Formação inicial de professores

Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?

EDULOG

FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

IDENTIFICAÇÃO

Título

Formação inicial de professores: Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?

Identificação dos proponentes

Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite
CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
(Coordenadora do Projeto)

Isabel Leite
Departamento de Psicologia, Universidade de Évora
(Coordenadora do Projeto)

Gina Lemos
Instituto Politécnico de Setúbal

Fátima Sousa-Pereira
CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

CONTEXTUALIZAÇÃO

A importância da qualidade da formação de professores para a melhoria e modernização dos sistemas educativos é hoje amplamente reconhecida.

As evidências acumuladas ao longo de mais de 30 anos de investigação mostram que os professores mais bem preparados, com mais conhecimento dos conteúdos a ensinar e, em particular, com melhores competências pedagógicas, são mais bem-sucedidos (e.g., Coe, Aloisi, Higgins & Major, 2014; Darling-Hammond, 1999, 2000). O valor da correlação entre a qualidade das práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos é, não só, significativo, como coloca o "professor" entre os fatores mais determinantes no processo de aprendizagem (Hattie, 2009; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005).

Este reconhecimento da importância da qualidade da formação dos professores ecoa

- nos documentos políticos da União Europeia (e.g., Bokdam, & van den Ende, 2014; EC, 2007, 2014),
- nos relatórios técnicos de organizações internacionais e nacionais (OCDE, UNESCO, CNE),
- nos estudos de análise comparativa dos sistemas educativos com melhores desempenhos (e.g., Barber, & Mourshed, 2007; Jensen, Roberts-Hull, Magee & Ginnivan, 2016),
- nas investigações e relatórios sobre a formação inicial de professores (e.g., Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002; CNE, 2015)
- e nos diplomas que definem o regime jurídico da habilitação profissional para a docência.

Em Portugal, os progressos alcançados em matéria de qualificação do corpo docente são substantivos. A formação exigida para a habilitação profissional aumentou, foram tomadas medidas no sentido de elevar a exigência na formação científica e pedagógica dos docentes (Decreto-Lei n.º 43/2007, Decreto-Lei n.º 79/2014) e introduzidos mecanismos de garantia da qualidade dos cursos de formação (Decreto-Lei n.º 369/2007). Ainda assim reconhece-se que "**a realidade da formação inicial de professores continua a colocar um conjunto de problemas** no que se refere à **qualidade** (…), à **relação entre a teoria e a prática**…" (CNE, 2016, p. 8).

O tema é particularmente premente numa altura em que, no nosso país, se prevê que até 2030 mais de metade (57,8%) dos professores do quadro se possam aposentar e a baixa atratividade da profissão limita o universo de candidatos aos cursos de Educação aos alunos com mais fraca preparação (CNE, 2019). A este respeito, importa referir a quebra no número de alunos inscritos nos cursos de formação para a docência (CNE, 2019), e destacar os resultados quer do inquérito PISA, quer de um relatório recente da DGEEC que mostram que os que aspiram à profissão docente e ingressam atualmente nos cursos de formação de professores (DGEEC, 2019; OCDE, 2016) são os estudantes com menores competências em literacia.

O presente estudo propõe-se aprofundar o conhecimento sobre a formação inicial de professores. Debruçar-se-á especificamente sobre a preparação que os futuros professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico estão a receber para o ensino da leitura e escrita.

O enfoque na preparação para o ensino da leitura e escrita justifica-se por várias razões.

Em primeiro lugar, pelo papel determinante que a leitura e a escrita têm para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, para a aquisição e expressão de conhecimentos, ideias e valores e para as aprendizagens posteriores. São, por essa razão aprendizagens fundacionais e instrumentais para todo o percurso escolar e para o desenvolvimento de cada pessoa.

Em segundo lugar, porque se sabe que o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita está fortemente relacionado com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas neste domínio e, por isso, dos processos vividos na formação escolar. Se se aperfeiçoar a preparação dos professores para o

ensino da leitura e da escrita, estar-se-á a contribuir para melhorar, de forma sistémica, a eficiência do sistema educativo e a qualidade de formação dos alunos.

Por último, porque a delimitação do âmbito do estudo permite uma descrição mais precisa do que está a ser assegurado neste domínio pelos atuais programas de formação inicial de professores e produzir recomendações que potenciem a sua qualidade.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Pela importância que a leitura tem para o percurso pessoal de cada indivíduo e pelos elevados custos pessoais, sociais e económicos que têm os baixos níveis de literacia, há muito que se discute qual a melhor forma de ensinar a ler.

O interesse pelo ensino da leitura é antigo e alimentou ao longo de várias décadas um debate académico intenso, que ficou conhecido por *reading wars* (para uma revisão *vide*, Castles, Rastle & Nation, 2018; Walsh, Glaser & Wilcox, 2006). De um lado posicionam-se os defensores do método fónico (e.g., Chall, 1967), do outro os proponentes dos métodos globais do ensino da leitura (e.g., Goodman, 1969). A discussão não se circunscreve, naturalmente, ao meio académico e não é uma mera questão de conceptualização teórica. As diferentes perpetivas têm repercussões na formação inicial (e contínua) dos professores, no modo como estes vão ensinar a ler e nos materiais didáticos publicados.

Nas últimas décadas a leitura foi objeto de estudo científico por especialistas de várias áreas, da Educação, à Psicologia, passando pelas Neurociências. Investigaram-se os processos psicolinguísticos envolvidos, a forma como estes se desenvolvem ao longo da aprendizagem, os efeitos de diferentes métodos de ensino e as causas das dificuldades na aprendizagem da leitura. Comparou-se a aprendizagem da leitura em diferentes línguas e sistemas educativos diversos. As evidências acumuladas conduziram a um razoável consenso e permitiram responder a muitas das questões debatidas sobre como se deve ensinar a ler.

Estas descobertas são apresentadas e discutidas em vários relatórios sobre o ensino-aprendizagem da leitura. A título de exemplo, nos EUA, *Becoming a Nation of Readers* (Commission on Reading, 1985), *Beginning to Read* (Adams, 1990), *Prevention of Reading Difficulties in Young Children* (National Research Council, 1998) e *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (National Reading Panel, 2000); no RU, *The Rose Review* (Rose, 2006); em Portugal, o *Estudo longitudinal para estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita do 1.° ao 6.° ano de escolaridade* (Araújo, Carvalho, Fernandes, Leite, Morais,. & Querido, 2010).

O mais marcante destes trabalhos, o relatório produzido pelo National Reading Panel (2000) identifica cinco elementos-chave para a eficácia do ensino da leitura e o sucesso nesta aprendizagem: a consciência fonémica; o treino fónico do princípio alfabético e das correspondências grafema-fonema; a fluência de leitura; o ensino de vocabulário e a exposição a um conjunto de estratégias de compreensão da leitura. Este trabalho concluí também que a utilização de métodos globais é ineficaz e está associada a uma maior incidência de dificuldades na aprendizagem da leitura, em particular entre crianças de meios socialmente desfavorecidos. E, mais relevante para o projeto de estudo ora apresentado, o painel sublinha que uma preparação dos professores no domínio da leitura que explicite estes elementos está associada a um melhor desempenho dos alunos.

Os resultados deste painel foram de tal forma conclusivos e claros que impulsionaram, em vários países (e.g., EUA, RU, Austrália e Portugal) um conjunto de orientações e medidas. Desenvolveram-se programas de desenvolvimento profissional para atualização do conhecimento dos professores (e.g., nos EUA, Califórnia, Florida e Texas), definiram-se perfis de conhecimentos e competências que os professores devem dominar para ensinar a ler (International Literacy Association, 2017; Moats, 1999) e adotaram-se programas curriculares e metas de aprendizagem que já incorporam as principais descobertas da "ciência da leitura" (e.g., Portugal).

A investigação científica que desde então foi publicada tem, no essencial, contribuído para reforçar as conclusões do National Reading Panel (para uma revisão *vide* Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001; Castles, Rastle & Nation, 2018, Ehri & Flugman, 2018, McCutchen et al. 2002; McCutchen, Green, Abbott, & Sanders, 2009): Uma instrução dirigida aos processos cognitivos específicos de leitura e da sua aprendizagem, e atenta aos fatores que a podem comprometer, promove o sucesso num número substancial de estudantes e previne dificuldades.

Os resultados dos estudos internacionais em que Portugal tem participado (PIRLS e PISA) mostram que cerca de 20% dos estudantes portugueses têm dificuldades sérias no domínio da leitura e que esta percentagem se mantém relativamente constante ao longo do Ensino Básico.

Alguns investigadores estimam que a incidência de dificuldades nesta aprendizagem poderia ser reduzida para um intervalo entre 2 e 10%, se a instrução da leitura se baseasse na atual evidência científica (e.g., Torgesen, 2005, cit por Walsh, Gaser & Wilcox, 2006). Apesar de não termos elementos suficientes para assegurar que os valores desta estimativa são estritamente válidos para a aprendizagem em português, podemos, ainda assim, prever uma redução considerável do número de alunos com dificuldades se tal acontecesse. Note-se que a atual percentagem de alunos com um desempenho inferior na leitura não pode ser exclusivamente justificada pela complexidade do código ortográfico português. Os estudantes nacionais têm um desempenho na leitura pior do que, por exemplo, os alunos do Reino Unido que aprendem a ler um código ortográfico mais complexo, inconsistente, do que o código do Português Europeu.

No que ao ensino da escrita diz respeito, o tema permaneceu durante muito tempo à margem das "reading wars". A explicitação da sua relevância para as aprendizagens escolares, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a participação cívica é, por comparação à leitura, mais recente. E, as descobertas e conhecimento acumulados na investigação dos processos psicolinguísticos envolvidos na escrita e no estudo do seu processo de ensino-aprendizagem são, pelo menos por enquanto, menos expressivos.

Leitura e escrita são habilidades distintas. Ler implica a identificação do que está escrito e a sua interpretação. Escrever exige uma evocação precisa da forma escrita das palavras e um processo de elaboração da mensagem. No entanto, leitura e escrita são os dois sentidos do mesmo código. Por isso envolvem conhecimentos e competências comuns e ao longo de todo o processo de aquisição da literacia influenciam-se mutuamente (e.g., Shanahan, 2019).

A comparação da eficácia dos diferentes métodos de ensino da leitura veio mostrar que os métodos fónicos, que sustentam a aprendizagem do princípio alfabético e o ensino do código ortográfico de forma explícita e sistemática, conduzem também a progressos mais substantivos e sólidos na aprendizagem da escrita do que um ensino não sistemático ou que não se baseia nos princípios fónicos (e.g., Treiman, 2018).

A par desta conclusão a investigação sobre o ensino da escrita (e.g., de la Paz & Graham, 2002; Department for Education, 2012; Graham, Bollinger, Booth Olson, D'Aoust, MacArthur, McCutchen, & Olinghouse, 2012; McCutchen, 2000) aponta para a importância

- da automatização gesto motor implicado na escrita,
- da consolidação das representações ortográficas das palavras escritas,
- do desenvolvimento das competências de linguagem oral (em particular o conhecimento lexical e morfo-sintático),
- do conhecimento de diferentes tipos de texto,
- da aprendizagem dos componentes do processo de escrita (e.g., planeamento, elaboração de um rascunho e revisão do texto),
- e da aprendizagem de estratégias que suportam o desenvolvimento das várias componentes da produção textual.

Pela inter-independência que leitura e escrita têm uma da outra (Shanahan, 2019) devem ser ensinadas e aprendidas em correspondência, como é preconizado no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico actualmente em vigor (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Alcançado um consenso sobre a relevância das descobertas da ciência da leitura e escrita para o seu ensino, importa então conhecer como é que os futuros professores estão a ser preparados? Por outras palavras, o que estão a aprender antes de assumirem a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever?

Nos EUA, a questão tem sido explorada por vários académicos e grupos de peritos. David Steiner e Susan Rozen analisaram, em 2000 (cit. por Walsh, Gaser & Wilcox, 2006), o plano curricular dos cursos de formação de professores de várias faculdades/escolas de educação do topo do ranking norte americano e concluíram que os alunos tinham apenas um conhecimento superficial no domínio do ensino da leitura.

No seguimento deste trabalho, o National Council on Teacher Quality publica, desde 2006, os resultados de análises sistemáticas de um elevado número de programas de formação de professores dos EUA. Os relatórios mais recentes descrevem progressos no número de cursos que melhoraram a preparação para o ensino da leitura integrando no currículo os componentes que a "ciência da leitura" identifica como essenciais.

De referir também o trabalho de alguns académicos, como por exemplo Deborah McCutchen, Louisa Moats, Spear-Swerling e Steve Graham. Explicitaram o conhecimento que os professores devem ter ou adquirir para serem eficazes no ensino da leitura, mas também da escrita. Mostraram que muitos professores possuem um domínio insuficiente de conhecimentos fundamentais (com consequências para o sucesso na aprendizagem dos seus alunos). Apelaram a um esforço de melhoria da formação dos professores (e.g., Brady & Moats, 1997; Graham, 2019; Moats, 1999, 2003, 2009a,b; McCutchen et al., 2002; McCutchen, Green, Abbott, & Sanders, 2009; Spear-Swerling, 2007; Spear-Swerling, Brucker, & Alfano, 2005;).

Dos estudos realizados em Portugal destaca-se um, publicado em 2014, de Lopes et al.. De um modo exaustivo e compreensivo este trabalho explorou os conhecimentos disciplinares que os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico possuíam para o ensino da leitura, as atividades que realizavam no ensino da Língua Portuguesa, a forma como percecionavam os modelos e métodos de ensino da leitura e os seus próprios conhecimentos. Neste estudo foram também analisados os planos curriculares e conteúdos programáticos de áreas disciplinares relevantes para o ensino da leitura dos cursos que, à data, formavam professores para o 1.ºciclo. O intuito era perceber o que estava a ser ensinado nas Universidades e Institutos Politécnicos aos futuros professores.

Os autores concluíram que o conhecimento dos professores portugueses sobre o ensino da leitura era globalmente insuficiente, em particular na área da Avaliação/Intervenção, pese embora um nível médio de habilitações elevado. A análise dos planos curriculares e conteúdos programáticos dos cursos permitiu identificar as áreas disciplinares que apresentam alguma relação com o ensino da leitura e calcular o seu peso médio relativo na estrutura curricular dos cursos. Concluíram os autores que a frequência "de conhecimentos específicos sobre a chamada "ciência da leitura" era baixa, (…) ou porque estes conteúdos não são ainda conhecidos dos formadores ou que são evitados" (Lopes et al. 2014, p. 109).

Análise semelhante sobre a formação que os futuros professores portugueses têm para o ensino do que é específico da escrita não foi ainda efectuada.

PROPOSTA DE ESTUDO EMPÍRICO

Tendo por referência as razões atrás expressas, propomo-nos realizar um estudo de investigação que permita conhecer mais aprofundadamente a formação inicial dos futuros professores dos 1.º e 2.º ciclos para o ensino da leitura e escrita, que é assegurada pelas IES portuguesas. O estudo focar-se-á na análise dos objetivos e conteúdos das Unidades Curriculares (doravante UC) i) do conjunto da Formação nas Áreas de Docência (FAD), em particular as relacionadas com o conhecimento da estrutura da linguagem, da Língua Portuguesa e das características do código ortográfico do português europeu e ii) do conjunto das UC das Didáticas Específicas relacionadas com o ensino da leitura e escrita.

Pretendemos não só dar continuidade à linha de investigação iniciada por Lopes et al. (2014), mas também alargá-la e aprofundá-la. Com este propósito propomo-nos

1. Analisar os objetivos e os conteúdos programáticos das UC de todos os cursos de formação inicial de professores dos 1.º e 2.º ciclos oferecidos pelas IES portuguesas;
2. Analisar os textos, referências bibliográficas, que integram o programa das UC;
3. Identificar os procedimentos seguidos nos processos de ensino-aprendizagem em que os alunos demonstram o conhecimento que adquiriram sobre o ensino da leitura e escrita;
4. Conhecer o perfil académico e profissional dos docentes das IES que asseguram este conjunto de UC.

A opção por estender o estudo à bibliografia das UC prende-se, como é defendido pelo National Council on Teacher Quality (2006), com o facto de considerarmos que em conjunto objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia caracterizam melhor o universo de conhecimento considerado relevante e indispensável. A análise do que é solicitado ao aluno para demonstrar os conhecimentos e habilidades pedagógicas adquiridas permitirá caracterizar melhor o alinhamento entre o ensino teórico e a prática, assim como a importância que é dada aos resultados efetivos da aprendizagem.

METODOLOGIA DE ESTUDO

O estudo será desenvolvido e orientado pelos objetivos que a seguir se apresentam.

OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O estudo a que se refere esta proposta orienta-se pelo seguinte **objetivo geral**: Caracterizar a formação inicial dos futuros professores dos 1.º e 2.º ciclos para o ensino da leitura e escrita.

No contexto deste objetivo geral, definem-se os seguintes **objetivos específicos**:

- OE1: Identificar as instituições que oferecem os cursos de licenciatura em Educação Básica (1.º ciclo de estudos) e os mestrados de habilitação profissional para a docência (Ensino Básico, 1.º CEB e 1.º e 2.º CEB em Português/HGP e em Mat/CN, cf. D. L. nº 79/2014);
- OE2: Analisar os planos curriculares dos cursos, identificando a oferta formativa quanto às unidades curriculares (UC) que se orientam especificamente para i) a Formação nas Áreas de Docência (FAD), com enfoque nas relacionadas com o conhecimento da estrutura da linguagem, da Língua Portuguesa e das características do código ortográfico do português europeu e ii) as Didáticas Específicas relacionadas com o ensino da leitura e escrita.
- OE3: Analisar os objetivos, os conteúdos programáticos, a bibliografia e a metodologia de avaliação das UC identificadas.
- OE4: Complementar os objetivos anteriores com o mapeamento do perfil académico e profissional dos docentes responsáveis por estas UC, trabalho a ser desenvolvido no âmbito do Projeto "Perfil académico e profissional de professores do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores" (Leite & Sousa-Pereira, 2019).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a prossecução dos objetivos listados foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos (P):

1ª fase do estudo - Análise documental 1 (conclusão Julho de 2020):

Para a prossecução dos objetivos apresentados, na primeira fase, com o foco nos cursos que habilitam profissionalmente para a docência nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos (P):

- P1. Análise da plataforma da A3ES para identificação dos cursos de licenciatura em Educação Básica (1.º ciclo de estudos) e dos mestrados de habilitação profissional para a

docência (Ensino Básico, 1.º CEB e 1.º e 2.º CEB em Português/HGP e em Mat/CN, cf. D. L. n.º 79/2014) acreditados no 1.º ciclo de avaliação e acreditação (objeto de estudo);

- P2. Contacto com a Administração da A3ES para acesso a dados que permitam conhecer os planos de estudo dos cursos acreditados;
- P3. Análise dos planos de estudo dos cursos e seleção das unidades curriculares que, enquadrando-se na Formação nas Áreas de Docência (FAD), estão especificamente relacionadas com o conhecimento da estrutura da linguagem, da Língua Portuguesa, da relação entre oral e escrita e do código ortográfico do português europeu, assim como das que fazem parte das Didáticas Específicas e estão relacionadas com o ensino da leitura e escrita;
- P4. Contacto com a Administração da A3ES para acesso aos objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia e elementos de avaliação que constam nas fichas das UC identificadas;
- P5. Contacto com a Administração da A3ES para acesso a dados que permitam conhecer os CV (fichas disponibilizadas pela A3ES) dos docentes que asseguram essas unidades curriculares.

Produtos resultantes desta fase do estudo:

Apresentação de um relatório intercalar que sistematize os resultados da primeira fase do estudo (julho de 2020): identificação das disciplinas associadas ao estudo da linguagem e da língua, e ao ensino da leitura e escrita; cálculo da média de ECTS por cada conjunto disciplinar e do seu peso relativo na estrutura global dos cursos

2ª fase do estudo - Análise documental 2 (de setembro de 2020 a março de 2021):

A segunda fase do estudo diz respeito a

- P1. Análise dos objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia e elementos de avaliação que constam nas fichas das UC identificadas;
- P2. Caracterização do perfil dos formadores de professores destas UC.

Na concretização do procedimento metodológico P1 serão considerados os seguintes indicadores de análise:

1. Para a Formação nas Áreas de Docência
   - Estudo da estrutura da linguagem
   - Estudo da Língua Portuguesa
   - Estudo da relação entre oral e escrita
   - Estudo do código ortográfico do Português

2. Para as Didáticas Específicas
   - Estudo de métodos de ensino da leitura/escrita, em particular do Método Fónico
   - Estudo de cada um dos cinco componentes-chave para o ensino da leitura: a consciência fonémica; o treino fónico do princípio alfabético e das correspondências grafema-fonema; a fluência de leitura; o ensino de vocabulário e a exposição a um conjunto de estratégias de compreensão da leitura.
   - Estudo dos componentes chave para o ensino da escrita: gesto motor implicado na escrita, conhecimento ortográfico, competências de linguagem oral (em particular o conhecimento lexical e morfo-sintático), diferentes tipos de texto, componentes do processo de escrita (e.g., planeamento, elaboração de um rascunho e revisão do texto) e estratégias que suportam o desenvolvimento das várias componentes da produção textual.

Na concretização do procedimento metodológico P2 aqui enunciado serão considerados os seguintes indicadores de análise:

- Formação académica dos docentes na sua relação com as UC lecionadas;
- Atividades e produtos de investigação e divulgação relacionados com o estudo da linguagem ou das características da língua, com a leitura e escrita ou com o ensino/aprendizagem da leitura e escrita;
- Pertença a Centros de Investigação na área dos cursos ou a outros Centros de Investigação com linhas de pesquisa sobre linguagem, língua portuguesa, leitura e escrita;
- Atividades de desenvolvimento profissional de alto nível na área do ensino da leitura e escrita (atividades de extensão à comunidade; orientação de estágios e trabalhos de investigação; formação contínua de professores, etc.)
- Experiência de docência no ensino não superior;
- Categoria profissional;
- Tipo de colaboração na IES (tempo integral, tempo parcial).

Produtos resultantes desta fase do estudo:

- Apresentação de um relatório intercalar que sistematize a segunda fase do estudo (abril de 2021).

- Apresentação, em eventos académicos, do conhecimento produzido nesta segunda fase do estudo.

- Submissão de um artigo em revista científica.

3ª fase do estudo – Estudos de caso (de março de 2021 a outubro de 2021):

Na terceira e última fase do estudo, e numa perspetiva de aprofundamento dos dados recolhidos nas fases anteriores, realizar-se-ão alguns estudos de caso que permitam clarificar dúvidas deixadas pelas fases 1 e 2 sobre a formação inicial de professores na diversidade que a caracteriza. Os procedimentos metodológicos (P) serão os seguintes:

- P1. Identificação de alguns estudos de caso para aprofundamento do conhecimento que vier a ser construído pela análise documental (fases 1 e 2). Para já, preveem-se que sejam considerados os seguintes critérios: i) IES com forte/baixa adequação dos objetivos de formação aos conteúdos constantes nos programas e bibliografia enunciados nas fichas curriculares; ii) IES que revelam forte/baixa relação entre a formação académica e as metodologias que permitem conhecer o conhecimento e competências adquiridos pelos futuros professores; iii) IES que revelam forte/baixa relação entre a formação académica dos docentes e as UC que lecionam; iv) zona geográfica da IES (litoral, interior; público, privado).
- P2. Definição de um plano de ação para a realização desses estudos de caso e sua concretização.

Produtos resultantes desta fase do estudo:

- Apresentação de um relatório intercalar que sistematize a terceira fase do estudo (novembro de 2021).

- Apresentação, em eventos académicos, do conhecimento produzido nesta terceira fase do estudo.

- Submissão de um artigo em revista científica.

- Apresentação de um relatório final (janeiro de 2022).

EDULOG

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Araújo, L., Carvalho, C., Fernandes, S., Leite, I., Morais, J. & Querido, L., (2010). E*studo longitudinal para estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita do 1.° ao 6.° ano de escolaridade* (Relatório Final, entregue ao Ministério da Educação). Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.

Barber, M. & Mourshed, M., (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.

Bokdam, J. & van den Ende, I (2014). Teaching teachers: Primary teacher training in Europe - State of affairs and outlook. European Parliament's Committee on Education and Culture. http://www.europarl.europa.eu/studies

Brady, S. & Moats, L.C. (1997). Informed instruction for reading success: Foundations for teacher preparation. Baltimore, MD: International Dyslexia Association

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e metas curriculares de português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. Psychological Science in the Public Interest, 19(1), 5-51. Doi:10.1177/1529100618772271

Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate.* New York, NY: McGraw-Hill.

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Project Report. Sutton Trust, London.

Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação inicial de professores. In Maria do Carmo Gregório e Ercília Ferreira (Eds.)*, Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve, 29 de abril de 2015.

Conselho Nacional de Educação (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à Profissão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Conselho Nacional de Educação (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Education Policy Analysis Archives, 8(1).

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. J*ournal of Teacher Education*, 51(3).

de la Paz, S. & Graham, S. (2002).Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4).

Department for Education (2012). *What is the research evidence on writing?*, Research report DFE-RR238, London: Department for Education. https://www.gov.uk/government/ uploads/system/.../DFE-RR238.pdf

DGEEC (2019). *Desempenho a português dos alunos que ingressam no ensino superior*. Lisboa: Autor

Ehri, L. C. & Flugman, B. (2018). Mentoring teachers in systematic phonics instruction: Effectiveness of an intensive year-long program for kindergarten through 3rd grade teachers and their students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(2), 425-456.

Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal* (1990-2000). Porto: Porto Editora.

European Commission (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007 (2007/C 300/07). https://eur-lex.europa.eu

European Commission (2014). Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education (2014/C 183/05). https://eur-lex.europa.eu/

Goodman, K. S. (1969). *Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics*. Reading Research Quarterly, 9-30. doi:10.2307/747158

Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43(1). Doi: 10.3102/0091732X1882112.

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Insti- tute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/ wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.

Hattie, J., (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

IAVE (2017). Resultados Globais PIRLS 2016/ePIRLS 2016 – PORTUGAL. LITERACIA DE LEITURA & LITERACIA DE LEITURA ONLINE. Lisboa: IAVE.

Jensen, Roberts-Hull, Magee & Ginnivan (2016). *Not So Elementary: Primary School Teacher Quality in Top-Performing Systems.* EUA: National Center on Education and the Economy.

Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M. G., Almeida, L., S., …Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.o ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M. & Mendes, R. (2019). PISA 2018 – PORTUGAL. Relatório Nacional. Lisboa: IAVE.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35 (1), 13–23.

McCutchen, D., Abbott, R., Green, L., Beretvas, S., Cox, S., ..., Gray, A. (2002). Beginning Literacy: Links Among Teacher Knowledge, Teacher Practice, and Student Learning. Journal of Laerning Disabilities, 35(1), 69-86.
Doi: 10.1177/002221940203500106

McCutchen, D., Green, L., Abbott, R. D., & Sanders, E. A. (2009). Further evidence for teacher knowledge: supporting struggling readers in grades three through five. *Reading and Writing,* 22(4), 401-423.

Moats, L.C. (1999). *Teaching reading is rocket science*. Washington, DC: American Federation of Teachers.

Moats, L.C., Foorman, B.R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia,* 53, 23–45, doi:10.1007/s11881-003-0003-7

Moats, L.C. (2009a). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 379–399.

Moats, L.C. (2009b) Still wanted: Teachers with knowledge of language. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (5), 387–391.

Moats, L. (2014) What teachers don't know and why they aren't learning it: addressing the need for content and pedagogy in teacher education, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19:2, 75-91, DOI: 10.1080/19404158.2014.941093

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institute of Health.

OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education.* PISA, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016b). PISA 2015 Results in Focus

Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74. Doi:10.1111/1529-1006.00004

Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, Vol. 73(2).

Spear-Swerling, L. (2007). The research-practice divide in beginning reading. *Theory into Practice*, 46, 1-8.

Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266-296.

Treiman, R. (2018). Teaching and learning spelling. *Child Development Perspectives*, 12(4), 235-239. doi:10.1111/cdep.12292.

Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers's aren't learning*. USA: National Council on Teacher Quality.

Legislação

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.o 79/2014, de 14 de maio, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

EQUIPA DE INVESTIGAÇÃO

Carlinda Leite é Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e investigadora sénior no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), pertencendo à sua direção. É membro da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), onde preside às Comissões que avaliam os cursos universitários de Educação/CE. Tem coordenado vários projetos de investigação no campo da educação, da avaliação e dos estudos curriculares em geral. Tem exercido vários cargos no sistema educativo português.

Isabel Leite é Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Exerceu, como independente, as funções de Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário no XIX Governo Constitucional, onde trabalhou essencialmente nas áreas relacionadas com o curriculo e avaliação nas diferentes vias de ensino. Licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, concluiu o Mestrado em Psicologia (Área da Psicologia Cognitiva) com uma Tese sobre a aquisição e desenvolvimento linguístico. O interesse pela investigação sobre a linguagem e as habilidades de leitura e de escrita levou ao Doutoramento em Psicologia, pela Universidade de Évora, sobre os processos cognitivos e conhecimentos envolvidos nas etapas iniciais da aprendizagem da leitura, sob a orientação de José Morais (Universidade Livre de Bruxelas) e de Paulo Ventura (da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa). Em 2009 e 2010 integrou o grupo de trabalho responsável pelo estudo psicolinguístico para o Estabelecimento de níveis de referência na aprendizagem da leitura e da escrita do 1º ao 6º ano de escolaridade, realizado no âmbito do programa de acompanhamento e de monitorização do Plano Nacional de Leitura. Apresentou 3 trabalhos em eventos científicos, possui 3 capítulos de livros e colaborou na

publicação de 1 livro. Possui 12 itens de produção técnica. Recebeu 1 prémio e/ou homenagem. Actua nas áreas de Ciências Sociais com ênfase em Psicologia e Ciências Sociais com ênfase em Ciências da Educação. Nas suas actividades profissionais interagiu com 10 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos.

Gina Lemos é investigadora em pós-doutoramento no Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho. Doutorada em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação, dedica-se ao estudo de aptidões cognitivas e sua relação com a aprendizagem. A sua área de investigação mais alargado inclui o estudo de processos cognitivos (compreensão, raciocínio, resolução de problemas) em diferentes conteúdos (verbal, numérico, espacial) ao longo da escolaridade/desenvolvimento e de fatores que podem contribuir para o sucesso académico.

Fátima Sousa-Pereira é Professora Assistente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Os seus principais interesses de investigação são Formação de Professores, Desenvolvimento e Gestão do Currículo, Avaliação Educacional, Políticas Educativas e Curriculares, Inovação educacional para a melhoria do ensino e da formação de professores.

EDULOG