



CATÓLICA  
PORTO

EDUCAÇÃO E  
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO  
I SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO  
I SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa do Porto  
Faculdade de Educação e Psicologia

## **Ficha técnica**

**Título:** Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

**Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

**Autores:** Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbatto, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiais, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

**Design e Paginação:** Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa do Porto

**Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins

**ISBN:** 978-989-99486-0-0

**Editor:** Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia

**Local e data:** Porto, 2015

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
D1	ESTRATEGIAS CURRICULARES PARA IMPLEMENTAR UN MÓDULO TRANSVERSAL SOBRE IGUALDAD EN CICLOS MACULINIZADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DE GALICIA RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ, LAURA REGO AGRASO & EVA M. BARREIRA CERQUEIRAS	727
D2	DA (IN)DEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS AO “ENSINO EXPLÍCITO”, NO PROJETO FÊNIX DANIELA GONÇALVES	741
D3	INOVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO NA TRANSFORMAÇÃO DE PRÁXIS DOCENTES CRISTIANA MADUREIRA, EVANGELINA BONIFÁCIO & MARIA LOPES DE AZEVEDO	746
D4	SABERES ESCOLARES: NORMALISTAS EM CAMPINA GRANDE – PARAÍBA REGINA COELLI GOMES NASCIMENTO	756
D5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES Ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do Ensino Básico MARTA ISABEL LOPES GARCIA TRACANA	764
D6	A PROMOÇÃO DA ATITUDE INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DO ESTUDO DO MEIO: Um projeto de investigação MARGARIDA QUINTA E COSTA, VÍTOR RIBEIRO & ISILDA MONTEIRO	779
D7	MODOS DE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: O que nos revelam as práticas de três professoras em uma escola pública mineira GIANE MARIA DA SILVA, FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL & MARIA DA GRAÇA FERREIRA DA COSTA VAL	790
D8	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR Estudo a um grupo de professores do ensino superior em Nampula UCM-Faculdade de Educação e Comunicação ADÉRITO GOMES BARBOSA, MAHOMED NAZIR IBRAIMO & MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS LAITA	803
D9	TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA As implicações da constituição da identidade profissional na atuação docente CHRISTIANE NOVO BARBATO & MARIA HELENA MARTINHO	815
D10	A VOZ DOS FUTUROS EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE A SUA FORMAÇÃO ADORINDA GONÇALVES & MARIA JOSÉ RODRIGUES	834
D11	PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Análise de um percurso formativo CÁTIA CARLOS, ANGELINA SANCHES & ELZA MESQUITA	847
D12	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PRÁTICAS, DESTINATÁRIOS E FINALIDADES JOANA FERNANDES & ANDREIA VALE	861
D13	POLÍTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EM BUSCA DE MELHOR FORMAÇÃO PROFISSIONAL MARLI ANDRÉ, NEUSA BANHARA AMBROSETTI & ANA MARIA CALIL	878
D14	A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA COMO INCREMENTO DE HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE MAGDA MACHADO RIBEIRO VENANCIO	890
D15	VISÃO DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE O(S) MODELO(S) DE SUPERVISÃO Entre a teoria e a aplicação ELZA MESQUITA & MARIA DO CÉU ROLDÃO	902
D16	PERSPETIVAS DE DIFERENCIAÇÃO NAS AULAS DE CANTO: INCLUIR E PROMOVER AS APRENDIZAGENS LOPES, V. A. & ROLDÃO, M. C.	908

# A VOZ DOS FUTUROS EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE A SUA FORMAÇÃO

ADORINDA GONÇALVES ([agoncalves@ipb.pt](mailto:agoncalves@ipb.pt)) & MARIA JOSÉ RODRIGUES\*  
([mrodrigues@ipb.pt](mailto:mrodrigues@ipb.pt))

Escola Superior de Educação de Bragança, Departamento de Ciências da Natureza, Bragança, Portugal

\* Autor da correspondência

## RESUMO

A formação de educadores e professores é um processo complexo influenciado por fatores organizacionais e políticos, alvo de debate e sujeito a múltiplas alterações.

Neste contexto, é importante refletir sobre a formação. É esse o objetivo do estudo que temos vindo a desenvolver na Escola Superior de Educação de Bragança, no sentido de acompanhar os alunos durante o seu percurso formativo.

Esta comunicação centra-se na perceção dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e dos Mestrados em Ensino acerca da sua formação.

Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, iniciado com um questionário, a que se seguiu uma entrevista a uma amostra de alunos; está previsto o 3.º momento de recolha de dados para o final dos mestrados. Neste caso, reportamo-nos aos dados sobre a formação e a sua influência nas práticas de Iniciação à Prática Profissional. Os resultados indicaram a satisfação com a formação da licenciatura, embora mostrassem aspetos a melhorar. Quanto à Iniciação à Prática Profissional, as experiências foram classificadas de positivas, enriquecedoras e um contributo para o desenvolvimento profissional. Espera-se o balanço final, para perceber como evoluíram as percepções dos alunos, refletir sobre aspetos a retificar e contribuir para uma formação de professores credível e socialmente valorizada.

**Palavras-chave:** Educação básica, Formação de professores, Iniciação à Prática Profissional

## ABSTRACT

The training of educators and teachers is a complex process influenced by organizational and political factors, debate target and subject to multiple changes.

In this context, it is important to reflect on the formation. That is the purpose of the study that we have developed in the School of Education of Bragança, in order to see the students opinion during their training.

This paper focuses on the perception of the students of the degree in Elementary Education and of the Masters in Teaching about his training.

It is a qualitative and descriptive study, started with a questionnaire, followed by an interview with a sample of four students; It is expected the 3rd time of data collection for the end of the Masters. In this case, we refer to data about training and its influence on practices on the Professional Practice Initiation. The results indicated satisfaction with the formation of the degree in Elementary Education, though showed aspects we need to improve. They have classified as positive the experiences of the Initiation to Professional Practice, and said those experiences are very enriching and a good contribution to their professional development. It is expected the final balance, to realize how evolved the perceptions of students to reflect on aspects to rectify and contribute to forming a credible and socially valued teachers.

**Keywords:** Basic education, Teacher education, Initiation to Professional Practice

## 1. INTRODUÇÃO

Num mundo cada vez mais global é indispensável compreender o papel da Escola enquanto espaço de interação e de intervenção, cultural e social. Na verdade, a Escola de hoje é, ao mesmo tempo, (i) espaço de acolhimento de todos e projeto para a integração na sociedade, (ii) espaço de desenvolvimento de cada criança, que se pretende harmónico e holístico, respeitando a individualidade e os valores de cada uma, (iii) espaço de debate e de conflitualidade entre as diferentes tendências sociais e políticas que marcam, formal e informalmente, diferentes visões do currículo e da escola, (iv) espaço de crescimento e desenvolvimento cultural, capaz de promover a capacidade de todos darem sentido aos problemas atuais e participarem nos processos de tomada de decisão.

É enorme a responsabilidade da escola e de cada um de nós, nomeadamente professores e profissionais da educação.

Pensar a formação dos professores/educadores exige ter em conta complexidade da escola e a multiplicidade de funções que têm de assumir os docentes, a quem se exige um amplo perfil de competências, “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade de tarefas e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (Alarcão & Roldão, 2009, p. 16).

É neste sentido que consideramos essencial a investigação, a troca de experiências, o debate de ideias e a reflexão sobre os processos de formação de professores e educadores que estão em curso. Efetivamente, a formação de professores ocupa um lugar de destaque na investigação em educação.

É este também o sentido do estudo que temos vindo a implementar na Escola Superior de Educação de Bragança. Este texto debruça-se sobre a percepção dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e dos Mestrados em Ensino seguintes acerca da formação que estão a receber.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, desenvolvido em três fases, no sentido de acompanhar os alunos durante o seu percurso formativo. Iniciou-se no ano letivo 2011/2012 com a aplicação de um questionário a alunos de todos os anos da licenciatura e do 1.º ano dos mestrados, continuou com uma entrevista aplicada a uma amostra de quatro alunos do 3.º ano da licenciatura e está prevista a 3.ª fase de recolha de dados, após a conclusão do mestrado (junho de 2015).

Neste caso, reportamo-nos aos dados sobre a formação recebida e a sua influência nas práticas de Iniciação à Prática Profissional. Os resultados indicaram um bom grau de satisfação com a formação da licenciatura, embora fossem referidos aspetos que necessitavam de ser melhorados (e que, entretanto, foram retificados). No que concerne às práticas desenvolvidas em IPP, os alunos classificaram-nas de

positivas e enriquecedoras, reconheceram-nas como um momento fundamental de confronto com a complexa realidade de ser professor e um bom contributo para o seu desenvolvimento profissional. Referiram também a oportunidade para analisar os problemas e refletir para a sua resolução, para aplicar conhecimentos e desenvolver competências. Embora valorizem as suas experiências nos diferentes contextos, reconheceram a necessidade da formação ser ampliada ao nível do mestrado. Esperamos o balanço final, para perceber como evoluíram as percepções dos alunos e para refletirmos sobre aspetos que teremos de retificar para continuar a melhorar a formação de professores.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os processos formativos são complexos e influenciados por múltiplos fatores organizacionais e políticos, pelo que têm estado sujeitos a muitas alterações. Embora, não exista nenhum modelo pré-concebido, Nóvoa (1991) aponta para a existência de dois grandes grupos de modelos de formação de professores: “(i) os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores” (p. 21); (ii) os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interactivo reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (p. 21).

Esta é a visão mais aceite (Pórlan, 2002; Leitão e Alarcão, 2006 e Vieira, 2003) considerando-se a formação como um processo de desenvolvimento profissional a partir da atividade, da reflexão e da resolução de problemas em contexto de práticas, pelo que os planos de formação devem ser flexíveis, inovadores e adaptados aos projetos e necessidades dos diferentes alunos, docentes e centros de formação, embora coerentes com os resultados da investigação devendo “a proposta de formação prática dos profissionais” associar “investigação e prática” (Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado, 2010, p. 19). Também Leitão (2009) refere a “construção de abordagens reflexivas de formação” (p. 30), em consequência dos resultados de investigação, enfatizando a importância de integrar a componente reflexiva e investigativa no processo de formação dos futuros professores.

A aplicação dos modelos construtivistas na formação de professores justifica-se ainda pela necessidade de aplicar os mesmos princípios que se requerem para os processos de ensino/aprendizagem das crianças com que os futuros professores irão trabalhar, isto é, processos de ensino/aprendizagem baseados no construtivismo.

As abordagens construtivistas para a formação implicam a “conceptualização dos professores como alunos que continuamente constroem nova compreensão do ensino (...), e como líderes que exploram colegialmente formas criativas e mais eficazes de ensino” (Macedo, Fonseca, Conboy e Martins, 2001, p. 62) e enraiza-se nas teorias de Vygotsky (1998), sublinhando que o conhecimento é construído socialmente e mediado pelo contexto sociocultural. Assim, a formação é concebida como “uma contínua e dialéctica experiência de aprendizagem em espiral, na qual, por meio da interação, todos os sujeitos nela implicados descobrem, redescobrem, trocam pontos de vista, aprendem e ensinam” (Afonso, Morais e Neves, 2002, p. 132), enfim, os alunos – futuros professores vão desenvolvendo (construindo) continuamente competências pessoais e profissionais num espaço de intervenção aberto e reflexivo (Leitão e Alarcão, 2006), progressivamente mais conscientes da ação educativa que promovem (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2009). Importa, sobretudo, que os alunos possam envolver-se em experiências formativas que lhes permitam tornar-se profissionais que “no conhecimento de Si, dos contextos, dos saberes, dos valores e, numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, possa atuar e tomar decisões” (Sá-

Chaves, 2009, p. 12). Por isso, os processos formativos devem desenvolver a capacidade de cada um atuar em contextos multiculturais, socialmente plurais, instáveis e complexos, capaz de assumir uma posição crítica, mas também capaz de contribuir para construir soluções inovadoras que contribuam para o desenvolvimento de todos os seus alunos (futuros) e a melhoria da Educação.

Estes modelos formativos, que questionam as concepções próprias de cada interveniente no processo, as práticas experienciadas, as orientações e os problemas curriculares fundamentais (o que ensinar e para quê, como motivar os alunos, que estratégias utilizar, como as implementar, como avaliar as aprendizagens), mas que permitem criar novas abordagens, novas soluções para os problemas, são fundamentais para a evolução da Educação mas também favorecem significativamente desenvolvimento profissional, como confirmam diversos estudos entre os quais Vieira (2003) e Cardona (2006). São, portanto, importantes quer do ponto de vista individual dos futuros professores quer do ponto de vista da sociedade.

## 2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Em Portugal, a implementação do Processo de Bolonha foi uma oportunidade para o desenvolvimento de novos planos de formação de educadores/professores do ensino básico. Profundamente influenciados por condicionantes de ordem política, que fixaram, por exemplo, a duração da formação, variável, ou a estrutura da formação em dois ciclos, os novos planos privilegiam uma formação mais abrangente que permite uma melhor gestão dos recursos humanos do sistema educativo. Mas, que alterações concretas à formação trouxe o processo de Bolonha?

Desde logo, as condições de acesso à profissão docente, que passa a exigir o grau de mestre. A formação passa a ser feita em dois ciclos, sendo que um deles, correspondente à Licenciatura em Educação Básica (LEB) é comum para “a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1320), capaz de permitir “a mobilidade dos docentes” que, se assegura “um acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado”, visa também a “flexibilização da gestão de recursos humanos” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1320). O segundo ciclo de formação de professores e educadores, corresponde a um mestrado com duração variável, entre um e dois anos letivos, permite a especialização e a profissionalização dos docentes. O citado decreto-lei prevê, a par de formações com um elevado grau de especialização para um determinado nível de educação/ensino (para educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico), formações bivalentes, permitindo aos titulares dos respetivos mestrados exercer funções em dois níveis de educação/ensino (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo; Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do EB).

Do ponto de vista da organização curricular, o citado decreto-lei fixa as componentes de formação e o seu peso relativo, avaliado em termos no número de ECTS. Assim, os planos de formação contemplam a formação educacional, a formação prática e ainda a formação cultural, pessoal, social e ética (Ponte, 2006), que, espera-se, permitam desenvolver um professor criativo, reflexivo e crítico, capaz de analisar os contextos complexos em que tem de desenvolver a sua ação, capaz de usar “os contributos da investigação educacional” e de atuar fundamentadamente, contribuindo para as mudanças institucionais e sociais necessárias, “capaz de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321).

Apesar das referências à sua importância, a componente de formação cultural, social e ética, que abrange “a sensibilização para os grandes problemas contemporâneos, o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência, a preparação para as áreas

curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente” (Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo 14.º, ponto 5), não tem um peso especificamente atribuído na estrutura curricular, devendo ser incluída noutras áreas de formação.

No que diz respeito à ligação da formação aos contextos e à investigação educacional, é reconhecida a sua importância nomeadamente ao nível do 2.º ciclo de formação, correspondente ao mestrado. A formação é concebida numa “perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes” e com base na investigação educacional, tendo em conta a necessidade que “o desempenho dos educadores e professores seja cada vez (...) mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321). A este propósito de referir a importância atribuída às parcerias entre as escolas e instituições de formação.

Os planos contemplam, com um peso significativo no 1.º ciclo de formação, a chamada “formação na área da docência” (FAD) ou “dimensão do conhecimento disciplinar” assumindo que “o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área da docência” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321). No entanto, ao nível do 2.º ciclo, a ênfase dada aos conhecimentos específicos é muitas vezes, praticamente insipiente, chegando mesmo a estar ausente nas formações de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo 16.º). Esta parece, uma mensagem contraditória: na LEB deve assegurar-se toda uma bagagem de conhecimentos que os alunos-futuros educadores e professores virão a precisar em momento posterior da sua formação, nomeadamente quando assumirem uma maior participação e intervenção nos contextos educativos, ao nível da Prática de Ensino Supervisionada. Efetivamente, na LEB a formação na área de docência que “visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas” (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 14.º, n.º 7), tem um peso muito significativo (120 a 135 ECTS). A componente de didáticas específicas (DE) abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas de habilitação para a docência e nos ciclos ou níveis de ensino respetivos. Tem um peso relativamente pequeno no plano da LEB (entre 15 e 20 ECTS) mas é reforçada ao nível dos mestrados em que chega a atingir 35 ECTS (Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo 16.º, n.º 2).

À componente de formação educacional geral (FEG), estão atribuídos 5 a 10 ECTS na LEB e outros 5 a 10 ECTS nos mestrados. Esta componente, que “abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes”, incluindo a sua interação com “a comunidade e a participação na análise e no desenvolvimento de políticas educativas” (Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 14.º, n.º 2), que deve ser fundamentada na análise crítica de investigação educacional relevante, e que deve permitir capacitar os futuros docentes para a adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional, se está desenhada numa perspetiva formativa de cariz sócio-construtivista como refere SáChaves (2002), parece claramente pouco valorizada.

A área de formação de Iniciação à Prática Profissional (IPP) inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula da escola” (Artigo 14.º, n.º 4, alínea a), é uma componente considerada fundamental e insubstituível no processo de formação. As atividades de IPP devem contribuir para o desenvolvimento profissional dos formandos, através duma análise crítica e reflexiva em relação aos processos e desempenhos do quotidiano profissional, visando capacitar os alunos para os desafios do quotidiano e para um desempenho de qualidade como futuros docentes. A esta componente correspondem 15 a 20 ECTS na LEB mas tem um peso muito importante

nos mestrados, representado cerca de metade do tempo de trabalho da formação. Esta organização dos planos curriculares dos mestrados indiciam a valorização da prática profissional e a sua importância na construção de saberes, através da reflexão sobre situações e problemas emergentes dessa prática, como foi referido por Vieira (2003), Cardona (2006), Ponte (2006) e SáChaves (2009).

Após alguns anos de implementação do Processo de Bolonha em Portugal, a análise e a reflexão sobre os processos desenvolvidos, a que não foi certamente alheia a Avaliação Externa dos cursos das diversas instituições, mostrou a necessidade de uma reformulação de alguns dos princípios da formação de professores e educadores estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, e entretanto reajustados por legislação subsequente, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e a Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro.

O novo modelo de formação foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014. Reconhece-se o papel da formação de futuros educadores e professores para a melhoria da qualidade da educação. Isso leva a um reforço da formação que é alargada nos casos dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo e ganha uma maior especialização ao nível do 2.º ciclo do ensino básico, passando a considerar-se o desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico para duas vias: Ensino de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo; e Ensino da Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo.

No que diz respeito a esta formação bivalente, em particular, regressa-se, assim, a modelos anteriores à implementação do Processo de Bolonha: o modelo das “Variantes” – Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Matemática e Ciências da Natureza, por exemplo.

Mantem-se, no entanto, a importância da formação ao nível da licenciatura (LEB), reconhecendo-se que à LEB “cabe assegurar a formação de base na área da docência” embora ao nível do 2.º ciclo se possa assegurar “o complemento dessa formação, que reforce e aprofunde a formação académica incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2819). Nesse reforço da formação na área da docência e também nas respetivas didáticas, remete-se para estudos internacionais: “As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2819).

Nesse sentido, a FAD na licenciatura passa para 125 ECTS, no mínimo, e é obrigatória em todos os mestrados, variando entre os 6 ECTS (mestrado em educação pré-escolar) e os 27 ECTS nos mestrados bivalentes 1.º+ 2.º ciclo (Decreto-Lei n.º 79/2014, Artigos 13.º e 14.º), cuja divisão em duas vias permite um ganho considerável ao nível da formação de conhecimentos específicos.

Ao nível da formação em didáticas específicas, a referência passam a ser os limites mínimos: 15 ECTS na LEB; e entre os 21 e os 30 ECTS, nos mestrados, o que, considerando o alargamento da formação, aparenta ser um recuo desta formação.

Ao nível da iniciação à prática profissional, refere-se a importância de “a aprendizagem a realizar [ter] por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência” e se realizar “nas instituições de educação de infância ou nas escolas” (Decreto-Lei n.º 79/2014, Artigos 7.º e 11.º). Refere-se ainda que no 2.º ciclo “a iniciação à prática profissional (...) culmina com a prática de ensino supervisionada” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2819) e que “é concebida numa perspetiva de

formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir” (Decreto-Lei n.º 79/2014, Artigo 11.º, ponto 1, d)), isto é, prevê-se a articulação entre o conhecimento de conteúdo e o conhecimento didático. Reconhece-se, no entanto, no mesmo artigo, alínea e), a “perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos”. Parecem assim, surgir, aspetos contraditórios: se por um lado se valoriza a análise crítica de dados e hipóteses e a investigação educacional, com vista ao desenvolvimento de capacidades e atitudes essenciais para o desempenho das funções docentes em contextos complexos, pluridisciplinares, multiculturais e sociais, promotores do desenvolvimento, por outro lado, o Decreto-Lei citado apresenta indicadores que focam a formação de educadores e professores numa perspetiva aplicacionista e transmissiva.

## 2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BRAGANÇA

Na Escola Superior de Educação de Bragança têm funcionado a Licenciatura em Educação Básica (LEB), aprovada pela Portaria n.º 1618/2007, de 24 de dezembro, alterada pelo Despacho n.º 4549/2013, de 21 de março, e os Mestrados em Educação Pré-escolar, em Ensino do 1.º Ciclo, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, e em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, desde 2007. Mais recentemente, o curso de Mestrado em Ensino do 1.º ciclo foi encerrado dada a insuficiente procura e os planos de formação dos restantes cursos foram reformulados, na sequência dos processos de avaliação.

Analisam-se, de seguida, as formações da licenciatura.

O plano de estudos inicial da LEB contemplava duas unidades curriculares dedicadas à iniciação à prática profissional, IPP 1 e IPP 2, correspondentes a 15 ECTS. A alteração desse plano através do Despacho n.º 4549/2013, de 21 de março, uniu essas unidades, mantendo o número de ECTS, designada de IPP. Em qualquer dos casos, procurava-se envolver os alunos nos diversos contextos de educação pré-escolar e ensino básico (1.º e 2.º ciclos) procedendo à observação e à observação e cooperação nas atividades em curso. Essas experiências eram relatadas e problematizadas com o apoio de instrumentos de observação e refletidas com base na literatura. Procurava-se, assim ir ao encontro das reflexões de Vieira (2003), Cardona (2006) e Ponte (2006), que apontam a importância do contacto com a prática profissional para o desenvolvimento do significado dos saberes trabalhados na formação, nomeadamente na formação inicial. É a análise das situações nos contextos educativos complexos e problemas emergentes dessas situações que vai permitindo ao formando ir construindo as suas ideias para interpretar as situações e encontrar alternativas de intervenção para situações futuras. A formação educacional geral incluía a formação na área das TIC's, Psicologia da Educação e Sistema Educativo e Organização Curricular, que correspondiam a 20 ECTS. As unidades de Ética, Educação e Cidadania e Metodologias de Investigação em Educação, eram partilhadas, em termos de distribuição de número de ECTS, com a área de didáticas específicas e com a área de iniciação à prática profissional. Cada uma dessas unidades tinha uma carga de 4 ECTS, o que pode ser entendido como uma limitação face à descrição das finalidades que lhes são atribuídas pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, Artigo 14.º, por exemplo. Esta limitação poderia ser suprida por uma cuidadosa articulação com a área de formação de Iniciação à Prática Profissional (IPP) que incluía “a observação e colaboração em situações de educação e ensino” (Artigo 14.º, n.º 4, alínea a), em que os alunos deviam analisar e refletir sobre as situações vividas e enquadrá-las do ponto de vista de referências e investigações atuais.

A formação nas didáticas específicas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Estudo do Meio (Físico e Social, uma “reminiscência” das formações anteriores) e das Expressões, correspondiam, no conjunto, a 20 ECTS.

Assim, à componente de formação na área da docência correspondiam 120 ECTS, o valor mínimo permitido pelo Decreto-lei n.º 43/2007, Artigo 15.º.

É a formação resultante deste currículo em vigor na ESE de Bragança desde 2007, que foi objeto de análise na 1.ª e na 2.ª fase do estudo a que se refere este texto. Entretanto, e fruto da análise interna dos processos formativos, o plano de estudos foi reorganizado, através do Despacho n.º 4549/2013, como foi referido, mantendo-se no entanto o peso relativo das diferentes componentes e unidades curriculares.

Em 2014/2015 entrou em vigor um novo plano de estudos da LEB, proposto em janeiro de 2014, na sequência do processo de avaliação mas que se verificou respeitar já as orientações da nova legislação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 79/2014.

No que diz respeito aos mestrados em funcionamento na ESEB, os planos de estudos previam uma formação de 60 ECTS para o Mestrado em Educação Pré-escolar, 90 ECTS para o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, e 120 ECTS para o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico. Apenas neste último caso, o plano previa um reforço da formação na área da docência com um peso significativo e nas áreas de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, com 31 ECTS. Nos outros casos, a formação nesta área era incipiente, estava remetida a unidades curriculares optativas, ou não existia. A área de formação dominante nestes planos era a iniciação à prática profissional (PES), que chegava a ultrapassar metade da carga horária do plano (33 ECTS no Mestrado em Educação Pré-escolar). Parecia assim, considerar-se com uma área central da formação para a qual deviam convergir as restantes áreas. Como podia assumir-se essa centralidade? Pode considerar-se que as atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional, visavam possibilitar aos alunos a integração e sistematização de saberes que emergem da prática, incentivá-los a observar, analisar e interpretar as práticas educativas e a implicar-se na procura de respostas para as questões e dificuldades com que se defrontam. Procurava-se assim promover uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios profissionais e desenvolver no futuro professor, valores, atitudes, conhecimentos e capacidades para enfrentar com sucesso esses desafios. Estávamos, assim, a ir ao encontro das reflexões de Vieira (2003), Cardona (2006), Ponte (2006) e Sá-Chaves (2009) valorizando a prática profissional para a construção de saberes, através da reflexão sobre situações e problemas emergentes dessa prática.

Efetivamente, a PES previa, além do estágio no(s) contexto(s) específico(s) para que o mestrado habilita, em que o aluno desenvolvia “um projeto curricular de ensino implementado nesse nível de ensino (...) que resulta da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (...) e da busca de inovação nas práticas pedagógicas”, a produção de um Relatório Final “que será objeto de ato público de defesa, (...) e [que deve] refletir o percurso de formação seguido, a atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado” (IPB, sd, RPES, Artigo 3.º). O mesmo documento referia ainda que “O Relatório Final deve apresentar, de forma contextualizada, experiências de ensino-aprendizagem realizadas (...) e reflexão crítica sobre as mesmas (...) sustentada na literatura científica, pedagógica e investigativa de referência e em dados da prática, evidenciando a análise crítica da intervenção e dos resultados obtidos (IPB, sd, RPES, Artigo 8.º). É sobre estes planos de estudos dos mestrados que incide a 3.ª fase da investigação.

Entretanto, esses planos foram retificados, alguns reajustamentos estiveram em vigor no ano letivo 2013/2014, mas não abrangeram os alunos já em fase final da sua formação, pelo que não estão incluídos na investigação em curso. No próximo ano letivo, entrarão em vigor os novos planos curriculares, de acordo com a nova legislação, Decreto-Lei n.º 79/2014.

### 3. METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo caracteriza-se por uma metodologia, essencialmente, qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. Desenvolveu-se em três fases; neste trabalho vamos dar relevância às duas primeiras, sendo que, na primeira fase do estudo descrevemos o grau de satisfação dos alunos da Escola Superior de Educação de Bragança relativamente à LEB. Nesta situação recorreu-se a uma metodologia com características quantitativas, assente no tratamento estatístico dos dados; posteriormente, na segunda fase, recorreu-se a um método de cariz qualitativo para conhecer a perceção de 4 alunas do 3.º ano da LEB, sobre a formação recebida nas didáticas e a sua influência nas práticas desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional. De acordo com Carmo e Ferreira (1998) na investigação em educação, os dois métodos podem ser utilizados como complementares.

Para o desenvolvimento da primeira fase do estudo considerou-se que o inquérito por questionário era o instrumento mais adequado para a recolha de dados, uma vez que estava envolvido um número significativo de alunos, pelo que este instrumento seria o mais útil, rápido e económico (Ghiglione e Matalon, 2001; Muñoz, 2003) e permitia a obtenção de dados padronizados e generalizáveis (Sousa, 2005).

O questionário foi construído atendendo aos princípios enumerados por Carmo e Ferreira

(1998); Hill e Hill (2000) e Foddy (2002), formulando-se questões breves, claras e objetivas. Posteriormente, procedeu-se à sua validação, de modo a garantir a credibilidade do estudo e a diminuir os erros. O questionário inicia-se com um texto informativo sobre o tema do estudo, a finalidade e utilização da informação recolhida, e, ainda, a garantia do anonimato. O corpo tem em duas seções: (1) caracterização pessoal dos inquiridos; (2) grau de satisfação com o curso de LEB. O questionário é constituído por questões fechadas, de fácil resposta e posterior tratamento, e apenas três questões abertas, para que os inquiridos manifestassem a sua opinião livremente acerca dos aspetos mais e menos valorizados na LEB, bem como para que pudessem apontar algumas sugestões, que, na sua opinião, pudessem melhorar a sua formação.

Nesta fase do estudo foram abrangidos os alunos da LEB e os alunos do 1.º ano dos Mestrados seguintes em funcionamento na ESE de Bragança no ano letivo 2011/2012, uma população total de 263 alunos, com uma taxa de resposta de 60,2%.

Na segunda fase do estudo recorreu-se a uma entrevista semi-estruturada, realizada em junho de 2013, individualmente, a quatro alunas do 3.º ano que tinham realizado experiências educativas nos diferentes contextos e que se voluntariaram para colaborar. Na esteira de Rasco e Recio (2003), desenvolveu-se uma entrevista com o propósito de recolher informação sobre as opiniões, significados e acontecimentos ocorridos num determinado ambiente, permitindo que o entrevistado enriquecesse e expressasse mais facilmente a sua opinião (Flick, 2005).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos” (p. 135) definindo o âmbito sobre o qual vão incidir as questões (Rasco e Recio, 2003), pelo que se deve elaborar um guião orientador da entrevista. No entanto não tem de seguir-se “à risca” a ordem e a sequência das questões apresentadas e pode, em muitas situações, explicitar-se algumas questões no curso da entrevista e até mesmo reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado (Morgan e Guevara, 2008).

Na administração da entrevista teve-se em consideração três momentos distintos: (i) justificação do propósito da entrevista, destacando a importância da colaboração das entrevistadas para o

desenvolvimento da investigação; (ii) desenvolvimento da entrevista de acordo com o guião previamente elaborado; e (iii) agradecimento da participação e reforço do pedido de disponibilidade para posteriores colaborações. As entrevistas realizadas foram gravadas em registo áudio, posteriormente transcritas e sujeitas a análise de conteúdo.

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Vai organizar-se esta seção tendo em consideração os objetivos e a metodologias definidos, ou seja, começa-se por apresentar os dados recolhidos através do inquérito por questionário e, posteriormente, expõe-se alguns dos resultados mais relevantes obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas.

Relativamente à caracterização dos participantes, verificou-se que a maioria dos alunos que frequentavam a LEB e os cursos de mestrado profissionalizantes para a educação de infância e 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico eram, maioritariamente, do sexo feminino (87,8%), situação comum na profissão docente, nomeadamente, nos primeiros anos de escolaridade; tinham idades compreendidas entre 18 e 35 anos, sendo que a maioria se inseria no intervalo entre os 21 e os 23 anos. Apenas 8 alunos tinham mais de 27 anos e apenas quatro eram estudantes trabalhadores.

No que respeita ao seu grau de satisfação acerca da organização e funcionamento da LEB, expõe-se os dados obtidos no quadro 1.

Pela leitura do quadro verifica-se que todos os itens tiveram uma avaliação positiva, predominando as respostas classificadas com satisfaz.

Itens de avaliação	Escala de resposta	Distribuição de respostas (%)					
		1	2	3	4	5	NR
Carga horária global do curso		3	17	52	21	4	3
Adequação da carga horária atribuída às áreas curriculares	b1) educacional geral	1	7	67	21	3	1
	b2) área da docência	5	14	62	14	2	3
	b3) didáticas específicas	3	14	56	20	1	6
	b4) Iniciação à prática profissional	14	29	35	10	2	10
Adequação da carga horária atribuída às diferentes Unidades Curriculares		2	13	71	12	1	1
Adequação da carga de trabalho ao número de créditos das UC		4	27	55	14	0	0
Adequação do horário letivo		3	19	60	18	0	0
Articulação entre as diferentes unidades curriculares		1	10	62	22	1	4
Relação entre a componente teórica e a componente prática do Curso		3	30	48	17	1	1
Apoio dos professores		0	4	28	44	9	15
Preparação científica e pedagógica dos professores		0	4	32	38	12	15
Na globalidade, classifique o seu grau de satisfação relativamente ao Curso.		1	9	55	32	3	0
1 – não satisfaz; 2 – satisfaz pouco; 3 – satisfaz; 4 – Satisfaz bem; 5 – satisfaz muito bem; NR – não respondeu							

**Quadro n.º 1:** Grau de satisfação dos alunos em relação à organização e funcionamento do curso

No que diz respeito à avaliação global do curso os alunos situaram a maioria das suas respostas no nível 3 (satisfaz). No entanto, salienta-se que há uma tendência para respostas de nível mais elevado (satisfaz bem) com 32%. Por exemplo, nos itens referentes ao “apoio dos professores” e à sua “preparação científica e pedagógica” os alunos mostraram um grau de satisfação elevado, com o maior número de respostas no nível 4 (satisfaz bem), resultados que foram reiterados nas entrevistas como referiram, por exemplo, as alunas A, B e D: “A formação oferecida é muito boa. Pela atitude dos professores para conosco, pela disponibilidade, estarem sempre dispostos para nos ajudar e para nos orientar (aluna A); Bom. Muito bom quer ao nível das unidades curriculares (...) para mim é o que tem mais valor ao nível do acompanhamento do corpo docente, da turma, há um espírito cooperativo e académico que é muito produtivo e que ajudou na integração e nessa satisfação (aluna B); Bom, é assim é bom porque deram-nos informações e sempre que nós tínhamos dúvidas (...) havia sempre um apoio quer dos professores quer da Engenheira que está no laboratório (...), e também na globalidade do curso (aluna D)”.

Podem, ainda, destacar-se os itens “relação entre a componente teórica e a componente prática” e “adequação da carga horária de IPP” como os que tiveram maior número de respostas “satisfaz pouco” e “não satisfaz”. Quer dizer, os alunos consideraram a prática como espaço de articulação e núcleo central da sua formação. Também revelaram algum desconhecimento das limitações legais da estrutura curricular ao proporem alterações do plano de estudos no sentido de um reforço da IPP. Este aspeto já tinha sido alvo de reflexão interna na instituição e conduzido às alterações curriculares aprovadas pelo Despacho 4549/2013, de 24 de março, mas muitos dos respondentes (nomeadamente os alunos dos mestrados e do 3.º ano da LEB em 2011/2012) tinham vivido o currículo anterior.

No mesmo sentido, quando solicitados para apresentarem sugestões para melhorar a formação da LEB, os alunos referiram, na sua opinião, um maior número de horas dedicado à IPP. Sugeriram, ainda, algumas mudanças ao plano de estudos e alterações na carga horária por semestre e por unidade curricular, como evidenciam os seguintes episódios: “haver uma melhor preparação para a prática em termos didáticos, conteúdos trabalhamos (...) como é que reagimos a diversos comportamentos, sei que se calhar na teoria ia ser muito relativo porque uma coisa é falar outra coisa é lá mas devíamos ter um pouco dessa preparação para nos adequarmos mais ao contexto (aluna D); O tempo das unidades das ciências ser maior (...) às vezes as coisas são tão importantes e podíamos aproveitar para aprofundar em coisas que nos interessam (...) E temos outro tempo noutras unidades que eu acho que até é demasiado (aluna C); era importante (...) uma didática de laboratório, por exemplo, porque é a parte mais interessante e mais motivante para os alunos e nós tivemos as primeiras experiências (...) no entanto, (...) provavelmente não abordamos tudo que seria possível (aluna B)”.

Globalmente, os alunos consideraram que a Licenciatura os prepara para a intervenção nos diferentes contextos no âmbito da IPP: “Sim, sem dúvida, aliás grande parte das intervenções foram planificadas em contexto de aula aqui, nas várias unidades curriculares, praticamente, salvo raras exceções, nós conseguimos em todas as áreas aplicar aquilo que trabalhado nas aulas (aluna B)”.

Em síntese, a perceção dos alunos relativamente à organização e funcionamento do curso indicou que valorizam o trabalho que tem sido feito na instituição mas também que era necessário proceder a algumas alterações: “nós devíamos ter tempo para refletir sobre aquilo que aprendemos nas didáticas e nós não temos porque estamos a aprender e ao outro dia vamos para o contexto e se nós fizessemos, tivéssemos essa aprendizagem antes conseguíamos passar pelo processo de maturação, de reflexão daquilo que nós aprendemos e até termos tempo para pesquisar mais e para aplicar melhor (aluna C)”.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de educadores/professores de qualidade exige que as instituições de formação discutam e partilhem as experiências mas também que se ouçam todos os agentes da formação (incluindo os alunos). O processo de formação inicial é bastante complexo, tem de responder às exigências de múltiplos setores sociais e políticos e integrar diferentes perspetivas da escola e do sistema educativo. Por isso, é fundamental uma prática reflexiva que envolva todos os intervenientes, que permita construir e reconstruir opções, expectativas e superar as dificuldades encontradas ao longo do processo formativo.

Um dos aspetos que importa salientar foi a necessidade de uma informação/consciencialização dos alunos para o novo modelo de formação, no sentido de clarificar que a Licenciatura em Educação Básica não é um curso profissionalizante, e portanto, a Iniciação à Prática Profissional não é um estágio em que os alunos devam assumir uma postura profissional e uma prática de ensino sistematizada. Essa clarificação ajuda os alunos a perceber a dispersão pelos diferentes contextos da educação básica e a reconhecer que a LEB alarga o leque de possibilidades de saídas profissionais, além daquelas que desejavam e esperavam quando integraram o curso. Esse é um esforço que se continua a fazer na instituição.

Entre os aspetos positivos que os alunos referiram, destacou-se a qualidade da formação nas suas diversas vertentes e a apreciação do trabalho/apoio dos professores, ou seja, reconhecimento que o processo de formação resulta do desenvolvimento de esforços individuais e coletivos e da partilha de conhecimentos e experiências num contexto complexo. A apresentação deste projeto mostra, também, o empenhamento nessa procura constante de respostas para os problemas com que somos confrontados quotidianamente.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M., Morais, A. M. & Neves, I. (2002). Contextos de formação de professores: estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, 11(1), 129-146.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância - Formação e desenvolvimento profissional*. Análise da Acção Educativa. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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 [novo] regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 4549/2013, de 21 de março - aprova a retificação ao plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica da escola Superior de Educação de Bragança.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar - Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Leitão, A. (2009). *Construção da profissionalidade na Formação inicial de professores do 1.º Ciclo*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Macedo, M. F., Fonseca, J., Conboy, J. & Martins, I. (2001). Formação contínua para a mudança conceptual de professores de Biologia. *Revista de Educação*, 10(1), 61-73.
- Morgan, D. L. & Guevara H. (2008). *Interview Guide*. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. 2008. London: SAGE Publications. Consultado em [http://www.sage-ereference.com/research/Article\\_n238.htm](http://www.sage-ereference.com/research/Article_n238.htm)
- Munõz, T. (2003). El cuestionário como instrumento de investigación/evaluación. Espanha: Almenjandrel. Disponível em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/ElCuestionario.pdf>
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 1538). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da educação*, 14(1), 19-36.
- Pórlan, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 271-281. Disponível em [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID93/v7n3a2002.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID93/v7n3a2002.pdf)
- Portaria n.º 1618/2007, de 24 de dezembro – aprova o plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica da escola Superior de Educação de Bragança.
- Rasco, F. A. & Recio, R. V. (2003). Los estudios de caso, una aproximación teórica. In R. V. Recio & F. A. Rasco (Orgs.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51) . Málaga: Ediciones Aljibe.
- Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.