, p. 88).

Santos e Martins (2016) consideram que àquela instituição se colocam os desafios de uma política de formação de professores “coerente, consistente e articulada”, nomeadamente a articulação de estruturas de investigação com a docência e com as escolas de ensino não superior, o rompimento com o “modelo aditivo do currículo” e a adoção de um modelo profissionalizante da formação de professores, a formação pedagógica dos formadores de professores que garanta a isomorfia entre a prática pedagógica da formação e da ação profissional dos formandos e, por fim, a articulação estreita com as escolas onde estes se iniciam na prática profissional. Por seu lado, Formosinho (2009) advoga a criação de uma cultura superior na formação de profissionais de desenvolvimento humano que passa pela superação da

tensão entre a cultura predominante da instituição de ensino superior baseada na produção de conhecimento abstrato e a formação de profissionais de desenvolvimento humano baseada na promoção de competências interpessoais (p. 89).

Para a criação dessa cultura contribuem também a possibilidade de modelos de formação profissional alternativos, em que “o modelo de aprofundamento do saber é por domínio progressivo da interação dos vários conhecimentos necessários aplicada intensivamente às diversas áreas de atividade profissional” (p. 90) e a construção de uma profissão de desenvolvimento humano ao serviço de uma escola inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente (p. 92).

Estas propostas de Formosinho (2009) e de Santos e Martins (2016) contrastam com a filosofia do processo de academização, porquanto neste “as instituições de ensino superior tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como uma atividade quase exclusivamente intelectual, através do currículo de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais”, enquanto “a visão profissional da docência (...) é mais complexa e mais multifacetada” (Formosinho, 2009, p. 91).

Referências

ARROTEIA, J. A. (2001). A formação contínua de professores: continuidade ou mudança? in: PATRÍCIO, M. F. (org.), Escola, aprendizagem e criatividade. Porto: Porto Editora, p. 61-67.

FERREIRA, A. G.; MOTA, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. Exedra, 1, junho, p. 69-89.

FORMOSINHO, J. (1986). Quatro modelos ideias de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. As Ciências da Educação e a Formação de Professores. Lisboa: GEP, Ministério da Educação, p. 81-106.

FORMOSINHO, J. (1990). Formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Parecer n.º 5/90 do Conselho Nacional de Educação.

FORMOSINHO, J. (2009). A academização da formação de professores. in: FORMOSINHO, J. (coord.), Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, p. 73-92.

FORMOSINHO, J. (2014). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. in: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E., Luzes e Sombras da Formação Contínua: entre a conformação e a transformação. Mangualde: Edições Pedagogo. p. 13-25.

FREITAS, C. V. (1983). Estrutura de Formação de Professores. Módulo de Formação para Professores. Boletim Informativo, Formação em Serviço, ano 2, nº 36, Ministério da Educação. p. 1-52.

GOMES, M. O. (2014). A formação de professores para a educação infantil em Portugal e no Brasil: aproximações e contribuições para uma análise dos cursos de Pedagogia no Brasil. (Relatório de Estágio Pós-Doutoral não publicado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.

HUBERMAN, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. in: NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora. p. 31-61.

LEITE, C.; RAMOS, K. (2014). Políticas do Ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. Revista Lusófona de Educação, 28, p. 73-89.

LEMOS, V. (2014). Formação inicial de professores. In: RODRIGUES, M. L. (Org.) 40 anos de Políticas de Educação em Portugal, Vol. II – Conhecimento, Atores e Recursos. Coimbra: Edições Almedina. p. 287-310.

LOUREIRO, J. (1990). À procura de uma pedagogia humanista (organização de A. Nóvoa). Lisboa: INIC.

MACHADO, J. (2016). Autonomia e avaliação do ensino superior em Portugal. in: BARBOSA, A. G.; ALVES, J. M.; IBRAIMO, M. N.; LAITA, M. V. (Coords.), Desafios da educação: ensino superior. Porto: Década das Palavras. p. 171-182.

MARCELO GARCÍA, C. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

MARCELO GARCÍA, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. in: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional. p. 51-76.

MESQUITA, E. (2016a). A visão dos futuros professores sobre o(s) modelo(s) de supervisão e respetivos fundamentos: entre a teoria e a aplicação (Relatório de Pós-doutoramento não publicado). Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.

MESQUITA, E. (2016b). Formação e ação docente: desenvolvendo competências profissionais. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (Orgs.), Professores e escola: conhecimento, formação e ação. Porto: Universidade Católica Editora. p. 55-77.

NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.), Os professores e a sua formação, 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 13-33.

NÓVOA, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora. p. 11-30.

PACHECO, J. A. (2011). Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto: Porto Editora.

PINTASSILGO, J.; OLIVEIRA, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. Revista Contemporânea de Educação, Vol. 8 (n. 15), 2013, janeiro / julho, p. 24-40.

ROLDÃO, M. C. (2011). Um currículo de currículos. Chamusca: Edições Cosmos.

SANTOS, P. J.; MARTINS, M. F. (2016). A Universidade do porto e a formação inicial de professores. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 16. p. 181-199.

SANTOS, S. M. (2011). Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

OS AUTORES E AS AUTORAS

Alda Roberta Torres: Possui doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE/FEUSP). Atualmente é professora do Instituto Federal de São Paulo no Campus São Paulo (IFSP).

Ana Maria Iorio Dias: Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação (UFC), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Pesquisadora sobre os seguintes temas: Currículo e Inovação; Formação e Desenvolvimento Profissional Docente; Ensino e Aprendizagem; Oralidade, Leitura e Escrita.

António F. Cachapuz: Professor Catedrático, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Portugal.

Bernadete de Souza Porto: Professora da Universidade Federal do Ceará (graduação e pós-graduação). Doutora em Educação (UFC). Atualmente é Coordenadora da Coordenadoria de Inovação e Desenvolvimento Acadêmico (COIDEA) e é Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ludicidade, didática e formação do educador.

Elza Mesquista: professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e Supervisão, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). Pós-doutorada em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica, pela Universidade Católica Portuguesa e Doutorada em Estudos da Criança, na área de especialização de Formação de Professores, pela Universidade do Minho. Tem publicações nas áreas da formação de professores, da supervisão pedagógica e da literatura para a infância.

Emília Freitas de Lima: Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e pós-doutorado na PUC-Rio. Atualmente é vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos como Professora Sênior e integrante do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade.

Fernando Stanzione Galizia: Possui graduação em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de São Paulo (2003), mestrado em Música com ênfase em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2016). Atualmente é vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos como Professor Adjunto e integrante do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da mesma Universidade.