

# ART AND EDUCATION, PORTUGAL AND BRAZIL: THE NEED OF INNOVATION ON THE TEACHERS' TRAINING

JOÃO PAULO QUEIROZ\* & MIRIAN CELESTE MARTINS\*\*

\*UNIVERSIDADE DE LISBOA, FACULDADE DE BELAS-ARTES, CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDOS DE BELAS-ARTES, LISBOA, PORTUGAL

\*\*UNIVERSIDADE MACKENZIE, E GPAP, GRUPO DE PÉQUISA ARTE NA PEDAGOGIA, SÃO PAULO, BRASIL.

Resumo:

Este texto debruça-se sobre alguns desafios e riscos da educação em artes na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, existentes em duas realidades distintas, Portugal e Brasil, formação que ocorre segundo modelos diversos.

Em Portugal, na sequência da adesão ao processo de Bolonha, a formação pedagógica ocorre ao nível da graduação, para os anos curriculares iniciais, através das Escolas Superiores de Educação. Em alternativa, a formação pode processar-se ao nível da pós-graduação onde a formação base é heterogénea, com uma prática plástica e artística muito diferenciada.

No Brasil, a formação de professores para a Educação infantil e séries iniciais é realizada nos Cursos de Pedagogia oferecidos

pelas Faculdades de Educação ao nível de graduação. Nestes cursos de Pedagogia, embora as Diretrizes determinem a obrigatoriedade do componente Arte, uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP, revelou uma grande diversidade na obediência ou não desta lei.

Neste contexto, os paradigmas contemporâneos no ensino de arte estão a mudar rapidamente, com alterações importantes nos paradigmas históricos e epistemológicos; a multiplicidade de discursos sobre arte além da História da Arte, a hibridação de suportes e tecnologias; mudam os discursos curatoriais, museológicos e patrimoniais.

As demais mudanças contextuais, como o protagonismo das redes sociais, dispositivos de comunicação portáteis, web generalizada, conteúdos com elevada formatação, novos conteúdos virtuais de entretenimento adicionam-se aos discursos dominantes (a comunicação midiática, exposições, novos museus) que agora parecem centrados em objetivos financeiros, privilegiando-se o consumo e o divertimento programado em prejuízo da experiência estética, muitas vezes dificultando encontros significativos com a arte e a cultura.

Assim colocam-se novos desafios ao educador que atua nestes cursos de formação de professores para as séries iniciais. No Brasil e em Portugal temos percebido que os alunos chegam ao curso de Pedagogia sem uma boa formação em arte e sem também uma formação cultural mais abrangente. Sem repertório cultural e artístico, sem a compreensão e vivência da arte como linguagem, as dificuldades e desafios são maiores no sentido de preparar os futuros professores da Educação Infantil e séries iniciais.

Frente às singularidades de nossas realidades, qual o lugar da arte e da cultura nestes cursos voltados à formação de educadores

para a Educação Infantil e séries iniciais? A resposta a esta questão central não pretende ser conclusiva. Ela nos serve como um gatilho para aprofundar questões políticas e pedagógicas que, em Portugal e no Brasil, lançam desafios e criam oportunidades de transformação.

Palavras-chave: arte; formação de professores; educação pela arte; contextos contemporâneos.

## 1. Introdução

Neste texto procura refletir-se sobre os desafios e riscos da educação em artes na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, e na sua ligação com as redes de formação docente existentes em duas realidades distintas, Portugal e Brasil, que ocorre segundo modelos diversos.

### 1.1 Contexto: Portugal

Em Portugal, a realidade educativa teve alterações dramáticas desde os anos 70. Passou-se de 6.000 professores do ensino secundário para 70.000 em 1990. O recrutamento massivo de professores gerou alguma desprofissionalização temporária do professorado (Nóvoa, 1992), incluindo os professores de educação visual ou de artes: a maioria dos professores no final dos anos 80 era “professor provisório” sem formação pedagógica específica. Alguns professores efetivos eram-no por capitalização de anos de docência. Durante os anos 80, a par com a maior afirmação de uma comunidade científica em torno das ciências da educação, observa-se também o expediente da formação em serviço: após uma formação especializada do tipo universitário (como artista, arquiteto, designer), muitas vezes incompleta, seria adicionado mais tarde, e já em serviço como professor, um período de estágio

pedagógico, num procedimento gerido pelo Ministério da Educação, que impunha aos professores a sua profissionalização: um ano de disciplinas pedagógicas e um ano de estágio supervisionado com o respetivo relatório.

Atualmente, em Portugal, a situação tornou-se bastante diversa, sendo bifurcada em torno das ESEs e das Universidades. As ESEs, Escolas Superiores de Educação, integradas na sua maioria no ensino politécnico, tendem a priorizar a formação pedagógica e a dedicar pouco espaço lectivo à formação artística especializada, formando professores com três anos de formação superior e dirigidos ao ensino básico, do 5o ano ao 9o ano de escolaridade. Também são as ESEs a formar os professores generalistas (1o ao 4o ano de escolaridade) sem componentes plásticas, ou então componentes muito superficiais. As Universidades (onde se passaram a integrar as escolas de Belas-Artes desde 1992) fazem a formação pedagógica ao nível do mestrado, depois de uma graduação totalmente profissionalizada na prática artística reflexiva. O mestrado é o grau requerido para o exercício no ensino secundário (10o, 11o e 12o anos de escolaridade). A adicionar a esta alteração contextual verificou-se a adesão à reforma de Bolonha (COMISSÃO EUROPEIA, 2015), que, como é conhecido, reduziu a graduação para 3 anos articulados em semestres e sistemas de créditos (180 ECTS), e tornou depois o mestrado (2 anos, 120 ECTS) um complemento formativo habitual (quando antes era percebido como excepcional).

Assim os professores tendem a especializar-se em torno de um modelo sequencial, onde se associa a aptidão para a docência mais avançada à formação ao nível do mestrado em Universidades.

Deste modo, em Portugal, os professores de artes podem a dividir-se consoante o nível de ensino que podem exercer.

De um modo mais global, em Portugal, pode sintetizar-se o ensino artístico ao longo da escolaridade, primeiro pela mão do professor generalista (professor dos primeiros anos de escolaridade que adiciona ao seu desempenho profissional a lecionação das "expressões" sem possuir formação especializada) e depois por um professor um pouco mais especializado (professor inserido em grupos de áreas de docência, a partir do 5o ano de escolaridade), embora sem uma ênfase profissional nas práticas artísticas. E finalmente ter-se-á nos três últimos anos de escolaridade, 10o, 11o, 12o ano, o professor com uma base profissional em artes e um mestrado de habilitação pedagógica (SOUSA, 2007).

## 1.2 Contexto: Brasil

O Brasil dos anos 70 também ampliou a universalização da escola, estendendo a malha das escolas públicas e lançando uma nova Lei de Diretrizes e Bases (5691/71). Em relação ao ensino de arte, esta lei transformou os cursos específicos de Música, Teatro e Artes Plásticas (como eram chamados naquele momento) em Cursos de Licenciatura em Educação Artística com dois anos de formação geral e mais um ano de especialização em uma das linguagens, que se tornou dois anos de formação em algumas universidades públicas. Assim, no Brasil, o termo Educação Artística liga-se a este momento histórico em que um professor com dois anos de formação deveria ministrar aulas em Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança. Era a implantação de um ensino de arte polivalente com um professor com fraca formação. Embora a última Lei de Diretrizes e Bases (9394/1996) tenha apresentado uma reviravolta a partir das

lutas dos arte/educadores, a polivalência persiste, como se fosse possível um professor trabalhar com todas as linguagens artísticas!

Hoje, em relação ao ensino de arte a partir do 6o ano (são 9 anos da Educação Fundamental) os professores de arte deveriam ter formação específica em Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música, mas nem há concursos específicos e nem professores com formação específica. A luta continua...

Em relação ao ensino de arte para a Educação Infantil e séries iniciais temos diversas realidades. Em algumas escolas públicas e particulares há professores especialistas, mas na maioria delas é o pedagogo que trabalha com as linguagens artísticas. Entretanto, mesmo com professor especialista, a arte não pode ficar restrita a aulas de 30 a 45 minutos uma ou duas vezes na semana. É importante também conhecer como se dá a formação em arte nos Cursos de Pedagogia oferecidos pelas Faculdades de Educação ao nível de graduação, com variação de três a quatro anos. Segundo o Art. 7 das Diretrizes Curriculares do Ministério de Educação, o curso de Licenciatura em Pedagogia deve ter carga horária mínima de 3.200 horas, sendo:

*I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de*

*aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.*

Embora estas Diretrizes determinem a obrigatoriedade do componente Arte, uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP, (formado por professores de várias universidades brasileiras), revelou uma grande diversidade na obediência ou não desta lei. Este Grupo de Pesquisa nasceu justamente da necessidade de compreender como a Arte estava sendo trabalhada nestes cursos, além de ser um espaço de pesquisa e troca que nos alimenta em nossas docências nestes cursos.

### 1.3 Para uma troca de perspectivas

Cumpramos salientar que a apresentação sumária das linhas principais que caracterizam a formação de educadores e professores na área da educação pela arte em Portugal e no Brasil feita acima não pretende ser exaustiva ou generalista em relação a ambos os países, com realidades, escalas e subsistemas necessariamente diferentes. Contudo a apresentação feita reflete também a experiência e a visão dos autores enquanto profissionais da área e permite traçar o enquadramento para o confronto de perspectivas e tópicos de ação que se apresentam em seguida.

### 2. Por que inovar na formação de educadores em arte?

Optou-se neste ponto da justaposição destas realidades por fazer uma aproximação a dois testemunhos diretos de duas professoras com muita experiência, uma de Portugal, outra do Brasil. Os depoimentos lançam alguns aspectos que apontam similaridades e diferenças entre a formação de educadores em Portugal e no Brasil,

e provocaram nos autores deste texto reflexões sobre alguns aspectos como fatores motivadores, com a preocupação de

manter perspectivas realistas, apoiadas do terreno, para pensar a necessidade de inovação na formação de educadores.

António Nóvoa, que tem alimentado grandes questionamentos em relação à formação dos educadores, em artigo recente propõe uma abordagem em torno de 5 Ps: Práticas / Profissão / Pessoa / Partilha / Público (NÓVOA, 2009). Somados às nossas próprias práticas como formadores de educadores, interligamos estas vertentes neste artigo com alguns aspectos que movem o nosso pensar.

Acrescentamos também as vozes de duas professoras por meio de seus depoimentos sobre sua ação pedagógica: a professora Maria da Assunção Calé, da cidade de Lisboa, Portugal, e a professora Rita de Cássia S.O. Sannazzro Pereira, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, adiante designadas como PP e PB respetivamente (Professor de Portugal e Professor do Brasil).

### 3. Sobre a prática curricular

A costura entre vozes brasileiras e portuguesas partilha questionamentos e aponta necessidades comuns, ou não. Iniciamos a pontuação dos depoimentos com as breves auto-apresentações das duas professoras e uma constatação que nos conduz a um primeiro tópico sobre os tempos de prática curricular.

[...] Ao fim de trinta anos como professora de Educação Visual no 2o Ciclo do ensino público, quando estou possivelmente a dar aulas aos filhos dos meus primeiros alunos sinto que alguma coisa já devia ter mudado, afinal avançámos uma geração e

retrocedemos duas. O espaço reservado às artes, no currículo, está agora mais reduzido quase inexistente

(PP).

[...] Leciono há vinte e cinco anos, já trabalhei com as séries iniciais da educação infantil e fundamental I e II. Tive experiência em docência na Universidade por sete anos no curso de Educação Artística. Atualmente leciono para alunos com cinco anos na Educação Infantil (último ano da Educação Infantil) e para os 1o e 2o anos (seis e sete anos) do Ensino Fundamental I. O espaço que a Arte tem hoje no currículo é melhor do que anos atrás, porém insuficiente

(PB).

Com larga experiência no ensino de arte, Maria da Assunção e Rita de Cássia constataam mudanças. Embora no Brasil a situação esteja melhor do que no passado, o que vemos é a diminuição de tempos lectivos em arte educação nos dois países.

Acrescente-se a essa dificuldade, o número de alunos em sala de aula.

[...] Hoje as escolas públicas chamam-se equipamentos e agrupam-se em mega ou giga-agrupamentos que chegam quase aos 4000 alunos. [...] As turmas estão agora maiores e o trabalho do professor fragmentado por dezenas de outras tarefas que lhe roubam disponibilidade para os alunos. (PP)

[...] O número de alunos nas turmas não é adequado, não se consegue dar a devida atenção e ficar ao lado do aluno para se constituir uma poética que abarque o visual, o sensível, aquilo que lhe for perceptível e possível. As transformações que sofreram

foram o aumento do número de alunos em sala de aula na escola pública pela falta de espaço físico, de funcionários e de verba para a expansão destas questões. Na escola particular quanto mais alunos se têm em uma sala de aula, maior o lucro que se pode ter por m<sup>2</sup>. (PB)

3.1 A redução dos tempos de prática curricular encontra eco também na formação universitária?

Em relação a carga horária de disciplinas de arte nos cursos de Pedagogia no Brasil, foco da pesquisa que desenvolvemos, vemos uma grande variedade de situações. Embora haja a lei que obrigue, nem todas as universidades oferecem disciplinas de arte. A carga horária também é muito variável, de 30 a 120 horas. Acrescente-se a isso também a questão do número de alunos universitários em sala de aula, dificultando um acompanhamento mais próximo.

Há ainda no Brasil mais um agravante: a oferta de disciplinas à distância em cursos presenciais ou mesmo cursos de arte ou de pedagogia em nível de graduação inteiramente à distância. Mesmo que isto amplifique o número de professores graduados, inclusive em lugares distantes dos grandes centros como na região norte do país onde a floresta e a distância dos grandes centros representa uma dificuldade, estamos falando de disciplinas onde o diálogo em leituras de imagens, e o acompanhamento de processos é extremamente importante.

4. Acompanhar processos é uma importante ação pedagógica, mas como ela se dá hoje dentro desse contexto aqui levantado?

A eficiência nos processos de suporte aos registros educativos é mais computadorizada mas nem por isso menos consumidora de tempo. O tempo de um professor é disputado entre estas inúmeras

tarefas e o desempenho na sala de aula, sendo um desafio cada vez maior encontrar caminhos para a atualização profissional:

Os professores dividem-se por departamentos curriculares, subdivididos por grupos disciplinares e quase sempre contactam entre si por correio eletrônico. Já não há caderneta do professor, com uma página para cada aluno, onde, por cima do desenho-teste-diagnóstico, o aluno escrevia com a sua caligrafia, os seus dados pessoais e nunca apenas o nome e um número. A informação sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade do aluno é arquivada no MISI@ através do software InovarAlunos. Pretende-se “flexibilizar, facilitar e dinamizar a gestão do ensino.” [...] Temos toda a facilidade tecnológica mas as escolas são, cada vez mais, territórios hostis de desprazer, com gente quase invisível.

(PP)

A avaliação da Área de Arte tenta alcançar mudanças, mas como ainda se insiste nas propostas do “desenho livre” sempre, isto torna o avaliar descompromissado, porque tudo ainda recai sobre o “laissez faire” e para tanto tudo o que se faz é muito, pouco. É necessário uma avaliação que acompanhe o desempenho do aluno e as conquistas do aluno/professor e do aluno/aluno (que aprende e ensina com e ao outro) pelas trocas que se tecem, se estabelecem e no aprendizado que se efetiva com estas conquistas.[...]

Consegui avanços em meu trabalho, porque não estagnei, não desanimei, busquei muitas possibilidades, estudei autores que dialogavam com o que pensava e me proporcionaram descobertas enriquecedoras. Posso até pensar em uma maneira ou um estilo de trabalho que se constituiu em uma metodologia, capaz de organizar, estabelecer critérios, provocadora de encantamentos e



de reflexões ao se potencializar em um aprendizado no e com o Outro.

(PB)

e por um lado há redução dos tempos de prática curricular, por outro, amplia-se a necessidade de professores que possam fazer destas dificuldades desafios de melhoria. Isto parece implicar em uma conduta mais profissional que coloque a pessoa envolvida também com aspectos políticos, que começam com micro-políticas em seus espaços de trabalho.

#### 5. Sobre a escola e os discursos artísticos contemporâneos

Tradição ou ruptura? Talvez seja este um discurso modernista, onde os manifestos marcavam espaços de oposição. Mas como lidar com as trajetórias da arte contemporânea que poderiam levar os futuros professores a apenas entrar em contacto com arte contemporânea e não a viver de facto expressão plástica? Seria a arte contemporânea demasiadamente conceptual ou despojada de suportes operativos?

No Brasil, de modo geral, podemos dizer que há uma forte presença do modernismo, desde as vanguardas do início do século XX. Pior ainda é constatar algumas situações em que o ensino de arte se mostra como ensino de História da Arte, com foco nos ismos, de modo cronológico, e nem sempre chegando à contemporaneidade.

Mais do que a arte contemporânea em si mesma, vemos a necessidade de compreensão do que é a arte como linguagem e produção de sentido imersa nos contextos culturais que as produzem. E não basta apenas

compreendê-la, mas a produção é vital como exercício e experiência expressiva, compreendendo seus processos de criação superando a questão da inspiração e de talento como limitadores da ação poética apenas para alguns iluminados. E neste processo é também fundamental a leitura das obras, dos espaços, da cultura visual, ampliando a concepção de cultura, abordado no item que se segue.

#### 6. A interface tecnológica pode beneficiar o 'ensino' em detrimento da 'educação'

As facilidades e a dependência de ferramentas digitais podem provocar maiores ausências do factor humano, menor implicação pessoal e relacional. A tecnologia pode substituir os corpos:

Temos toda a facilidade tecnológica mas as escolas são, cada vez mais, territórios hostis de desprazer, com gente quase invisível.

(PP)

Se por um lado a tecnologia facilita, ela também subordina e finda por prender as pessoas que estão “apenas” se relacionando com elas, tornando-se solitários virtuais. É necessário aproveitar os recursos tecnológicos, em prol da educação, é necessário exterminar a política do faço sózinho e sou o melhor, precisamos perceber que só teremos ambientes prazerosos se juntos conseguirmos estabelecer trocas que disparem e fortaleçam os crescimentos e relacionamentos. [...] Eu penso que temos a facilidade tecnológica, e que as escolas são territórios hoje inabitáveis, que proporcionam desencontros de pessoas que não se entregam na construção de uma sociedade, pois não é minha e nem sua, mas nossa. Precisamos ser racionais sim, mas otimistas o

suficiente para tentar retirar o véu que encobre as pessoas que também quase não queremos ver e nem conhecer.

(PB)

É possível uma educação onde a cidadania seja comprometida na primeira pessoa, que é a pessoa do professor - e do aluno. Esse campo vasto de exploração interpessoal é facilitador de aprendizagens reais. A autoridade tecnológica por vezes substitui a personalidade, o erro, a experiência na primeira pessoa. A invasão tecnológica pode esvaziar a sala de aula, fazer o professor desaparecer, ou dar-lhe um alibi para uma demissão no compromisso da educação. A tecnologia tende a privilegiar conteúdos, enfatiza o “ensino” e ignora a aprendizagem e a educação – que é algo bastante diferente.

#### 7. Sobre o lugar das culturas na educação

Hoje as fronteiras são quase fictícias, por um lado, ao mesmo tempo que se tornam barreiras rudes entre religiões e posicionamentos políticos. Cultura cada vez mais tem sido vista como plural, híbrida, exigindo de nós formadores uma outra percepção dos lugares da cultura, ou das culturas, e da indústria cultural, que exigem cada vez mais um posicionamento crítico. Os estudos culturais e da cultura visual têm ampliado conteúdos e conceitos tanto para o ensino de arte como para a educação de modo geral.

Lidar com a diferença, com a diversidade cultural e com a interdisciplinaridade parecem ser desafios contemporâneos que não podem ficar de fora das necessárias inovações na formação de educadores, seja para a arte, seja para a educação geral, seja para

os pequenos, seja para adolescentes e adultos, na escola ou fora dela.

#### 8. Conclusão: Implicações?

Haveria a salientar toda a ampla modificação contextual global que tem trazido os desafios da educação para terrenos até há pouco desconhecidos. Neste conjunto de tópicos aqui esboçado, vimos que os paradigmas contemporâneos no ensino de arte estão a mudar rapidamente. Assim muda também o ambiente social e cultural. Mudam os paradigmas históricos e epistemológicos; a multiplicidade de discursos sobre arte além da História da Arte, a hibridação de suportes e tecnologias. Mudam os discursos curatoriais, museológicos e patrimoniais. Os discursos dominantes (a comunicação midiática, exposições, novos museus) parecem centrados em objetivos financeiros (privatização da cultura, mecenato dependente de número de visitas, ligação entre cultura e publicidade), privilegiando-se o consumo e o divertimento programado (o parque temático tende a ocupar o espaço do Museu) em prejuízo da experiência estética, muitas vezes dificultando encontros significativos com a arte e a cultura.

O ambiente social é influenciado pelas redes virtuais (redes sociais, dispositivos de comunicação portáteis, web generalizada) com uma embocagem hegemónica por conteúdos com elevada formatação, falsamente personalizáveis (ex. plataformas de redes) a que se adicionam os conteúdos virtuais de entretenimento, como são exemplo os jogos massivos em rede.

Além destes aspectos, há uma outra fragmentação identitária, especialmente na Europa: a crise de identidade profunda – guerra cívica a leste, fracasso no diálogo norte-sul concretizado nas mortes



de centenas de migrantes no mar mediterrâneo, por exemplo, a que se adiciona a maior percepção da intolerância religiosa, o apelo dos radicalismos, o renascer do populismo, as novas faces do terrorismo apoiado em vídeos streaming. Esta também parece ser a geração do desemprego jovem, de desequilíbrios profundos no velho continente - ao mesmo tempo que os seus jovens viajam cada vez mais, através do programa ERASMUS, ou dos voos low cost.

Assim colocam-se novos desafios ao educador que atua nestes cursos de formação de professores. No Brasil e em Portugal temos percebido que os alunos chegam ao curso de Pedagogia sem uma boa formação em práticas artísticas de nível profissional e sem também uma formação cultural mais profunda e abrangente. Sem repertório cultural e artístico, sem a compreensão e vivência da arte como linguagem, as dificuldades e desafios são maiores no sentido de preparar os futuros professores da Educação Infantil e séries iniciais.

Frente às singularidades de nossas realidades, talvez a pergunta que abriu este diálogo entre Portugal e Brasil continue ainda intocada: Qual o lugar da arte e da cultura nestes cursos voltados à formação de educadores para a Educação Infantil e séries iniciais? Ela nos serviu como um gatilho para aprofundar questões políticas e pedagógicas que, em Portugal e no Brasil, lançam desafios e criam oportunidades de transformação. Com esperanças!

## Referências

SOUSA, Ana Isabel Tudela de (2007) A formação dos professores de artes visuais em Portugal. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Tese de Mestrado. [Consult. 20150420] Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/640/1/22344\\_ULFBA\\_TES259.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/640/1/22344_ULFBA_TES259.pdf)

COMISSÃO EUROPEIA (2015) O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior. [Consult. 20150420] Disponível em URL: [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt.htm)

NÓVOA, António (1992) "Formação de professores e Profissão Docente." In NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13- 33

NÓVOA, António (2009) "Para una formación de profesores construida dentro de la profesión." Revista de Educación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Instituto Nacional de Evaluación Educativa ISSN: (en línea) 1988-592X 0034-8082; (impreso) 0034-8082, no 350. Septiembre- diciembre 2009, pp. 203-218. [Consult. 20150420] Disponível em URL: [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros- anteriores/2009/re350/re350\\_09.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros- anteriores/2009/re350/re350_09.html)