



## O Currículo de formação inicial de professores -Tendências e desafios

**Palavras-chave:** contextos teórico, normativo e contextual; currículo; formação Inicial de professores; complexidade

Nilza Costa  
Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” / CIDTFF  
Universidade de Aveiro  
Portugal  
[nilzacosta@ua.pt](mailto:nilzacosta@ua.pt)

### Introdução

Este texto tem como principal objetivo refletir sobre a Formação Inicial de Professores (FIP), com o foco no currículo de formação, e teve por base a Conferência proferida em S. Tomé e Príncipe (STP), no dia 27 de novembro de 2020, no Evento a que estas Atas se referem. Para o desenvolvimento do texto teve-se em linha de conta: a) o vasto conhecimento existente na área do currículo, em particular no contexto da FIP; b) a experiência, de cerca de 40 anos, da conferencista, em desenvolvimento, gestão e avaliação curricular, nomeadamente no contexto da FIP, experiência essa que, embora tenha ocorrido prioritariamente na Universidade de Aveiro (UA), em Portugal, envolveu também a sua colaboração com outras Instituições e Países do continente Europeu, Americano e Africano; e c) o trabalho já desenvolvido, e em curso, da equipa do *Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo em São Tomé e Príncipe 2019/2022* (PAISE-STP), na sua Componente 1 sobre FIP, a que pertence a Conferencista, e que inclui 6 atividades, entre elas o apoio à “Revisão Curricular dos cursos de FIP do Ensino Secundário em STP” (1.1) e a “Promoção do Desenvolvimento Profissional do corpo docente da Universidade de São Tomé e Príncipe/ USTP” (1.5).

O texto estrutura-se em 3 partes, a saber: i) complexidade do pensamento e ação na FIP; ii) entendimento sobre o conceito de currículo, seu desenvolvimento, gestão e avaliação, em função das tendências ocorridas, em particular no contexto da FIP; e iii) os principais desafios que hoje se lhe colocam.

## **Apresentação do tema**

Imensos estudos têm sido desenvolvidos sobre formação de professores, em geral, e em particular sobre FIP, assim como tem sido vasta a produção de documentos políticos internacionais sobre a mesma. Quanto a estes últimos é de destacar, no continente europeu, e já em 2005, o documento que estabelece os quatro princípios comuns fundamentais para o desenvolvimento de competências e qualificações dos professores (EC, 2005), defendendo que a formação de professores deve: 1) ser *altamente qualificada* (note-se que atualmente a FIP na maioria dos países europeus se faz ao nível de mestrado); ii) ser um *processo de formação ao longo da vida*, sendo a FIP apenas a sua primeira etapa; iii) incluir *mobilidade* de docentes e estudantes; e iv) ocorrer em *parceria*, nomeadamente com as escolas onde os (futuros) professores (vão exercer) exercem a sua atividade profissional.

Também a investigação, conforme se referiu, tem produzido muito conhecimento sobre FIP, quer através de estudos publicados sob a forma de artigos e livros (por exemplo, Livingston & Flores, 2017; Simões, Lourenço & Costa, 2018), quer no âmbito de projetos, de que o Projeto Tuning, com início em 2000, no continente Europeu, e envolvendo mais de 100 Universidades, entre elas a UA, é um exemplo (<http://www.unideusto.org/tuningeu/>). De referir que este projeto, desde 2011, se estendeu ao continente Africano, envolvendo atualmente mais de 200 universidades.

Da vasta literatura e documentos políticos existentes emergem três ideias sobre a FIP, que a seguir se destacam:

- o seu crucial papel para o desenvolvimento de uma educação formal nas escolas de forma a contribuir para os desafios das sociedades atuais, que requerem cidadãos informados, participativos e críticos;

- a sua complexidade, na medida em que requer sinergias entre diferentes planos, em particular o teórico, o normativo e o contextual, e envolve não só pensamento mas também ação;

- a perspetiva de a enquadrar num cenário de desenvolvimento de futuros profissionais que não são hoje considerados como meramente técnicos, isto é, replicadores das políticas e currículos nacionais e transmissores de conteúdos escolares universais, mas antes como agentes que promovem a transformação dos seus alunos, em particular contextualizando os saberes universais com os locais de forma a que estes consigam pensar globalmente e agir localmente.

Tendo em vista o que acima se referiu, torna-se fundamental (re)pensar os currículos formativos desses futuros profissionais. Relativamente a esta dimensão, importa, em primeiro

lugar, estabelecer o nosso entendimento sobre o conceito de currículo e, posteriormente, abordar a questão da sua operacionalização nas instituições de FIP, e os desafios que a mesma coloca.

Começamos por citar Young (2014), quando este autor afirma que a teoria curricular implica sempre um conhecimento especializado em relação às *disciplinas* a ensinar e aos *aprendentes* e seus *contextos*. Neste sentido, a referida contextualização questiona a existência de um currículo uniforme e igual para todas as instituições, do tipo “pronto a vestir”, preconizando um que atenda à diversidade dos estudantes e contextos.

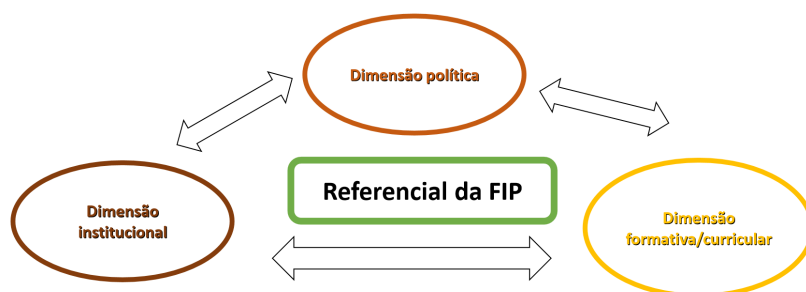
Importa, também, distinguir o conceito de currículo do de programa, visto como um conjunto de disciplinas, por vezes desarticuladas entre si, a incluir nos planos curriculares (Roldão e Almeida, 2018). Segundo as mesmas autoras, e por nós perfilhado, o *currículo* deve ser visto como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e lugar (...)” (p. 7) cabe às instituições garantir e organizar. Neste sentido, as mesmas autoras realçam a importância de outros dois conceitos, o de *desenvolvimento curricular*, entendido como “uma acção contínua de diferentes níveis/contextos que concebem, implementam e avaliam o currículo” (p. 22), e o de *gestão curricular*, que inclui o *analisar, decidir, concretizar, avaliar* o desenvolvimento e resultados dessas decisões, e o *prosseguir*, reorientando as mesmas. Em concordância com estas perspetivas, qualquer currículo, em particular de FIP, deve ser encarado com um *projeto* que, embora apelando para uma visão explícita sobre o mesmo da parte da instituição formadora, requer formadores competentes e com graus de autonomia curricular. Por esta razão, muitos estudos têm vindo a ser desenvolvidos que argumentam, e ilustram, a necessidade de se investir no desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior, nomeadamente dos formadores de professores (por exemplo, Pedrosa-de-Jesus & Watts, 2018).

No sentido de clarificar e ilustrar algumas das ideias referidas, dão-se agora dois exemplos.

O 1º refere-se à complexidade do processo de (re)pensar o currículo de FIP, nomeadamente em STP, e que originou a necessidade de a equipa de assessoria técnica da UA à componente 1 do PAISE-STP definir um referencial enquadrador da análise de programas de Cursos da USTP que, embora não se destinem apenas para a FIP, também a integram. A proposta do referencial resultou da discussão de três obras principais, consideradas de relevo para a FIP, uma de um texto com uma perspetiva europeia (Caena, 2014) e outros dois direccionados para o contexto Africano (USAID, 2011; UNESCO, 2017). Este referencial esteve na base da construção de uma proposta de instrumento de análise, por dimensões, critérios e indicadores. De facto, foi desde logo evidente que a análise do modo com a FIP está a ser concebida e desenvolvida na USTP tinha de ser enquadrada por três dimensões (Figura 1)

interligadas entre si, a saber: a dimensão política, onde se analisaram documentos da política educativa de STP como, por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo do Ministério da Educação e Ensino Superior de STP; a dimensão institucional, onde se analisaram documentos da responsabilidade da USTP, ou de instituições que lhe deram origem, como, por exemplo, o Regulamento da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, aprovado pelo Conselho Pedagógico do Instituto Superior Politécnico, em 22 de dezembro de 2016; e a dimensão formativa/curricular, analisada a partir de Cursos da USP.

Figura 1: Referencial para a análise dos planos de estudo de Cursos da USTP (Fonte: Ana Isabel Andrade, Carlota Tomás e Nilza Costa; UA; 2020, p. 2)



Sendo este texto centrado na dimensão formativa/curricular, a tabela 1 apresenta os critérios e exemplos de indicadores definidos para a mesma.

Tabela 1: Critérios e indicadores do instrumento de análise para a dimensão formativa/curricular (Fonte: Ana Isabel Andrade, Carlota Tomás e Nilza Costa; UA; 2020, p. 2)

<b>Dimensão formativa/curricular</b>	
<b>Critérios</b>	<b>Indicadores</b> (Os documentos institucionais para cada Curso que formam professores ...)
- Consistência com os documentos institucionais para a FIP	- ... partem de orientações institucionais para a FIP (por exemplo, fazem referências a documentos institucionais) - ...
- Inclusão da perspetiva de currículo como projeto	- ... incluem um documento pedagógico/DP (para além dos planos dos cursos) - ... indicam o currículo formativo como projeto (por exemplo, explicitando uma visão não fragmentada do mesmo) - ...
- Articulação entre os objetivos e as principais componentes dos cursos	- ... os objetivos dos cursos estão formulados de forma a contemplarem as componentes principais dos cursos - ...
- Inclusão e integração das três áreas curriculares centrais (saberes (1) disciplinares que os futuros	- ... incluem as 3 dimensões fundamentais de qualquer programa de FIP - ...

professores irão lecionar, (2) pedagógicos transversais (ex. Conhecimentos sobre formas de aprendizagem, currículo escolar), e (3) prática pedagógica e supervisão)	
- Inclusão de dimensões centrais sugeridas pela literatura ((a) Ensino da literacia e numeracia; (b) TIC no ensino e aprendizagem; (c) Avaliação e diversidade; e (d) Papel da investigação))	- ... incluem o ensino da literacia e numeracia, as TIC, a avaliação e a diversidade, e o papel da investigação - ...
- Centralidade no plano formativo na aquisição de competências - Inclusão de competências chave	- ... organiza-se em competências - ... inclusão nas competências das áreas dos saberes: disciplinares, pedagógicos e didáticos; e sobre avaliação das aprendizagens, trabalho de grupo, a dimensão social e interpessoal necessária para ensinar, a diversidade, a investigação, a organização e liderança (Nota: Competências contempladas nas “ <i>European key competences for lifelong learning</i> ”)
- Consistência quanto ao papel central da Prática Pedagógica (PP)	- ... atribuem à PP, em média, 200 h (média nos países europeus) - ...
- Gestão partilhada do curso	- ... indicam o responsável pelo curso - ... indicam os mecanismos para que se faça uma gestão partilhada do curso (por exemplo, indicam a respetiva comissão pedagógica, ...) - ...

Para além dos critérios e indicadores emergentes para cada dimensão, definiram-se, ainda, dois critérios e respetivos indicadores transversais a todas as três dimensões (Tabela 2).

Tabela 2: Critérios e indicadores do instrumento de análise transversais às três dimensões do referencial (Fonte: Ana Isabel Andrade, Carlota Tomás e Nilza Costa; UA; 2020, p. 2)

<b>Critérios transversais</b>	<b>Indicadores</b>
- Rigor conceptual e terminológico	- Os conceitos apresentados estão de acordo com o definido na literatura (por exemplo, o que é uma competência, a diferença entre competências e objetivos) - A terminologia usada é a mesma intra e inter documentos
- Coerência conceptual	- Os conceitos referidos nos diferentes documentos (por exemplo, o que se considera ser uma competência a desenvolver nos futuros professores) têm o mesmo significado

O outro exemplo, refere-se ao contexto português, nomeadamente à necessidade sentida pelo Ministério da Educação e Ciência de publicar o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio que estabelece o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (MEC, 2014). Este Decreto-lei surgiu na sequência de mudanças de políticas educativas europeias, nomeadamente no âmbito do Processo de

Bolonha, e das suas implicações para a reorganização dos cursos de FIP nas Instituições de Ensino Superior/IES do País. O referido Decreto-lei, estruturado em sete capítulos (Objeto e âmbito/Capítulo I, Habilitação profissional para a docência/Capítulo II, Princípios gerais e organização da formação/Capítulo III, Estruturas curriculares/Capítulo IV, Condições de ingresso/Capítulo V, Concessão do grau de mestre/Capítulo VI, Recursos e formação prática/Capítulo VII, Qualidade, acreditação e avaliação/Capítulo VIII) inclui, ainda, um anexo do qual constam os requisitos mínimos de formação para ingresso e grupos de recrutamento. De notar que este Decreto-lei determina as componentes de formação que devem integrar os Cursos de FIP (Artigo 7º, Capítulo III), nomeadamente as áreas de: Docência; Educacional geral; Didáticas específicas; Formação cultural, social e ética; e Iniciação à prática profissional. O referido Decreto estabelece, ainda, o mínimo de créditos que cada área deve incluir, em função dos níveis de ensino onde os futuros professores irão lecionar.

O Decreto-lei acima referido foi fundamental para a reorganização dos cursos de FIP das IES em Portugal, porém esta teve também em linha conta quer as especificidades de cada Instituição, por exemplo, a introdução de certas disciplinas em função de prioridades institucionais e dos seus recursos humanos, e o desenvolvimento de ações conducentes ao desenvolvimento profissional dos formadores dos respetivos cursos, nomeadamente em função dos novos desafios curriculares.

Quanto a tendências e desafios no que diz respeito ao currículo, seu desenvolvimento e gestão, de referir as seguintes sete principais ideias que dizem respeito não só ao currículo como um todo, mas também às suas diferentes disciplinas, independentemente da sua área científica, e aos formadores de professores:

- os cursos devem ser planeados e integrados em ciclos dinâmicos que vão desde a sua conceção até à sua implementação, monitorização e avaliação (Drudy, Lars & Gilpin, s/data). De notar que esta orientação se articula com a perspetiva de percurso formativo como projeto, na medida em que o seu desenvolvimento incluiu momentos de monitorização e avaliação conducentes à sua melhoria;


- tendo os cursos de FIP uma natureza profissionalizante, torna-se fundamental compreender a relação entre a teoria e a prática, que muitos formadores consideram que, a primeira, se aprende nas disciplinas das IES, e a segunda, que ocorre em na prática pedagógica em contexto escolar, devendo, assim ser posterior à primeira. Vários autores (por exemplo Cardoso, Cipola e Júnior, 2018), e por nós corroborado, questionam o modelo aplicacionista, segundo o qual primeiro é preciso aprender a teoria (na Universidade) e só depois é que esta é aplicada nas práticas educativos. Pelo contrário, o que hoje se defende é a existência de uma

relação dialógica entre teoria e prática, nomeadamente que na prática também se aprende teoria, (re)significando-a muitas vezes e, daí, a designação de *práxis* e não apenas de prática. Ainda a propósito do lugar da *práxis* pedagógica na FIP, vários autores, e também documentos normativos, apelam para que as disciplinas com elas relacionadas, designadamente as de Prática Pedagógica, devem ter um lugar central nos Cursos de FIP. Por exemplo, Caena (2014) refere que, em média, e nos Países Europeus, os Cursos de FIP incluem 200 horas para essa componente formativa. Também o Decreto-lei do regime jurídico e habilitação para a docência em Portugal (MEC, 2014) indica que a componente de Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, deve ter um mínimo de 42 ECTS, logo, mais do que um semestre letivo;

- os currículos devem centrar-se em aprendizagens por competências e, por isso, não devem apontar apenas para a aquisição de conhecimentos. Estas devem incluir competências específicas, das áreas das disciplinas a lecionar futuramente pelos professores, e também competências transversais, conhecidas por “soft skills” (Drudy, Lars & Gilpin, s/data), como por exemplo, de comunicação e de trabalho colaborativo, tão importantes nas dinâmicas que se esperam para um trabalho interdisciplinar dos professores nas escolas;

- o desenvolvimento curricular deve ser feito em concordância com a perspetiva de alinhamento construtivo (Biggs, 2014), que pressupõe ter em conta o que os estudantes já sabem, e tornando explícita a articulação entre as competências, os objetivos de aprendizagens, as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, e o peso curricular das disciplinas, ao nível de horas presenciais e trabalho autónomo dos estudantes, expresso no sistema europeu por ECTS. A figura 2 ilustra o referido para o caso do planeamento de uma disciplina de um dado curso;

Figura 2: Exemplo, adaptado do Projeto Tuning, de uma matriz de desenvolvimento curricular a ser elaborada por um docente de uma dada disciplina



FORMULÁRIO PARA PLANIFICAÇÃO DE UM  
MÓDULO EDUCACIONAL  
(para ser preenchido pelo professor)

Programa de estudos / curso: .....

Designação do módulo / unidade curricular: .....

Tipo de unidade curricular (ex. *major*, *minor*, opcional): .....

Nível do módulo / unidade curricular (BA, MA, PhD) .....

Número de créditos ECTS: .....

Competências a desenvolver:

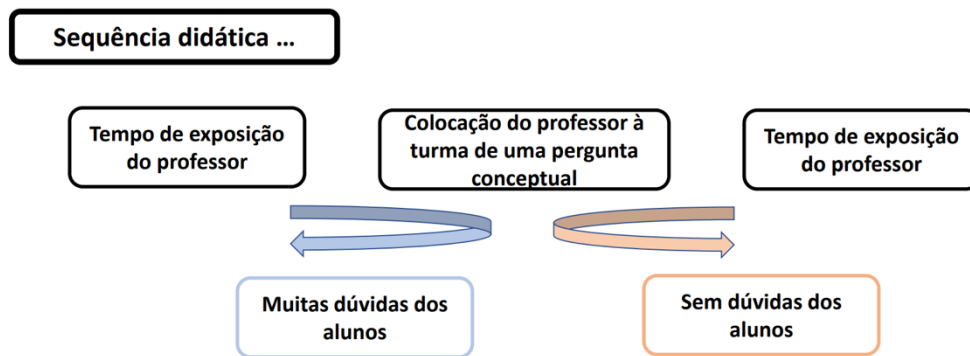
1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....

Resultados de aprendizagem	Actividades educacionais	Estimativa do tempo de trabalho do estudante em horas	Avaliação

- o desenvolvimento de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação devem envolver ativamente os estudantes. A figura 3 exemplifica uma abordagem que pode ser utilizada em aulas teóricas, mesmo quando estas envolvem um número elevado de estudantes, e que tem por base o método das perguntas conceptuais desenvolvido por Eric Mazur, na década de 80 do século XX, na Universidade de Harvard nos Estados Unidos da América (para mais desenvolvimento ver Costa, 2018). Um forte argumento a favor da sequência ilustrada na Figura, em geral, e da introdução de questões conceptuais ao longo das aulas teórica, em particular, é de que o professor não deve falar, expondo matéria, durante mais do que 15 minutos seguidos sem apelar à participação dos estudantes (Biggs, 2014). No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, de mencionar que estas devem acompanhar as diferentes atividades propostas pelos professores, no sentido de analisar o alcance dos objetivos de aprendizagem (“*learning outcomes*”) pelos estudantes, devendo esta ter uma natureza formativa, com fornecimento de *feedback* qualitativo, e envolver não só o professor, enquanto avaliador, mas também os estudantes, em atividades de auto e heteroavaliação, no sentido de os responsabilizar pelas suas aprendizagens (Bennett, 2011);



Figura 3: Exemplo de sequência didática a ser utilizada em aulas teóricas com recurso ao uso de perguntas conceptuais



- o papel dos formadores de professores é fundamental para lidar com a complexidade do processo formativo na FIP. Para tal, e segundo Zabalza (2004), uma das condições *sine qua non* para o êxito da sua atividade docente, isto é, para que os seus estudantes desenvolvam as aprendizagens consideradas indispensáveis a qualquer futuro professor, é os formadores estarem *comprometidos* com a sua profissão, o que por vezes não acontece em países onde o salário desses profissionais é baixo e, por isso, necessitam de ter outras ocupações/empregos. Ainda segundo o mesmo autor, para o êxito da atividade docente, o professor formador necessita, também, de se sentir *auto-eficiente*, isto é, considerar que a sua atividade é importante para os seus estudantes e que vai influenciar as suas vidas, e ser *resiliente*, vencendo as condições adversas com que muitas vezes são confrontados (por exemplo, falta de motivação dos seus estudantes, escassez de recursos físicos de apoio ao ensino). Porém, e conforme já se referiu, os formadores de professores das IES não têm, por vezes, uma formação pedagógica adequada para o seu desempenho profissional e, por isso, é necessário que as suas instituições invistam no seu desenvolvimento profissional. Vários são os formatos possíveis para essas iniciativas (Alarcão, 2006). Não sendo único, apresenta-se aqui como exemplo a realização de cursos, promovidos por especialistas da área da Pedagogia do Ensino Superior e enquadrados no conceito de “*scholarship of teaching*”, que inclui cinco fases: a reflexão acerca das práticas incluindo momentos de discussão e troca de experiências entre pares (docentes participantes nos cursos) e formadores; a procura de referenciais teóricos que abram caminhos para problemas ou desafios identificados; a conceptualização e implementação de estratégias de ensino promotoras de aprendizagens ativas; a análise e avaliação dos resultados; e a disseminação dos resultados, por exemplo em fóruns de discussão aberta nas IES, ou mesmo na co construção de artigos (Huet, Costa, Tavares e Baptista, 2009).

## Considerações finais

Do acima exposto, sintetizam-se as seguintes proposições, que se consideram estruturantes para quem procura pensar e renovar a FIP e seus currículos:

- a formação de professores tem sido alvo de muitos estudos a nível internacional, sendo que o conhecimento emergente alerta para a sua complexidade nas sociedades atuais atendendo, em particular, aos desafios com que estas se têm vindo a confrontar e ao papel que os professores, atores educativos privilegiados, são chamados a desempenhar;

- a FIP é o primeiro passo para o percurso de desenvolvimento profissional, devendo este ser continuado na formação em exercício e, por isso, deve-se ter em atenção o que ela pode e deve proporcionar;

- os currículos de FIP, entendidos como o conjunto de aprendizagens que se pretendem desenvolver nos futuros professores, se da responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, devem ser enquadrados em cenários que tenham em linha de conta, de um modo articulado, a) o conhecimento produzido sobre as desejadas aprendizagens e formas de as organizar e potenciar, b) normativos legais que os regulem, em conformidade com o que a literatura recomenda, e c) o contexto onde eles se desenvolvem, em particular ao nível das instituições (por exemplo, recursos humanos e físicos disponíveis);

- qualquer processo de pensar e (re) pensar os currículos de FIP é certamente complexo, na medida em que envolve muitas variáveis, e por isso deve ser feito de forma sistémica, sendo que o seu sucesso depende, em grande medida, do perfil dos formadores de professores.

Por fim, espera-se que este texto traga contributos importantes para se (re)pensarem os currículos de FIP em STP, na certeza de que o PAISE-STP em geral, e a sua componente 1 em particular, se constitui como um elemento de apoio a esse processo.

## Referências

Alarcão, Isabel (2006). O papel da pedagogia no ensino superior. Em Idália Sá-Chaves, Maria Helena Araújo e Sá e António Moreira (coord.) *Isabel Alarcão. Percursos e pensamentos* (pp. 592-699), Aveiro: Universidade de Aveiro editora

American people through the United States Agency for International Development (USAID) (2011). *This First Principles: Designing Effective Pre-Service Teacher Education Programs Compendium*. Em: <file:///C:/Users/35196/Documents/PNADZ721.pdf>

Andrade, Ana Isabel, Tomás, Carlota e Costa, Nilza (2020). *Relatório intermédido do trabalho realizado pela equipa da Componente 1 do PAISE-STP*. Universidade de Aveiro (documento interno)

Bennett, Randy (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25

- Biggs, John (2014). Constructive alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission: ET2020 Working Group on Schools Policy
- Cardoso, Maria Jaqueline, Cipola, Eva e Júnior, Ademir (2018). Formação Inicial do Professor: a relação teoria e prática. *Revista Científica UNAR*, 16(1), 62-75
- Costa, Nilza (2018). Challenging Physics Lectures through Questioning and Collaborative Work: Research Developed in Portuguese Higher Education Institutions. Em Maria Helena Pedrosa-de-Jesus & Michael Watts (eds) *Academic Growth in Higher Education: Questions and Answers* (pp. 59-73), Leiden: Brill Sense
- Drudy, Sheelagh, Gunnerson, Lars & Gilpin, Arlene (Eds) (s/data). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*. Tuning Project. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto
- European Commission/EC (2005). Common European principles for teacher competences and qualifications. Em: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- Huet, Isabel, Costa, Nilza, Tavares, José e Baptista, Ana (2009). *Docência no ensino superior – partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro editora
- Livingston, Kay & Flores, Maria Assunção (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 551-560
- Ministério da Educação e Ciência/MEC (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Portugal
- Pedrosa-de-Jesus, Maria Helena & Watts, Michael (eds) (2018). *Academic Growth in Higher Education: Questions and Answers*. Leiden: Brill Sense
- Roldão, Maria do Céu e Almeida, Sílvia (2018). *Gestão Curricular – Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação
- Simões, Ana Raquel, Lourenço, Mónica & Costa, Nilza (2018). *Teacher Education Policy and Practice in Europe*. Oxon: Routledge Editora
- UNESCO (2017). *Report of the Southern Africa Regional Meeting on Teacher Standards and Competencies*. Southern Africa Regional Meeting on Teacher Standards and Competencies Progressing towards a Regional Framework. Em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Harare/pdf/TeachersReport.pdf>
- Zabalza, Miguel (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed
- Young, Michael (2014). Teoria do Currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 190-202
- Sites do Projeto Tuning:  
na Europa - <http://www.unideusto.org/tuningeu/>  
em África - <https://tuningafrica.org/en/>