

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Balanço e Prospecção
Volume II



CNE
CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



Seminários
e Colóquios

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
balanço e prospectiva
Volume II



As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Título: Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume II

Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação

Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Coleção: Seminários e Colóquios

Organização e edição: Ana Canelas; Ana Rodrigues; Carmo Gregório; Ercília Faria; Filomena Ramos; Isabel Pires Rodrigues; Marina Peliz; Paula Félix; Rute Perdigão; Sílvia Ferreira; Teresa Casas-Novas

Composição e montagem: Paula Félix

Capa: Teresa Cardoso Bastos //DESIGN

1ª Edição: julho de 2017

Tiragem: 200 exemplares

Impressão e acabamento:

ISBN: 978-989-8841-17-9 – Volume II

Depósito legal:

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

Volume I

NOTA PRÉVIA.....	5
INTRODUÇÃO.....	13
AUDIÇÃO EX-MINISTROS DA EDUCAÇÃO.....	35
EDUCAR PARA QUE FUTURO?.....	97
CURRÍCULO E CONHECIMENTO: o que ensinar e como ensinar?	123
ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO: modalidades de educação e ciclos de ensino.....	311
ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA diferenciação de trajectos, equidade e sucesso no sistema educativo.....	401

Volume II

LIBERDADE DE ENSINO E SERVIÇO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO.....	497
ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR	625
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: dilemas e desafios	739
CENTRALIDADE, DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA: o que compete a quem?	885

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA ENCRUZILHADA: INSTÂNCIAS DECISÓRIAS E DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

Rogelio Ponce de León¹

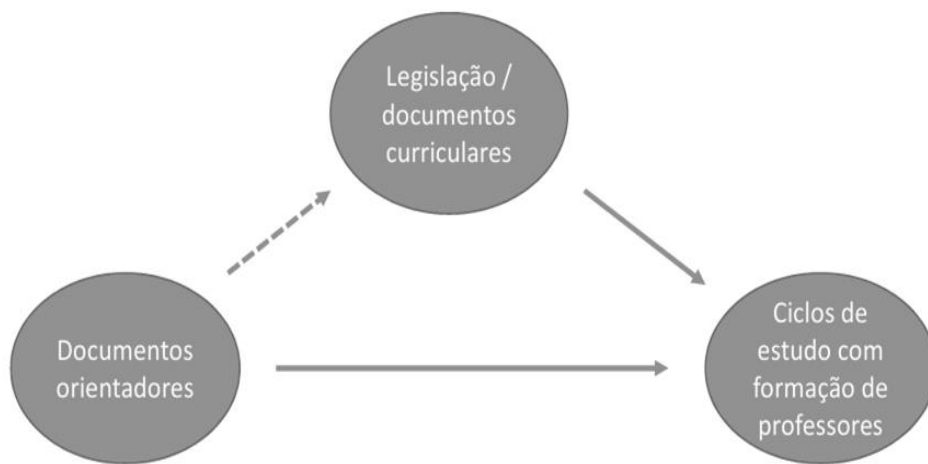
1. Encarar um tema como aquele que nos ocupa no presente seminário (isto é: a formação de professores e educadores na Lei de Bases do Sistema Educativo), e mais estritamente no que concerne à formação inicial de professores de línguas estrangeiras, implica analisar e refletir certos aspetos que a condicionam fortemente e que se podem enquadrar em três domínios:

- i) O regime jurídico do Estado, concretizado na organização curricular dos ensinos básico e secundário, bem como nos documentos reguladores das diversas disciplinas (programas, metas curriculares...).
- ii) Os ciclos de estudos ministrados pelas instituições do ensino superior, destinados à formação de professores: desde 2008, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 43/2007, mestrados em ensino; noutros momentos, cursos de especialização em ensino, ou, anteriormente, licenciaturas com estágio integrado.
- iii) Os documentos orientadores para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: na década de 90 ganha especial relevo, como é bem sabido, o documento intitulado *Threshold Level* (Ek & Alexander 1975), que foi adaptado para o português em 1988, e publicado sob o título *Nível Limiar* (Casteleiro, Meira, Pascoal, 1988). Na atualidade, é também bem conhecida a repercussão do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho de Europa 2001), no quadro da organização dos programas, da fundamentação metodológica das aulas e, também, da formação de professores, como evidenciam Sheila Estaire e Sonsoles Fernández (2012).

¹ Faculdade de Letras | Universidade do Porto

Estes âmbitos ou focos estabelecem as relações de influência reproduzidas, no seguinte esquema, através de setas:

Figura 1.



Os sentidos da relação parecem evidentes; por exemplo, a forma como a legislação condiciona o enquadramento da formação de professores nos ciclos de estudo criados nas instituições do ensino superior. No entanto, em certos casos, a relação não se dá, em minha opinião, de uma maneira satisfatória ou plena, como é aquela que relaciona os documentos de referência e normativa do Ministério da Educação (a legislação e os documentos curriculares). Tratarei, mais adiante, de esclarecer este último aspeto.

2. Como disse, tomando como ponto de partida estes três âmbitos, selecionei os seguintes aspetos, que concretizam as relações de influência a que me acabo de referir:

- i) Projeção do Decreto-Lei n.º 43/2007 e, mais recentemente, do Decreto-Lei n.º 79/2014, que definem o regime jurídico para a

habilitação para a docência, na organização curricular dos mestrados em ensino com componente de língua estrangeira.

ii) Projeção dos *Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores da Lei de Bases do Sistema Educativo* (n.º 1 do Art.º 33) e do *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos ensinos básico e secundário* (Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001) nas competências do educador em línguas nos ensinos básico e secundário.

iii) Projeção dos princípios gerais, apresentados nos documentos orientadores para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – nomeadamente, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho de Europa 2001) [QECR] –, em diferentes planos: i) na organização curricular dos ciclos de estudos que integram unidades curriculares de língua estrangeira; ii) na área de didática específica dos mestrados em ensino; iii) na área de iniciação à prática profissional também destes mestrados.

iv) Projeção dos princípios metodológicos do QECR na organização curricular dos ensino básico e secundário: i) nos programas de língua estrangeira, ou de Português como língua segunda, para os ensinos básico e secundário; ii) na estrutura curricular, com base nos Artigos 7.º, 8.º, 9.º e 10.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, e no Art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, do Decreto-Lei n.º 91/2013 e do Decreto-Lei n.º 176/2014.

Os dois primeiros pontos configuram a relação entre a legislação produzida pelo Ministério da Educação e as instituições do ensino superior, que criam os ciclos de estudo e solicitam a sua acreditação à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Acima aludi ao facto de as repercussões da legislação nas instituições do ensino superior serem inevitáveis, na medida em que estas devem estruturar e organizar os ciclos de estudo em que se integra a formação inicial de professores, bem como o enquadramento da formação inicial neles, de acordo com o decreto-lei em vigor. Por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, no n.º 4 do Art.º 31 determina que a formação

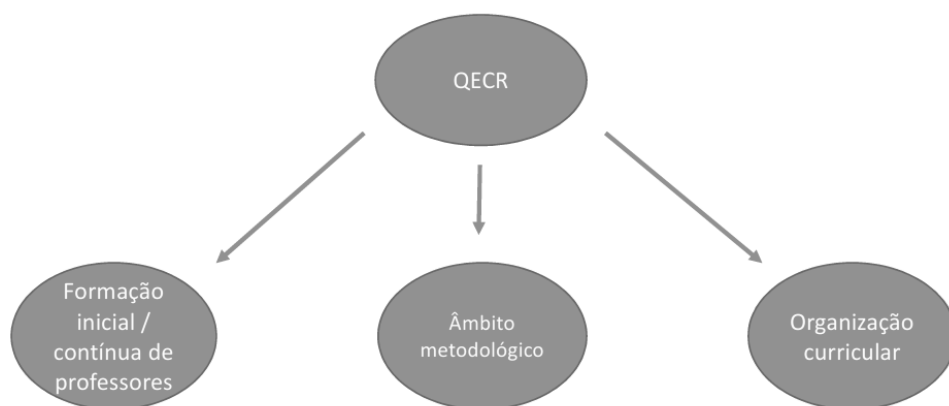
inicial se realize na licenciatura, ao passo que a alteração da Lei de Bases de 2005 define, no n.º 1 do Art.º 34.º, que a formação inicial se enquadre em “cursos superiores”, medida que parece ter permitido separar a formação inicial dos cursos de licenciatura, para a integrar nos cursos de especialização em ensino, que funcionaram de 2005 a 2008. A partir, enfim, do Decreto-Lei n.º 43/2007 e, posteriormente, do Decreto-Lei n.º 74/2014, a prática de ensino supervisionada fica integrada nos mestrados em ensino.

Por outro lado, os ciclos de estudos que conferem a habilitação profissional para a docência contemplam, nos regulamentos e nos objetivos e resultados de aprendizagem das unidades curriculares que o plano de estudos, os aspetos apresentados nos *Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores* da Lei de Bases do Sistema Educativo (n.º 1 do Art.º 33), bem como as dimensões que conformam o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos ensinos básico e secundário*, que aparece no Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001. Os mecanismos para que esta relação coerente entre a legislação e a organização curricular e regulamentar do ciclo de estudos seja cumprida são salvaguardados por entidades internas à instituição do ensino superior (no caso da Universidade do Porto, que é aquele que conheço melhor, a Vice-Reitoria de Formação e Organização Académica), bem como externas, como é o caso da acima referida A3ES.

3. Apesar de, objetivamente, não ser mais importante do que a relação anteriormente abordada (legislação-ciclos de estudo), no presente trabalho, pretendo dar maior realce à relação que tem como ponto de partida os documentos de referência internacionais para o ensino de línguas estrangeiras e que se manifesta, como se pode apreciar no Esquema 1, em dois sentidos. São de natureza complementar pelos seus objetivos e destinatários (por exemplo, para o percurso formativo de estudantes de línguas nos diferentes níveis de ensino, o *Portfólio Europeu de Línguas*; para percurso formativo de estudantes de Iniciação à Prática Profissional, o *European Portfolio for Student Teachers of Languages*; para, enfim, o âmbito global do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o *Quadro*

Europeu Comum de Referência para as Línguas). No que toca às repercussões dos documentos de referência – nomeadamente, o QECR – sobre os ciclos de estudos, podem detetar-se três áreas de incidência, apresentadas na Figura 2:

Figura 2.



Como aparece explícito no esquema, vou centrar-me, pela sua importância e pelo seu impacto global, no QECR, por quanto, como é bem sabido, tem tido clara projeção na organização curricular dos cursos, nos diferentes níveis de ensino (desde o ensino básico até ao ensino superior) com componente de línguas, bem como na estruturação e no desenvolvimento curricular de cada uma das unidades curriculares, através da adoção dos Níveis Comuns de Referência (Conselho da Europa 2001: 45-72), e dos seus princípios metodológicos. Entre estes, sobressai, como elemento central, a noção de competência plurilinguística² (Piñeiro, Díaz & Vez 2010: 17-56; Martín Peris 2014) – diferenciada de forma nítida do

² “A abordagem plurilinguística [...] acentua o facto de que [as] línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa 2001: 23).

multilinguismo³ –, bem como outros aspetos igualmente importantes no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como a abordagem para a ação⁴, a dimensão intercultural⁵ e a autonomia dos alunos na aprendizagem⁶. As propostas referidas passaram a estruturar os programas das unidades curriculares de didática de línguas estrangeiras e o QECR tornou-se um documento essencial no âmbito das unidades curriculares de línguas estrangeiras. Todavia, este facto tem provocado, em certos casos, representações do QECR, a meu ver, erradas, como um documento regulador ou normativo, que, como os próprios autores afirmam, não é:

[...] uma coisa deve ficar clara desde já. Não se trata DE MODO ALGUM⁷ de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões, mas não são dadas respostas. A função do *Quadro Europeu Comum de Referência* não é nem formular os objetivos que os utilizadores devem atingir, nem os métodos que devem usar (Conselho da Europa 2001: 11-12).

No que se refere à formação de professores, parece-me que o QECR não tem ganhado tanto relevo como em outros âmbitos. No entanto, começa a haver investigadores que adotam, em maior ou menor medida, características deste documento, partindo do conceito central de *competência docente*. É o caso, por exemplo, de Susana Ortiz e Geni

³ “[O multilinguismo] é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional” (Conselho da Europa 2001: 23).

⁴ “A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (Conselho da Europa 2001: 29).

⁵ “O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação [...] entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural” (Conselho da Europa 2001: 150).

⁶ “[A] competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário” (Conselho da Europa 2001: 154).

⁷ Maiúsculas do original.

Alonso (2015: 43), que levam a cabo uma transposição das competências gerais do QECR⁸ – cujos destinatários são os alunos – para os professores:

Todos los casos [os que fazem parte da análise qualitativa do estudo das autoras] están relacionados con diferentes aspectos de las competencias generales descritas en el capítulo 5 del Marco [i. e. o QECR]. Sin embargo, aunque en el capítulo 5 estas competencias generales solamente se refieren al alumno, nosotras queremos hacerlas extensivas al profesor, en algunos de los ejemplos (Ortiz & Alonso 2016: 43).

No entanto, parece-me que uma adaptação do QECR bem mais sistemática e rigorosa foi feita há poucos anos por Sheila Estaire e Sonsoles Fernández (2012). Estas investigadoras partem da noção de competência docente – embora não só –, numa estrutura configurada pelas competências referidas do QECR e duas competências transversais às anteriores: a *competência comunicativa linguística e estratégica* e a *competência didática*. Neste sentido, queria sublinhar a maneira minuciosa e sistemática como é feita esta adaptação do documento de referência, que ultrapassa a análise das competências referidas, na medida em que, na segunda parte da obra (Estaire & Fernández 2012: 96-120), são aproveitados os níveis de referência do *Quadro*, para aquilo que as autoras designam de *níveis de desenvolvimento da competência docente*: i) o professor novel (A); ii) o professor autónomo (B); iii) o professor experiente (C).

La formación continua o en ejercicio empieza cuando el profesor novel se estrena en su clase y se mantiene después a lo largo de su vida profesional, desarrollando progresivamente la competencia docente. En esa evolución se pueden plantear distintos estadios, que no tienen por qué ser homogéneos, pero que se pueden adaptar a un esquema tripartito con las previsibles subdivisiones de cada uno:

A. Profesorado novel.

B. Profesorado autónomo.

C. Profesorado experto (Estaire & Fernández 2012: 98)

Repare-se que se utilizam as mesmas siglas que aquelas que propõe o Conselho da Europa no QECR. Como é de esperar a formação inicial de

⁸ Trata-se, como é sobejamente conhecido, das seguintes competências: i) o conhecimento declarativo (*declarative knowledge*); ii) as capacidades e a competência de realização (*skills and know-how*); iii) a competência existencial (*'existential' competence*); iv) a competência de aprendizagem (*ability to learn*).

professores enquadra-se no nível A. As propostas sumariamente apresentadas servem para evidenciar o impacto do documento orientador mais importante, como é o QECR, nos diferentes âmbitos dos mestrados que conferem a habilitação para a docência em línguas estrangeiras e na própria formação de professores. Resta saber de que maneira se tem concretizado a incidência desta obra nos programas e na organização curricular das línguas estrangeiras nos ensinos básico e secundário.

4. No que toca à relação entre os documentos orientadores o Ministério da Educação, ela dá-se, em minha opinião, de forma descontínua (ou talvez fosse melhor dizer incompleta). Como se pode apreciar no seguinte esquema, a relação incide (ou deveria incidir) em dois âmbitos da competência do Ministério da Educação: a organização curricular das disciplinas de línguas nos ensinos básico e secundário e os documentos curriculares (nomeadamente, os programas e metas curriculares), nos quais se desenvolvem os objetivos, conteúdos, orientações metodológicas, avaliação....:

Figura 3.



No esquema, o traço descontínuo das setas representa a incidência como já foi dito, pouco satisfatória ou incompleta, dos documentos de referência nos domínios da competência do Ministério da Educação. Quanto aos programas e a outros documentos reguladores, as orientações do QECR, até à data, apenas foram aproveitadas na elaboração dos programas das diferentes línguas para o ensino secundário, bem como das metas

curriculares de inglês para o 1.º ciclo do ensino básico (2015) e para o 2.º e 3.º ciclo do mesmo nível de ensino (2013); pelo contrário, os programas de línguas estrangeiras para o 2.º e 3.º do ensino básico foram publicados na década de 90 – à exceção do programa de espanhol para o 2º ciclo do ensino básico (2008) e para o 3.º ciclo do ensino básico de continuação (2009) –. Nestes casos, o documento de referência-base não é, como é óbvio, o QECR, mas o *Threshold Level*. Do que acaba de ser dito, podemos concluir que, apesar de o Ministério da Educação ter realizado esforços no sentido de adotar documentos emanados do Conselho da Europa – como é o caso da adaptação do *Portfolio Europeu de Línguas* para o alemão, espanhol, francês e inglês –, na verdade, a integração dos documentos de referência nos diferentes programas de línguas tem sido, até agora, parcial.

Mais grave – e decisivo para a formação inicial de professores de línguas estrangeiras – parece-me a (pouca ou nula) incidência de aspetos fulcrais apresentados no QECR, como a competência plurilinguística – ou inclusivamente o multilinguismo – no enquadramento das línguas estrangeiras na organização curricular dos ensinos básico e secundário. No Art.º 5 do Decreto-Lei n.º 286/89, é determinado que possam ser ensinadas uma língua estrangeira, desde o 1.º ciclo do ensino básico, e uma segunda língua a partir do 3.º ciclo do ensino básico:

- 1 - No 1.º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico.
- 2 - No 2.º ciclo do ensino básico inicia-se a aprendizagem de uma língua estrangeira curricular.
- 3 - No 3.º ciclo do ensino básico, todas as escolas proporcionarão aos alunos a oportunidade da iniciação a uma segunda língua estrangeira curricular.
- 4 - No ensino secundário, é obrigatória a inscrição numa segunda língua estrangeira curricular quando, no ensino básico, tiver sido estudada apenas uma única língua estrangeira curricular.

Estas orientações curriculares podiam ser consideradas, nesse momento, uma base adequada para desenvolver – se não o plurilinguismo – o multilinguismo. No entanto, nos últimos anos os documentos legislativos

parecem ter produzido efeitos contrários aos do Decreto-Lei referido; estou a referir-me ao disposto no Decreto-Lei n.º 176/2014, em cujo Artigo 5 pode ler-se:

1 - A disciplina de Inglês inicia-se, obrigatoriamente, no 3.º ano de escolaridade e prolonga-se nos 2.º e 3.º ciclos, num total de sete anos, com o regime de progressão e transição fixado por despacho normativo do membro do Governo responsável pela área da educação.

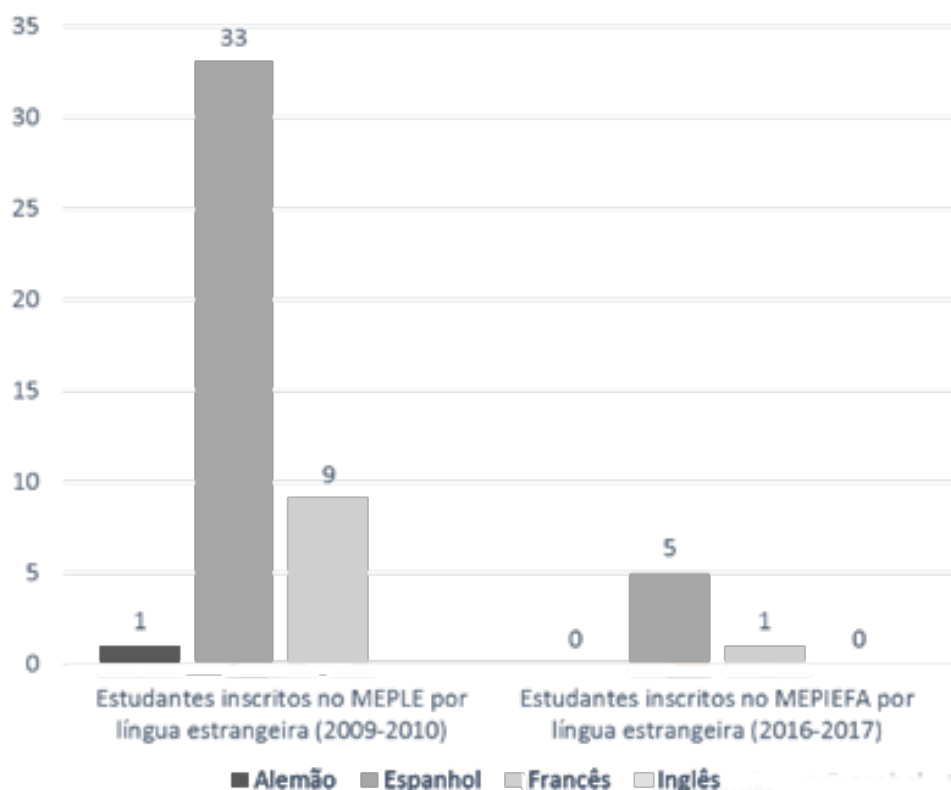
Desta forma, a língua inglesa, ao ser potenciado de forma clara o seu ensino no 1º ciclo e ao tornar-se obrigatório no 2º ciclo do ensino básico, passou a ocupar uma posição de preeminência a respeito das restantes línguas, das quais os estudantes só poderão escolher uma. Por consequência, a oferta das restantes línguas estrangeiras não parece ter sido estimulada. Este tipo de decisões legislativas pode ter repercussões na formação (contínua e inicial) de professores, na medida em que pode incentivar (ou não), nas instituições do ensino superior, a formação de docentes da língua que se vai ensinar no ensino básico e no ensino secundário. Atente-se, como ilustração, no número de estudantes inscritos no primeiro ano de dois segundos ciclos profissionalizantes (em línguas) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto: o Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e de Língua Estrangeira nos ensinos básico e secundário (MEPLE), no ano letivo 2009-2010, e o Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, nas Áreas de Especialização de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão (MEPIEFA) – ciclo de estudos *herdeiro*⁹ do primeiro –, no presente ano letivo (Figura 4).

No gráfico apresentado, pode observar-se, em 2009, um número muito elevado de estudantes que pretendem profissionalizar-se em espanhol, cifra contrastante, nesse ano letivo, se comparado com o número de

⁹ O MEPIEFA foi criado, na Universidade do Porto, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 74/2014, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, sendo, na verdade, uma adaptação, de acordo com as indicações do referido decreto-lei, do ciclo de estudos anterior (MEPLE).

estudantes inscritos em outras línguas (francês ou alemão¹⁰). Este dado – aparentemente chamativo – pode ter-se devido, entre outros fatores, à publicação da Portaria n.º 303/2009, de 24 de março – muito contestada, na altura, pelos docentes universitários relacionados com a formação de professores de espanhol –, em que se alargava de forma “excecional” a habilitação profissional para o ensino do espanhol a docentes de outros grupos de docência. A diminuição, pelo contrário, no presente ano letivo, do número de estudantes de espanhol – mas também de alemão e de francês – é possível que se deva ao aparente desinteresse das instâncias governativas por incentivar, na organização curricular dos ensinos básico e secundário, o estudo de mais de duas línguas.

Figura 4. Estudantes inscritos no 1.º ano no MEPLE (2009-2010) e no MEPIEFA (2016-2017)



¹⁰ No Decreto-Lei n.º 43/2007, não estava prevista a combinação, no mesmo ciclo de estudos, de português e inglês.

Outro exemplo, *a sensu contrario*, refere-se à forma como o reforço do ensino de inglês no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico, tornado oficial no Decreto-Lei n.º 176/2014, acima referido, incidiu de forma decisiva na criação, nas instituições de Ensino Superior, de cursos de *complemento de formação superior para a qualificação profissional para a docência* nos grupos de recrutamento que visava o decreto-lei, com uma excelente acolhida por parte dos formandos. Por outras palavras: as medidas governamentais sobre a (re)organização curricular ou sobre a habilitação profissional para a docência, têm decisivas repercussões no aumento (ou diminuição) do número de estudantes que querem ser docentes das línguas estrangeiras previstas no currículo do ensino básico e do ensino secundário.

5. Gostaria de sublinhar, na conclusão do presente trabalho, a forma como as decisões legislativas – em certos casos, afastadas das orientações do Conselho da Europa, no sentido de incentivar a competência plurilinguística na cidadania europeia – afetam a formação inicial de professores de línguas estrangeiras, facto que se torna evidente se atentarmos na (muito reduzida) procura de estudantes, nas instituições do ensino superior, que querem obter a habilitação profissional para a docência de línguas. No presente ano letivo (2016-2017), uma boa parte das universidades do norte de Portugal optou por não abrir os mestrados em ensino de línguas, devido ao escasso ou nulo número de candidaturas a estes ciclos de estudo. O maior desafio, num futuro muito próximo, para todos os envolvidos no ensino de línguas estrangeiras e na formação (inicial e continua) de professores destas áreas será evidenciar, junto dos decisores políticos, a importância do plurilinguismo para a sociedade portuguesa e as suas necessárias e inevitáveis consequências na organização curricular, que deveriam concretizar-se, em minha opinião, na equiparação, em importância, da educação em línguas (diferentes do inglês) com as disciplinas centrais no sistema educativo português: a matemática, o português e o inglês.

Referências bibliográficas

- Casteleiro, João Malaca, Américo Meira & José Pascoal (1988). *Nível limiar. Para o ensino/aprendizagem do Português como língua segunda/língua estrangeira*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa.
- Ek, Jan A. van & L. G. Alexander (1975). *The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Direction of Education and of Cultural and Scientific Affairs.
- Estaire, Sheila & Sonsoles Fernández (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.
- González Piñeiro, Manuel, Carmen Guillén Díaz & José Manuel Vez (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Martín Peris, Ernesto (2014). “Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela”, *Linguarum Arena*, 5. 47-66.
- Ortiz, Susana & Geni Alonso (2015). “Las competencias del aprendiz y el profesor”. Francisco Herrera (ed.). *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión. 41-50.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República – I série-A – N.º 201*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 38*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República, 1.ª série – N.º 129*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República, 1.ª série – N.º 131*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 74/2014 de 14 de maio. *Diário da República, 1.ª série – N.º 92*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 240*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República, I série – N.º 237*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República – I série-A – N.º 166*. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 303/2009 de 24 de Março. *Diário da República, 1.ª série – N.º 58*. Ministério da Educação.