

Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288
v. 1, n.1, 2016

Entrevista Interview



Maria Teresa Estrela

Doutora em Educação, pesquisadora da Unidade de Investigação em Currículo e Formação de Professores, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Contato: mtestrela@ie.ulisboa.pt

RIFP¹: Qual o seu percurso formativo até tornar-se professora?

Maria Teresa Estrela: O meu percurso formativo até ser professora parece-me que não tem nada de invulgar. Realizei os estudos de ensino secundário num liceu de uma pequena cidade do nordeste transmontano, donde sou natural, num meio muito conservador, fechado e muito marcado pelo catolicismo a quem devo muitos dos meus valores. Sendo desde muito cedo uma leitora compulsiva, as muitas leituras, feitas sem qualquer orientação, frequentemente às escondidas e inadequadas à idade em que as fiz, alargaram contudo os meus horizontes e deram-me algum espírito crítico em relação a algumas verdades estabelecidas no meu meio. Sob o ponto de vista escolar, fui construindo os meus modelos e anti-modelos de professor que me serviram de referência quando comecei a carreira docente no ensino liceal, sem qualquer formação pedagógica. Ser professora apresentou-se como uma escolha natural para quem não se sentia atraído pelo direito, medicina ou engenharia. A escolha do curso foi feita pelo entusiasmo que me despertara a História, embora tivesse hesitado em seguir Física que também me seduzia. Frequentei o Curso de Ciências Histórico/ Filosóficas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, obtendo a licenciatura.

Considero que a formação que fez de mim muito do que sou foi-me dada pela Filosofia que desenvolveu o meu sentido crítico, mas também a humildade perante o conhecimento, a procura de rigor da linguagem e uma abertura de espírito que me levava a tomar em consideração correntes contrárias e a evitar o dogmatismo ingénuo. Já como docente de serviço eventual, assim se chamava na época, fiz o curso de Ciências Pedagógicas da mesma Faculdade (extinto por um ato revolucionário dos estudantes após o 25 de Abril de 1974) e, posteriormente, no final dos anos salazaristas, o estágio pedagógico, que exigia um exame de admissão extremamente selectivo, dois anos sem vencimento, com pagamento de propinas e um exame final. Por razões económicas, o quadro dos professores efectivos era muito reduzido e endurecer as condições do estágio era uma forma de dissuasão. Fiz também o curso de dois anos, de Perito Orientador no Instituto Nacional de Orientação Profissional que me permitiu aprofundar os meus conhecimentos na área da Psicologia, mas não cheguei a fazer o estágio por ter sido chamada como professora assistente para a Universidade Nova de Lisboa. Valorizo muito ter passado pela docência do ensino secundário, pois deu-me uma visão duma realidade que viria a ser meu objecto de estudo como universitária e que não teria se tivesse entrado logo após a licenciatura como assistente na Universidade.

A formação como investigadora foi feita na Universidade de Caen, nos seminários sob a orientação do grande Senhor que foi o Professor Gaston Mialaret, recentemente falecido, a quem presto a minha homenagem e reconhecimento. Foi com a sua orientação que fiz o “Doctorat de 3ème

¹ Entrevista realizada por Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato, editores da RIFP.

Cycle”, com uma tese sobre a formação de Professores e que, em 1983, defendi a tese de “Doctorat d’Etat” sobre a indisciplina na sala de aula.

RIFP: Quais os maiores desafios cotidianos que os futuros docentes terão que enfrentar?

Maria Teresa Estrela: Se pensarmos que os futuros docentes o serão ainda durante umas dezenas de anos, é impossível prever quais os desafios que se lhes colocarão, dada a velocidade do progresso científico e tecnológico e das mudanças geoestratégicas, políticas, sociais e económicas que condicionarão a escola e as funções dos professores num mundo que parece em desagregação. Com toda a probabilidade, a escola será radicalmente diferente nos seus objectivos e formas de organização, mudanças que as TIC favorecem ou exigem. Não falta quem profetize que a escola se aproxime do ideal teorizado por Ivan Illich, no início dos anos setenta, como um centro de procura e de troca de saberes. Outros cenários têm sido aventados, que não dispensam a existência de escolas e professores, mas cujas funções serão diferentes, possivelmente mais formativas que informativas. O grande desafio que se porá inevitavelmente é o desenvolvimento de uma atitude de flexibilidade para se adaptarem às mudanças, de capacidade de resiliência e de empenho na sua formação continuada, formal e informal

Tendo apenas como horizonte os próximos cinco anos, imagino que os desafios serão análogos aos que se põem no presente, embora com maior acuidade e pertinência.

Creio que nunca foi tão difícil ser professor como na época actual, em que a escola sofre pressões e solicitações contrárias e se proclamam grandes propósitos desproporcionados aos meios disponíveis. Nunca a escola, apesar das inúmeras críticas de que foi objecto sobretudo desde os anos sessenta, e de sucessivas reformas, pareceu tão desajustada a uma sociedade complexa, desequilibrada, globalizada, com a ciência e a tecnologia em acelerada evolução e com grande impacto nos mais variados aspectos da vida social e ambiental. Por outro lado, a escola serve um público estudantil, muito heterogéneo, frequentemente desmotivado e por vezes hostil que já nasceu na era da sociedade de informação e muitos dos alunos, com acesso aos “gadgets” que a internet originou. Vivem outras existências virtuais, à margem ou mesmo contra a escola e podem criar novas identidades através de avatares como na Second Life. O acesso diferente a esta nova realidade acaba por reforçar as desigualdades escolares e sociais que a escola é chamada a atenuar.

Uma resposta da escola às necessidades da actualidade implica para os professores inúmeros desafios. Destacamos apenas alguns que, pensados a partir da situação portuguesa, nos parecem ser comuns a outros países.

Uma luta diária pela salvaguarda da autonomia docente e defesa do seu profissionalismo

Portugal passou por um período de grave crise económica que provocou grande austeridade em todos os sectores da vida pública, originou muita pobreza e agravou desigualdades sociais. A resposta das políticas públicas em relação à escola parece ignorar a complexidade dos contextos e são orientadas por uma visão economicista da escola e por objetivos de “accountability”, expressos numa conceção restritiva e imediata de sucesso e por um excesso de avaliação e controle que um mundo globalizado e ferozmente competitivo parece exigir. O que, diga-se, não é uma originalidade portuguesa, mas uma tendência dos países de políticas tendencialmente neoliberais.

O grande desafio dos docentes é, então, não se deixarem funcionarizar e não serem apenas “ensinantes”, mas educadores capazes de lutarem pela sua autonomia e pela autonomia dos seus alunos. Embora permaneça o discurso da autonomia da escola e de dos docentes são muitas as instruções que, por vezes, contrariam as suas convicções pedagógicas sobre o que é mais adequado aos seus alunos e lhes originam dilemas de carácter ético, como também são muitas as formas de controle que põem em causa essa autonomia. Há, pois, uma luta diária que os docentes terão de travar em defesa do livre exercício do juízo profissional, recusando a funcionarização, procurando as margens de liberdade possíveis e fazendo ouvir a sua voz por todos os meios ao seu alcance. É um esforço que implica uma afirmação constante de credibilidade e exigência de capacitação (empowerment) que não será conseguida sem um grande investimento na profissão, na auto e hetero formação e numa aposta na colegialidade.

A aposta na educação emocional

O segundo desafio consiste em resistir à pressão, na prática que não no discurso, para a redução do ensino à dimensão cognitiva, objecto de avaliações constantes, esquecendo que na “sociedade espetáculo”, de uma afetividade desgorvenada, há uma enorme necessidade de dar atenção à educação emocional dos alunos e também dos docentes. Assiste-se a uma exploração sem limites de decoro das emoções mais primárias e negativas que se exibem publicamente e que muitas vezes desrespeitam os outros, mas os influenciam. Os meios de comunicação, a violência de muitos programas de TV, os “reality shows” onde reina a vulgaridade e a falta de respeito pelo outro, a agressividade que se manifesta em vários sites da internet, têm ajudado a construir uma sociedade mais deseducativa do que educativa que se repercute nos comportamentos das crianças e jovens na escola e na sociedade. Pede-se às escolas que contrariem essa influência, o que não é tarefa fácil.

Dada a importância das emoções na construção do conhecimento e na regulação do comportamento humano, como as ciências cognitivas têm posto em evidência, elas carecem de uma educação adequada. Na nossa perspectiva, os alunos aprenderem a reconhecer, gerir as suas emoções e as formas da sua manifestação pressupõe a formação dos professores neste domínio, para que

possam intervir e eles possam também dar exemplo da capacidade de gestão das suas emoções na escola, mas também para evitarem o desgaste emocional que as dificuldades de exercício profissional favorecem. Com efeito, os professores estão imersos num mundo de tarefas e responsabilidades e são culpabilizados pelo que de mal acontece nas escolas. O seu trabalho tornou-se essencialmente emocional, como notou A. Hargreaves. Se o lado emocional tem aspectos positivos e pode favorecer a relação pedagógica, pode também complicá-la e tornar o professor especialmente vulnerável afetivamente. Acresce ainda que o cuidado e a compaixão por alunos mais desfavorecidos são susceptíveis de originar um desgaste emocional que já foi designado como “a fadiga da compaixão”.

Não perder de vista que é na actuação do professor que os alunos formam ideias de justiça e injustiça

Uma escola justa numa sociedade mais justa não passará de mais um piedoso “slogan” se os docentes não tiverem a preocupação de serem justos em todos os seus actos e de proporcionarem aos alunos experiências e reflexão sobre a justiça. O que se torna mais premente neste momento particularmente difícil, não só a nível nacional como internacional, que ameaça prolongar-se no tempo. Os problemas nacionais são agravados ainda pelo contexto europeu, onde os países são tratados de forma desigual por poderes que perderam o ideal de justiça e solidariedade e são insensíveis aos efeitos desastrosos das suas orientações e imposições.

O terrorismo espreita e a vaga de refugiados fez renascer velhos nacionalismos, a xenofobia e o racismo. Neste contexto, se quisermos que a escola seja um foco de resistência aos males sociais, a escola terá de se abrir mais ao mundo e de debater atitudes e valores. Ajudar os alunos a compreenderem, não através de discursos, mas através da escolha dos conteúdos, das tarefas, da sua organização e das leituras do mundo que lhes é proporcionada que somos interdependentes e que há ideais de justiça, solidariedade e cooperação que regulam as relações humanas é um dos principais desafios que os docentes terão de enfrentar. Não se trata de moralismo, mas de uma questão ontológica ligada à natureza do humano. A educação não pode dispensar uma margem de idealismo. Formar pessoas de bem, felizes pelo que são e não pelo que têm, com consciência de que o eu se constrói na relação justa com o outro e com a comunidade, de que somos cidadãos do mundo e habitamos este planeta que não nos pertence e por isso devemos preservá-lo, de que a melhor competição é a que travamos connosco próprios, é o desafio de todos os tempos, mas que tendemos a esquecer. Levar a pessoa à sua máxima perfeição é o objetivo que Kant traçou para a educação há muito tempo, mas que na rotina e na pressão do quotidiano tendemos a esquecer.

Um reforço da competência dos professores nas TIC

Exigem uma constante actualização que levanta resistências em alguns docentes. Sendo uma área em que muitos alunos são peritos, os docentes precisam, por um lado, de adquirir a confiança necessária para as poderem integrar na melhoria dos seus métodos de trabalho com os alunos; por outro lado, compete aos professores ensinarem os alunos a lidar de forma construtiva com o mar da informação que podem recolher na Internet, evitando o plágio e a recepção passiva de uma informação que será necessário transformar em conhecimento e preparando-os simultaneamente para o uso ético das potencialidades que lhes são oferecidas pelo mundo das TIC. É sobretudo através das tarefas da aula e dos conteúdos e recursos escolhidos que podem fomentar as vivências positivas que estes meios proporcionam e alertar para os aspectos nocivos também comportam.

RIFP: É possível afirmar que a profissão docente é desvalorizada? O que fazer para mudar tal panorama?

Maria Teresa Estrela: Tendencialmente acho que sim e parece-me que nunca houve tantas agressões físicas, insultos e vandalização dos bens dos professores por parte dos alunos e familiares como no último decénio, o que mostra a falta de consideração em que é tida a profissão. Convém, no entanto, não generalizar, pois há ainda muitas escolas, sobretudo (mas não exclusivamente), nos meios rurais e pequenos meios urbanos, em que os professores são prestigiados e respeitados.

Julgo que um excesso de expectativas em relação aos múltiplos papéis que são chamados a desempenhar, o alargamento das áreas não disciplinares em que são encarregados de ensinar, a burocratização da função, a sobrecarga de trabalho e o agravamento das condições de trabalho se têm traduzido em alguns docentes em mal estar, estresse, desmotivação e absentismo e numa vulnerabilidade emocional que não ajuda a manutenção de elevados níveis de profissionalismo ou obriga a um redobrado esforço para a sua manutenção. Uma parte dos docentes portugueses, como alguma literatura indicia, sofrem pela falta de reconhecimento social e sentem-se injustiçados pelo próprio Ministério da Educação (desde 2008 que tem havido períodos de grande hostilidade entre a Tutela e os professores, pois dá alguns sinais públicos de não confiar neles), pelas famílias, pela comunicação social que quase só dá relevo ao que acontece de mal nas escolas e poucas vezes dá notícias do trabalho extraordinário feito em algumas delas.

Penso que reverter essa situação implica a conjugação de várias vontades. A vontade política de redefinir de forma realista as funções e papéis dos professores, podendo haver diferenciação de funções com dispensa parcial ou total do trabalho lectivo como já se começa timidamente a fazer; proporcionando melhores condições de trabalho e não sobrecarregando os docentes com tarefas burocráticas que os descentram da sua função principal. Importa também que a Tutela manifeste a

sua confiança nos professores e respeite mais a sua autonomia. Também as chefias dos agrupamentos e de escolas têm uma grande responsabilidade na criação de um clima que promova o trabalho colaborativo dos professores e fomente a sua autonomia e sentido de responsabilidade. O envolvimento das famílias na escola, com programas que sensibilizem os pais menos informados para a vida e regras da escola, poderá também contribuir para um melhor relacionamento e para o reconhecimento do papel dos professores. Finalmente, a estes e às associações que os representam, cabe o papel principal na valorização da sua imagem social, sendo exigentes a nível individual e colegial e pró-activos na defesa do seu ideal profissional.

RIFP: Como as TIC têm impactado na prática docente dos professores? E qual o papel da formação inicial e continuada perante essa ferramenta?

Maria Teresa Estrela: Não sou a pessoa indicada para responder a esta questão. Tenho feito apenas algumas leituras sobre o assunto e tido algumas conversas com docentes não universitários e colegas do Instituto de Educação que têm feito bastante pesquisa sobre as TIC na formação de Professores e têm desenvolvido projectos vários nesta área.

A impressão que tenho é que as TIC têm efeitos simultaneamente positivos e negativos, conforme os níveis de análise que considerarmos. Se as TIC facilitam aos professores a preparação de aulas, pelo acesso fácil a informação e recursos, por outro lado, nas escolas que têm plataformas, intensificou o trabalho dos docentes quando lhes é exigido que coloquem na plataforma os planos das unidades curriculares, os relatórios da forma como foram realizados, a avaliação do desempenho dos alunos na prossecução de objectivos, etc. Além disso, trouxeram novos problemas, como a facilidade de plágio, a desatenção às aulas e cyberbullying. E quando os alunos têm acesso a essas plataformas e põem dúvidas ao professor, o trabalho prolonga-se para lá das horas de trabalho na escola, perturbando a vida familiar e o direito ao repouso.

Tenho dúvidas sobre o impacto das TIC na mudança de métodos pedagógicos, pois são muitas vezes utilizadas numa perspectiva tradicional (apoio à mensagem verbal, ilustração...) e não são exploradas todas as potencialidades heurísticas dessas técnicas, talvez por os formadores não estarem preparados para as promoverem. No que diz respeito à formação inicial, o peso das TIC varia conforme os planos de estudo das escolas de formação de professores, embora seja uma área que devam obrigatoriamente contemplar. Os relatórios de avaliação dos cursos realizados pelo órgão coordenador (A3SE) não nos dão elementos, excepto num caso em que se recomenda que seja dada mais atenção às Tecnologias da Formação. Mas como acontece na elaboração dos planos curriculares, haverá uma considerável variedade de situações.

Em nível da formação contínua, as TIC representam uma possibilidade importante de quebra do isolamento dos professores e de formação informal, através dos fóruns, blogues, etc. Tem sido, nos últimos anos, um dos temas privilegiados quer nas acções creditadas, quer na investigação, onde têm originado vários projectos de pesquisa. Dou como exemplo projectos desenvolvidos no Instituto de Educação em colaboração com outras instituições que me parecem interessantes porque são inspirados por uma perspectiva de isomorfismo da formação e ensino, por exemplo: o estudo das Competências TIC dos Professores (<http://aprendercom.org/pte/>) e as Metas de Aprendizagem na área das TIC (http://aprendercom.org/comtic/?page_id=170)

Julgo ser um terreno onde existe muita pesquisa, mas carece sobretudo de estudos na sala de aula.

RIFP: A professora sempre teve uma relação próxima com pesquisadores brasileiros. Em sua opinião quais são as características comuns e diferenças na formação docente dos dois países?

Maria Teresa Estrela: Ultimamente não tenho acompanhado a evolução da formação de docentes no Brasil. Sei que há um novo Plano Nacional de Educação que visa também a melhoria da formação dos professores, prevendo a formação de docentes do ensino básico em nível de licenciatura e proporcionar complementos de informação aos que têm cursos de ensino médio, se bem percebi. Ignoro porém o modo como esse objectivo tem sido concretizado. Por isso, não posso responder à sua pergunta. Há, no entanto uma diferença que me parece óbvia, a nível formal. Em Portugal, a formação de todos os professores é actualmente feita em nível de mestrado. A licenciatura em educação pode dar algumas saídas profissionais, mas não é habilitação para o ensino que só se adquire com a especialização realizada em nível de mestrado. No entanto é preciso desmistificar um pouco o valor desse mestrado. Os governantes e a comunicação social falam dos jovens que entram no mercado de trabalho ou são obrigados a emigrar como a “a geração mais habilitada de sempre”. É verdade em termos do número de portugueses detentores de licenciatura e mestrado. Simplesmente essa afirmação tem algo de falacioso quando se compara o número de anos de estudo necessários para a obtenção desses diplomas. Antes de 2007, ano em que é regulada a implementação dos ciclos de estudo desenhados pela Declaração de Bolonha (3+2), o mestrado (em geral com uma duração de dois anos e a defesa de uma dissertação que frequentemente se prolongava para além de outro ano), era obtido depois de uma licenciatura, cuja duração nas Universidades variava entre 4 a 5 anos ou 6 nos cursos de medicina. Nas Escolas Superiores de Educação é que a formação começou por ser feita em nível de bacharelato e, posteriormente, passou a licenciatura, tendo então os docentes que a não possuíam fazer mais um ano de complementos de habilitação. Acontece ainda que a duração do curso de mestrado é variável, podendo limitar-se a três semestres). Penso que é um dado pertinente quando

se fazem comparações entre o antes e depois Bolonha ou entre países sem atender às condições de obtenção dos graus académicos e profissionais.

RIFP: Quais as perspectivas futuras na formação de professores?

Maria Teresa Estrela: Se consultarmos as revistas da especialidade de língua inglesa dos últimos anos, constatamos uma tendência para diminuir o peso do ensino superior e centrar a maior parte da formação nas escolas. Essa tendência liga-se por vezes com a alteração das formas de recrutamento, procurando atrair adultos com outras trajetórias profissionais que são submetidos a formações muito breves. Esses novos professores, segundo algumas pesquisas, são criativos, adaptam-se bem à escola e cumprem as metas traçadas. Até que ponto não se estará a caminhar para a criação de um novo tipo de profissionalismo e de um novo tipo de professor mais adaptado ou conformado às preocupações de ratings, menos influenciados pelos campos teóricos mas capazes de trazer respostas novas, pragmáticos e com espírito de iniciativa

Procura-se assim colmatar a falta de atracção dos jovens pela profissão e o abandono da profissão antes de completarem cinco anos de serviço. Se o argumento é a procura dos melhores, há também uma rejeição do tipo de formação propiciada pelas instituições de ensino superior, considerada dispendiosa, livresca e distanciada da realidade da vida escolar. E as escolas de formação parecem ser impotentes para contrariarem esta nova realidade. Considera Mary Kennedy (2010), que as “bold ideas” ou grandes chavões da formação de docentes constituem uma parte do problema, na medida em que, desfasados da realidade e exigindo demais das pessoas, têm sido um obstáculo ao progresso da formação dos docentes e à manutenção dos professores nas escolas.

Essas novas formações, pouco ligadas ou desligadas das daquelas escolas que tradicionalmente a ministram, implicam também uma sobrevalorização da prática e uma subvalorização do conhecimento teórico que pode ajudar a legitimá-la e avaliá-la. Além disso, partilho da interrogação posta por autores como Lourdes Montero (2000) se as nossas escolas, com todos os condicionalismos que actualmente limitam a acção dos professores, oferecem as condições necessárias para a construção reflexiva do conhecimento profissional.

Baseada em alguma pesquisa sobre os saberes que os professores dizem ter, penso que esse saber é um misto de conhecimento experiencial e de conhecimento científico, técnico e artístico. Por isso considero um retrocesso desligar a formação do ensino superior, embora reconheça que este tem muito a reflectir sobre a eficácia dos seus programas e de desenvolver a pesquisa que os legitime e que tem sido pouco incrementada. Parece que o professor culto e actuante é actualmente pouco apreciado, como diz Cochran Smith (2004). Na minha perspectiva, seria lamentável reduzi-lo a um técnico, preocupado com a competitividade e o carreirismo.

Em Portugal há milhares de professores com habilitação profissional no desemprego e não é provável que se sigam essas vias de recrutamento, mas não me admiraria se o poder público, sob ainda maior aperto orçamental, arranjasse maneira de reduzir os custos da formação inicial retirando uma parte dela do ensino superior e transferindo-a para as escolas, justificando a decisão por belas e convenientes retóricas.

É, pois, com alguma apreensão que vejo estas tendências de países que, embora longe das nossas realidades, acabam sempre por servir de referência e criar algumas modas.

CURRICULUM VITAE

MARIA TERESA ESTRELA

Habilitações académicas: Doctorat d'Etat e Doctorat de 3.^{ème} Cycle pela Universidade de Caen; licenciatura em Ciências Histórico-filosóficas pela Universidade de Coimbra.

Habilitações profissionais: agregação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; estágio pedagógico do ensino liceal (História e Filosofia).

Situação profissional: Professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde exerceu a docência e desempenhou vários cargos de gestão, encontra-se actualmente na situação de professora jubilada. É membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento de Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Coordenou, co-coordenou ou participou em projectos nacionais e internacionais de investigação, como por exemplo, o Projecto PLUX sobre o ensino das crianças portuguesas no Luxemburgo, o Projecto IRA sobre a formação contínua de professores pela investigação, Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores, o Projecto Evalue, estudo comparativo da avaliação das Universidades em oito países europeus.

Actividade científica de formação, investigação e divulgação

Orientou dezenas de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, principalmente nos domínios da relação pedagógica e indisciplina escolar, profissão docente e formação de professores, ética docente.

Foi durante quatro anos directora da revista “Investigar em Educação” que ajudou a criar (2002 a 2005). Até Dezembro de 2015 foi co-directora, juntamente com Louis Marmoz, da revista semestral on line da AFIRSE “La recherche en éducation” (nos. 1 a 14).

Os trabalhos de investigação realizados incidiram sobretudo nas áreas da indisciplina escolar, profissão e formação de professores, dimensão ética e emocional da docência, epistemologia das ciências da educação e avaliação das universidades , tendo dado origem a conferências várias e a publicações nacionais e internacionais, em autoria individual e co-autoria (livros, capítulos de livros, artigos e comunicações publicadas em atas).

De entre essas publicações, damos exemplos de diferentes temas e tipos de publicação.

Livros:

ESTRELA, M. T. (1986). Une étude de l'indiscipline en classe. Lisboa : JNCT

ESTRELA; M. T. (2002).. Relação pedagógica, disciplina e Indisciplina na Aula. Porto: Porto Editora (4ª ed. , revista e aumentada)

Uma versão em francês da mesma obra foi publicada pelas Editions ESF, com o título, L'autorité et la discipline à l'école .

ESTRELA; M. T. (2010). Profissão Docente. Dimensão Afectiva e Emocional. Porto: Areal Editores.

ESTRELA, M. T., ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (2002). Síntese da Investigação sobre a Formação Inicial de Professores em Portugal - 1990-2000. Porto: Porto Editora, Inafop e IIE.

Organização de livros

ESTRELA, M. T. (org). (1997). Viver e Construir a Profissão Docente. .Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. e ESTRELA, A. (2002). ESTRELA, M. T.,(org). IRA -Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, T. & MARMOZ, L. (2006). Indiscipline et violence à l'école – Etudes européennes. Paris: L' Harmattan.

ESTRELA, M. T. e CAETANO; A. P.(2010). Do Pensamento Ético-deontológico dos Professores à sua Formação. Lisboa: EDUCA

Capítulos de livros

ESTRELA, M. T. (2002). A Investigação como Estratégia de Formação de Professores. In A. Lizete; S. B. Maciel & A Shigunov Neto (Orgs.), Reflexões sobre a Formação de Professores (pp.141-172). Campinas: Papirus.

ESTRELA; M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Org.). Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005). pp. 13-41. Lisboa: Educa/UIDCE.

ESTRELA, M. T. (2008). As Ciências da Educação, hoje. In N. S. C. Ferreira & A. B. Bittencourt (orgs.) Formação Humana e Gestão da Educação. A arte de pensar ameaçada. São Paulo. Cortez Editora.

ESTRELA; M. T., BAHIA, S. FREIRE, I., AMARAL; A, (2014). Emotions of Portuguese Teachers: A Preliminary Approach. In T. Patelis (ed.), Research Studies, Literature Reviews, In Psychology Science, pp 163-165. Athens: Athiner BooKs

ESTRELA, M. T. (2016). Ética da docência universitária em Portugal, in F. de Almeida e outros, “ Fraude e Plágio na Universidade. A Urgência de Uma Cultura de Integridade no Ensino Superior:”, pp153-193, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra

Artigos em revistas nacionais

ESTRELA M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais, Revista de Educação, XI (I), pp.17-31

ESTRELA, M. T. ; MARQUES, J. ; ALVES, F. C. & FEIO, M. (2008). Formação ético-dentológica dos professores de ensino superior. Subsídios para um debate. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 7, pp. 89-100.

FREIRE, I., BAHIA, S., ESTRELA, M. T. & AMARA. (2012). A dimensão emocional da docência: Contributo para a formação de professores. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 46-II, 151-172.

ESTRELA; M.T. (2013).Profissionalismo docente em tempo de crise, ELO, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda , 69-75

ESTRELA; M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. Investigar em Educação, 2ª série, 2, pp. 5-30

Artigos em revistas internacionais

ESTRELA, M. T. (1999). Reflective Practice and Conscientisation. Pedagogy, Culture & Society, vol. 7, n.º 2, pp. 235-244.

FAVE-BONNET, M-F; ESTRELA, M.T.; VEIGA SIMÃO, A.M. & MOSCATI, R. (1999) “The Evaluation of Teachers-Researchers”. European Journal of Education, vol. 34, n.º 3, pp. 313-324.

ESTRELA, M. T. & ESTEVES, M. (2007). La enseñanza posprimaria en Portugal: del discurso normativo a la realidad. In Revista Mexicana de Investigación Educativa, volume XII, 32, pp. 85-126.

ESTRELA, M. T. (2003). O Pensamento Ético e Deontológico de Professores Portugueses. Cadernos de Educação, 12 (21), pp. 9-20 (Universidade de Pelotas, Brasil)..

Comunicações publicadas em Actas:

ESTRELA, M. T. (2003). L'universitarisation de la formation et les rapports théorie- pratique. (communication en table-ronde). Actes du colloque La formation des professeurs et éducateurs, une priorité pour les universités. Paris, UNESCO, AFIRSE et Commission Nationale Française: CD-ROM.

ESTRELA, M. T. (2005). Ce que disent les enseignants sur leurs savoirs professionnels. Actes du V Colloque International. Nantes, IUFM, CD-rom.

ESTRELA, M.T. (2006). Heterogeneidade e Políticas Educativas em Portugal: dos princípios às práticas. In J. Pires, G. Pires, E. Baldi, M. Gurgel (org.). Heterogeneidade, Cultura e Educação, pp. 1107-1114. Natal: EDUFRN. (Editora da Universidade Federal Rio do Norte). ESTRELA, M. T. & MARQUES, J. (2009). Teachers' ethical education: a challenge for higher education. Actas da Conferência INTED2009. Valência

ESTRELA, M. T. (2011). Dimensões burocráticas do trabalho docente. In C. S. Reis e F S. Neves, Livro de Atas do XI Congresso da SPCE, 4º Vol, pp 1-6. Guarda.