

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Condições de socialização com a docência em Portugal: análise do modelo de formação e perfil de formadores

Conditions for Socialization with Teaching in Portugal: Analysis of the Training Model and Teacher Trainers

Condiciones para la socialización en la enseñanza en Portugal: Análisis del modelo de formación y del profesorado formador de docentes



Carlinda Leite

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Porto, Portugal



carlinda@fpce.up.pt

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

Fátima Sousa-Pereira

Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Escola Superior de Educação
Viana do Castelo, Portugal



fatimapereira@ese.ipvc.pt

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

Recibido • Received • Recebido: 11 / 05 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 15 / 05 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 21 / 08 / 2022

Resumo:

Objetivo. O estudo, focado na formação inicial de professores, analisou o modelo adotado em Portugal, em 2007, na adaptação ao Processo de Bolonha, assim como o perfil académico e profissional dos professores que lecionam disciplinas de iniciação à prática profissional/prática d e e nsino supervisionada. Essa análise teve por objetivo avaliar se existem condições que favoreçam um contato suficiente com situações profissionais e socialização com a profissão docente. **Metodologia.** Foi feita a análise crítica da matriz curricular que orienta os cursos de formação inicial de professores para os doze anos de ensino obrigatório e a análise documental das fichas de Curriculum Vitae dos 482 professores que asseguram estas disciplinas nos 127 cursos existentes em Portugal. **Resultados.** O modelo de formação seguido compromete uma socialização com a profissão que permita aos futuros professores prepararem-se para a complexidade das situações que o exercício profissional apresenta nas escolas no dia a dia. Os professores que asseguram estas disciplinas, embora na sua maioria sejam doutorados, nem sempre têm formação académica na área educacional e apresentam poucas referências a atividades de desenvolvimento profissional e de investigação relacionadas com as disciplinas que asseguram. **Conclusões.** Considerando a importância de a formação inicial preparar para o exercício da profissão docente, justifica-se que, na organização dos cursos, seja dada particular atenção a estas disciplinas de iniciação à prática profissional e ao perfil dos professores que as asseguram.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Portugal; Processo de Bolonha; socialização com a profissão docente; perfil dos formadores de professores.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Aim. The study focused on initial teacher education and analyzed the model adopted in Portugal, in 2007, in the adaptation to the Bologna Process, as well as the academic and professional profile of teachers who teach initiation to professional practice/supervised teaching practice subjects. This analysis aimed to evaluate if there are conditions favoring sufficient contact with professional situations and socialization with the teaching profession. **Method.** A critical analysis was applied to the curricular matrix that guides the initial teacher training courses for the twelve-year compulsory education and the documentary analysis of the Curricula Vitae of the 482 teachers who assure these subjects in the 127 existing courses in Portugal. **Findings.** The training model followed compromises socialization with the profession that allows future teachers to prepare themselves for the complexity of the situations that professional practice presents daily in schools. Although most teachers who teach these subjects are PhDs, they do not always have academic training in education and have few references to professional development and research activities related to the subjects they teach. **Conclusions.** Considering the importance of initial training to prepare for the exercise of the teaching profession, in the organization of courses, it is justified to pay particular attention to these introductory subjects and the profile of the teachers who teach them.

Keywords: Initial teacher training; Portugal; Bologna process; socialization with the teaching profession; profile of teacher trainers.

Resumen:

Objetivo. El estudio, centrado en la formación inicial del profesorado, analizó el modelo adoptado en Portugal, en 2007, en la adaptación al Proceso de Bolonia, así como el perfil académico y profesional del profesorado que imparte asignaturas de iniciación a la práctica profesional/práctica docente supervisada. Este análisis pretendía evaluar si existen condiciones que favorezcan un contacto suficiente con las situaciones profesionales y la socialización con la profesión docente. **Metodología.** Se realizó un análisis crítico de la matriz curricular que orienta los cursos de formación inicial del profesorado para los doce años de la enseñanza obligatoria y el análisis documental de las fichas curriculares de los 482 docentes que aseguran estas materias en los 127 cursos existentes en Portugal. **Resultados.** El modelo de formación seguido dificulta una socialización con la profesión que permita a los futuros grupos docentes prepararse para la complejidad de las situaciones que el ejercicio profesional presenta en el día a día de las escuelas. El profesorado que asegura estas asignaturas, aunque la mayoría poseen doctorado, no siempre tienen formación académica en el área educativa y presentan pocas referencias a actividades de desarrollo profesional e investigación relacionadas con las asignaturas que aseguran. **Conclusiones.** Teniendo en cuenta la importancia de la formación inicial para preparar el ejercicio de la profesión docente, se recomienda que, en la organización de los cursos, se preste especial atención a estas disciplinas de iniciación al ejercicio profesional y al perfil del profesorado que las aseguran.

Palabras claves: Formación inicial del profesorado; Portugal; Proceso de Bolonia; socialización con la profesión docente; perfil del personal formador del profesorado.

Introdução

Vários estudos têm realçado a importância de, na formação inicial de professores, ser dada atenção às condições que existem para a socialização com a profissão docente (Alarcão, & Canha, 2013; Leite et al., 2017). A socialização com a profissão docente deve ocorrer através

de atividades relacionadas com o ensino-aprendizagem-avaliação, mas também com todas as situações que os quotidianos escolares implicam. No caso da formação inicial de professores (FIP) em Portugal, têm particular importância as oportunidades de formação que oferecem as disciplinas de *iniciação à prática profissional/prática de ensino supervisionada* (IPP/PES), que integram os currículos de formação. Esta componente de formação inclui a observação e a prática de ensino supervisionada em sala de aula, a planificação de atividades docentes e de avaliação de aprendizagens, assim como o contacto com outras situações de exercício da docência fora do contexto de sala de aula.

O estudo apresentado neste artigo parte do reconhecimento de que o potencial formativo destas disciplinas está muito relacionado com os créditos que lhes são atribuídos nos planos curriculares e com o perfil dos professores formadores que as lecionam. Por outro lado, o estudo justifica-se pela importância de estudar quem são os formadores de professores (Cochran-Smith, 2005; Korthagen, 2010; Snoek et al., 2011), no que se refere à formação académica que possuem e às competências que desenvolveram face às complexas exigências que a profissão coloca. Como referem Furlong et al. (2000), a aprendizagem dos estudantes é mais influenciada por quem os está a ensinar do que pelos conteúdos que estão a ser ensinados.

Caracterizando a situação da FIP em Portugal, em 2007, na adequação ao Processo de Bolonha (PB) o modelo integrado de formação, em que a preparação para a docência se iniciava desde o primeiro ano dos cursos, foi alterado para um modelo sequencial, em duas etapas (3+2). Foram também redefinidas as componentes de formação, passando a preparação para o exercício da docência a ser feita em cursos de pós-graduação (mestrados). Por isso, e como à frente se explicará, em alguns casos, apenas durante a pós-graduação os estudantes são preparados para serem professores, contactando com disciplinas da área educacional e com situações da prática docente.

Face a esta situação, e reconhecendo-se a importância de, durante a formação de professores, existirem condições que socializem para o exercício da profissão docente, foi realizado o estudo apresentado neste artigo e que responde às seguintes perguntas de pesquisa:

- Que condições oferece o modelo de formação inicial de professores em Portugal para a socialização com a profissão docente?
- Que perfil académico e de desenvolvimento profissional têm os professores formadores que asseguram a socialização com a profissão?

Pretendendo o estudo fornecer contributos para a melhoria dos processos de formação de professores, a estas perguntas foi acrescentada uma outra:

- Que recomendações se justificam para uma formação de professores que prepare adequadamente para a profissão?



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

É na resposta a esta última pergunta que o estudo contribui para apoiar uma agenda de decisão política e de debate académico que dê maior atenção ao modo como está a ser assegurada a formação inicial de professores.

Na sua organização, o artigo começa por uma breve apresentação sobre o que implicou a adequação ao Processo de Bolonha (PB) nos cursos de formação de professores, integrando uma perspetiva crítica resultante da análise realizada à matriz curricular que os orienta, assim como o referencial teórico que justifica a existência de condições de socialização com a prática docente e a vida escolar. Segue-se a explicitação da metodologia adotada no estudo e a apresentação dos dados, cuja análise permite, nas considerações finais, responder às perguntas de partida.

A organização da formação inicial de professores na adequação ao Processo de Bolonha

Como foi referido na introdução a este artigo, na adequação ao PB, a formação inicial de professores, cumprindo o que foi definido pela legislação (D.L. 74/2006), passou a ser organizada pelo modelo 3+2: três anos de formação graduada que, na linguagem de Bolonha, tem a designação 1.º ciclo de Bolonha, mais dois anos de um curso de pós-graduação (mestrado). No entanto, as características dos cursos de graduação são distintas conforme os candidatos se habilitem a uma pós-graduação de formação de educadores de infância e professores dos primeiros seis anos de escolaridade ou a uma pós-graduação de formação de professores para o ensino do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. No primeiro caso, é exigido um diploma de graduação em Educação Básica, integrando disciplinas de diversas componentes de formação educacional, nomeadamente disciplinas de contacto com escolas e de iniciação à prática profissional; no segundo caso, é exigida uma graduação em que 120 ECTS (*European Credit Transfer System* - unidade de medida de créditos de formação) sejam da área do saber específico da pós-graduação (exemplo: Matemática; Português; Língua estrangeira). Neste último caso, a aprendizagem de disciplinas da área educacional e das didáticas, e o contacto com situações da prática docente, ocorre apenas durante a pós-graduação.

Analisando esta situação do ponto de vista das condições para uma socialização gradual com a profissão docente, questão central deste artigo, elas são fragilizadas, pois são limitadas as possibilidades que os planos curriculares dos cursos têm para incluírem, na formação, tempos suficientes, contabilizados em ECTS, para um contacto progressivo e amplo com as situações profissionais do exercício da docência. Por isso, este modelo de formação, constituído por duas etapas, impede uma formação integrada em que a preparação para o exercício da docência ocorra a partir da graduação. Repete-se: é apenas durante a pós-graduação que o plano de estudos se organiza em função do exercício profissional docente. Nóvoa (2017), apoiando-se na perspetiva de Zeichner et al. (2015), faz um diagnóstico crítico dessa formação, apontando caminhos de mudança para que ela tenha como “matriz a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1111). Nessa matriz, Nóvoa (2017) propõe que a formação de professores ocorra num espaço *híbrido* entre as instituições de ensino superior e as escolas onde os estudantes estejam a ser preparados

para o exercício da docência, criando condições para *trazer a profissão para dentro da formação* (Nóvoa, 2009). Contudo, para que os professores do ensino superior sejam capazes de se alinhar com esta proposta é necessário que possuam também um conhecimento atualizado das escolas e do que exige a profissão docente. Este é um requisito para que a formação de professores seja considerada de qualidade, tal como previsto nos parâmetros da avaliação da qualidade dos cursos de ensino superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], European Students' Union [SEU], European University Association [EUA], European Association of Institutions in Higher Education [EURASHE], Education International [EI], BusinessEurope, European Quality Assurance Register for Higher Education [EQAR], 2015). Esses parâmetros, em relação à formação inicial de professores em Portugal, consideram: a qualificação académica dos professores formadores; atividades de desenvolvimento profissional; estabilidade contratual com as instituições; planos de estudos que incluam disciplinas de didáticas e de contacto com a profissão (IPP/PES) (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2014).

Estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores para a docência dos primeiros seis anos de escolaridade e dos cursos para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade

A legislação portuguesa *Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário* (MEC, 2014) define, para a organização das pós-graduações que preparam para a docência nos primeiros seis anos da escolaridade, planos de estudo com 120 ECTS, duração de 2 anos, e cinco componentes de formação: Formação na Área de Docência; Área Educacional Geral; Didáticas Específicas; Área Cultural, Social e Ética; Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada (IPP/PES). Define também limites mínimos de créditos para cada uma destas áreas de formação, correspondendo à PES entre 32 e 48 ECTS (dependendo do mestrado). Por outro lado, e como já atrás foi referido, o acesso a estas pós-graduações é permitido a candidatos com uma graduação prévia em Educação Básica, onde já houve algum contacto com escolas.

No caso das pós-graduações que habilitam para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, os planos de estudo são igualmente de 120 ECTS (2 anos) e incluem as mesmas áreas de formação das pós-graduações que habilitam para os primeiros seis anos de escolaridade. A PES tem um número de ECTS próximo de 42 ECTS.

Sendo nestas disciplinas que ocorrem experiências de formação relacionadas com a prática profissional, pode inferir-se que o tempo de socialização é insuficiente. Ou seja, é limitado o tempo necessário para, por exemplo: planificação de aulas; construção de procedimentos de avaliação de aprendizagens; preparação de atividades relacionadas com o projeto educativo da escola; contacto com as famílias; exercício de cargos de gestão escolar; atividades de enriquecimento curricular. Além disso, principalmente no caso da formação de professores para lecionar do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, fica comprometido um contacto progressivo e amplo com as situações



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

profissionais que o exercício da docência exige. Como foi defendido por [Cellard et al. \(2021\)](#), [Grossman et al. \(2009\)](#), [Leite et al. \(2017\)](#); [Nóvoa \(2009\)](#); [Rivas Flores et al. \(2015\)](#), a formação de professores deve oferecer condições de contacto com situações profissionais reais.

Razões que apoiam a importância da socialização de futuros professores com a profissão

Como tem sido amplamente sustentado ([Freire, 2008](#); [Imbernón, 2011](#); [Leite, 2014](#); [Nóvoa, 2009](#); entre outros), a complexidade das situações do exercício da profissão docente, aliada ao princípio da democratização das sociedades, tem exigido uma formação não limitada à área científica na qual os professores exercem a docência. Neste sentido, tem sido reconhecida a importância de, na formação de professores, haver a vivência de situações de ensino-aprendizagem-avaliação, mas também de relação com as famílias e comunidades e de gestão de tarefas educacionais. Estudos vários têm reconhecido a importância de uma socialização precoce com o exercício da profissão para que se aprenda a atuar na diversidade e complexidade das situações reais ([Boyd, 2010](#); [Korthagen, 2010](#); [Lunenberg et al., 2007](#); [Marcelo, 2009](#); [Moreira, 2021](#); [Sánchez-Sánchez, 2016](#)).

É neste sentido abrangente e amplo da formação e da sua relação com a profissão docente que se reconhece a importância de vivências profissionais devidamente supervisionadas e acompanhadas de reflexões sobre o que foi vivido. Enquadra-se também neste sentido a proposta de [Nóvoa \(2009\)](#) de *trazer a profissão para dentro da formação*, pensando-a como uma formação profissional ([Nóvoa, 2017](#)). Este contacto, convenientemente organizado e apoiado em dinâmicas de reflexão, contribuirá para a capacidade de intervenção nos problemas dos quotidianos escolares. É também esta *práxis* de formação que prepara para o uso do *poder de agência* ([Priestley et al., 2015](#); [Santos, & Leite, 2020](#)) e para a tomada de decisões curriculares ([Santos, & Leite, 2018](#)). Ao mesmo tempo, permite o início da construção de identidades de pertença a comunidades profissionais orientadas para a contínua melhoria pedagógica e didática.

Como o estudo de [Winaryati et al. \(2020\)](#) conclui, a qualidade da supervisão afetarà a qualidade da formação, sendo importante que a supervisão proporcione uma “orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante” ([Alarcão e Canha, 2013, p. 83](#)), que prepare para a investigação sobre a própria prática. Por isso, é esperado, dos professores responsáveis pela formação, perfis académicos e profissionais adequados. Reconhecida a importância de estudar quem são os professores que asseguram a formação inicial ([Cochran-Smith, 2005](#); [Korthagen, 2010](#); [Snoek et al., 2011](#)), foi pesquisado o perfil académico e profissional dos professores que asseguram as disciplinas de IPP/PES.

Metodologia

Complementarmente à análise crítica da matriz curricular, anteriormente apresentada, que orienta os cursos de formação inicial de professores para os doze anos de escolaridade obrigatória, o estudo empírico seguiu um procedimento metodológico de análise documental

(Cellard, 2012; Sá-Silva et al., 2009) das fichas de *Curriculum Vitae* (CV) de 482 professores do ensino superior que asseguram e supervisionam disciplinas de IPP/PES nos 127 cursos de formação inicial de professores existentes em Portugal.

Para isso, foram identificados os cursos de pós-graduação para a docência nos doze anos de escolaridade e os de graduação em Educação Básica, acreditados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), de Instituições de Ensino Superior (IES) público, universitário e politécnico. Os ciclos de estudos de graduação em Educação Básica foram considerados por constituírem um pré-requisito específico para acesso às pós-graduações de formação para a docência nos seis primeiros anos de escolaridade. Em todos os cursos, foram identificadas as disciplinas relacionadas com a componente de formação de IPP/PES e disponibilizadas pela A3ES, devidamente anonimizadas, as fichas de CV dos professores formadores que as asseguram.

A análise documental destas fichas foi realizada com o apoio de uma grelha construída para a sistematização quantitativa de vários indicadores. Foram considerados os seguintes indicadores de análise: (1) caracterização geral dos professores (género; regime de contrato com a IES); (2) formação académica na sua relação com as disciplinas de IPP/PES que lecionam; (3) atividades de desenvolvimento profissional no domínio da investigação relacionada com estas disciplinas (pertença a Centros de Investigação; projetos de investigação; publicações); outras atividades relacionadas com a formação inicial de professores.

Os resultados obtidos permitiram mapear o perfil académico e profissional desses professores formadores, no sentido de aferir a sua adequação à lecionação de disciplinas de IPP/PES. Estes dados poderão ser úteis, nomeadamente para não se descurarem situações de formadores de professores para atuarem em salas de aula, quando eles próprios não tiveram essa experiência (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011).

Apresentação e discussão dos dados

Sendo reconhecida a importância de a formação inicial de professores ser assegurada por formadores com adequada qualificação académica e profissional e com estabilidade contratual (MEC, 2014), estes foram aspetos considerados na análise do perfil dos professores do ensino superior que asseguram as disciplinas de IPP/PES, por serem as que estão fortemente relacionadas com a preparação para o exercício da profissão docente. No perfil dos professores formadores foram também consideradas atividades que contribuem para o desenvolvimento profissional, tais como o envolvimento na investigação, na produção e publicação de conhecimento e na concretização de ações de formação contínua de professores. A seleção destes focos de análise justifica-se pelos efeitos que podem ter no desenvolvimento de competências de investigação sobre a própria prática profissional (Boyd, 2010; Korthagen, 2010; Lunenberg et al., 2007; Marcelo, 2009). Atendendo às especificidades da organização do currículo de formação inicial de professores para a docência nos primeiros seis anos da escolaridade ou para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, os dados são apresentados separadamente.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Perfil dos professores dos cursos que asseguram a formação inicial de professores para os primeiros seis anos de escolaridade

Relativamente à preparação para a docência nos primeiros seis anos de escolaridade, tendo por referência os cursos acreditados pela A3ES e em funcionamento em 2020, o *corpus* de análise é constituído por um total de 62 cursos, assegurados por 20 IES (seis universidades e 14 politécnicos). Destes 62 cursos, 20 são de graduação em Educação Básica (seis universitários e 14 politécnicos) e 42 de mestrado (11 cursos de IES universitário e 31 de IES politécnico).

Dos 698 professores que lecionam nestes cursos de formação inicial de professores, 304 asseguram as disciplinas de prática profissional (IPP/PES). Desses, 146 lecionam cursos de graduação em Educação Básica e 158 cursos de pós-graduação. No caso de IES com mais de um curso de mestrado de habilitação profissional para a docência, os professores formadores foram contabilizados apenas uma vez para evitar repetições de análise.

Destes 304 professores formadores, a maioria (n=230; 75,6%) é do género feminino e desempenha funções em regime de tempo integral (n=280; 92,1%), o que evidencia um bom nível de estabilidade contratual com instituições que asseguram a formação inicial de professores. Este aspeto poderá constituir um fator potenciador de trabalho em continuidade, articulado e consolidado, e influenciar positivamente a dinâmica e as atividades de formação inicial de professores.

Relação da formação académica dos professores do ensino superior com as disciplinas de iniciação à prática docente/prática de ensino supervisionada

No que diz respeito a habilitações académicas, os resultados obtidos pela análise das fichas de CV dos professores que asseguram e supervisionam disciplinas de IPP/PES revelam: no subsistema universitário, quase todos possuem doutoramento (n=72; 96%); no subsistema politécnico, a maioria possui doutoramento (n=168; 73,3%).

De um modo geral, estes professores formadores têm habilitações académicas adequadas para assegurar componentes das áreas de docência específicas da formação inicial de professores, embora cerca de 12% do total não apresente qualquer habilitação académica da área educacional. Este aspeto, apesar de não corresponder à maioria, poderá afetar a qualidade da formação, principalmente quando esses docentes lecionam e supervisionam IPP/PES, disciplinas que requerem um conhecimento amplo e aprofundado dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e do exercício da profissão docente. A falta de experiência sobre estes aspetos é também revelada pelos seguintes dados: 57,4% dos professores universitários que asseguram estas disciplinas e 41,5% do politécnico não referem experiência de docência no ensino básico ou secundário. Além disso, é residual o número dos que possuem habilitações académicas no âmbito da supervisão pedagógica (12% no subsistema universitário e 7,4% no politécnico).

Relação de atividades de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior com as disciplinas de iniciação à prática docente/prática de ensino supervisionada

Relativamente a atividades de desenvolvimento profissional, e em particular, as relacionadas com a investigação, mais de metade dos 304 professores formadores (cerca de 66%) que asseguram estas disciplinas refere ligação a Centros de Investigação na área dos cursos, embora na maior parte dos casos não seja especificado o tipo de pertença (isto é, se é membro integrado ou apenas colaborador) ou se o Centro de Investigação é reconhecido pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Por outro lado, são reduzidas as referências à participação em projetos de investigação nacionais e internacionais (cerca de 9% dos professores das universidades e de 6% dos politécnicos). Embora este dado tenha constituído um dos indicadores de análise para se concluir sobre a relação entre a investigação desenvolvida por cada professor e as disciplinas em foco neste estudo (IPP/PES), é de referir que esta inferência pode não corresponder ao real, pois a ficha de CV não contém um campo específico para a apresentação deste tipo de informação. Por esta razão, pode não ter sido valorizada no preenchimento da ficha.

A publicação científica relacionada com a docência é relativamente baixa e raramente em revistas indexadas *Scopus* ou *Web of Science*. Nos cinco anos que antecederam o preenchimento da ficha de CV, cerca de 40% dos professores universitários publicou até três artigos e 30% entre quatro e seis artigos e, no caso do subsistema politécnico, cerca de 44% publicou até três artigos e 16% entre quatro e seis artigos. Além disso, dos professores das universidades, só 24 (32%) tem artigos publicados em revistas indexadas *Scopus* ou *Web of Science* e, no subsistema politécnico, só 19 (8,3%). Na avaliação dos Centros de Investigação em Portugal, estas são as bases de indexação valorizadas, esperando-se que os professores as tenham em atenção, nomeadamente porque a publicação de artigos em outras bases de indexação aumenta consideravelmente: a percentagem nos professores das universidades sobe para 64% e, no caso dos politécnicos, para 58%.

Uma análise dessas publicações de âmbito nacional ou internacional mostra que, nas universidades, a percentagem de professores que refere publicação de artigos internacionais é de 73,3%, enquanto a de âmbito nacional é apenas de 33,3%. Esta situação pode ser explicada pelo reduzido número de revistas portuguesas no campo da educação, levando os professores a divulgarem o conhecimento produzido em publicações de outros países. No caso do subsistema politécnico, a percentagem de professores que refere publicação de artigos nacionais e internacionais é semelhante (cerca de 45% dos docentes em cada um dos tipos).

Para além da publicação de artigos, o estudo analisou também publicações de livros ou capítulos de livros, assim como atas e *ebooks*. Os dados mostram que as publicações deste tipo, na sua relação com a prática docente, é, no primeiro caso, de 86,6% nos docentes universitários, e de 71,6% nos docentes do subsistema politécnico. Para o segundo caso, i.e., publicação em atas e *ebooks*, essa percentagem é de 41,3% nos professores universitários e 67,7% nos do subsistema politécnico.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

No que respeita a outras atividades de desenvolvimento profissional que possam ter relação com a formação inicial de professores e com a prática docente, os dados mostram que alguns destes professores (28 % no caso das IES universitário e 26,6% nas IES politécnico) têm estado envolvidos na dinamização de ações de formação contínua de professores dos ensinos básico e secundário. Importa ainda referir que as restantes atividades de desenvolvimento profissional apresentadas são, principalmente, de caráter organizacional (relacionadas com o desempenho de funções em órgãos de gestão e comissões de curso), em detrimento de atividades associadas ao campo científico. Este envolvimento dos professores na vida das instituições de ensino superior, pela sobrecarga de trabalho que exige, poderá comprometer o tempo necessário para a investigação e respetiva produção científica.

Perfil dos professores dos cursos que asseguram a formação inicial de professores para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade

No que se refere à preparação para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, considerando os cursos acreditados pela A3ES e em funcionamento em 2020, o *corpus* de análise é constituído por um total de 65 cursos de pós-graduação oferecidos por 13 IES (10 universidades e 3 politécnicos). Destes cursos, 62 são de IES universitário e apenas 3 cursos de IES politécnico. Esta situação justifica-se por a oferta destas pós-graduações, que formam para a docência do 7.º ao 12.º ano, implicar a existência de um corpo docente com um perfil académico focado em disciplinas que a maior parte das IES politécnico não possui.

Dos 562 professores que lecionam nestes cursos (532 do subsistema universitário e 30 do politécnico), 178 asseguram as disciplinas de PES. Destes 178 professores, 166 lecionam em cursos universitários e 12 nos três cursos de IES politécnico. Quanto ao género, 53,93% (96 dos 178 docentes) são do género feminino e 46% (82) do género masculino, desempenhando a sua maioria funções em regime de tempo integral (n=152; 85,4%), o que revela existir estabilidade contratual do corpo docente.

Relação da formação académica dos professores do ensino superior com as disciplinas de iniciação à prática docente/prática de ensino supervisionada

Relativamente a habilitações académicas, os professores que asseguram e supervisionam a PES são quase todos doutorados: 160 (96,4%) no subsistema universitário; 8 dos 12 professores (66,7%) no subsistema politécnico.

No que diz respeito à adequação das habilitações académicas, no caso do politécnico, a quase totalidade dos professores (91,7%) cumpre os critérios de adequação. No entanto, por existirem apenas três cursos oferecidos por este subsistema do ensino superior português (cursos da área da Música e da Educação Visual e Tecnológica) estes dados não são importantes para a análise. No caso dos professores das IES universitário, 37,3% não apresenta nos dados das fichas de CV qualquer habilitação académica na área da educação. Uma análise dos dados registados nas

fichas de CV relacionados com experiência anterior de docência permitiu saber que apenas 39,1% dos professores das universidades e 66,7% dos politécnicos tem experiência docente no ensino básico ou no secundário. É também residual o número dos docentes que possui habilitações académicas no âmbito da supervisão pedagógica (1,2% no subsistema universitário e 8,3% no politécnico). Estes dados são de grande relevância e indiciam a necessidade de uma atenção acrescida a atividades focadas na prática de ensino-aprendizagem-avaliação e dos quotidianos escolares dos níveis de escolaridade para que estes professores estão a formar os estudantes.

Relação de atividades de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior com as disciplinas de iniciação à prática docente/prática de ensino supervisionada

Relativamente a atividades de desenvolvimento profissional dos professores formadores relacionadas com a investigação, a maioria dos 178 que asseguram disciplinas de PES refere ligação a Centros de Investigação na área dos cursos, embora na maior parte dos casos não seja especificado o tipo de pertença (se é membro integrado ou apenas colaborador) ou se o Centro de Investigação é reconhecido pela FCT. No caso dos professores do subsistema universitário, 87,3% refere essa pertença, situação que se pode compreender por este subsistema de ensino superior ter uma tradição longa de envolvimento na investigação, sendo, inclusive, uma condição para a instituição ser reconhecida como Universidade.

Como aconteceu na análise dos dados relativos aos cursos que habilitam para a docência nos primeiros seis anos de escolaridade, também nestes (que habilitam para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade) as referências nas fichas de CV, relativas à participação em projetos nacionais e internacionais, remetem para uma muito baixa participação em projetos de investigação (cerca de 6% nas universidades e 25% nos politécnicos, embora esta comparação não possa ser feita por corresponder a números muito diferentes: são apenas 12 os professores do politécnico enquanto das universidades são 166). Por outro lado, e como já referido, a ficha de CV não contém um campo específico para este tipo de informação, o que pode levar os professores a não a mencionar.

A publicação científica relacionada com a docência que estes professores asseguram é relativamente baixa e raramente em revistas indexadas *Scopus* ou *Web of Science*. Nos cinco anos que antecederam o preenchimento da ficha de CV, cerca de 45% dos professores universitários publicou até três artigos e 36% entre quatro e seis artigos (apenas 6,6% publicou sete ou mais artigos em 5 anos). No caso dos professores do politécnico, dos 12 que lecionam neste tipo de cursos, cerca de 42% publicou até três artigos e 8,3% entre quatro e seis artigos. Além disso, dos professores das universidades, 63 (38%) têm artigos publicados em revistas indexadas *Scopus* ou *Web of Science*, enquanto no politécnico apenas um, dos 12 professores, refere publicações deste tipo. No entanto, estes números aumentam consideravelmente no caso da publicação de artigos em outras bases de indexação: 82,5% nos professores das universidades; 50% (6 professores) nos politécnicos.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Uma análise dessas publicações de âmbito nacional ou internacional mostra que, nas universidades, a percentagem de professores que refere publicação de artigos internacionais é de 73,5%, enquanto a de âmbito nacional é apenas de 47%. Como já foi referido, esta situação pode ser explicada pelo reduzido número de revistas portuguesas no campo da educação. No caso do subsistema politécnico, a percentagem de professores que refere publicação de artigos nacionais é de 25% (4 professores) e a que refere publicações internacionais é de 33,3%.

Além da publicação de artigos, 89,2% dos professores universitários e 41,7% dos do politécnico fazem referência a livros ou capítulos de livros. No caso de publicação em atas e *ebooks*, a percentagem é de 38,5% nos professores universitários e de 66,7% nos do politécnico.

Esta situação, como se infere, mostra que no subsistema politécnico a pressão para publicar em revistas indexadas em bases de dados valorizadas pela avaliação da investigação produzida pelas equipas de Centros de Investigação ainda não é tão forte como no subsistema universitário. Contudo, deve ser valorizada, uma vez que apenas IES com Centros de Investigação classificados com Muito Bom ou Excelente poderão oferecer programas doutorais, por se exigir fortes condições para o envolvimento em grupos de pesquisa durante este tipo de pós-graduação.

Relativamente a outras atividades de desenvolvimento profissional relacionadas com a formação inicial de professores e com o exercício profissional docente, os dados mostram que alguns destes professores (12,7 % no caso das IES universitário e 25% nas IES politécnico) fazem referência à dinamização de ações de formação contínua de professores dos ensinos básico e secundário. Este tipo de atividade é relevante para a área dos cursos em análise, porque pode influenciar positivamente um desenvolvimento profissional docente relacionado com os quotidianos escolares.

Uma síntese do perfil dos professores que asseguram a formação inicial de professores

A intenção do estudo não foi comparar situações relativas a cursos de pós-graduação para os primeiros seis anos de escolaridade com os para a docência do 7º ao 12º ano, nem comparar o perfil dos professores do subsistema universitário com os do politécnico. Aliás, no caso das pós-graduações para docência do 7º ao 12º ano, a comparação nem seria possível atendendo ao grande desequilíbrio de cursos oferecidos pelos subsistemas universitário e politécnico. Apesar disso, sistematizam-se na tabela 1 algumas das características do perfil dos professores responsáveis pelas disciplinas de IPP/PES por permitirem perceber que os problemas não são do grau académico (grande parte é doutorado), mas sim da relação das atividades de desenvolvimento profissional e de investigação com a prática docente.

Tabela 1: Síntese do perfil dos professores que asseguram as disciplinas de IPP/PES nos cursos de formação inicial de professores em Portugal

Grau académico	Universitário	Politécnico
Professores dos cursos que preparam para a docência nos primeiros seis anos de escolaridade	96% doutorados	73,3% doutorados
Professores dos cursos que preparam para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade	96,4% doutorados	66,7% doutorados
Formação académica	Universitário	Politécnico
Professores dos cursos que preparam para a docência nos primeiros seis anos de escolaridade	57,4% sem referência a experiência de docência no ensino básico ou secundário. 12% com habilitações académicas em supervisão pedagógica.	41,5% sem referência a experiência de docência no ensino básico ou secundário. 7,4% com habilitações académicas em supervisão pedagógica.
Professores dos cursos que preparam para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade*	60,9% sem referência a experiência de docência no ensino básico ou secundário. 1,2% com habilitações académicas em supervisão pedagógica.	33,3% sem referência a experiência de docência no ensino básico ou secundário. 8,3% com habilitações académicas em supervisão pedagógica.
Publicações	Universitário	Politécnico
(no período de cinco anos que antecedeu o preenchimento da ficha de CV)		
Professores dos cursos que preparam para a docência nos primeiros seis anos de escolaridade	Publicação científica relacionada com a docência: 40% com publicação até 3 artigos. 30% com publicação entre 4-6 artigos. 32% com publicação em revistas indexadas na SCOPUS ou WoS.	Publicação científica relacionada com a docência: 44% com publicação até 3 artigos. 16% com publicação entre 4-6 artigos. 8,3% com publicação em revistas indexadas na SCOPUS ou WoS.
Professores dos cursos que preparam para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade*	Publicação científica relacionada com a docência: 45% com publicação até 3 artigos. 36% com publicação entre 4-6 artigos. 38% com publicação em revistas indexadas na SCOPUS ou WoS.	Publicação científica relacionada com a docência: 42% com publicação até 3 artigos. 8,3% com publicação entre 4-6 artigos. 8% com publicação em revistas indexadas na SCOPUS ou WoS.

Nota: no politécnico, há apenas 3 cursos e 12 professores. Por isso, os dados não podem ser comparados com os do universitário. Preparado pelos autores.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Grande parte dos professores responsáveis pelas disciplinas de contacto com escolas e de iniciação à prática profissional (IPP/PES) têm habilitações académicas de doutoramento, mas, em vários casos, essa habilitação não é da área educacional. Como mostra a tabela 1, apenas alguns desses professores têm formação e experiência nos níveis de escolaridade para os quais estão a formar e é reduzido o número dos que têm habilitações académicas relacionadas com supervisão pedagógica. Por outro lado, o envolvimento em investigação didática e respetiva publicação é relativamente reduzido, principalmente, em revista indexadas que exijam investigações robustas.

Considerações finais

Como foi referido, o estudo teve por objetivo avaliar se, nos cursos de formação de professores existentes em Portugal, existem condições que favoreçam um contacto suficiente com situações profissionais e socialização com a profissão docente. Por isso, interessou analisar o modelo de formação, mas também quem são os professores que asseguram as disciplinas de prática docente e que perfil académico e profissional possuem em relação com essas disciplinas.

No que respeita ao modelo, e respondendo à primeira pergunta orientadora do estudo, *Que condições oferece o modelo de formação inicial de professores em Portugal para a socialização com a profissão?*, como foi referido, essa formação ocorre em cursos de pós-graduação (mestrados). É nestes cursos que os planos de estudo têm disciplinas de prática de ensino supervisionada e experiências profissionais nas escolas. Apesar da formação para se ser professor ocorrer só na pós-graduação, no caso das que habilitam para a docência nos seis primeiros anos de escolaridade, é exigido aos candidatos, para o ingresso neste curso, uma graduação em Educação Básica, cujo plano de estudos oferece algumas oportunidades de contacto com as escolas. No caso da formação para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, o contacto com as escolas e com a profissão docente ocorre apenas no curso de pós-graduação (mestrado profissional). Em síntese, e respondendo à pergunta de investigação, o modelo de formação decorrente do Processo de Bolonha, ao ser organizado numa lógica sequencial, dificulta a concretização de uma formação integrada e um contacto gradual com as situações profissionais relacionadas com a docência. Por outro lado, ao ter um número de ECTS relativamente baixo para as disciplinas de IPP/PES, compromete uma socialização com a profissão que prepare para a complexidade das situações docentes do dia a dia escolar (Boyd, 2010; Freire, 2008; Imbernón, 2011; Korthagen, 2010; Leite, 2014; Leite et al., 2017; Lunenberg et al., 2007; Marcelo, 2009; Marshall, 2013; Nóvoa, 2009).

Quanto à segunda pergunta de investigação, *Que perfil académico e de desenvolvimento profissional têm os professores formadores que asseguram a socialização com a profissão?*, os dados obtidos pelo estudo são particularmente relevantes para se refletir sobre as condições existentes para assegurar uma adequada formação inicial. Interroga-se se professores pouco socializados com os quotidianos escolares devem ser responsáveis por disciplinas de IPP/PES. Será que estes professores formadores têm boas condições para *trazer a profissão para dentro da formação?* (Nóvoa, 2009).

Por outro lado, do ponto de vista do perfil de desenvolvimento profissional, o estudo permitiu concluir que: (1) as atividades em que os professores estão envolvidos são, predominantemente, de organização e gestão institucional; (2) o envolvimento em atividades de investigação é baixo ou mediano, tanto no número de projetos como no volume de publicação científica; (3) a publicação científica é predominantemente baixa e nem sempre tem relação com a prática docente. Neste sentido, o estudo permitiu perceber que continua a justificar-se a necessidade de serem criadas condições institucionais para um envolvimento efetivo dos professores em atividades de investigação relacionadas com a prática docente. Este investimento institucional, funcionando como estratégia impulsionadora do desenvolvimento profissional, poderá também ter efeitos na melhoria da qualidade do ensino e dos processos de supervisão, assim como na construção de um conhecimento profissional mais sustentado (Lunenberg et al., 2007).

Face ao exposto, e respondendo à pergunta *Que recomendações se justificam para uma formação de professores que prepare adequadamente para a profissão?*, o estudo fornece dados de diagnóstico para se pensar e melhorar a formação, alertando para situações relacionadas com os professores formadores. Reconhecendo os efeitos que a qualidade da supervisão poderá ter na formação inicial (Alarcão & Canha, 2013; Winaryati et al., 2020), é importante que, na organização dos cursos, seja dada particular atenção ao perfil dos professores responsáveis pela Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **C. L.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **F. S. P.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Financiamento

Este estudo foi financiado pelo EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo, através do projeto com a referência EDULOG/PAPP/2019. Foi ainda apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) 2020-2023 (projetos com as referências UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).

Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.6639592>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referências

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Boyd, P. (2010). Academic induction for professional educators: Supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 155-165. <https://doi.org/10.1080/13601441003738368>
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2021). A survey research on finnish teacher educators' research-teaching integration and its relationship with their approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900111>
- Cellard, A. (2012). A análise documental. In A. P. S., Matos, J. M. da Silva, L. Peretti, & M. L. Oleniki (Eds.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306. <https://doi.org/10.1177%2F0022487105280116>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Students' Union, European University Association, European Association of Institutions in Higher Education, Education International, BusinessEurope, European Quality Assurance Register for Higher Education EQAR. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area* (ESG). Eurashe. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (37.ª ed.). Paz e Terra.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000) *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Open University Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re –imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (9.ª ed.). Cortez Editora.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

- Leite, C. (2014). Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal –Uma análise focada no exercício da profissão. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(26), 8-29. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1115>
- Leite, C., Fernandes, P., & Sousa-Pereira F. (2017). Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 181-201. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10358>
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Van de Ven, P. H. (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practices? An epistemological exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1), 13-24. <https://doi.org/10.2304%2Feerj.2007.6.1.13>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-21. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- Marshall, K. (2013). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Ministério da Educação e Ciência. (14 de Maio de 2014). Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 79/2014, *Diário da República Eletrónico*, n.º 92, Série I, pp. 2819-2828 (2014). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>
- Moreira, A. F. B. (2021). Formação de professores e currículo: Questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110), 35-50. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802992>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203-218. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76032>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Education at a Glance 2011: Highlights*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-en
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In J. Evers, & R. Kneyber (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134-148). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678573-15>
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., & Cortes González, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: Aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 228-242. <http://www.ub.edu/obipd/la-escuela-como-contexto-de-la-formacion-inicial-del-profesorado-aprendiendo-desde-la-colaboracion/>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Sánchez-Sánchez, G. I. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.17>
- Santos, A. C., & Leite, C. (2018). Políticas curriculares em Portugal: Fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo Sem Fronteiras*, 18(3), 836-856. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/117961>
- Santos, A. C., & Leite, C. (2020). Profesor agente de decisión curricular: Una scriptura en Portugal. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.padc>
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616095>
- Winaryati, E., Mardiana, & Hidayat, M. T. (2020). Conceptual framework of evaluation model on 4 C's-based learning supervision. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 173-193. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.10>
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177%2F0022487114560908>

