

Qualidade em educação e formação ao longo da vida: em busca de ecos da profissionalidade docente

Idalina Martins
Luciana Mesquita
Joana Freitas
Nilza Costa

Universidade de Aveiro

Resumo: Qualidade é um conceito de difícil abordagem. Isto não significa, contudo, que tal conceito tenha que ser evitado ou sacralizado, especialmente no campo educativo. Em verdade, a qualidade está presente em muitas demandas a que os docentes são apresentados na actualidade, sobretudo quando entram em questão os propósitos sociais da educação formal, o sucesso escolar e o desempenho docente. Com o foco no significado da qualidade em educação, o estudo proposto pretende apresentar uma conceptualização sistémica de abordagem a este conceito e a intersecções possíveis com as noções de formação profissional ao longo da vida. Nesse sentido, é nossa intenção partir de uma abordagem sistémica da qualidade em educação para propor uma leitura crítica dos espaços e tempos permitidos ao exercício da profissão docente na gestão curricular e à assunção de uma postura pessoal de formação ao longo da vida. Como enquadramento do estudo, ter-se-á em conta uma leitura bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2005) e algumas implicações sobre o entendimento da qualidade enquanto uma construção participativa (Oliveira-Formosinho, 2009) e sobre o exercício da profissionalidade docente na pós-modernidade (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009). Tendo em conta este contexto, a reflexão a ser apresentada foca uma questão central: *como enquadrar a qualidade em educação numa perspectiva de formação ao longo da vida?*. Nesse sentido, com base em referenciais teóricos, iremos primeiramente problematizar a construção da profissionalidade docente à luz dos conceitos de qualidade, avaliação e formação ao longo da vida. Em seguida, e considerando como *corpus* as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o Currículo Nacional do Ensino Básico, será analisada a forma como estes conceitos emergem ao longo destes documentos curriculares. Na intersecção destes dois campos de análise, serão procurados ecos do que se entende por qualidade na construção da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Qualidade; Formação ao longo da vida; Currículo, Profissionalidade docente.

Abstract: Quality is a difficult construct to conceptualize. It does not mean, however, that it should be a sacred word or an avoided one, namely in education. The achievement of quality is a request that professionals are faced with today, when one thinks about the social purposes of school education, students' success and teachers' performance.

Addressing the question of the meaning of quality in different domains in education, this paper intends to outline a systemic approach to it and to intersections between quality and professional development in a lifelong learning perspective.

So, it is our intention, taking on board a systemic approach of quality in education to propose a critical look of contexts of the teaching profession in curriculum management with the assumption of a personal attitude of lifelong education. As framework, it is taken into account a bioecological perspective of human development (Bronfenbrenner, 2005), and some implications for the understanding of quality as a participatory construction (Oliveira-Formosinho, 2009) and for the practice of teaching professionalism in post modernity (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009).

Taking into account this framework, the reflection to be presented in this paper focuses on a central question: *how to frame quality in education in a lifelong learning process?*

Thus, based on the theoretical framework, we are going to problematize the teacher professionalism construction in function of concepts of quality, evaluation and lifelong learning. Then, and considering as *corpus* the Curriculum Guidelines for Pre-school Education and the National Curriculum for Basic Education, we are going to analyze the emergence of these concepts in those curricular discourses. At the intersection of those two fields of analysis, there will be searched echoes of what is understood as quality in teacher professionalism's construction.

Keywords: Quality; Lifelong learning; Curriculum, Teaching Professionalism.

1. Introdução

A reflexão apresentada conclama duas noções estruturantes as quais, desde já, carecem de explicitação a fim de antecipar o sentido que pretendemos atribuir aos conceitos-chave deste texto, designadamente: qualidade em educação, formação ao longo da vida e docência enquanto profissão.

Sendo assim, iniciamos com a seguinte noção estruturante: **A sociedade do conhecimento reforça o aforismo heraclitano “nada é constante, excepto a mudança”** (citado por Machado, 1997, p.23).

Não é nova a constatação de que vivemos numa sociedade do conhecimento ou, mais precisamente, da aprendizagem. Porém, esta afirmação não é tão óbvia quanto parece. Por exemplo, se considerarmos que a sobrevivência ou progresso das sociedades passa pela resposta a desafios próprios de cada tempo com base na (des/re)construção do conhecimento legado de geração a geração, podemos chegar, então, à conclusão de que “as sociedades sempre foram do conhecimento, embora nem sempre tenha sido tão clara a conscientização coletiva desse fato” (Sá-Chaves, 2001, p. 83).

O que se apresenta diferente nos tempos actuais é o reconhecimento, cada vez mais alargado, do carácter volátil do conhecimento e da paradoxal importância que essa volatilidade lhe atribui, traduzida na necessidade constante de actualização impelida aos sujeitos. Neste sentido, não será novidade considerar que a constante emergência do “novo” conhecimento se apresenta, em grande medida, como consequência do avanço tecnológico e as múltiplas possibilidades por ele proporcionadas, entre elas a instantaneidade da comunicação, o encurtamento de distâncias e, sobretudo, o acesso progressivamente mais alargado ao manancial de informação produzida e disponível a todos.

Nesta perspectiva, uma leitura revisitada de que “a única constante é a mudança” encaminha a noção de que a constante emergência de demandas de aprendizagem, face ao actual contexto de mudanças caleidoscópicas, é proporcional à ideia de incompletude que está na base do sentimento de desactualização permanente de um sujeito em constante busca por enquadrar-se nesse contexto. Por conseguinte, é precisamente nesse contexto que ganham relevo abordagens educativas/educacionais sustentadas no conceito paradigmático de aprendizagem ao longo da vida.

Enquadrada desta forma a primeira noção estruturante, passamos à segunda: **O reconhecimento da condição de desactualização permanente dos sujeitos traz implicações para o papel da escola e, por extensão, dos profissionais do ensino.**

Com efeito, e considerando a escola como “instituição curricular pública organizadora da passagem do currículo” (Roldão, Figueiredo, Campos & Luís, 2009, p. 19), compreendemos como a aprendizagem permanente, uma demanda da sociedade actual, se confirma como uma questão *também* (portanto, não unicamente) escolar.

Tendo isto em consideração, o contexto actual tem vindo a reclamar da escola uma revisão das suas funções educativas e a consequente construção de um projecto para a *sociedade cognitiva ou educativa* (Alonso, 2007). Essa construção pressupõe uma necessária revisão das aprendizagens escolares valorizadas em função das demandas do dinamismo e da complexidade da realidade que hoje se apresenta. É nesse contexto que se (re)constroem os discursos sobre a qualidade na educação.

A figura do professor, aqui considerada como profissional do ensino e como principal construtor e mediador do projecto a que se refere Alonso (2007) surge, nesse sentido, duplamente implicada: *i*) como gestor de um currículo a ser desenvolvido com sujeitos em desenvolvimento e *ii*) como profissional a ser considerado, ele próprio, em desenvolvimento.

Conclamadas as noções anteriormente apresentadas, a reflexão que agora se apresenta entronca na questão: **Como enquadrar a qualidade em educação numa perspectiva de formação ao longo da vida.** Nesse sentido, e procurando oferecer uma resposta a esta questão, iremos apresentar, na secção 2, uma concepção sistémica da noção de qualidade, enquadrando a participação de actores na sua construção contextual e concreta. Posteriormente, na secção 3, considerando como *corpus* os documentos *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e *Currículo nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*, discutiremos a perspectiva de qualidade esperada/implícita para os processos de formação escolar dos sujeitos. Na secção 4, serão observadas implicações deste enquadramento prescrito do currículo para o perfil de profissional docente responsável pela gestão curricular nos espaços e tempos inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem. Terminamos, na secção 5, com um conjunto de ideias que a reflexão efectuada ao longo do artigo nos suscitou.

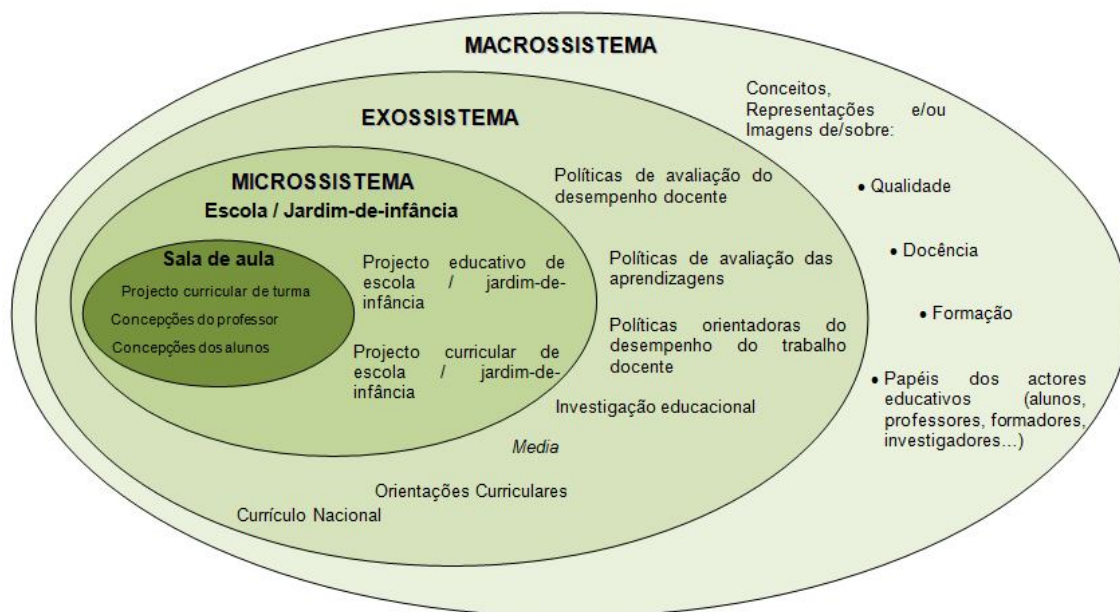
2. A qualidade em educação e a complexidade dos contextos em mudança

A emergência do conceito de qualidade é inegável no discurso actual. Contudo, a utilização alargada deste conceito em diferentes situações e em diversos contextos tem vindo, paradoxalmente, a reforçar o seu carácter complexo, variável e contextual. Afinal, os discursos sobre qualidade são construídos sobre formas particulares de conceber e

avaliar a realidade (Moss, 2005; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), as quais se orientam sob diferentes critérios e, portanto, diversas noções do que se entende por qualidade.

No campo da educação, referências a este conceito podem ser encontradas em variadas discussões, especialmente nas relacionadas com o currículo escolar, as aprendizagens dos alunos e a avaliação de desempenho docente. A todas essas discussões, subjaz uma noção reguladora de processos em função de um *aluno ideal*, um *professor ideal*, uma *escola ideal*, sendo a qualidade um atributo que determina a situação do aluno real, do professor real e da escola real em função dos referenciais considerados *ideais* num determinado momento e contexto. Neste sentido, importa explicitar e compreender os referenciais de qualidade que se constroem localmente sem, no entanto, perder de vista o contexto alargado com o qual dialogam. Por outras palavras, recorrendo-nos de Pascal (1999), importa conceber a qualidade como um conceito orientado por valores e influenciado pelo modo como os mesmos são negociados entre todos os intervenientes e se inter-relacionam com os valores do meio em que se inserem: comunidade escolar, famílias dos alunos, órgãos governamentais, imprensa, sociedade.

Com base nesta acepção, remetemo-nos para uma perspectiva sistémica de qualidade alicerçada na abordagem bioecológica de desenvolvimento humano teorizada por Bronfenbrenner (1979; 2005). A partir desta concepção sistémica, enquadrámos a noção de qualidade como um diálogo constantemente negociado entre os referentes propostos por diferentes actores e em diversos contextos. Diálogo este que, no quadro de uma concepção sistémica, poderá assumir a representação esquematizada na Figura 1:



Esquema 1: Diálogo dos referentes de qualidade segundo uma leitura bioecológica

O esquema procura ilustrar a dinâmica dos referentes, que surgem no sistema mais vasto de *valores sociais* implícitos, vigentes num determinado tempo e espaço, o **macrossistema**, e são progressivamente traduzidos para os níveis contextuais mais específicos: o exossistema e o microssistema. O **exossistema** pode ser ilustrado, entre outros, por *normativos* emanados de órgãos governamentais como o Ministério da Educação, que prescrevem balizas legais para uma qualidade desejada nos contextos escolares, e por os *órgãos de comunicação*, que veiculam e corporizam representações de um ideal de escola e de profissionais da educação. Finalmente, o **microssistema** surge representado pela instituição escola ou jardim-de-infância – *locus* de desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e onde os critérios vigentes de qualidade se sustentam no equilíbrio estabelecido entre os critérios advindos dos demais níveis do ambiente ecológico e os critérios localmente envolvidos nos processos de aprendizagem dos professores e dos alunos.

Esta dinâmica de construção negociada da qualidade tende a reforçar os princípios de uma abordagem participativa e inclusiva na definição dos seus critérios, o que parece ir ao encontro do que Oliveira-Formosinho & Araújo (2004) e Oliveira-Formosinho (2009) denominam por *paradigma participativo*. Isso significa que no processo de definição de critérios de qualidade estejam implicados diferentes actores: comunidade escolar (professores, alunos, famílias, ...), comunidade local, comunidade de investigadores, decisores políticos, entre outros. Neste sentido, a negociação de um conceito de qualidade pode ser percebida como um “processo de construção e de participação colectivo”, tal como sustenta Demo (2002) e reforçam Bertram & Pascal (2009). Conjugam-se, portanto, variados critérios para a sua definição, entre outros, Bairrão (1998) cita as políticas educativas, as características físicas e sociais dos contextos, o perfil dos profissionais de ensino, o currículo e os resultados de investigações.

No campo da qualidade em educação, a leitura sistémica que propomos, além desta abordagem participativa, implica reconhecer o carácter processual, contextual e histórico subjacente ao conceito de qualidade. Procurando relações entre o desenvolvimento humano e as construções sociais sobre qualidade, encontramos na noção de macrossistema uma dinâmica permanente de mudanças que implica negociações constantes entre os dois processos. Representando o imaginário colectivo, a cultura partilhada por uma determinada sociedade ou grupo num determinado tempo e espaço (Bronfenbrenner, 1979), o macrossistema representa uma estrutura em constante movimento, desenvolvimento e transformação. Daí a volatilidade dos processos de construção de um conceito de qualidade: “[a] qualidade e a falta dela convivem nas situações complexas, mas quer uma quer outra são sempre processos dinâmicos e transitórios e, desse modo, passíveis de mudança” (Sá-Chaves, 2007, p. 25). Em suma, o

carácter processual e inacabado actualiza o processo de negociação da qualidade em função das dinâmicas e dos contextos a que esta se refere.

Face a esta perspectiva, uma noção sistémica de qualidade pressupõe, entre outras, as seguintes ideias-chave: relatividade, negociação, inacabamento, adaptabilidade e reconstrução. Por conseguinte, promover e melhorar a qualidade na educação passa por compreender diferentes perspectivas e interesses dos actores educativos para, então, encontrar pontos de convergência, ainda que transitórios, em processos de negociação.

Enquadrando a participação dos actores na construção contextual e concreta de uma ideia de educação de qualidade, observamos, então, a perspectiva prescrita do currículo para discutir uma proposta do conjunto de aprendizagens consideradas ideais para serem construídas pelos alunos. Trata-se, portanto, de uma proposta *exo*, formulada por actores outros que não professores e educadores em exercício no “terreno”, mas que lhes acarreta várias implicações, na medida em que apresenta balizas ao exercício da profissão e aponta para demandas nas suas próprias formações profissionais.

3. A complexidade dos contextos e o currículo prescrito: que qualidade se espera para os processos de formação dos sujeitos?

Como defendemos anteriormente, os critérios de qualidade e educação são construídos a partir de ideais que, num determinado tempo e espaço, são estabelecidos por diferentes actores e em diferentes instâncias. Observamos ainda as instituições educativas como apenas um desses actores, apesar de representarem contextos imediatos dos processos que se desejam de qualidade: os de ensino e os de aprendizagem.

Não negligenciando este papel substantivo das escolas – e dos seus actores –, mas procurando evidenciar algumas das forças externas que se colocam na construção local dos seus critérios de qualidade, propomos, neste momento, uma reflexão sobre dois documentos curriculares nacionais: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). Trata-se, portanto, da realização de um recorte na abordagem sistémica e complexa que apresentamos com o objectivo de focar a nossa análise a partir da questão inicialmente colocada: como enquadrar a qualidade em educação numa perspectiva de formação ao longo da vida?

Considerámos, assim, um dos discursos que se constroem sobre a qualidade em educação – o que se apresenta nos documentos curriculares anteriormente referidos –, na tentativa de nele identificar pontos de intersecção com uma perspectiva de formação ao longo da vida. Na condução da nossa abordagem, tivemos em consideração três aspectos: a) conhecimentos/competências mais valorizados; b)

perspectiva de sujeito em formação; c) papel(is) reservado(s) às escolas/jardins-de-infância.

O Quadro 1 sistematiza a análise efectuada aos documentos mencionados.

<p>Que conhecimentos / competências / habilidades são mais valorizados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; ▪ Desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo, da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; ▪ Construção de uma consciência ecológica; ▪ Valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e de princípios éticos; ▪ Gestão da informação; ▪ ...
<p>Qual a perspectiva de sujeito em formação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activo; participante na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; ▪ Consciente da identidade pessoal e social; ▪ Tolerante face à diversidade dos indivíduos, grupos, relações de pertença e opções; ▪ ...
<p>Que implicações para a escola / jardim-de-infância?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar condições para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; ▪ Promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino e entre eles e uma perspectiva de formação ao longo da vida; ▪ Mediar as culturas de origem dos alunos e as culturas predominantes; ▪ Respeitar as características individuais dos alunos; ▪ Garantir a diferenciação pedagógica, a adequação e flexibilização curricular; ▪ Envolver todos os intervenientes na acção educativa; ▪ Proporcionar um ambiente educativo de bem-estar, de segurança e de estímulo à curiosidade e ao espírito crítico; ▪ Criar condições para que o aluno seja inserido na sociedade como ser autónomo, livre, responsável e solidário.

Quadro 1: Síntese da análise às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e ao Currículo Nacional do Ensino Básico

Uma leitura geral do quadro orienta uma compreensão da formação escolar como potenciadora de competências pessoais e sociais que primam pelo afastamento de abordagens conteudísticas e acabadas. Por outro lado, valorizam-se abordagens abertas e flexíveis no que diz respeito a diferentes reportórios que se possam fazer presentes na escola, seja no simples reconhecimento das diferenças, seja em acções concretas de inclusão e diferenciação pedagógica.

Além de *inclusiva*, a formação perspectivada pelos documentos curriculares em questão é prescritivamente *articulada* (no sentido de conjugar diferentes áreas curriculares e níveis de ensino) e *integrada* (no sentido de conceber a formação escolar como uma dimensão da formação pessoal, mais ampla). Estes atributos estabelecem grandes zonas de contacto com ideais de formação ao longo da vida que se vêm

construindo na actualidade, caracterizados, sobretudo, por numa visão das identidades em permanente construção e por uma acrescida subjectivação dos percursos formativos e dos próprios sujeitos, isto é, reforçando o seu papel substantivo nas dinâmicas sociais de que fazem parte.

Estas demandas colocadas pelos documentos curriculares, pela força discursiva que assumem na linguagem adoptada no contexto educativo actual, estabelecem desafios ao exercício profissional dos professores, agentes educativos por natureza. Nesta perspectiva discutimos, na próxima secção, alguns desafios que se colocam à profissionalidade docente na contemporaneidade.

4. Desafios à profissionalidade docente

A complexidade dos contextos conjugada com o reconhecimento da permanente desactualização dos sujeitos em relação à mutabilidade do conhecimento acarreta desafios à acção docente e, por conseguinte, à profissionalidade docente. Daí a necessidade premente de repensar o papel dos professores, enquanto mediadores de projectos educativos de escola perspectivados para a “sociedade cognitiva” (Alonso, 2007).

Considerando a abordagem sistémica enunciada anteriormente e os discursos implícitos sobre a qualidade em educação apresentados nos documentos curriculares analisados, verificamos que a flexibilidade e a adaptabilidade surgem como competências inerentes à actividade docente. A assunção do conhecimento profissional como inacabado e praxiológico (construído contextualmente) pressupõe que a formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores superem a mera reactualização e re-instrumentalização de técnicas de ensino, promovendo o desenvolvimento destes profissionais enquanto aprendentes.

Com efeito, se “a aprendizagem está no centro da actividade de ensino facilmente se percebe que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores deveria ser uma prioridade, tanto para os sistemas de educação como para os professores” (Sachs, 2009, p. 100). Porém, o exercício da actividade docente congrega múltiplas exigências para além das competências pedagógicas e do conhecimento sobre o conteúdo a leccionar, as quais provêm de diferentes actores – alunos, pares, encarregados de educação, comunidade educativa, sistema educativo, entre outros.

Neste sentido, “a abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar” (Alonso, 2007, p. 115), surgem como dimensões desejáveis de qualquer professor. Como se constata, a actividade docente é complexa, exige o desenvolvimento de conhecimentos,

capacidades e atitudes a diferentes níveis e, sobretudo, apela a competências reflexivas, investigativas, criativas e participativas (Alonso, 2007).

Assumindo que a aprendizagem do professor se alicerça na investigação pessoal e sustentada, individual e colaborativa, dentro e fora da escola (Day & Sachs, 2004), o desenvolvimento profissional docente emerge hoje como uma oportunidade de aprendizagem adequada e contextualizada a uma realidade. Neste contexto, o desenvolvimento profissional docente é uma construção pessoal que, em função de múltiplas interdependências, se alicerça no desenvolvimento organizacional de cada escola.

Assim, um projecto de formação ao longo da vida em que o professor é agente de formação no contexto em que está inserido, pressupõe: *i)* o aprender com e a partir dos colegas, alunos e contexto, *ii)* a construção de relações e o desenvolvimento da confiança entre os diferentes agentes educativos. Acresce, ainda, salientar que a gestão de deveres e dilemas éticos é inerente a todo e qualquer contexto e projecto de desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, um projecto de desenvolvimento profissional docente, além de contemplar formação contínua com utilidade para o sujeito, na medida em que contribui para a melhoria da sua prática lectiva e das aprendizagens dos alunos, deverá, igualmente, incrementar o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional, colocando em questão ortodoxias implementadas, gerando novo conhecimento e transformando a sua acção docente (Sachs, 2009).

5. Notas finais

Parafrazeando Sachs, “a mudança está sempre presente e a capacidade de gerir essa mudança e de compreender e trabalhar com a ambiguidade são competências essenciais de um professor” (2009, p. 116). Assim, a construção da profissionalidade docente é um processo contínuo e inacabado, dependente das dinâmicas de várias interacções e negociações e de diferentes actores, que entronca na perspectiva de qualidade estabelecida num determinado tempo e contexto educativo.

Não obstante, a educação é um campo político e o exercício docente é regulado administrativamente, logo objecto de influências legislativas que se concretizam no enraizamento de certas burocracias. Por outro lado, a definição de metas de aprendizagem, de padrões de desempenho docente, de regimes de horário e de critérios de avaliação de desempenho, conjugada com projectos educativos que traduzem uma escassa apropriação e adequação dos documentos curriculares nacionais, contribuem para a crescente regulação da profissão docente. Esta realidade remete para a construção da profissionalidade em contextos cada vez mais reguladores

da profissão, logo revela-se incongruente com a perspectiva de profissional docente aprendente, por nós aqui defendida.

Porém, a qualidade em educação é directamente proporcional aos níveis de auto-implicação e auto-responsabilização dos profissionais docentes. Por conseguinte, é necessário que os professores assumam um controlo crescente sobre o seu desenvolvimento profissional contínuo, de modo a adquirirem maiores índices de confiança na sua acção docente e enquanto comunidade profissional. Deste modo, estaríamos a contribuir para a construção de uma profissão docente com capacidade de auto-regulação, onde o desenvolvimento profissional contínuo seria diferenciado, em função do contexto educativo e do projecto de desenvolvimento profissional de cada professor.

Teorizando sobre a inevitabilidade dos profissionais docentes aceitarem a mudança, Sachs defende que “a capacidade para aprender com e a partir de colegas e alunos assume uma importância primordial. A construção de relações e o desenvolvimento da confiança entre os vários agentes educativos também possibilita que tal seja alcançado” (2009, p. 116).

Os professores, ao assumirem-se como profissionais aprendentes e transformadores do contexto educativo, contribuem para incrementar a qualidade na educação, a equidade e justiça sociais e, concomitantemente, promovem uma crescente valorização e respeitabilidade da profissão docente.

Referências bibliográficas

- ALONSO, L. (2007). Desenvolvimento profissional de professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança – Cadernos CIEd*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 109-130.
- BAIRRÃO, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, 43-88.
- BERTRAM, T & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner, (Ed.). *Making Humans Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand. Oaks (CA): Sage Publications, 3-15.
- DAY, C. & SACHS, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourse in the politics, policies and purposes of continuing Professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Buckingham, Open University Press, 3-32.
- DEMO, P. (2002). *Educação e Qualidade*. São Paulo: Papirus Editora.

- MACHADO, A. J. (1997). Contas a receber: controlo interno aplicável. *Eurocontas*, 28, 20-23.
- MOSS, P. (2005). Para além do problema com qualidade. In M. Machado (Ed.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 17-25.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Lisboa: Ministério Educação.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., & ARAÚJO, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93.
- PASCAL, C., & BERTRAM, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C., Figueiredo, M., Campos J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177.
- SÁ-CHAVES, I. (2001). Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 83-95.
- SÁ-CHAVES, I. (2007). A qualidade da escola somos nós. In Sá-Chaves, I. (Org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 21-30.
- SACHS, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 99-118.