

Moreira, M. A. Flores, M. A. & Oliveira, L. (2017) Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores: que professores para que currículo e para que alunos? in M. A. Flores, M. A. Moreira e L. Oliveira (Orgs) *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, 2ª edição revista e aumentada, Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 7-18

Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores: Que professores para que currículo e para que alunos?

Maria Alfredo Moreira

Maria Assunção Flores

Lia Raquel Oliveira

Universidade do Minho

A formação de professores constitui uma das temáticas que tem sido objeto de debate nem sempre consensual sobre as suas finalidades, o seu currículo, os seus modos de organização e o seu impacto na aprendizagem profissional dos docentes. Trata-se, portanto, de uma temática que tem sido estudada a partir de uma diversidade de olhares que encerram determinadas concepções de professor, de escola e de educação; daí a existência de uma diversidade de modelos, de contextos e de percursos de formação e de modos distintos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo formativo dos futuros professores (ver, por exemplo, Darling-Hammond, Newton, & Wei, 2010; Flores, 2011, 2016; 2014; Flores, Vieira e Ferreira, 2014; Flores et al, 2016).

A colectânea de textos que aqui se apresenta, numa edição revista e alargada, ilustra algumas das questões mais relevantes neste domínio e a que urge dar resposta. Trata-se de uma obra que procura constituir um espaço de reflexão centrado em problemáticas atuais e pertinentes da formação de professores nas sociedades ocidentais. Face às questões socioeducativas que hoje se colocam, decorrentes das pressões políticas e económicas da agenda neoliberal e neoconservadora transnacional que largamente determina as opções político-educativas dos governos nacionais, a formação de professores não se pode colocar à margem do debate e da problematização destas opções e suas implicações para a qualidade do serviço educativo. Não pode ainda ficar incólume face aos fenómenos violentos da

globalização, cuja face mais visível se manifesta diariamente nos atos de terrorismo, xenofobia, homofobia, violência de gênero, guerra e fome, que, entre outros, marcam a atualidade social.

Estas e outras questões são, a nosso ver, relevantes para a discussão de desafios curriculares e pedagógicos atuais na formação de professores. Como coloca Cochran-Smith (2001, p. 3), o papel das universidades e instituições de ensino superior, em colaboração com as escolas, é formar professores que sejam capazes de desafiar as desigualdades fortemente enraizadas nos sistemas escolares e na sociedade. Esta formação de professores, que visa formar professores para ensinar *todos os alunos, em todas as escolas*, é apelidada, hoje em dia, como uma formação de professores para a justiça social (Cochran-Smith, 2008; Zeichner, 2014). Ela assenta em perspectivas múltiplas, incluindo perspectivas multiculturais, críticas e emancipatórias e o compromisso com políticas e práticas antiopressivas, num reconhecimento de que as escolas e os professores nem sempre prestam um bom serviço educativo aos mais desfavorecidos e aos discriminados (v. Cochran-Smith, 2008; Kumashiro, 2009; Gay, 2010). Há que trazer, então, para o terreno da formação de professores, o reconhecimento de que os padrões de qualidade para o currículo e para a pedagogia são ideológica, política e culturalmente determinados.

Cochran-Smith (2005) defende uma “nova formação de professores” que a autora vê não apenas como um problema de política, mas também como um problema político, o que implica ultrapassar a visão linear e redutora que tende a prevalecer na visão da política enquanto decisão racional, reconhecendo-se a importância das dimensões social e cultural da formação profissional. Deste modo, é fundamental questionar as concepções de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem e de sociedade que estão subjacentes aos programas de formação, assim como o tipo de professor que se pretende formar e para quê, o que requer a consideração de questões ligadas ao profissionalismo docente e à identidade profissional (Marcelo, 1999; Flores, 2004, 2014).

Deste modo, os textos apresentados neste livro alargam o debate iniciado na 1ª edição e trazem à colação questões políticas, sociais e económicas relevantes para a educação e formação de professores, equacionando as suas implicações para as decisões curriculares e pedagógicas que as instituições educativas e de formação de professores tomam. Exploram questões como: De que modo estão a responder as instituições educativas e de formação de professores às pressões políticas e económicas transnacionais sobre a educação e formação de professores? Como estão as escolas e os professores a responder às exigências de

performatividade avaliativa atual? Que respostas curriculares e pedagógicas são dadas pelas escolas a populações marcadas por processos de discriminação e exclusão social? De que modo são/ podem ser as tecnologias digitais de comunicação inclusivas? As políticas voltadas para a inclusão digital incluem ou acentuam a reprodução escolar das desigualdades? Quais são as implicações para a qualidade dos programas de formação a distância? Que hierarquias existem nestes programas e que exclusões são constituídas? Que interesses são servidos pelos conteúdos curriculares escolares? Qual o papel dos manuais escolares e de outros recursos educativos (tecnológicos) na construção do conhecimento construído na e pela escola? Quem produz os recursos educativos? Que respostas curriculares e pedagógicas estão a ser dadas a populações em risco de abandono escolar? De que modo estão os programas de formação de professores a preparar profissionais para atuarem numa sociedade da informação e do conhecimento? Como preparar professores para uma sociedade e escola multiculturais? Que preocupações de educação para a justiça social revelam os programas de formação de professores? Como podem as escolas e os programas de formação promover a educação para a paz e para os direitos humanos?

O livro abre com um primeiro capítulo da autoria de João Paraskeva, da Universidade de Massachusetts – Dartmouth, USA, intitulado “‘Bruti, Sporchi & Cativi’: Rumo a um currículo não abissal”. Neste texto o autor questiona a epistemologia prevalecente no campo curricular, de natureza abissal, defendendo uma teoria itinerante do currículo como uma forma de a contrariar. Paraskeva parte para a construção da sua proposta com base na denúncia de Boaventura Sousa Santos de que o pensamento ocidental moderno é “um pensamento abissal” que releva para o espaço do não-existente tudo aquilo que sai do espaço da inclusão da realidade relevante e do tipo de conhecimento científico, ou mesmo do que se pode pensar – uma zona de pensamento colonial, que impõe o que é legítimo, verdadeiro, racional e científico. Este tipo de pensamento não se pode dissociar das formas atuais de capitalismo e das suas políticas económicas e culturais, que impõem uma pedagogia de dominação e de violência baseada no pressuposto de que a cultura ocidental e eurocêntrica é superior em todas as suas formas. Escudado no pensamento de Fraser, o autor defende uma teoria crítica multidimensional que interpele os problemas de exclusão social e que preste atenção também às estruturas sociais e à agência dos sujeitos, rumo a uma alternativa progressista pós-capitalista, na senda de Boaventura Sousa Santos. Uma teoria itinerante do currículo defende “uma epistemologia geral de impossibilidade de uma epistemologia geral”, uma epistemologia que desafie os múltiplos ‘epistemicídios’ que ocorrem no campo

do currículo, uma epistemologia que reconheça e valorize a diversidade cultural e epistemológica, enquanto forma de resistência global ao capitalismo.

A reflexão sobre as desigualdades educativas e curriculares constitui o enfoque do segundo capítulo, da autoria de Jurjo Torres Santomé, da Universidade da Corunha, Espanha, intitulado “Políticas educativas e currículum escolar na construção de um sentido comum neoliberal”. O autor reflete sobre a instrumentalização do sistema educativo a favor dos interesses do mercado que se concretiza na sua privatização e na construção de um modelo curricular assente na imposição de um leque de conteúdos curriculares como obrigatórios, pois lógicos, normais, necessários e nas formas estandardizadas de avaliação externa. Este modelo de educação neoliberal visa preparar seres consumidores críticos no que respeita à defesa dos seus interesses como consumidores, mas não capazes de refletir e agir para viverem num mundo socialmente mais justo e comprometido com um cosmopolitismo democrático. O modelo de ser humano que a escola deve formar, neste modelo, é o modelo neoliberal e conservador, um ser humano ansioso, apolítico, que vive e valoriza uma cultura positivista e mercantilista, um modelo *desdemocratizador* onde a linguagem da democracia e da justiça social dá lugar a formas cada vez mais violentas de desigualdade entre os seres humanos. Por seu lado, a formação de professores deve comprometer-se com uma ética profissional íntegra e intelectualmente imparcial, moralmente corajosa, respeitosa, humilde, tolerante, confiante, responsável, justa, sincera e solidária.

No capítulo terceiro, intitulado “O desenvolvimento profissional dos professores: crise do currículo, das práticas e dos efeitos da formação docente?”, Juan M. Escudero, da Universidade de Murcia, Espanha, e Felipe Trillo, da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, analisam a formação dos professores questionando-a num contexto ideológico, social, político e escolar mais amplo e articulando-a com as conceções de currículo, de governação da educação e das escolas e com a persistência de desigualdades no campo da educação. Sustentam a sua reflexão em alguns resultados empíricos que ilustram alguns programas e práticas de formação no contexto do sistema educativo espanhol na atualidade. Os autores discutem a importância da formação contínua de professores, as suas margens de possibilidade no contexto atual, bem como os problemas que ela enfrenta. Dos dados recolhidos no âmbito do projeto em curso nos últimos cinco anos, Escudero e Trillo destacam, em termos de conteúdo, a prevalência das TIC e dos métodos de ensino relacionados com as áreas do currículo escolar em detrimento de aspetos ligados à diversidade, à avaliação dos alunos, às competências básicas e às características dos alunos

e suas implicações para o trabalho docente. Os autores concluem que tem dominado um modelo de formação mais técnico centrado no como ensinar e nos recursos TIC do que na fundamentação psicossocial das práticas, identificando a quase absoluta ausência de aspetos ligados às dimensões organizativas do trabalho docente, do trabalho colaborativo e da indagação, emergindo um modelo de profissionalidade docente mais redutor em detrimento de um modelo culturalmente mais relevante e colegial.

O quarto capítulo, da autoria de Deolinda Ribeiro, da Escola Superior de Educação do Porto, Portugal, intitulado “Formação profissional de professores: desafios da contemporaneidade”, propõe uma reflexão sobre os atuais cursos de formação de professores, feita à luz dos principais documentos orientadores da formação. Procurando vislumbrar orientações de pendor mais construtivista ou mais prescritivo, a autora conclui que, na passagem da legislação de 2007 para a de 2014, se acentua um paradigma prescritivo na formação. Dando o exemplo da componente de iniciação à prática profissional, mostra como se perde a valorização de um profissional reflexivo e investigador da prática, a favor de um perfil de professor transmissivo, aprendiz passivo da formação, longe do perfil de transformador social e agente crítico que a literatura advoga. Ribeiro conclui que nos estamos a afastar do essencial da formação ”e a perder conquistas da função ética e social da profissão docente”, quando a função investigativa do perfil, que se mostra mais adequada a um saber transformador, socialmente justo e emancipatório, está a ser discursivamente eliminada da profissão.

No quinto capítulo, Fátima Pereira, da Universidade do Porto, Portugal, intitulado “Trabalho docente e justiça em educação: desafios curriculares em formação de professores”, discute as mudanças no campo da formação de professores em que o processo de Bolonha representa “a versão mais recente e estruturalmente reconfiguradora”. A autora argumenta que deve ter-se em consideração a construção de identidades profissionais à luz da problemática da justiça social e a configuração de “profissionalidades eticamente justas e pedagogicamente competentes na resposta às diferenças e à desigualdade social-escolar”. Defende a necessidade de considerar a complexificação cognitiva, relacional e institucional do trabalho dos professores nomeadamente com enfoque nas questões da justiça e na pertinência das novas epistemologias do trabalho docente no sentido de atribuir maior significado e relevância no quadro da formação de professores. Pereira analisa a (des)adequação do conhecimento que se veicula na formação inicial de professores face à complexidade cognitiva, cultural e institucional de uma educação escolar comprometida com

a equidade e a justiça social e advoga uma perspectiva mediacional e híbrida para a epistemologia da profissão docente na formação inicial de professores, que poderá conduzir a uma “cultura profissional que não se esgota aí, mas que se integra na instituição educativa e na profissão para as transformar”.

Isabel Cabrita, Ana Capelo e Adriana Ferreira da Universidade de Aveiro, Portugal, no sexto capítulo, centram-se numa experiência internacional de desenvolvimento curricular, designado “Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste”. A educação que Timor-Leste “herdou”, como referem as autoras, tem sofrido, com as décadas de ocupação do território, problemas sérios de infraestruturas, linguísticos, sociais, humanos e políticos. Perante isto, e entre outras iniciativas, o governo timorense avançou para a criação de novos currícula e novos materiais didáticos (manuais do aluno e guias do professor), em estreita colaboração entre equipas timorenses e portuguesas. Deixam aqui as autoras o seu contributo e testemunho das Ressonâncias da formação de professores face aos desafios do currículo do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste. Tais ressonâncias advêm de uma avaliação do impacto desta reforma, por elas efetuada entre 2013 e 2015, debruçando-se sobre conhecimentos, conceções de ensino e práticas de sala de aula. Num primeiro momento, caracterizam este Currículo e, de seguida e com base no trabalho de avaliação realizado, salientam a importância da formação contínua para além da inicial, bem como a dificuldade de transposição do aprendido na formação para a sala de aula, prevalecendo, na generalidade, práticas mais tradicionais. Os desafios com que se defrontam os professores continuam a prender-se com as condições e organização das escolas, as dificuldades linguísticas, científicas e didáticas. Apenas com a continuação de um investimento inequívoco na formação continuada dos professores será possível atingir os patamares desejáveis de conhecimento pessoal e de conhecimento profissional que permita o seu efetivo desenvolvimento profissional e, por consequência, a sua capacitação para formar cidadãos.

Teresa Pessoa, da Universidade de Coimbra, Marcelo Purificação, da UNIFIMES, Goiás Brasil e Universidade de Coimbra, Georgina Lustosa, da Universidade de Coimbra e Universidade Federal do Piauí, Brasil e Juraneide Matos, da Universidade de Coimbra, Portugal, são os autores do sétimo capítulo: “Em torno de uma Pedagogia Baseada em Casos (PBC) – Enquadramento e contributos na formação de professores”. Os autores revisitam diferentes perspetivas de formação, apresentam uma classificação das mesmas, realçando as dimensões prática e tecnológica, e avançando uma proposta de Pedagogia Baseada em Casos

(PBC). A esta pedagogia, fundada na tipologia de Ken Zeichner, acrescentam-lhe novas dimensões, nomeadamente a construção, os contextos e os casos, dimensões inspiradas no trabalho de Rand Spiro sobre os domínios complexos e pouco estruturados (Teoria da Flexibilidade Cognitiva), e alimentadas pelos desenvolvimentos introduzidos por Lee Shulman e outros autores e autoras. Assumem e concluem, claramente, da importância inequívoca do entendimento da concetualização das múltiplas perspetivas para a construção de um pensamento dos professores verdadeiramente crítico sobre a complexidade da sociedade atual.

O oitavo capítulo, de Flávia Vieira da Universidade do Minho, Portugal, intitulado “Entre a reprodução e a transformação - a investigação como prática pedagógica na formação de professores”, traz-nos uma reflexão sobre o lugar da investigação como estratégia de formação de professores, ao serviço de uma educação mais humanista e democrática nas escolas. A procura de resposta às questões organizadoras do texto (“Será que a investigação pode ser uma prática verdadeiramente pedagógica? Se sim, que condições deve cumprir?”), leva a autora a discutir questões mais alargadas, sobre a relação entre investigação, formação e educação escolar (que conceções de educação e de formação subjazem às práticas e as informam?), sobre a relação entre investigação e pedagogia (qual está ao serviço de qual e que interesses servem?), sobre a noção de investigação no contexto da formação de professores (que modelos e métodos são aceitáveis e aceites? Que impactos?) ou ainda sobre o estatuto do formador e da formação nas instituições formadoras (que papel desempenham os formadores? Que relações promovem entre a pedagogia, a investigação e o desenvolvimento profissional dos professores?). A autora termina a sua reflexão apresentando um conjunto de condições “para que a investigação realizada pelos professores nos contextos de formação apresente um potencial transformador”. Para tal, defende a constituição de comunidades profissionais nas instituições formadoras, onde os formadores são também investigadores da sua própria pedagogia de formação.

“Da Supervisão Colaborativa às Comunidades de Prática: Um percurso de Aprendizagem Transformativa” é o título do capítulo nono, da autoria de Luís Tinoca, Filomena Rodrigues e Elsa Machado, da Universidade de Lisboa, Portugal, que dá continuidade à reflexão encetada no capítulo anterior. Os autores partem de duas questões orientadoras para a construção do seu texto: “Como podemos articular supervisão e colaboração? Que implicações resultam para o desenvolvimento profissional docente?”, para defenderem a emergência de iniciativas de desenvolvimento profissional mais próximas do

contexto escolar e da realidade profissional dos professores, dando o exemplo das comunidades de prática. Articulado supervisão, colaboração, aprendizagem, aprendizagem e ação transformativa, as comunidades de prática repousam numa perspectiva reflexiva da supervisão do desenvolvimento individual do professor, que envolve dimensões pessoais e colaboração próxima com outros colegas. As comunidades de prática são entendidas como facilitadoras do trabalho dos professores, uma vez que são encaradas como “grupos de pessoas que partilham uma paixão por algo que sabem fazer e que interagem regularmente para aprender como o fazer melhor”. Assim se pode promover uma aprendizagem e uma ação transformativa nas escolas em contexto de trabalho, quando os professores se veem implicados em atividades de supervisão colaborativa através da análise reflexiva e da investigação interventiva sobre a prática.

No capítulo décimo, intitulado “A qualidade do ensino e autoeficácia do professor na gestão da aula. O contributo das experiências formativas em estágio pedagógico”, Maria Martins, Marcos Onofre e João Costa, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Portugal, abordam o estágio enquanto contexto de aprendizagem profissional dos professores. Com base num estudo de caso longitudinal integrado, os autores procuraram aprofundar a compreensão das relações que se estabelecem entre as experiências de formação no estágio, a autoeficácia e a qualidade do ensino. Os resultados revelam que a mestria na lecionação, a persuasão verbal do orientador e os estados emocionais positivos foram determinantes para o aumento da autoeficácia da estagiária ao longo do estágio pedagógico. Os autores concluem que a autoeficácia e a qualidade de ensino aumentaram na fase final do estágio e que esta se refletiu no aumento da congruência da atividade dos alunos em relação às propostas da professora e dos níveis de responsabilização implementados, tendo-se ainda observado uma diminuição do tempo de organização decorrente de rotinas consistentes e uma melhoria do clima de aprendizagem.

O capítulo décimo primeiro, da autoria de Zita Esteves, do Agrupamento de Escolas de Real, Portugal, João Formosinho, da Universidade do Minho, Portugal e Joaquim Machado, da Universidade Católica Portuguesa, apresenta-nos o texto “Equipas educativas e profissionalidade docente”, onde os autores refletem sobre uma experiência de organização pedagógica intermédia de uma escola de segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Esta experiência – Equipa Educativa - toma por unidade de base da ação pedagógica de uma equipa docente, não a turma, mas a equipa educativa de ano. Este modelo de organização permite aos professores fazerem a articulação entre os projetos curriculares de turma e

agrupar os alunos de acordo com as suas necessidades, implementar diferentes manchas horárias de acordo com as atividades a realizar, bem como gerir o tempo de modo mais autónomo. O modelo permite ainda diversificar as opções pedagógicas, favorecendo a participação, a colaboração, a partilha e a responsabilização por parte de todos. Todavia, e como qualquer mudança, o funcionamento por equipa educativa traz também dificuldades que advêm da socialização dos docentes e da construção da sua profissionalidade numa cultura de escola e organização rotinizadas na individualidade dos saberes e no isolamento da sala de aula.

No capítulo décimo segundo, Ana Paula Vilela, do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga-Sul, oferece-nos um exemplo de como os centros de formação de professores podem funcionar ao serviço de uma escola democrática. Com o texto “Ao serviço da Formação de Professores - da missão possível à missão quase impossível dos CFAE”, a autora parte de uma análise da situação atual da educação e da formação contínua de professores, marcada por políticas e práticas de *accountability*, baseadas em lógicas performativas e gerencialistas, demagógicas e burocratizadas, geradoras de cada vez maiores desigualdades sociais, para defender uma formação contínua que, dando resposta às necessidades de formação dos professores, das escolas e do sistema, não deixa de pugnar por formas mais democráticas de educar e formar professores. Daí o papel relevante que defende para os Centros de Formação de Associação de Escolas. Não obstante os fortes constrangimentos sentidos ao nível dos cortes no financiamento e limitações ao funcionamento, a autora defende uma formação contínua que dê resposta às necessidades das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram. Dá o exemplo do centro de formação que dirige, que visa desenvolver uma formação centrada na análise e intervenção ao nível de problemas/ projetos concretos e estimuladora de processos de mudança e inovação educativas.

Finalmente, no capítulo décimo terceiro, José Bravo Nico, da Universidade de Évora, Portugal, apresenta-nos uma reflexão sobre a inutilidade de (mais) uma dicotomia concetual tradicional, com o texto “Escola e vida: Tudo vida!...”. O autor advoga o diálogo entre culturas escolares e não escolares, como uma necessidade urgente da formação de professores, em contraponto a uma formação ainda muito centrada nas aprendizagens académicas e desvinculada das histórias de vida dos estudantes. A participação nos diversos contextos espaciais e sociais enriquece o que o autor apelida de “portefólio” experiencial

pessoal de cada um, algo que qualquer dispositivo didático da formação de professores deve integrar e valorizar. O autor termina com uma lista de implicações curriculares deste diálogo, de modo a que o currículo e a pedagogia da formação de professores se tornem mais inclusivos, mais integradores, mas também mais perturbadores do *status quo*.

Urge, assim, repensar a formação docente à luz dos desafios atuais, curriculares e pedagógicos, que se colocam às escolas e aos professores, sobretudo em tempos marcados, muitas vezes, por tensões e contradições entre uma visão mais ampla, social e moral de ensino e uma visão mais tecnicista e instrumental, ligada às culturas performativas e à prestação pública de contas orientada por e para os resultados escolares. Esta situação encerra distintos modos de olhar para a qualidade da educação e dos professores, o que exige a análise das suas implicações em relação ao papel dos professores no desenvolvimento do currículo, à sua formação e às suas identidades profissionais.

Referências

Cochran-Smith, M. (2001). Learning to teach against the (new) grain. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 3-4.

Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: for better or for worse?. *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.

Cochran-Smith, M. (2008). Toward a theory of teacher education for social justice. Paper for the Annual Meeting of the AERA, New York.

Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369-388.

Flores, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco, & M. Olinda Evangelista (Orgs), *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2011). Curriculum of Initial Teacher Education in Portugal: New Contexts, Old Problems. *Journal of Education for Teaching* (special issue), 37(4), 461-470.

Flores, M. A. (2014) (Org.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.

Flores, M. A. (2016) Teacher Education Curriculum, in. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, (pp. 187-230). Dordrecht: Springer Press.

Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F.I. (2014) Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha, in

M. C. Borges, & O. F. Aquino (org.). *A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais*. (pp. 61-96), Uberlândia: EDUFU.

Flores, M. A.; Vieira, F.; Silva, J. L. & Almeida, J (2016) Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna Initial Teacher Education in Portugal, in M. A. Flores & T. Al-Barwani (Eds.) *Redefining Teacher Education for the post-2015 Era: Global Challenges and Best Practice*, (pp.109-124), New York: Nova Publisher

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice*. New York: Teachers College Press.

Kumashiro, K. (2009). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. (2nd. Ed.). New York: Routledge.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (orgs.), *“Filhos de um Deus menor” : Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 135-151). Ramada: Pedago.