

# INCTE 2017

II Encontro Internacional de Formação na Docência  
II International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 5 e 6 de maio | 2017

Livro de Atas

**II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**

**II International Conference on Teacher Education (INCTE)**

**Título:** II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas  
**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Editores:** Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos,  
Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.)  
**Ano:** 2017  
**ISBN:** 978-972-745-222-4  
**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/4960>

## Apoios



União das Freguesias de  
Sé, Santa Maria e Meixedo



**Hotel Santa Apolónia**



**MERCADO**  
CLUB | LOUNGE

Decreto-Lei n.º 79/2014: opção ideológico-económica ou o esvaziamento do ensino de teatro? ..	108
<i>Levi Silva, Elsa Gabriel, Mário Cardoso, João Rodrigues, Beatriz Licursi</i>	
Disciplinas semestrais e reorganização institucional de uma escola privada .....	113
<i>Rui Santos Pereira, Pedro Ribeiro Mucharreira, Marina Godinho Antunes</i>	
Diz-nos quem te ensina e dir-te-emos quem é um bom professor .....	121
<i>Evangelina Bonifácio, Maria Lopes de Azevedo</i>	
Do papel para a realidade ou da realidade para o papel? .....	129
<i>Catarina Liane Araújo, Ana Paula Martins, António José Osório</i>	
Ensino e história das ciências nos manuais escolares em Portugal e Brasil .....	132
<i>Adorinda Gonçalves, Márcio Fernandes Santana da Costa, Elena Konstantinova</i>	
Formação para a docência: trajeto(s) a partir de Bolonha .....	140
<i>Adorinda Gonçalves, Angelina Sanches, Cristina Martins</i>	
Inglês no 1.º ciclo do ensino básico: obrigatoriedade - e agora? .....	148
<i>Nazaré Cardoso</i>	
O conhecimento matemático de futuros professores no início da sua formação: o caso da geometria .....	155
<i>Dina Tavares, Hélia Pinto, Hugo Menino, Marina Rodrigues, Nuno Rainho</i>	
Operação histórica e didática da história na formação inicial de professores .....	164
<i>Alfredo Gomes Dias, Nuno Martins Ferreira</i>	
Perceções dos alunos sobre literacia digital na licenciatura em educação básica .....	173
<i>Maria Raquel Patrício, Elza Mesquita</i>	
Questões éticas na era digital: implicações para a educação .....	181
<i>Inês Freitas, Manuel Meirinhos</i>	
<b>Didática e Formação de Educadores e Professores .....</b>	<b>191</b>
(Re)conhecer a liberdade: análise reflexiva sobre uma experiência interdisciplinar no 1.º CEB ..	193
<i>Isilda Monteiro, Margarida Quinta e Costa, Ana Ventura, Beatriz Alves, Joana Oliveira, Sofia Silva</i>	
A construção da identidade musical de jovens que integram bandas filarmónicas: estudo de caso	199
<i>Maria Castro</i>	
Ambientes virtuais de aprendizagem em contexto escolar: uma experiência com o Classroom ...	208
<i>Maria José Machado</i>	
As TIC na aula de matemática: uma experiência com o Kahoot .....	218
<i>Paulo Sousa Cunha, Ana Paula Aires, Maria José Machado</i>	
Atividades experimentais de matemática e física nos anos iniciais: contributo da formação continuada .....	231
<i>Ana Paula Dick, Nélia Amado, Maria Madalena Dullius</i>	
Caminhos da investigação em didática da matemática em São Tomé e Príncipe .....	240
<i>Cristina Martins, Manuel Vara Pires</i>	
Comunicação dos alunos na aula: um estudo centrado em comentários escritos .....	248
<i>Cristiana Leite, Manuel Vara Pires</i>	

## Formação para a docência: trajeto(s) a partir de Bolonha

Adorinda Gonçalves<sup>1</sup>, Angelina Sanches<sup>1</sup>, Cristina Martins<sup>1</sup>  
agoncalves@ipb.pt, asanches@ipb.pt, mcesm@ipb.pt

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Resumo

No âmbito do processo de Bolonha, a formação de professores ficou regulada pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Saídos os primeiros diplomados, pareceu-nos importante fazer a apreciação destes novos processos formativos, pelo que desenvolvemos um estudo com o principal objetivo de analisar as potencialidades e limitações reconhecidas ao, então, “novo” modelo de formação e que apresentámos em Encontros realizados em 2013. Relembramos que, entre outros, os resultados apontaram para o reconhecimento das potencialidades de abrangência, mobilidade e continuidade curricular que assumia o modelo, mas também para limitações ao nível das oportunidades de aprofundamento de conhecimentos e de desenvolvimento de competências específicos relativos aos diferentes domínios de docência para que os cursos habilitam. O estudo permitiu-nos perceber a necessidade de repensar a duração de alguns cursos e de reforçar a formação em áreas que se prendem com a docência, a formação educacional geral e a iniciação à prática profissional. Relevaram ainda a importância de articulação com o mundo do trabalho e de salvaguardar as necessárias especificidades científica e pedagógica que requerem as etapas formativas, em particular a da educação pré-escolar. Entretanto, em 2014, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro foi alterado, dando origem ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Nesta comunicação pretendemos analisar até que ponto o atual decreto veio dar resposta às limitações apontadas pelos intervenientes nesse estudo, sobretudo no respeitante a: (i) Modelo organizacional da formação; (ii) Linhas estratégicas de formação ao nível da Licenciatura em Educação Básica; (iii) Linhas estratégicas de formação ao nível do Mestrado. Relativamente à metodologia de investigação seguida, optámos por uma perspetiva qualitativa, centrada sobretudo na análise documental (decretos lei referidos e resultados do estudo realizado). Por fim, efetuámos uma reflexão, com o propósito de cruzar os dados do estudo realizado com o atual decreto. Em alguns cursos as alterações responderam aos problemas identificados, nomeadamente ao nível da sua duração; embora outros ficassem por superar.

**Palavras-Chave:** formação para a docência; processo de Bolonha; modelos de formação.

### 1 Fundamentação e contexto do estudo

A compreensão das linhas orientadoras das políticas e das práticas de formação de professores/educadores pressupõe tomar em consideração as perspetivas científico-pedagógicas em que se apoiam. A discussão sobre estas tem vindo a centrar-se em torno de dois modelos, um de matriz tecnicista e outro de matriz reflexiva, retomando as ideias de Schön (1986), Alarcão (1996), Contreras (2002), entre outros. O modelo tecnicista pressupõe uma formação orientada para transmissão e a reprodução de saberes, apontando para um perfil de professor/educador como técnico capaz de aplicar e transmitir conhecimentos. O modelo reflexivo supõe uma formação orientada para a autonomização, a participação ativa e para a valorização da reflexão como meio de construção de saberes. Valoriza um perfil de professor/educador capaz de questionar e de se questionar, mobilizar articuladamente conhecimentos advindos das teorias e das práticas, tomar decisões e implicar-se na procura de soluções para as situações problemáticas com que o desempenho da atividade profissional o confronta. Nesta linha, pressupõe-se o desenvolvimento de um saber profissional, que para ser compreendido, como defendem Alarcão e Roldão (2009), não deve desligar-se da função social dos professores “como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando

na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (p. 16).

A formação inicial de professores/educadores mereceu no âmbito do processo de Bolonha, assinado em 1999, particular atenção e investimento, procedendo-se à reorganização curricular dos cursos, rumo a uma maior harmonização das formações no contexto europeu e elevação da qualificação académica e profissional dos docentes. Reconhecendo-se que, como se afirma numa comunicação da Comissão das Comunidades Europeias (2007), a formação académica e profissional dos docentes constitui um “factor-chave para garantir a qualidade da educação” (p. 17), acentua-se a necessidade de investir no seu desenvolvimento.

A implementação do processo de Bolonha levou a que, na última década, se procedesse em Portugal a duas revisões do regime jurídico de habilitação profissional para a docência. A primeira decorreu com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 24 de fevereiro, levando à configuração da formação inicial para docência segundo uma estrutura bietápica. O 1.º ciclo de formação corresponde a um curso de licenciatura em Educação Básica (LEB), com a duração de três anos, comum para educadores e professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), e o 2.º ciclo corresponde a um curso de mestrado profissionalizante cuja duração podia oscilar entre um ano e dois anos, numa das seguintes variantes: em Educação pré-escolar; em Ensino do 1.º CEB; nestes dois níveis educativos; ou, ainda, em ensino do 1.º e 2.º CEB. A habilitação profissional para a docência ao nível de mestrado pressupõe, conforme o referido no diploma citado, a elevação da qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional” (*idem*, p. 1320).

Assim, aquando da saída dos primeiros profissionais habilitados segundo este modelo de formação, levámos a cabo um estudo em 2013 (apresentado em encontros de educação, mas não publicado) que nos permitiu identificar potencialidades e fragilidades desse modelo.

Entretanto, ocorreu a revisão desse diploma com a publicação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o que implicou a reorganização da estrutura de alguns cursos, pelo que, entendemos relançar um novo olhar e aprofundar a reflexão sobre esses dados à luz das diretrizes que, na atualidade, orientam a formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º e 2.º CEB, níveis de educação e ensino em que nos encontramos envolvidas como docentes.

A procura de uma melhor compreensão do que representa o trajeto de desenvolvimento deste processo e como é percebido por agentes envolvidos na formação de professores/educadores é uma das preocupações que está na base do presente estudo.

## 2 Trajeto(s) a partir de Bolonha

Neste ponto desenvolvemos três tópicos: o primeiro refere-se à abordagem metodológica seguida no presente estudo, o segundo sintetiza o trabalho anteriormente realizado – perceções dos professores supervisores sobre o modelo de formação explicitado no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – e que está na base do estudo aqui apresentado, e o terceiro é dedicado à comparação das orientações da formação previstas neste diploma e no diploma que, atualmente, regulamenta a habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

### 2.1 Abordagem metodológica

Tendo como principal objetivo analisar se o atual Decreto-Lei veio dar resposta às fragilidades apontadas pelos intervenientes no estudo realizado anteriormente, optámos por um estudo de natureza interpretativa (Guba & Lincoln, 1994; Amado, 2014), centrando-nos, sobretudo, na interpretação, compreensão e explicação de significados que esses documentos encerram. Assim, seguimos uma metodologia de investigação qualitativa, recorrendo, sobretudo, à análise documental (Decretos-Lei referidos e registos dos resultados do estudo realizado anteriormente). Considerando que a recolha documental de dados pode servir diferentes fins, como completar a informação recolhida através de outros métodos ou ser o método principal de recolha de dados, neste estudo enveredámos por esta última opção. Procurámos aceder a informação que nos permitisse melhor compreender as mudanças introduzidas ao nível estrutura organizacional da formação inicial de professores/educadores e como se perspetiva no quadro de um processo formativo qualidade.

## 2.2 Sinopse do estudo anterior

Procurando refletir sobre a formação profissional de educadores/professores promovida em cursos lecionados na instituição em que nos integramos como docentes e supervisoras de estágio, desenvolvemos estudos tendo como principal objetivo analisar o “novo” modelo de habilitação profissional para docência, organizado segundo os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, à data em vigor. Retomamos, em particular, um estudo exploratório realizado em 2013, tendo como questão-guia de investigação: Quais as percepções dos professores/supervisores acerca do novo modelo de formação para docência na educação básica?

Nesse estudo recorremos à inquirição por entrevista de seis professores/supervisores da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), envolvidos na lecionação de cursos que habilitavam para a docência em vários níveis de educação e ensino (pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico). A análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativa, tendo sido consideradas três categorias construídas *a priori* a partir das ideias expressas no quadro legislativo: (i) Modelo organizacional da formação; (ii) Linhas estratégicas de formação ao nível da Licenciatura em Educação Básica na ESEB; (iii) Linhas estratégicas de formação ao nível do Mestrado na ESEB. Na Tabela 1 são explicitadas as categorias pré-definidas aquando da estruturação do guião da entrevista realizada.

Tabela 1: Explicitação das categorias em estudo

Categories	Explicitação
Modelo organizacional da formação	Estrutura do modelo de formação de educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, incluindo dois ciclos de estudos: Licenciatura em Educação Básica seguida de Mestrado. Dimensões de formação previstas na organização do novo sistema de habilitação para a docência.
Linhas estratégicas de formação ao nível da Licenciatura em Educação Básica, na ESEB	Principais competências promovidas ao nível da formação. Organização e desenvolvimento da Iniciação à prática profissional, prevendo que os alunos contactem com diversos contextos e grupos de crianças (desde a creche ao 2.º ciclo do ensino básico).
Linhas estratégicas de formação ao nível do Mestrado, na ESEB	Possibilidades de formação existentes: uma que habilita apenas para a docência num nível de educativo (educação pré-escolar ou 1.º ciclo do ensino básico) e outra para dois níveis (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico; 1.º e 2.º ciclos do ensino básico). Organização e desenvolvimento da Prática de ensino supervisionada, incluindo: estágio; seminários de acompanhamento e elaboração e defesa pública do relatório final.

Ao nível de cada uma das categorias foram identificadas potencialidades e fragilidades do modelo de formação e sugestões de melhoria. Passamos a descrever os resultados obtidos:

(i) No que se refere ao Modelo organizacional da formação, os dados apontaram para o reconhecimento das suas potencialidades, pela abrangência formativa, a continuidade curricular e as possibilidades de mobilidade profissional. Esta possibilidade é facilitada em mestrados de formação bivalente, nos quais o acesso a habilitação para a docência em dois níveis ou ciclos de ensino poderia permitir um acompanhamento das crianças por um período mais alargado e, por conseguinte, para uma melhor compreensão do seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento. Outra potencialidade registada foi ao nível de empregabilidade proporcionada por estes cursos, particularmente quando o quadro de pessoal docente apresenta acentuado declínio

A escolha profissional apenas no final da educação básica, ocorrendo depois de estabelecido já um primeiro contacto com os diversos contextos educativos, entende-se poder contribuir para uma opção profissional mais consciente.

Entre as fragilidades foi reconhecida a dificuldade em articular o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências específicas relativas aos diferentes domínios da docência para que os cursos habilitam, entendendo poder compreender-se estar “em clara contradição com a afirmação «governamental» de valorizar a formação dos alunos nas áreas científicas, consideradas fundamentais e “quando a formação de professores das expressões” é feita por especialidades. Todavia, esta ideia não reuniu concordância entre os participantes no estudo: realçando uns a importância de atribuir

maior peso ao conhecimento disciplinar, argumentando, por exemplo, que “Sem ovos não se fazem omeletas”; outros acentuando a necessidade de investir ao nível da Formação educacional geral; e também ao nível da Iniciação à prática profissional (IPP), sublinhando que “É tudo uma questão de tempo. Não se pode fundamentar a prática sem tempo para conhecer os contextos e sem tempo para refletir sobre eles”.

Outra fragilidade apontada foi a existência de contradição entre os princípios orientadores e a estrutura legal da formação, com uma distribuição de créditos por componentes de formação rígida e que pouco valorizava a diversidade de percursos formativos (quer anteriores ao ensino superior quer posteriores, no acesso aos diversos mestrados) e que dificilmente proporcionaria o “domínio de conteúdos científicos, humanísticos, tecnológicos ou artísticos” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) requeridos. Por sua vez, o reconhecimento da investigação e da reflexão como meios de construção de saberes, entende-se contrariado pelo baixo número de créditos atribuídos à IPP na licenciatura em educação básica, relevando um dos inquiridos que “Sem tempo para conhecer [os contextos] não se pode investigar para poder alterar e modificar algo neles”.

A ausência de saídas profissionais para os licenciados em Educação Básica foi outro dos problemas referidos, parecendo acreditar-se que essa formação só faz sentido numa perspetiva de continuidade. Por sua vez, a perda de especificidade científica e pedagógica dos cursos, em particular dos mestrados bivalentes, surge também apontada como uma fragilidade deste novo modelo de formação.

Pode, pois, considerar-se que, segundo os dados recolhidos, o modelo não é satisfatório, nem do ponto de vista da formação científica de base oferecida, nem do ponto de vista da prática profissional, nem mesmo do ponto de vista da formação cultural, social e ética.

(ii) Relativamente às Linhas estratégicas da formação da LEB em desenvolvimento na ESEB, foi reconhecida a sua importância como uma base fundamental para o prosseguimento de estudos. No entanto, entende-se que “a formação possível em cada uma das áreas e níveis é mínima” e que “o número de disciplinas e horas de estudo (...) é manifestamente insuficiente”. Também ao nível da IPP, foram reconhecidas limitações à formação, sendo contemplada com o número mínimo de créditos previsto (15 ECTS) e dada a necessidade de distribuir a carga horária pela integração em diversos contextos educativos, embora abrindo perspetivas para uma futura formação, “fica condicionada e prejudicada pela escassez de tempo em cada contexto”. Reconhece-se que, apesar da sua importância, torna-se difícil encontrar espaço de análise, de debate sobre as ações educativas, no sentido de permitir que os alunos, gradualmente, possam compreender e mobilizar, de forma integrada, os conhecimentos que vão construindo.

Os participantes manifestaram uma opinião favorável ao funcionamento da IPP, ainda que identificassem limitações, centradas essencialmente no pouco tempo que lhe é atribuído. Neste âmbito sugeriram que os contactos com os diferentes contextos que “já existem poderiam ser alargados a outras unidades curriculares”, facilitando a progressiva integração dos alunos nos contextos profissionais.

(iii) No que diz respeito às Linhas estratégicas da formação nos mestrados em funcionamento na ESEB, nomeadamente o mestrado em Educação Pré-escolar, o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB e o mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB, embora reconhecidas as suas potencialidades, foram anotadas algumas fragilidades. Em relação a este último curso, foi questionada a integração de uma formação demasiado generalista, quer em termos científicos, quer em termos da formação pedagógica e didática, dificultando o domínio de saberes para um desempenho profissional de qualidade nas diferentes áreas curriculares e contextos de intervenção, argumentando “se queremos bons professores teremos de garantir, antes de mais, uma formação científica sólida”. Ao nível do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo foi anotado que “a articulação não é fácil, tendo em conta a especificidade da educação pré-escolar”. A este propósito, os participantes consideraram que os cursos que habilitam para a docência num único nível educativo têm mais hipóteses de preparar melhor os alunos, apesar da sua curta duração, pela sua maior especialização, como no caso do mestrado em Educação Pré-escolar (1 ano letivo).

Outra fragilidade apontada foi a duração dos cursos, particularmente no que se refere ao tempo destinado à componente de prática profissional. Em relação ao mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclos foram reconhecidas as dificuldades de desenvolvimento da Prática de ensino supervisionada (PES) em ciclos e disciplinas diferentes.

Todavia, no que se refere à organização e funcionamento da PES, os resultados apontam, globalmente, para uma opinião favorável e relevam os contributos da elaboração do relatório final, com carácter investigativo e reflexivo, para a formação e o desenvolvimento dos formandos e dos próprios contextos em que se integram, bem como a importância dos seminários e do apoio tutorial para aprofundamento de saberes.

Surge, também, relevado o trabalho colaborativo entre a instituição de formação e as instituições educativas cooperantes, reconhecendo os benefícios que daí advêm, quer para a formação dos alunos quer dos profissionais e instituições envolvidas no processo. Salientam que a presença de estagiários é uma oportunidade de levar às escolas um novo dinamismo, novos recursos e novas abordagens, criando oportunidades de formação contínua para os orientadores cooperantes, mas também de supervisores da ESEB compreenderem os problemas vivenciados nos contextos.

Ao nível das sugestões de melhoria da formação, os dados indicaram caminhos diversos: reforçar a Formação na área da docência; reforçar a Formação educacional geral; reforçar a carga horária da IPP, na LEB de modo a permitir o contacto com os contextos desde o início da formação, e da PES, nos mestrados, proporcionando aos alunos mais oportunidades de intervenção e planificação, mas também de reflexão sobre os problemas educativos identificados. Estas soluções apontaram para um alargamento da duração da formação.

Em síntese, o estudo permitiu-nos perceber a necessidade de repensar e reforçar a formação nas várias componentes dos cursos e de salvaguardar a especificidade científica e pedagógica das diversas etapas formativas.

### 2.3 Orientações legislativas relativas à habilitação profissional para a docência

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, veio revogar o diploma de 2007 estabelecendo novas condições de habilitação profissional, mas mantendo uma formação bietápica. Entre as mudanças introduzidas releva-se o aumento da duração do mestrado em Educação Pré-escolar e do mestrado em Ensino do 1.º CEB, que passaram de dois para três semestres, bem como do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, que passou de três para quatro semestres. Por sua vez, o curso de mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB foi desdobrado em duas especialidades: Ensino do 1.º CEB, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB; Ensino do 1.º CEB, e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. Esta medida permitiu ajustar os mestrados aos grupos de recrutamento de pessoal docente, mas também reforçar a formação nas áreas para que cada curso habilita.

Salienta-se que se reconhece que à “licenciatura cabe assegurar a formação base na área da docência” e ao mestrado “um 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” (p. 2819). Cabe-lhe ainda “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a IPP, que culmina com a prática supervisionada”.

Na Tabela 2 ilustram-se as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, nos cursos sobre os quais refletimos neste estudo. Comparamos os créditos mínimos por curso e área de formação previstos nos dois diplomas, por ano de publicação (2007 e 2014).

Como pode observar-se, a Licenciatura em Educação Básica, com um total de 180 ECTS, correspondendo a uma duração de três anos, mantém o peso mínimo ECTS por componente de formação, com exceção da área da docência que apresenta um ligeiro acréscimo. O aumento da duração dos cursos de mestrado possibilitou o acréscimo do número mínimo de unidades de crédito atribuídas a cada componente de formação. Surge enfatizada a área da docência, sendo o número de ECTS previstos em cada curso superior aos atribuídos em 2007.

Ao nível das componentes de formação observam-se ainda diferenças em relação ao modo como são contempladas a Formação na área cultural, social e ética e a Formação em metodologias de investigação educacional. No diploma de 2007, estas componentes estavam incluídas na componente de Formação educacional geral e na componente de IPP, e no diploma de 2014, prevê-se que a componente de Formação na área cultural, social e ética seja incluída nas diferentes componentes de formação. Por sua vez a componente de Formação em metodologias de investigação não é contemplada, embora

Tabela 2: Comparação da estrutura curricular dos ciclos de estudos de formação para a docência (ECTS mínimos).

Áreas de formação	ECTS (mínimos) por área e curso de formação					
	Ano	Área da docência	Educacional geral	Didáticas específicas	IPP/PES	Total de ECTS do curso
Licenciatura em Educação Básica	2007	120 (120-135)	15 (15-20)	15 (15-20)	15 (15-20)	180
	2014	125*	15	15	15	180
Mestrado em Educação Pré-Escolar	2007	-	5 (5-10)	15 (15-20)	30 (30-35)	60
	2014	6	6	24	39	90
Mestrado em Ensino do 1.º CEB	2017	-	5 (5-10)	15 (15-20)	30 (30-35)	60
	2014	18	6	21	32	90
Mestrado em Pré-Escolar e Ens. do 1.º CEB	2007	0 (0-5)	5 (5-10)	25 (25-30)	40 (40-45)	90
	2014	18	6	36	48	120
Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º CEB	2007	25%	5%	20%	45%	120
Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º CEB Especialidades	2014	27	6	30	48	120

\*Deve incluir um mínimo de 30 ECTS em cada um dos seguintes domínios: Português, Matemática, Ciências Naturais e História de Portugal e Expressões

prevendo-se na componente de Formação na área cultural, social e ética “o contacto com os métodos de recolha (...) e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias (Artigo 12.º, alínea c).

### 3 Reflexão final

Nesta reflexão é nosso propósito cruzar os dados do estudo realizado, em particular os que se referem às fragilidades identificadas, com o previsto no atual decreto que regulamenta a habilitação para a docência e com perspetivas de outros autores.

Foi relevada a contradição entre os princípios orientadores e a estrutura legal da formação, a distribuição de créditos entre a formação científica de base, a prática profissional e a formação cultural, social e ética, bem como a ausência de saídas profissionais para os licenciados em educação básica e a perda da especificidade científica e pedagógica dos mestrados. Trata-se de fragilidades que, da análise do diploma legislativo em vigor, entendemos considerar que as medidas definidas não permitem superá-las na sua globalidade.

Sublinha-se que a estrutura da formação em dois ciclos de estudos, em que a licenciatura não corresponde efetivamente a uma saída profissional, merecia reflexão, equacionando os benefícios do desenvolvimento de um ciclo integrado de formação, à semelhança com o que acontece em outras formações.

O peso atribuído à IPP é outro aspeto que merece reflexão. É de relevar que já o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 24 de fevereiro, referia a importância da IPP, como “o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem” (p. 1321). Todavia, o número limitado de créditos desta componente na LEB mantém-se (15 ECTS), e a recomendação que as atividades devem abranger contextos educativos não escolares e escolares, e diferentes níveis de educação, permitem perceber as limitações que se apresentam para criar oportunidades de inserção em contextos tão díspares e complexos e promover uma reflexão sustentada sobre os mesmos, no quadro de uma formação e desenvolvimento profissional de qualidade. No que se refere aos mestrados, apesar do alargamento da sua duração, o tempo destinado à PES, embora aumentado, apresenta-se ainda reduzido. Outro problema é o facto de a componente de IPP ser remetida, em grande parte, para o segundo ciclo de formação, isto é, para a PES do mestrado, o que leva, como referem Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento e Folque (2015), “a um afastamento da formação académica dos contextos” (p. 18) e a dar-se, de acordo com Brito (2015, p. 266), “menor relevância ao paradigma de aprender fazendo preconizado pelo PB [processo de Bolonha]”.

Em nosso entender o contacto dos futuros educadores e professores com diferentes contextos é fundamental para criar oportunidades de observação, de análise e problematização da ação educativa, e,

assim, ir permitindo que o aluno, gradualmente, possa tomar consciência da profissionalidade docente, pelo que deveria acompanhar o percurso de formação.

Ao prever-se que a componente de Formação na área cultural, social e ética seja assegurada pelas restantes componentes de formação, portanto sem lhe atribuir qualquer peso em termos de créditos, não é clara a importância que se lhe reconhece, no quadro de uma formação de profissionais que se requerem competentes para (inter)agir em contextos caracterizados por uma crescente incerteza e complexidade. Por outro lado, ao não ser contemplada a componente de Formação em metodologias de investigação educacional, no atual diploma, pode entender-se, como referem Esteves, Rodrigues, Silva e Carita (2015) a assunção de “uma perspectiva mais tradicional e tecnicista da ação dos professores” (p. 21). Releva-se a importância da formação dever proporcionar o desenvolvimento de competências essenciais para os futuros profissionais poderem adaptar-se e responder com qualidade às realidades diversas e incertas com que se vão defrontar e que a PES deve ser “um ponto de passagem para a construção de uma ética profissional, um factor de elevação da auto-estima individual e do grupo profissional, para além de obviamente preparar para uma intervenção pedagógica cada vez mais competente” (Silva & Carita, 2015, p. 33). O alargamento do tempo atribuído à PES ao nível dos mestrados pode contribuir para essa formação, embora devesse acompanhar melhor o percurso formativo.

Outra das fragilidades que pode entender-se não ter sido superada, diz respeito à Formação educacional geral, como também sublinham Tomás et al. (2015), referindo-se à formação de educadores de infância e que, em nosso entender, pode alargar-se à formação dos restantes docentes, dado o baixo número de créditos atribuídos e a abrangência dessa área, integrando, como se prevê no diploma em análise “as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos (...), do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula” (Decreto-Lei, n.º 79/2014, de 14 de maio, p. 2821).

A nova legislação veio, no entanto, a favorecer a superação de algumas fragilidades apontadas no estudo que temos vindo a referir. Releva-se, neste sentido, o reforço da formação nas áreas da docência e das didáticas específicas ao nível dos cursos de mestrado, bem como o desdobramento do mestrado em ensino do 1.º e 2.º CEB, criando o mestrado em ensino de 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB e o mestrado em ensino de 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB. A estrutura destes mestrados integra alguma proximidade, em termos de habilitação e saídas profissionais, com as anteriores habilitações em 1.º CEB e variantes de 2.º CEB, podendo entender-se ajustados a grupos de docência já criados e, por conseguinte, viabilizando o acesso à carreira docente. A reorganização dessa formação possibilita ainda o aprofundamento de saberes específicos nas áreas para que cada um destes cursos habilita, indo ao encontro do defendido pelos participantes no estudo que desenvolvemos, reconhecendo-se que, como afirmam Esteves et al. (2015) “a preparação de professores habilitados cumulativamente para ensinar no 1.º ciclo e quatro áreas disciplinares do 2.º ciclo, em lugar de apenas uma área (...), enfraqueceu efetivamente competências dos professores em relação a matérias de ensino” (p. 23).

Para finalizar, sublinhamos a importância de continuar a investir na melhoria da formação de educadores e professores, acreditando que, como afirma Flores (2014), a qualidade da mesma “contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (p. 262), mas também para o necessário reconhecimento da profissão docente.

## 4 Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e programas de formação de professores. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. Em J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brito, E. (2015). (Re)pensar a formação de professores no contexto do processo de Bolonha: Que constrangimentos? Que alternativas? Em M. Miguéns (Coord.), *Formação Inicial de professores*, (pp. 249-271). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acessível em: [http://www.cnedu.pt/content/.../LivroCNE\\_FormacaoInicialProfessores\\_10dezembro2015.pdf](http://www.cnedu.pt/content/.../LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf)
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu - *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Bruxelas, 3.8.2007, (COM, 2007)392. Acessível em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11101\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_pt.htm).
- Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora.
- Esteves, M., Rodrigues, A., Silva, M. L., & Carita, A. (2015). *Para pensar a educação em Portugal: a formação dos professores*. Lisboa: Grupo Economia e sociedade, Pensar a educação. Portugal 2015.
- Flores, A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação, *O Estado da Educação 2014* (pp. 262-277). Lisboa: CNE.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigm in qualitative research. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London Sage.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M., & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. Em *Cadernos de educação de infância*, 105, 4-23.
- Legislação:
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio – Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.