



Formação inicial de professores do 1.º CEB: da imposição legislativa à materialização efetiva

Primary education teachers initial training: from legislative imposition to effective materialization

João Rocha

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Escola Superior de Educação, Portugal

Resumo

O trabalho de investigação para a obtenção do grau de Doutor teve como um dos principais objetivos, aferir de que modo foram cumpridas e implementadas as alterações propostas pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 23 de fevereiro, atualizado e complementado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, por quatro instituições de ensino superior público (duas universidades e dois institutos politécnicos), no que reporta aos Mestrados da formação inicial de professores do 1.º CEB. Para atingir o objetivo proposto, suportados por uma metodologia qualitativa, foram eleitas, como técnicas de investigação, a análise documental e o inquérito por entrevista.

Palavras-chave: formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, documentos de política educativa, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The research work to obtain the doctor's degree had as one of the main objectives, to verify how the amendments proposed by Decree-Law n.º 43/2007, of February 23, were updated and supplemented by the Decree -Learn n.º 79/2014, of May 14, by four Portuguese public higher institutions (two universities and two polytechnic schools), in which it reports to the Masters of primary education teachers initial training. In order to achieve the proposed objective, supported by a qualitative methodology, the research techniques we chose were the inquiry by means of interview and the documental analysis.

Keywords: primary education teachers initial training, educational policy documents, primary education.

A atual formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) decorreu do reforço de uma igualização e melhor qualificação dos professores. Nesse sentido, o Processo de Bolonha, desencadeado, em 1999, pela Declaração de Bolonha, veio colocar à formação de professores novos desafios e novas exigências, obrigando as instituições de ensino superior a adequarem os seus cursos de formação inicial de professores às diretrizes por si emanadas, reforçando, contudo, a qualificação, credibilização, valorização social e profissional, a partir da obrigatoriedade da obtenção do grau académico de mestre para todos aqueles que pretendam ser professores do 1.º CEB, como preconizado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. A adequação dos referidos

cursos começou por ser regulada pelos Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro e agora, mais recentemente, pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Estes diplomas legais reconhecem a importância e o impacto da docência na qualidade da educação, salientando que a formação de educadores e professores deve ser desenvolvida da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. Uma formação inicial dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) que, entendemos, deve ser particularmente refletida em virtude do patamar de aprendizagem a que se destina ser capital, tal como servir de suporte aos subsequentes. Formação esta, entendida como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores (Day, 2001; Nóvoa, 2008) sustentada na reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Zeichner, 2008; Alarcão, 2003; Sá-Chaves, 2005) e nos desafios lançados pelo processo de Bolonha (Ponte, 2006).

Conhecedores de que cada uma das instituições de ensino superior gozou da autonomia necessária para adequar a sua formação inicial de professores do 1.º CEB a Bolonha, muito balizada pela imposição legislativa, é certo, intentámos, nesse sentido, promover uma reflexão em torno da adequação da formação inicial de professores do 1.º CEB em instituições de ensino superior público português a Bolonha, nomeadamente, *compreender como é que as instituições de ensino superior público português materializaram a imposição legislativa de forma efetiva*, assumindo, nitidamente, uma postura de investigação qualitativa. A reflexão apresentada é sustentada na análise de documentos de política educativa e nas palavras de responsáveis educativos que participaram na criação/adequação da formação inicial de professores do 1.º CEB a Bolonha.

Formação inicial de professores do 1.º CEB

As expectativas e as exigências sociais estão em crescendo e são cada vez mais diversificadas em relação à escola. A natureza do trabalho do professor alterou-se. Seguramente que continuam a ser ponto de aplicação

central desse trabalho as aprendizagens a facultar aos alunos, enquanto grupo, e a cada aluno individualmente considerado. Mas para desempenhar esse papel não basta, hoje, dominar um leque de competências para intervir na sala de aula, as competências dos professores expandiram-se. O professor deverá assumir-se, hoje, como um profissional apto a contribuir para o aprofundamento da autonomia da sua escola e nesse sentido estar apto a desempenhar um papel e dominar um leque de competências que não se reportam apenas ao contexto da sala de aula.

Ao pretendermos que o professor do 1.º CEB à saída da formação inicial esteja preparado para participar na construção da autonomia da escola, e nesse sentido, preparado para lidar com as suas reais necessidades, da escola e da comunidade, assumindo-se como um profissional apto a operar com as práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação, ensino/aprendizagem e avaliação, este tem de ser formado para um contexto amplo de escola.

Tem sido interessante verificar que se tem vindo a notar um crescendo de motivação e interesse de governantes, políticos, investigadores, especialistas da área da educação, sindicatos, etc. para que a qualificação e credibilização da formação dos futuros professores do 1.º CEB tenha vindo a aumentar de forma gradual. Este crescendo de motivação e interesse para que a dignificação e credibilização da formação dos professores do 1.º CEB se tenha vindo a tornar efetiva, de uma forma credível e sustentada, deu-se a partir da década de 70 e 80, em que a União Europeia modificou toda a formação de professores em ensino de nível superior (exceto a Alemanha e a Áustria – cf. Gassner, 2002), tal foi o caso de Portugal, no final da década de 70 e ao longo da década de 80, com a criação das Escolas Superiores de Educação (ESE) no Ensino Superior Politécnico (rede definida pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro), reguladas pela Portaria n.º 352/86, de 8 de julho e a entrada das universidades novas (Açores, Aveiro, Évora, Minho e Trás os Montes e Alto Douro) na formação de educadores de infância e de professores do 1.º CEB, através dos Centros Integrados de Formação (CIFOP). Transformou-se, assim, um curso médio (grau conferido pelos Magistérios Primários), em curso superior com a duração de três anos e a atribuição do grau de bacharel (grau conferido pelas ESE e pelos CIFOP). Este processo de formação de nível superior de professores do “ensino primário” veio internacionalmente a ser designado por “universitarização” (Formosinho, 2000) e veio a revelar-se essencial na valorização socioprofissional destes profissionais da educação em Portugal, conduzindo a uma aproximação da titulação e grau de formação aos docentes de outros níveis de ensino (Lemos, 2014). No final da década de 90, os bacharelatos em ensino primário foram extintos e substituídos por cursos de licenciatura com a duração de quatro anos, através da Portaria n.º 413-E/98, de 17 de julho. Este processo reflete a valorização social e profissional dos professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo, num contexto de redefinição das hierarquias tradicionais da profissão docente (Afonso & Canário, 2002).

A formação de professores do 1.º CEB com a atribuição do grau de licenciado, desenvolvida nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades e que “constitui um modelo compósito, resultante da justaposição de tradições de formação muito diversificadas, principalmente no que se refere aos dispositivos de envolvimento dos alunos em situações de prática profissional concreta, com recursos a contextos escolares alheios às instituições de formação” (Afonso, 2002, p. 17) terminou no ano letivo 2009/10. Decorrente ainda do reforço de uma igualização e melhor qualificação dos professores, foram apresentados normativos legais, no início do século, como referido em momento anterior, pelo extinto Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), os padrões de qualidade da formação inicial de professores (Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de dezembro) e o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto que define os perfis gerais de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto que estabelece os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estabeleceram-se assim referenciais para a atividade docente no ensino não superior. Estes dois Decretos-Lei criaram um quadro de orientação, a que as instituições se encontram sujeitas. Estes referenciais consubstanciam a ação docente na: i) dimensão profissional, social e ética; ii) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e; iv) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Os desafios e as exigências atuais colocados à formação de professores advindas do Processo de Bolonha vêm reforçar a qualificação, credibilização, valorização social e profissional, a partir da obrigatoriedade da obtenção do grau académico de mestre para todos aqueles que objetivem ser professores do 1.º CEB, como consignado no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Apesar de todo este crescendo de motivação e interesse para uma maior valorização dos professores, verificamos que ainda subsiste alguma “calçada para calcetar”, dado que a profissão docente apresenta atualmente grande complexidade. As exigências com que se depara são elevadas, as transformações reclamadas pela sociedade do conhecimento, os reptos de mudança e os desafios colocados pelo espaço europeu, conduzem à necessidade de uma profunda reflexão sobre a formação inicial de professores do 1.º CEB, nomeadamente sobre a prática de ensino supervisionada, de forma sustentada.

Habilitação profissional para a docência

Decorrente do Processo de Bolonha, a organização da formação inicial de professores, neste momento, é regulada e modelada pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 23 de fevereiro e pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

A habilitação profissional para a docência, a partir do Processo de Bolonha que deu origem ao Decreto-Lei n.º

43/2007, de 23 de fevereiro, passou a concretizar-se em duas fases, denominadas de ciclos de estudo, licenciatura e mestrado profissionalizante. Os ciclos de estudos passaram a incluir as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional: i) Formação educacional geral (FEG); ii) Didáticas específicas (DE); iii) Iniciação à prática profissional (IPP); iv) Formação cultural, social e ética (FCSE); v) Formação em metodologias de investigação educacional (FMIE); e vi) Formação na área de docência (FAD). O Programa do XVII Governo veio reforçar que as instituições responsáveis pela formação inicial de professores do 1.º CEB deverão valorizar a componente de conhecimento disciplinar, dado que o acesso à profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico ou tecnológico das disciplinas da área curricular de docência, o que justifica um número mínimo de créditos (ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System) obtidos nessas disciplinas. Estas também deverão possibilitar uma formação sólida nas várias áreas científicas que integrem o respetivo programa. Neste sentido, deverão valorizar a componente de prática profissional. A qualificação profissional específica para a docência será obtida após a qualificação académica na componente disciplinar, correspondente, que no caso dos professores do 1.º CEB, se situa no âmbito das componentes curriculares relativas ao ensino do 1.º CEB (português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motora). Esta habilitação é adquirida num segundo ciclo de estudos superiores e integra uma vertente de formação educacional, incluindo as didáticas específicas, e uma vertente de prática docente supervisionada. A habilitação profissional poderá ser obtida numa lógica vertical para mais de um ciclo de escolaridade, sempre que considerado adequado.

A habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente em Portugal nos estabelecimentos de educação ensino públicos, particulares e cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário. O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, incluindo o ensino artístico especializado de música e de dança, foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 122, de 27 de junho de 2014 e alterado pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

Na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior (Processo de Bolonha) operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, aquele regime consagrou um modelo de formação sequencial, organizado em dois ciclos de estudos: i) ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência; ii) ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação de base 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; cabe 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 iniciação à prática profissional, que culmina com a prática de ensino supervisionada.

Desafios colocados à formação inicial de professores

Os professores e a escola enfrentam novos desafios, dado que a conjuntura planetária, pela sua complexidade e imprevisibilidade (Morin, 2003), exige indivíduos aptos a participar de modo efetivo, conhecedor, consciente, refletido, eficaz e responsável, com a capacidade de reconhecimento do seu inacabamento enquanto seres humanos e profissionais de ensino. A sociedade exige que a escola prepare sujeitos com capacidade para o exercício da sua cidadania, conscientes da incerteza do real, das múltiplas dimensões que caracterizam as atuais problemáticas suportadas numa perspetiva planetária, em que esta exigência deve também ser assumida pela escola (Morin, 2003).

As instituições de formação inicial de professores têm de estar conscientes e preparadas para formar indivíduos capazes de lidar com todas as exigências que a sociedade e a escola impõem, serem sabedoras de que a escola continua a ser, para muitos alunos, um local pouco motivador e distante dos seus reais interesses. Cachapuz, Jorge e Praia, (2002) referem que a escola, aparentemente, não consegue dar resposta aos desafios da atualidade de formar sujeitos com saberes e culturas científicas mais humanizados e cientificamente alfabetizadas, daí ser ponderada a necessidade de mudança quer institucional quer ao nível dos modelos de organização. Consideramos importante a potenciação de soluções que possam ir ao encontro das imposições que a formação obriga, a partir das problemáticas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetárias e intemporais (Morin, 2003) com que nos confrontamos.

Consensual em todos os relatórios sobre os países da Europa é a perceção de que os desafios da mudança requerem alterações nos *curricula* e nas práticas de formação de professores face aos novos reptos educativos da União Europeia (UE), de “(...) ensinar a todas as crianças e jovens um corpo comum de conhecimentos e competências, preparando-as para agirem à escala europeia, num contexto global mais diverso e competitivo (Rodrigues, 2008, p. 14). Os professores devem ser desafiados de forma crescente pela dimensão europeia. Os paradigmas atuais de formação e o desempenho das profissões pressupõem “noções de globalidade, complexidade, mutação, contextualização, interactividade, flexibilidade, articulação sistémica, enquadradora e estruturante, preparação para o incerto, bem como as noções centrais de sujeito, de diálogo e de conhecimento” (Alarcão, 2000, pp. 15-16). São, pois, diversos os desafios colocados à formação inicial de professores. As oportunidades de mudança, proporcionadas pelo Processo de Bolonha, plasmadas em diversos diplomas legais, que são os referidos em momento anterior, colocam novas exigências e alterações

à formação inicial de professores, abrindo oportunidades de renovação do ensino superior. Também o documento “Educação e Formação para 2010”, da Comissão Europeia trazia igualmente orientações de política educativa a considerar neste processo de mudança e de preparação para o incerto e depois complementadas com o documento “Educação e Formação 2020” que evidencia a formação ao longo da vida e que deve ser despertada/preparada a partir da formação inicial. As diversas óticas de desenvolvimento profissional, os desafios da complexidade, os paradigmas de formação e as diferentes perspetivas sobre a formação inicial de professores do 1.º CEB desafiaram(am) as instituições de ensino superior para a mudança e para novas e diferentes responsabilidades na formação e desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

As instituições de ensino superior usufruíram da autonomia necessária para adequar a sua formação inicial de professores do 1.º CEB, de acordo com a Reorganização Curricular de Bolonha, muito delimitada, é certo, pela exigência legal, mas que ajustaram de forma independente aos diferentes contextos de cada uma delas.

Projeto de investigação

Problema e objetivos

Neste estudo intentámos, pois, compreender como é que as instituições de ensino superior público português (IES) materializaram a imposição legislativa de forma efetiva, na adequação dos cursos de formação inicial de professores do 1.º CEB a Bolonha, através de uma reflexão fundamentada em torno dessa mesma adequação realizada por quatro estabelecimentos de ensino superior público português, nos subsistemas universitário e politécnico. A reflexão é sustentada na análise de documentos de política educativa e nas palavras de responsáveis educativos que participaram na criação/adequação da formação inicial de professores do 1.º CEB a Bolonha. O estudo tem subjacente a seguinte questão: *Como é que as instituições de ensino superior público materializaram a imposição legislativa de forma efetiva na adequação dos cursos de formação inicial de professores do 1.º CEB a Bolonha?*

Em concreto, pretendemos: i) aferir de que modo foram cumpridas e implementadas as alterações propostas pelos diferentes diplomas legais advindos da adequação dos cursos de formação de professores do 1.º CEB a Bolonha, por quatro instituições de ensino superior público (duas universidades e dois politécnico); ii) comparar planos de estudos de licenciaturas e de mestrados que conferem habilitação para o ensino no 1.º CEB, quanto à sua estrutura e duração das componentes e unidades curriculares; iii) Perceber como é que os responsáveis educativos pela conceptualização dos novos cursos utilizaram e concretizaram as oportunidades de mudança abertas pelo Processo de Bolonha na formação inicial de professores do 1.º CEB.

Para atingir os objetivos propostos, suportados por uma metodologia qualitativa, utilizámos, como instrumentos de recolha de dados, a análise documental, norteados pelas perspetivas de Flores (1994) e Albarello et al. (2011) e o inquérito por entrevista (semiestruturada), na

esteira de Ghiglione e Matalon, (2001); David e Sutton (2004) e Gray (2009). A análise documental reportou-se aos documentos de política educativa em uso nas instituições estudadas e aos relatórios da A3ES (Agência de Avaliação Externa). A entrevista, por seu lado, foi aplicada aos responsáveis educativos que participaram na criação e/ou adequação dos cursos de formação inicial de professores do 1.º CEB, aos referidos diplomas legais.

O presente estudo surge da necessidade de compreensão da forma como estão organizados os currículos relativos à formação inicial de professores do 1.º CEB, dado termos verificado, em diferentes contextos de investigação/formação, que as estruturas curriculares relativas à mesma formação não são similares, apresentando mesmo diferenças significativas, apesar de todo o rigor legislativo, quer no primeiro momento de adequação (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho), quer no segundo momento de adequação através da publicação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio e respetiva certificação pela A3ES.

Participantes

O projeto, como anteriormente referido, contou com a colaboração de quatro responsáveis educativos que participaram na criação/adequação da formação inicial de professores do 1.º CEB a Bolonha, de quatro estabelecimentos de ensino superior público português, nos subsistemas universitário e politécnico.

Inscrito na metodologia qualitativa de investigação, o processo de investigação do nosso estudo configura, de acordo com Evertson e Green (1986), um desenho aberto ao contexto do objeto, situando-se num conjuntura de descoberta e não da prova. O contexto (formação inicial de professores do 1.º CEB viabilizada em 4 instituições de ensino superior público), os responsáveis educativos pela criação ou adequação dos cursos de formação inicial de professores do 1.º CEB a Bolonha) foram selecionados intencionalmente, numa perspetiva de seleção deliberada (Gómez, Flores & Jiménez, 1996), incidindo na variedade e oportunidade para um estudo intensivo (Stake, 2008).

Metodologia de análise de dados

Adotámos como técnica de investigação a *análise de conteúdo*, nas perspetivas de Bardin (2004) e Flick, (2009), como forma de análise dos textos transcritos das entrevistas e dos documentos recolhidos. O tratamento da informação assentou na triangulação da informação que recolhemos, sustentada nos pensamentos de Cohen, Manion e Morrison (2007) e Stake (2012).

Conclusões

A partir da análise dos planos de estudos e dos regulamentos de PES das referidas IES, triangulada com os dados obtidos a partir dos relatórios de acreditação dos cursos e divulgados pela A3ES, concluímos que: i) apesar de todas as IES cumprirem com a obrigatoriedade legal estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro relativamente ao número mínimo de ECTS destinados a cada componente de formação, evidenciam-

se grandes diferenças nos planos de estudos, em termos de conceção, organização/estruturação intra e inter-Mestrados que se pretendem similares; ii) as designações das unidades curriculares dos diversos cursos, em função da área científica a que são adstritas, apresentam várias inconstâncias e os créditos atribuídos a cada uma das UC que pertencem à mesma área do conhecimento (afinidade de conteúdo) também diferem; iii) existe uma aleatoriedade na distribuição dos ECTS em função da carga horária das diferentes áreas curriculares, o que levou um dos interlocutores a referir que quando estamos a dialogar sobre Bolonha, parece que estamos a falar de coisas distintas e; iv) subsistem diferenças significativas quando nos posicionamos em termos organizativos-temporais, dado que as UC aparecem distribuídas temporalmente em momentos distintos, com distribuições de créditos também diversos, pelos diferentes semestres.

As IES foram obrigadas a tomar em consideração a exigência dos normativos legais, fazendo diferentes interpretações dos mesmos, surgindo assim, nas distintas IES, planos de estudos adequados às especificidades de cada uma delas, sem o estabelecimento de qualquer diálogo interinstitucional. Assinalamos, porém, que apesar de todo o formalismo e ajustamento dos planos de estudos a Bolonha, que são diversos os modelos teóricos de ensino (cf. Damião, 2009), como são distintos os critérios de preparação para a docência (cf. Estrela, 1999), o que se traduz em múltiplas concretizações formativas. Salientamos que os planos de estudos nas IES analisadas não foram concebidos apenas por imposição legal, mas também sustentados pelos pequenos poderes instituídos e por toda a experiência adquirida na formação de professores que serviu igualmente de ponto de partida para a conceção dos mesmos. Concluímos ainda que foram tidas em consideração as avaliações dos cursos anteriormente realizadas, a investigação produzida na área, o corpo docente, as novas conceções da/na formação de professores, o que é feito em países com melhores desempenhos, assim como o reconhecimento da exigência que a formação dos professores dos primeiros anos de escolaridade coloca às instituições formadoras.

Foi-nos possível aferir que nos novos planos curriculares se dá uma maior relevância à investigação, o que possibilita um acréscimo de qualidade realizada pelos professores em formação. Todavia, salienta-se a necessidade de dotar com maior número de ECTS as didáticas específicas e a área educacional geral, retirando-os da área de docência (área a que o DL n.º 79/2014 veio ainda dar maior “peso”), o que nos alerta para a necessidade de alguma reestruturação ao nível dos ECTS que cada uma das áreas dispõe.

Os desafios à formação lançados por Bolonha acarretaram várias mudanças na formação de professores do 1.º CEB e que através do nosso estudo apurámos que estas ocorreram por imposição legislativa que conduziu a mudanças organizativas e a mudanças ao nível das práticas, obrigando os formadores a reconstruir práticas anteriores e a repensar questões relacionadas com a supervisão e com as competências que estão a ser desenvolvidas nos alunos, sendo, porém, relevadas

resistências à mudança, daí que as práticas se encontrem em reconstrução. Estas mudanças provocaram: i) o balizamento da autonomia das instituições pelo rigor legislativo, o que veio salientar os pequenos poderes instituídos em relação à defesa das horas de cada um dos departamentos/áreas disciplinares e não tanto a preocupação com a qualidade da formação, evidenciando-se a lógica disciplinar; ii) o aumento da credibilização da formação de professores do 1.º CEB com a obrigatoriedade da habilitação profissional ao nível de Mestrado; iii) a exigência da habilitação de 2.º ciclo de Bolonha aos professores do 1.º CEB, em Portugal, o que faz com que o país se situe ao nível da frente, dado alguns países considerarem esta formação uma formação menor e fazerem a diferença entre os professores dos níveis mais baixos e os outros, impondo àqueles uma habilitação de nível inferior; iv) que fosse posta em causa a visão e a aposta que as instituições tinham num determinado perfil de formação, dado não ter sido este o consignado por Bolonha e a ser transposto para a Lei. A materialização efetiva do preconizado pelos diplomas legais veio colocar dificuldades organizacionais às IES, dado o rigor legislativo relativo ao número de horas a distribuir pelos diferentes domínios de formação. A elaboração dos planos de estudos, dos currículos e dos modelos de formação ocorreram por imposição legal. Ressaltamos que o nosso estudo aponta para que com os currículos em vigor, nas diferentes IES, os futuros profissionais desenvolverão as competências definidas pela legislação e que estas terão de ser as mesmas já estipuladas anteriormente, dado o perfil de desempenho profissional que as suporta ser o mesmo. Contudo, verificámos que os interlocutores do nosso estudo entendem que os alunos e o sistema educativo foram muito prejudicados ao nível das competências. Um responsável educativo reforça mesmo a ideia que as competências didáticas, competências que considera fundamentais, são menos desenvolvidas, atualmente, assim como as competências de relacionamento interpessoal com os colegas, com os encarregados de educação e de gestão de sala de aula. Mas, é destacado o desenvolvimento da competência de comunicação, das competências do conhecimento aplicado e das competências de autonomia/parceria, assim como as competências de ordem pedagógica, de ordem científica e de ordem atitudinal e pessoal.

Do nosso estudo emergiu, no que à organização dos cursos diz respeito, que os princípios que presidiram a essa organização não são muito divergentes em relação às Universidades e aos Institutos Politécnicos, tendo um princípio basilar comum e que se refere à imposição legal. Para a organização dos cursos nos Institutos Politécnicos, contribuíram: i) a experiência passada; ii) a avaliação produzida na área; iii) a avaliação externa; iv) a investigação; v) o corpo docente adequado e; vi) as horas a distribuir por áreas. Para a organização dos cursos nas Universidades contribuíram: i) a lógica dos pequenos poderes instituídos; ii) a questão das horas a distribuir por áreas; iii) a grande experiência na formação de professores e; iv) o equacionamento de novas linhas orientadoras e de novas conceções de formação de professores.

Em jeito de conclusão final, cumpre-nos referir, que apesar da imposição legislativa, a materialização efetiva divergiu(e) de IES para IES.

Referências

- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. In N. Afonso, & R. Canário. *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: INAFOP/Porto Editora.
- Afonso, N., & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Coleção CIDInE (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D.; & Saint-Georges, P. (2011). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (3.ª ed). Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.).
- Damião, M. (2009). O estudo do ensino: principais linhas de investigação. In C. Reis, J. J. Boavida, & V. Bento. *Escola: problemas e desafios* (pp. 149-163). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- David, M., & Sutton C. (2004). *Social Research the Basics*. London: Sage Publications Ltd.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.
- Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de dezembro.
- Estrela, M. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(1), 9-30
- Everson, C., & Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research and teaching*. (pp. 162-213). New York: Macmillan.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. (4th ed). London: Sage Publications Ltd.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Formosinho, J. (2000). Teacher education in Portugal: teacher training and teacher professionalism. Campos, B. (Coord.) *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon. Presidency of the Council of the European Union.
- Gassner, O. (2002). Reorganising CPD - lessons from Europe. In O. Gassner (Ed.). *Strategies of Change in teacher education – European views. Conference proceedings of the ENTEP/ BLK conference held at the Feldkirch College of Teacher Education*. Feldkirch. Austria: Pädagogische Akademie Feldkirch, 131136.
- Ghiglione, R.; & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. (4th ed). Lisboa: Celta Editora.
- Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gray D. (2009). *Doing Research in the Real World*. (2nd ed). Col. Précis. London; Sage Publications Ltd.
- Lemos, V. (2014). Formação Inicial de Professores. In M. L. Rodrigues (Org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal* (Vol.II). Conhecimento, Atores e Recursos. Coimbra: Livraria Almedina.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (8.ª ed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In ME/DGRHE. *Portugal 2007 – Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. (pp. 40-50). (1.ª ed). Lisboa: ME/DGRHE.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.
- Portaria n.º 352/86, de 8 de julho.
- Portaria n.º 413-E/98, de 17 de julho.
- Rodrigues, M. (2008). O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa. In ME/DGRHE. *Portugal 2007 - Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: ME/DGRHE.
- Sá-Chaves, I. (2005) (Org.) *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto. Porto Editora
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (3.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e sociedade*, 29(103), 535-554. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

Agradecimentos

A realização deste projeto contou com o apoio do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS), do Instituto Politécnico de Viseu.