



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

Sousa-Pereira, Fátima; Leite, Carlinda; Melo de Carvalho, José  
Políticas de Formação Inicial de Professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma  
análise intrainstitucional a partir de práticas de formação  
Educação Unisinos, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 6-21  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644339003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Políticas de Formação Inicial de Professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação

Initial Teacher Education Policies in Portugal in the Bologna Process: An intra-institutional analysis based on training practices

Fátima Sousa-Pereira  
fatimapereira@ese.ipvc.pt

Carlinda Leite  
carlinda@fpce.up.pt

José Melo de Carvalho  
melocarvalho@ese.ipvc.pt

---

**Resumo:** O estado da arte realizado no princípio do séc. XXI (Estrela *et al.*, 2002) sobre processos de Formação Inicial de Professores em Portugal evidenciou graves problemas na organização e funcionamento desses cursos e, conseqüentemente, a necessidade de se operarem mudanças significativas. Nesse contexto, o Processo de Bolonha e o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (2007) deveriam constituir uma oportunidade para introduzir as necessárias mudanças na Formação de Professores suscetíveis de se traduzirem na melhoria da sua qualidade. O artigo apresenta alguns resultados de um estudo de orientação qualitativa que recolheu dados de opinião, através de entrevistas semiestruturadas a docentes, estudantes, elementos dos órgãos de gestão e orientadores cooperantes, e que permitiu conhecer percepções desses atores sobre as recentes políticas de Ensino Superior e de Formação de Professores e compreender avanços e limitações no processo de construção da reforma educativa em curso. Os resultados obtidos permitem afirmar que, de um modo geral, é atribuída relevância a esse processo, ao nível das orientações políticas, mas existem várias reservas relativamente à sua operacionalização.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores, Processo de Bolonha, políticas educativas para o Ensino Superior, mudança e inovação educacional.

**Abstract:** State of the art on the processes of Initial Teacher Education in Portugal (Estrela *et al.*, 2002) revealed serious problems in the organization and functioning of these courses and, consequently, the need to produce significant changes. In this context, the Bologna Process and the Legal Framework for Teaching Professional Qualifications (2007) should be an opportunity to make the necessary changes in Teacher Education, susceptible to improve its quality. This paper presents some results of a qualitative study which data were collected by semi-structured interviews addressed to teachers, students, members of the boards of management and cooperating teachers. The analysis focused on the perceptions of these actors about the recent policies of Higher Education and Teacher Training in order to understand

advances and limitations involved in the construction of the educational reform process currently underway. The results obtained allow us to state that, in general, is assigned relevance to this process at the level of the political guidelines, but there are reservations about its operation.

**Keywords:** Initial Teacher Education, Bologna Process, educational policies for Higher Education, change and educational innovation.

## Introdução

A investigação sobre a formação inicial de professores (FP) realizada em Portugal no período pré-Bolonha revelou um conjunto de problemas extensos e profundos que Esteves (2009) sistematizou, tornando evidente, quer alguma dificuldade na sua organização e funcionamento, quer a necessidade de se operarem mudanças significativas, de modo a responder aos desafios colocados pelos novos paradigmas educacionais. Se a FP continuar orientada para a reprodução e manutenção de modelos de ensino, corre o risco de ser rapidamente ultrapassada e desajustada face às necessidades de uma sociedade em constante mudança e onde os saberes ficam rapidamente desatualizados pela evolução científica e tecnológica (Cunha, 2008; Leite, 2006; Sá e Paixão, 2013).

Nesse contexto, o Processo de Bolonha (PB) e o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (RJHPD) – D.L. n.º 43/2007 – poderiam constituir uma oportunidade para introduzir as necessárias mudanças na FP suscetíveis de viem a traduzir-se na melhoria da sua qualidade, apesar de se reconhecer que a mudança não decorre apenas da legislação, mas também, e muito, da ação dos seus agentes (Casanova, 2006; Leite, 2003).

Essa problemática serve de enquadramento ao estudo que esteve

na base deste artigo<sup>1</sup> e que pretendeu enriquecer o conhecimento sobre as políticas e práticas de FP da Educação Básica (EB)<sup>2</sup>, no quadro do PB, quanto a princípios, modos de organização, mudanças instituídas e efeitos percebidos, em termos de melhoria das práticas e dos resultados de aprendizagem.

No presente artigo, apresentam-se alguns resultados de um estudo intrainstitucional, de orientação qualitativa, desenvolvido numa Instituição de Ensino Superior (IES) pública responsável pela FP da Educação Básica da região Norte de Portugal. Em específico, neste artigo, analisam-se as políticas de Ensino Superior (ES) e de FP ao nível das percepções de diferentes participantes implicados no processo – docentes, estudantes, elementos dos órgãos de gestão e orientadores cooperantes –, quanto a mudanças instituídas pelo PB, de modo a identificar avanços dele decorrentes e limitações à concretização dessa reforma do ensino superior.

Assim, no sentido de contextualizar a problemática em estudo, numa primeira parte, é explorada a dimensão político-legal do ES no quadro do PB e, em particular, a matriz jurídica que enquadra a FP em Portugal, sendo também debatidas algumas questões que se prendem com a situação da FP em Portugal e a relação entre os processos de reforma educacional e as possibili-

dades de inovação e melhoria das práticas educativas institucionais, em concreto na FP da Educação Básica<sup>2</sup>. Num segundo momento, enquadra-se metodologicamente a componente empírica do estudo e apresentam-se os resultados obtidos pela análise às entrevistas semiestruturadas realizadas. Os principais resultados são discutidos à luz da teoria e investigação no domínio.

## Políticas de reforma na Formação de Professores no contexto do Processo de Bolonha: *pré-textos* para a mudança e a inovação educacional

Na primeira década do século XXI, o PB introduziu, em Portugal e em outros países da União Europeia, uma reformulação de grande porte na FP e que acompanhou a reforma ocorrida no ES em geral. No que diz respeito a Portugal, a assunção dos princípios de Bolonha remonta a 2005, quer com a publicação dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), quer com as alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005), direcionadas, exclusivamente, para a operacionalização de mudanças estruturais no ES. Essas alterações verificaram-se, predominantemente, ao nível da redefinição dos objetivos do ES e

<sup>1</sup> O trabalho aqui apresentado insere-se na investigação de Doutoramento *A Formação de Professores no Processo de Bolonha: uma análise centrada nas mudanças do currículo*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/64982/2009), submetido em 2012 e concluído em 2013.

<sup>2</sup> Por uma questão de simplificação, passaremos a referir-nos à formação de educadores de infância e de professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico como a FP da *Educação Básica* (ainda que não integrando, na análise realizada, o 3.º CEB).

da especificação das orientações para os dois subsistemas de ES, mas também ao nível da modificação dos princípios e condições de acesso, da adoção do sistema europeu de créditos curriculares – baseado no trabalho dos estudantes – e da alteração de aspectos relacionados com a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

Recorrendo à tipologia proposta por Viñao (2006), estruturada em função dos aspectos mais acentuados em cada reforma, podemos avançar afirmando que o que ocorreu no ES em Portugal assume a forma de uma reforma estrutural e curricular. Do ponto de vista estrutural, foram modificados os níveis, as etapas e/ou ciclos do sistema e, juntamente com eles, os requisitos para lhes aceder os títulos ou certificados emitidos à sua conclusão e o seu valor ou efeitos académicos. Do ponto de vista curricular, foi estabelecida, por via legal e administrativa, uma determinada concepção de currículo em relação com o que se ensina (os conteúdos), como se ensina (a metodologia) e como e o quê se avalia. Essa dimensão foi veiculada pela mudança dos paradigmas de formação – centrando-a na globalidade da atividade e nas competências que os estudantes devem adquirir –, aspecto apresentado como central do PB. Ou seja, esse Processo implicou mudanças profundas nas IES, relacionadas não só com a estrutura curricular dos cursos, mas também com os modos como essas instituições tiveram de passar a organizar o currículo e as estratégias de ensino-aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento de competências nos estudantes (Esteves, 2009; Leite e Ramos, 2012; Roldão, 2005).

Aplicando a mesma grelha de análise ao domínio específico da FP, também aqui estamos na presença de uma reforma estrutural e curricular. Do ponto de vista estrutural, foram modificadas as condições para a obtenção da habilitação para a docência, alargados os domínios de habilitação docente generalista<sup>3</sup> e adotados modelos de formação assentes numa lógica sequencial, em dois ciclos não integrados. Por seu turno, do ponto de vista curricular, pretenderam-se alterações ao nível da organização da formação que habilita profissionalmente para a docência. Essas alterações estão relacionadas com os objetivos e com o perfil de formação, assim como com as respectivas componentes.

Como tem sido reconhecido, os processos de reforma e inovação educativa têm, normalmente, como objetivo, dar resposta a uma situação problemática em educação, constituindo tentativas de resposta a problemas sociais identificados pelos países, quer por via da formulação de políticas, quer pela sua implementação ao nível das práticas e dos processos educativos (Correia, 1991; Fernandes, 2000; Figueiredo, 1998; Hopkins, 2008; Rivas Navarro, 2000). Porém, falar de reformas educativas não é o mesmo que falar de inovações ou outros processos de renovação ou mudança pedagógica. A inovação educativa pode ser definida como a ação *deliberada* para *incorporar* algo *novo* na instituição escolar, cujo resultado é uma mudança *eficiente* nas suas estruturas e operações, que *melhora* os efeitos no sentido de se alcançar os objetivos educativos (Rivas Navarro, 2000, p. 31). Por seu turno, uma reforma educativa

implica *mudanças fundamentais* nas orientações e política escolar, formuladas pela administração central e com repercussões no conjunto do sistema educativo ou num dos seus subsistemas, enquadrando-se, por essa razão, numa *concepção ampla de mudança social* (Rivas Navarro, 2000, p. 21-22).

Em síntese, na origem dos movimentos de reforma e de inovação educacional, ainda que situados a níveis distintos, está sempre a consciência da dissonância entre a situação que temos (uma ideia de presente) e a imagem de uma mudança que queremos e poderemos vir a atingir (uma ideia de futuro), ou, dito em outras palavras, está sempre o propósito de superar deficiências e dificuldades diagnosticadas no sistema sob a orientação de uma visão de futuro, de modo a melhorar o presente (Fernandes, 2000; Gimeno Sacristán, 2006). Nesse sentido, e ainda que a inovação não pressuponha, necessariamente, um processo de reforma associado, esta ocorrerá e será tanto mais eficaz, no sentido de produzir as transformações e melhorias pretendidas, quanto mais os atores locais as apropriarem e as “instituírem” nos seus contextos de prática. Reconhecendo-se que a mudança e inovação efetiva das práticas não *se fazem por decreto* (Lima, 1996; Leite, 2003) e que “reforma” e “inovação” são conceitos distintos, interessam-nos particularmente os processos de (inter)relação entre a *inovação instituída* e a *inovação instituinte* a que se refere Correia (1991) ou entre *mudanças top-down* e *mudanças bottom-up* de que nos fala Hopkins (2008). Partilhamos da ideia de que é, precisamente, no espaço “*entre*” (“*between*”) esses dois

<sup>3</sup> Esse alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista configurou uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, em virtude da inclusão de perfis de habilitação mistos ou de habilitação conjunta. Desse modo, para a Educação Básica, é configurada a possibilidade de quatro domínios/perfis de habilitação: domínio 1, educador de infância; domínio 2, professor do ensino básico, 1º ciclo; domínio 3, educador de infância e professor do ensino básico, 1º ciclo; domínio 4, professor do 1º ciclo e do 2º ciclo do ensino básico.

níveis, macro e micro, que se jogam as possibilidades de uma reforma se converter em inovação ou, dito em outras palavras, em processos efetivos de melhoria nos contextos educativos específicos (Bastos e Melo de Carvalho, 2009; Correia, 1991; Hopkins, 2008; Viñao, 2006). A relação estabelecida, em torno da ideia de melhoria, é, no entanto, uma relação do tipo universalidade-particularidade, uma vez que, como foi sustentado por Correia (1991), é na

dialéctica entre o momento da universalidade (a inovação instituída, que se quer universal, isto é, adaptada a todo o território institucional) e o momento da particularidade (as práticas instituintes que ao tenderem a adaptar-se aos seus contextos negam a universalidade da inovação instituída) que se originam situações institucionalizadas singulares, dinâmicas e instáveis garantindo a manutenção de uma tendência à heterogeneização do sistema (p. 38).

É também nesse contexto que Lima (1996, p. 42) distingue “reforma-decreto”, *enquanto esforço jurídico-normativo e racionalizador*, e “reforma-mudança”, que pode ocorrer no movimento de recontextualização e, como diz o autor, *até certo ponto de reinvenção*, desenvolvido pelos atores em contextos educativos concretos.

### **Da pertinência da melhoria da qualidade na Formação Inicial de Professores em Portugal**

Vários estudos (e.g. Cunha, 2008; Estrela *et al.*, 2002; Rodrigues, 1991) referem que a FP tem sido considerada uma das prioridades de intervenção das sociedades modernas, visando responder aos desafios sociais colocados pela mudança permanente e acelerada que as caracteriza. Paralelamente,

vários responsáveis de governos nacionais, instituições e sociedade em geral, bem como várias organizações mundiais (UNESCO, OCDE, Conselho da Europa, Comissão Europeia, entre outras) têm defendido a necessidade de (re)orientar a FP em função da responsabilidade que lhe é atribuída nos processos de mudança global ao nível social, político e económico (Cunha, 2008; Leite, 2006). A par dessa situação, as reformas educativas e as mudanças instituídas nos últimos anos têm conferido aos professores um conjunto amplo e complexo de funções e de papéis cada vez mais exigentes e de difícil concretização (Cunha, 2008; Leite, 2006; Esteves, 2002; Estrela *et al.*, 2002). Ao mesmo tempo, os professores têm sido reconhecidos como elementos-chave para a mudança na educação, pelo papel primordial que assumem nos processos de aprendizagem dos estudantes (Hargreaves, 1998; Fullan, 1991, 2005; Fullan e Hargreaves, 2001; Hopkins, 2005), o que, conseqüentemente, justifica a existência de discursos que alertam para a inevitável necessidade de ser melhorada a qualidade do corpo docente (Comissão Europeia, 2004, 2010; Formosinho *et al.*, 2005; OCDE, 2004).

No que a Portugal diz respeito, de um modo geral, a investigação apontou dificuldades várias no modo de organização e funcionamento da formação de professores, que, de acordo com Estrela *et al.* (2002), podem ser sistematizados nos seguintes aspectos: (i) preparação científica dos professores recém-formados (relativamente aos conteúdos a ensinar, bem como ao conhecimento pedagógico do conteúdo); (ii) desenvolvimento de competências de ordem didática; (iii) prevalência de uma lógica transmissiva do saber entendido como património estático e a inerente não iniciação dos estudantes nas questões epistemológicas da sua

área de conhecimento nem na investigação científica; (iv) desarticulação entre os diversos saberes proporcionados e desfasagens temporais entre a sua “aquisição” e o seu “uso”; (v) falta de articulação entre instituições e formadores do ensino superior e do ensino não superior; (vi) visão predominantemente técnica da ação do professor nos estágios.

Face a esse e a outros diagnósticos pouco satisfatórios que vêm sendo apresentados relativamente à FP (e.g. ODCE, 2004) foram justificadas, em Portugal, por influência do contexto internacional mais alargado da União Europeia, novas políticas de FP. Do ponto de vista legislativo, o D.L. n.º 43/2007, que aprovou o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (RJHPD) na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, introduziu grandes alterações na estrutura, organização e operacionalização dos cursos de FP. Como é referido nesse diploma legal, a reforma na FP justifica-se pela necessidade de garantir um corpo docente “cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade” (D.L. n.º 43/2007, preâmbulo), que assegure maior qualidade de ensino e melhores resultados de aprendizagem nos diferentes níveis de educação e ensino. Ou seja, a principal justificação apresentada para a alteração na FP remete para a elevação do nível de qualificação do corpo docente. Esse documento legal reconhece ainda que, nas últimas décadas, a prioridade relativamente ao corpo docente centrou-se mais na necessidade de assegurar a quantidade de professores necessária para responder ao fenómeno da massificação do acesso à escolaridade obrigatória do que qualidade. Na linha dessa ideia, esse diploma refere que, no contexto atual, no qual já não é sentida a necessidade de recurso a diplomados sem qualificação profissional para

a docência, se confere prioridade política à melhoria da qualidade da FP, no sentido de assegurar a melhoria da qualidade do ensino numa perspectiva de massificação dos níveis de sucesso.

Como já foi referido, é no quadro dessa problemática que se situa o estudo a que este texto se reporta, ou seja, pretende-se conhecer percepções de responsáveis pela formação inicial de professores, bem como de estudantes em formação, sobre o que está a ocorrer no nível da concretização desses princípios de qualidade. Por isso, na componente empírica do estudo, foram recolhidas opiniões de diversos intervenientes sobre as alterações induzidas pelo PB.

## Metodologia

Na sequência das críticas apontadas ao modo como se tem investigado a FP (Estrela *et al.*, 2002), e atendendo à natureza recente do PB em Portugal, no estudo de investigação que esteve na base deste artigo, optou-se por um modelo de investigação misto ou multi-método (Tashakkori e Teddlie, 2003), adotando-se um *design* metodológico sequencial exploratório (Creswell *et al.*, 2003), conduzido em duas fases complementares com o objetivo de contribuir para uma maior compreensão da FP da Educação Básica em Portugal no âmbito do PB. No presente artigo, apresentam-se alguns resultados da primeira fase do estudo, de natureza qualitativa, envolvendo uma IES Politécnico do Norte do País, responsável pela FP da Educação Básica (contexto intrainstitucional). Em específico, procura-se responder às seguintes questões: (i) Que interpretação é feita pelos participantes das políticas de FP, instituídas no âmbito do PB?; (ii) Que vantagens e que inconvenientes atribuem os participantes ao modelo de FP instituído

pelo Processo de Bolonha?; (iii) Que dificuldades são identificadas pelos participantes na concretização das diretrizes do PB na FP?

A seleção de participantes no estudo obedeceu ao critério de envolver representantes de todos os elementos implicados no processo de FP. Assim, fazem parte deste estudo docentes, estudantes, elementos dos órgãos de gestão (Direção, Conselho Pedagógico, Coordenações de Curso) e orientadores cooperantes da IES que assegura a FP da Educação Básica (domínios/perfis de 1 a 4), num total de 21 participantes. Trata-se de uma amostragem intencional que abarca: (i) seis representantes dos órgãos de gestão, a saber, o coordenador de cada um dos cursos ( $n=4$ ) e um representante da direção e do conselho pedagógico ( $n=2$ ); (ii) docentes do ensino superior ligados a diferentes componentes de formação ( $n=6$ ); (iii) um orientador cooperante de cada um dos níveis da educação básica ( $n=3$ ); (iv) dois estudantes de cada um dos mestrados de formação de professores de educação básica ( $n=6$ ).

Essa amostragem de conveniência justifica-se, uma vez que o propósito não é o de “representar uma população com o objetivo de generalizar os resultados”, havendo, antes, uma intencionalidade teórica, ou seja, “pretende-se ampliar o leque e a amplitude dos dados o mais possível, a fim de poder obter a máxima informação acerca das múltiplas realidades que podem ser descobertas” (Colás Bravo e Eisman, 1998, p. 251).

Os dados foram recolhidos pelo recurso a entrevistas semiestruturadas, que permitiram recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134), através dos quais é possível inferir o que pensam esses sujeitos das mudanças operadas na FP, em

consequência do PB. A opção pela entrevista de tipo semiestruturado prendeu-se com o fato de se pretender dar alguma margem de liberdade aos participantes para poderem estruturar os tópicos em questão (Bogdan e Biklen, 1994) sem, no entanto, deixar de assegurar que se cobriam os temas mais relevantes, tendo em conta os objetivos de investigação definidos (Colás Bravo e Eisman, 1998).

Não obstante a especificidade de cada guião e a flexibilidade conferida à condução de cada situação de entrevista, procurou-se ter presente uma estrutura e organização interna semelhantes, contemplando três partes ou blocos principais que a Tabela 1 sistematiza.

Antes da realização da entrevista adotaram-se alguns procedimentos de modo a assegurar a *validação crítica do guião de entrevista* (Bourdieu, 1998). Num primeiro momento, foi solicitada a sua análise crítica a duas individualidades com conhecimento e experiência relevante no domínio da investigação e da FP e, posteriormente, procedeu-se a uma entrevista-teste, ou seja, realizou-se a entrevista a um potencial participante. Esses dois procedimentos sustentaram alguns ajustamentos feitos aos guiões iniciais, tendo-se procedido ao registo de áudio das entrevistas realizadas com a respetiva autorização dos participantes. Posteriormente foram transcritas para efeitos de análise.

Para além disso, foram também caracterizados os participantes mediante o recurso a fichas de caracterização sociodemográfica construídas para o efeito, devidamente adaptadas ao perfil de cada subgrupo de participantes. Essa ficha, que incidiu particularmente sobre aspectos de ordem pessoal e académico-profissional, foi preenchida pelos participantes aquando da realização da entrevista, funcionando como instrumento de

**Tabela 1.** Estrutura e organização das entrevistas.  
**Table 1.** Structure and organization of the interviews.

Parte I	<i>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado para participar na entrevista</i> – com o objetivo de informar, em linhas gerais, dos objetivos do estudo de investigação a desenvolver, reforçar a ideia de que a colaboração é importante para o êxito do trabalho de investigação e de assegurar o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas.
Parte II	<i>Receção da política</i> – com o intuito de compreender a impressão geral dos atores relativamente às políticas recentes para a FP no quadro do PB e às mudanças decretadas, atendendo, em concreto, às suas implicações para a organização dos cursos de FP.
Parte III	<i>Concretização da política</i> – com o propósito de: (i) compreender os modos de organização e desenvolvimento do currículo na instituição de FP, quer ao nível do processo de conceção/organização e monitorização do programa de formação (curso), quer ao nível do processo de conceção do programa da(s) UC(s) e da planificação do processo de ensino-aprendizagem, quer, ainda, ao nível da implementação do processo de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação da aprendizagem; ii) obter uma análise geral, em jeito de balanço, relativamente à concretização do PB na FP e abrir a possibilidade para a apresentação de sugestões no sentido do melhoramento do funcionamento dos cursos de FP.

recolha de dados complementar a essa técnica/instrumento.

### Estratégia de análise de dados

Os dados suscitados (Van der Maren, 1995) através do protocolo de entrevista foram sujeitos a uma análise de conteúdo (Bardin, 1994; Esteves, 2006), tendo-se recorrido ao programa informático *Nvivo 9*. Considerando as diversas formas que a análise de conteúdo tem vindo a assumir ao longo do tempo, nesta investigação, optamos pela análise categorial, temática, uma vez que o foco de interesse não era nem a forma do discurso, nem as relações entre os seus elementos constitutivos, mas, em específico, o exame dos elementos constitutivos do discurso, por ser a forma que nos permitiria revelar as representações ou os juízos de valor dos participantes (Quivy e Champenhoudt, 1998).

Para além disso, e ainda que se reconheça que, numa análise de dados recolhidos numa perspectiva qualitativa, a frequência com que as percepções dos participantes se

apresentam é menos importante do que a sua ocorrência, considerou-se que a referência quantitativa poderia ajudar a conferir mais sentido às interpretações. Deste modo, sempre que pertinente, e numa lógica de tirar o máximo partido da técnica selecionada, a análise de conteúdo foi utilizada, quer numa vertente qualitativa, quer numa vertente de tipo quantitativo (Bardin, 1994; Quivy e Champenhoudt, 1998), pelo que, em algumas situações, conferimos também atenção aos números, destacando as respectivas frequências.

No âmbito da análise dos discursos das entrevistas, algumas das categorias foram criadas *a priori*, com base no protocolo orientador da entrevista e no enquadramento teórico, enquanto outras categorias emergiram *a posteriori* a partir dos discursos dos entrevistados, pelo que o processo de categorização foi, em parte dedutivo, em parte indutivo, o que nos aproxima de um procedimento de codificação misto (fechado/aberto).

Quanto aos dados sociodemográficos complementares à entrevista, importa esclarecer que, no pro-

cesso de análise de conteúdo que estamos a explicitar neste espaço, apenas foram utilizados aqueles que dizem respeito ao grupo profissional de cada participante, por nos permitirem fazer a distinção e a comparação dos discursos produzidos pelos elementos dos diferentes subgrupos.

Do sistema de categorias resultante da análise de conteúdo das entrevistas (que pretende traduzir, numa lógica de interdependência e relação, o processo de construção e desenvolvimento do currículo na FP), neste artigo, e decorrente do objetivo que o justifica, analisam-se apenas três categorias relativas ao macro contexto curricular, a saber: *Adesão às políticas do Ensino Superior e Formação de Professores no Processo de Bolonha; Dificuldades relativas ao macro contexto curricular; Sugestões para a melhoria ao nível do macro contexto curricular.*

### Resultados

Para uma melhor clarificação, inicia-se a apresentação dos resultados pelos elementos de caracterização

sociodemográfica dos participantes, seguindo-se a informação relativa às categorias em análise. É de referir que as duas últimas categorias enunciadas, que dizem respeito a dificuldades e a sugestões para a melhoria, são apresentadas conjuntamente – tendo por base uma matriz de interseção –, dada a relação que mantêm entre si. Optamos também por apresentar o conjunto da informação recolhida utilizando o texto narrativo

– no qual integramos excertos dos discursos dos entrevistados – mas, também, quadros com as respectivas frequências de resposta<sup>4</sup> e com a indicação do(s) subgrupo(s) de participante(s) a quem foram dirigidas as questões que nos permitiram formar cada categoria. Com essa opção, pretendeu-se tornar a apresentação mais estruturada e comparável, de modo a facilitar a compreensão da realidade estudada.

## Caraterização sociodemográfica dos participantes

A Tabela 2 sintetiza algumas das características dos entrevistados, em específico as variáveis gênero, idade, habilitações académicas, experiência docente na FP ou na área da docência, experiência como cooperante na FP, para o caso dos cooperantes, e, no caso dos estudan-

**Tabela 2.** Características dos participantes no estudo de orientação qualitativa (n=21).  
**Table 2.** Characteristics of participants in qualitative orientation study (n=21).

	Órgãos de Gestão (OG) <i>n</i>	Docentes (D) <i>n</i>	Orientadores Cooperantes (OC) <i>n</i>	Estudantes (E) <i>n</i>
<b>Gênero</b>				
Masculino	1	3	1	1
Feminino	5	3	2	5
<b>Idade</b>				
20-24 anos	---	---	---	3
25-45 anos	---	4	1	2
46-55 anos	4	1	1	1
56-65 anos	2	1	1	---
<b>Habilitações académicas</b>				
Doutoramento	6	5	---	---
Mestrado	---	1	2	---
Licenciatura	---	---	1	6
<b>Experiência Docente na FP/na área da docência</b>				
4-7 anos	---	1	---	---
8-11 anos	---	1	---	---
12-15 anos	1	2	---	---
21-30 anos	4	1	2	---
31 anos ou mais	1	1	1	---
<b>Experiência como cooperante na FP</b>				
4-7 anos	---	---	1	---
8-11 anos	---	---	1	---
21-30 anos	---	---	1	---
<b>Opção pelo perfil de Mestrado de Habilitação para a Docência que frequenta</b>				
1ª opção	---	---	---	5
2ª opção	---	---	---	1

<sup>4</sup> As frequências de resposta são apresentadas, simultaneamente, quanto a número de respondentes (*n*) e quanto a unidades de análise (ua).



tes, a opção pelo perfil de mestrado que frequentam.

### Políticas do Ensino Superior e Formação Inicial de Professores no Processo de Bolonha

Nas entrevistas realizadas, num primeiro momento, foram recolhidos dados relativos ao macro contexto curricular – que corresponde ao contexto político-administrativo a que se refere Pacheco (2001) – com o intuito de compreender o modo como as políticas para a FP no PB são interpretadas pelos diversos participantes e que aqui foram organizados em torno das três categorias: adesão às políticas do ES e FP no PB; dificuldades; sugestões de melhoria.

### Adesão às políticas do Ensino Superior e Formação de Professores no Processo de Bolonha

Esta primeira categoria integra os dados que expressam em que medida, e relativamente a que aspectos, os participantes concordam com as orientações políticas para o ES e, em particular, para a FP no quadro do PB. Como se constata pelos dados sistematizados na Tabela 3, a maioria dos participantes ( $n=14$ ) *Concorda*

*com reservas* com as recentes políticas para o ES e a FP, instituídas no quadro do PB, sendo que esse número comporta a totalidade dos orientadores cooperantes entrevistados e a quase totalidade dos docentes e elementos dos órgãos de gestão.

Na sua generalidade, esses entrevistados concordam com os princípios subjacentes ao PB, mas apontam reservas ao nível da sua operacionalização, em grande medida associadas à falta de preparação dos intervenientes no processo e à especificidade da FP. Essa ideia pode ser ilustrada através dos seguintes excertos:

Eu tenho muitas dúvidas se este será o melhor caminho, não é? Há alguém importante neste PB, que agora não me recordo o nome, que disse que se calhar isto era um grande tiro no pé! Que Bolonha poderia vir a ser um grande tiro no pé! Pronto, eu não sei! Também não digo isso, não sei, portanto fico-me pelas dúvidas. Acho que em termos de ideal me parece um bom projeto. Não sei se a própria sociedade, no geral, está preparada para... , portanto, pais, famílias, não é só o aluno, toda a envolvimento social, se de fato se coaduna, não é, com este tipo de ensino, com este tipo de formação. Isso, tenho, de fato, muitas dúvidas [D\_2].

Eu compreendo quais sejam os objetivos do PB e que são bastante interessantes, embora na prática, principalmente em determinados

cursos que têm algumas especificidades, como é o curso de FP, não funcionem tão bem. E isso tem tido repercussões mais visíveis agora que os Mestrados estão a funcionar [D\_5].

Olhe, de acordo com a experiência que temos vindo a viver, e ainda é uma experiência relativamente curta, quando apareceu toda a documentação sobre o PB pareceu-nos bem, maioritariamente, a nós que estávamos na formação porque centrar o ensino nos alunos era uma prática que nós já fazíamos muitas vezes. Claro que teve algumas alterações, para além disso de centrar o ensino no aluno, como reduzir as licenciaturas, permitir uma maior mobilidade dos estudantes mas... e isso nem sempre se tem [...] manifestado em resultados... com muita qualidade. Nós estamos com algumas dúvidas em relação a isso. Portanto, os princípios pareciam-nos adequados mas dos princípios à prática vai um passo de gigante e provavelmente as instituições também ainda não souberam adequar-se à mudança de paradigma e acho que estamos todos nesse processo de aprendizagem [OG\_5].

A concordância manifestada por estes entrevistados relativamente às políticas para o ES e FP é acompanhada de algumas reservas e alguma ambivalência relativamente às possibilidades de as concretizarem.

A proposta de *mudança de paradigma formativo*, alicerçado na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento de competências,

**Tabela 3.** Adesão às políticas do Ensino Superior e Formação de Professores no Processo de Bolonha.  
**Table 3.** Adhesion to Higher Education and Teacher Training Bologna process policies.

	Participantes									
	D (n=6)		OC (n=3)		E (n=6)		OG (n=6)		Total (n=21)	
	ua	n	ua	n	ua	n	ua	n	ua	n
Concorda	1	1	0	0	0	0	3	1	4	2
Concorda c/ reservas	17	5	9	3	1	1	22	5	49	14
Não concorda	0	0	0	0	6	3	0	0	6	3

mas também a *mobilidade dos estudantes no EEES*, são apontados como princípios positivos das recentes políticas educativas. No entanto, são enunciadas algumas reservas na sua operacionalização, em grande medida relacionadas com o fator “*tempo de formação*”, reservas essas expressas por todos os orientadores cooperantes, por dois docentes e por um elemento dos órgãos de gestão. Os excertos seguintes ilustram os aspectos que acabamos de referir:

[...] acho que o que tem a ver com as competências, acho que foi uma alteração útil porque acho que é possível nas aulas nós prestarmos atenção ao modo como os alunos podem utilizar os conteúdos teóricos e de investigação que nós trabalhamos nas aulas e de que modo é que eles podem de fato, na realidade, na prática, operacionalizá-los. Porque eu acho que anteriormente ficava-se tudo muito na base, ficava tudo muito vago e não havia muita adequação à realidade e não se puxava muito para aquilo que se poderia pôr em prática [D\_1].

É assim, sobre Bolonha o que eu posso dizer, dentro daquilo que são os meus conhecimentos, porque muita coisa também me escapa, tem uma coisa que é muito boa, que é devolver ao aluno o seu papel, neste processo de formação. Portanto ele não está tão... naquela visão mais de assimilar o que é transmitido por parte do professor, acho que implica mais um trabalho dele, de busca, de conhecimento, de procura, acho que é muito bom porque isso também nos faz crescer, portanto, acho que sim [OC\_1].

Eu, isso [de Bolonha apontar para o desenvolvimento de competências] não sou contra. Eu acho que a competência é o saber estar, é o saber ser, é o culminar de todo um processo educativo. Agora, muitas vezes os professores como se depararam com isto tudo de rajada, de objetivos, conteúdos e tudo, são quase obrigados a nem

pensar nas competências. Andam ali com os conteúdos e limitam-se àquilo. E chegam ao fim e quase que se esquecem que têm que criar situações para ver as competências desenvolvidas e isso... é um bocado esquecido. Porque, vamos ver, o que pedem ao professor cooperante é até para lhes dar os objetivos todos até ao fim do ano, os conteúdos. [...] Quer dizer, eu aí..., no fundo estamos a preparar os alunos para a vida, para serem competentes, não é? E eu aí não consigo... [...] As competências são o ideal, devemos caminhar para isso; as condições para chegarmos lá às vezes é que não são as ideais... [OC\_2].

Bolonha também aponta para isso, cadeiras semestrais para permitir a mobilidade, o que eu percebo, que faz sentido, só que há certas áreas do saber que precisam de algum tempo de adequação, de assimilar, para integrar, e eu acho que os alunos não têm tempo. [...] Eu penso que em certas áreas [...] eles precisavam de um pouco mais de tempo para ir assimilando os assuntos. Mas eu percebo que a questão da cadeira ser semestral faça sentido com a lógica da mobilidade, que considero que também é importante. Mas não sei muito bem como é que se vão conciliar as duas coisas, porque o problema é que nós temos que conciliar isto na prática [OG\_5].

A *insuficiência do tempo de formação* é, especificamente, reforçada pelos orientadores cooperantes e por um estudante quando se referem às oportunidades de concretizar uma prática contextualizada, tendo em vista o desejável desenvolvimento de competências profissionais, como se pode perceber pelos excertos que se seguem:

Olhe, eu penso que o PB está a tentar dar o máximo de informação num menor tempo possível! E depressa e bem, há pouco quem! Eu acho que isto resume tudo o que está a acontecer. Realmente alguns têm mais estofos, vão aguentando. O que eu vejo... um inconveniente muito grande

que eu vejo nisto é que aqueles estagiários que por ventura não têm tanta qualidade, digamos assim, pelo processo antigo dava tempo de recuperar e de eles refletirem. Dava tempo para que eles reformulassem a sua prática e melhorassem. Neste não dá. Arruma muito mais rapidamente! A pessoa pode sair dali completamente frustrada, não dá tempo de levantar-se, de refletir e mesmo de detetar os problemas. Não dá tempo para mudar, para se aperfeiçoar. É assim tudo numa lógica de “injeção”, assim de rajada ... Repare que a qualidade, por um lado, pede-nos reflexão, a pessoa a refletir, a ponderar, a imaginar, a experimentar e, por outro lado, não dá tempo para nada... Acho que está a ser assim muito apertado, muita coisa junta [OC\_2].

Não vou dizer que não goste, gosto do modelo, só que acho que temos muita teoria e acho que ... para o nosso futuro deveríamos ter mais práticas, devíamos ir mais para as escolas [E\_5].

É relativamente ao novo *sistema de habilitação para a docência* que se verifica, no entanto, maior ambivalência de perspectivas, principalmente no que diz respeito ao modelo estrutural de FP em vigor – modelo bietápico. Em concreto, essas posições têm por referência o caráter generalista do 1º Ciclo de Estudos e a duração prevista para os mestrados (2º Ciclo de Estudos) que conferem a habilitação para a docência. Com efeito, por um lado, um orientador cooperante e um elemento dos órgãos de gestão argumentam favoravelmente quanto à mais-valia de uma primeira etapa generalista que permita aos futuros profissionais terem uma visão de conjunto do *continuum* de formação entre ciclos e níveis de educação e ensino e da transição entre ciclos, assim como terem a oportunidade de realizar uma escolha mais esclarecida. Por outro lado, é argumentado

por outros elementos dos órgãos de gestão, docentes e orientadores cooperantes que esse modelo poderá resultar numa formação mais deficitária porque não direcionada, desde o princípio do curso, para o respectivo perfil específico de formação. Os depoimentos seguintes permitem ilustrar essa ambivalência:

O fato de ser um curso generalista durante aqueles primeiros anos, não sei, digo eu, se calhar com a minha ignorância no assunto também tem o seu lado bom e o seu lado mau, quer dizer..., porque três anos para ter noção ou para ter uma visão destes três níveis e sendo eles com especificidades tão próprias, sobretudo o pré-escolar, pode acontecer não ser suficiente para, se calhar, para os preparar para eles intervirem [...] não sei se será suficiente os três anos, mas também acho bem que eles tenham esta visão do todo, porque o ensino não pode ser compartimentado, nós sabemos disso [...] e portanto a visão do todo também é importante, saber que trajetória é que tem de correr, acho que é muito importante [...]. No entanto, o *timing* será que é o suficiente? É o que eu me questiono. Nem tenho muitos dados para dizer que é suficiente ou não é. É só o que eu questiono, é em termos do tempo [OC\_1].

Eu acho que [a formação em dois ciclos sequenciais, com o primeiro mais generalista e o segundo mais específico] pode constituir uma vantagem, porque lhes permite..., digamos, fazer uma escolha mais consciente. Ter a experiência de estar em contextos diferentes não é? Porque às vezes as pessoas entram... e cada vez eu acho que os miúdos... às vezes são um bocadinho imaturos... há pessoas que sabem muito bem mesmo o que é que querem, há outros que não percebem bem o que é que querem, e portanto, isto poderia ser uma vantagem, porque eles às vezes iam para educadores de infância ou para o primeiro ciclo, mas nem sabiam muito bem porquê e portanto, ao passarem por vários contextos, eu

acho que isso pode ajudar a fazerem uma escolha, não é? E mantém-lhes aberta várias possibilidades, também tendo em conta que as coisas mudam tão rapidamente, também isso pode ser uma vantagem [OG\_6].

Há aqui qualquer coisa que não está a correr bem. Esta estrutura que se criou vinda de Bolonha não está a ter os frutos que se esperava, ou seja, comparando com a FP pré-Bolonha, eles eram muito mais conscientes, estabeleciam um paralelo entre a teoria e a prática, havia maior conhecimento e maior consciência do que estava subjacente a cada um daqueles níveis de ensino [D\_5].

No entanto, é relativamente ao *domínio/perfil 4* de habilitação para a docência (professor habilitado simultaneamente para exercer a docência nos 1º e 2º ciclos do ensino básico) que esses entrevistados colocam mais questões: se, por um lado, reconhecem a mais-valia que poderá advir de existir um profissional que acompanha os alunos de modo mais alargado, em regime de monodocência (abrangendo todas as áreas do 1º CEB e, no 2º CEB, Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza), por outro lado, questionam a qualidade da preparação de um profissional em quatro áreas de docência tão distintas em apenas quatro semestres. Questionam, ainda, a desfasagem entre os grupos de docência em vigor no sistema educativo português e esse profissional que a legislação introduz. Nesse questionamento, realizado em exclusivo por elementos dos órgãos de gestão, é referido o seguinte:

A minha perspectiva e a leitura que eu faço é que eles vão poder concorrer em simultâneo, e a escola vai ter benefícios se contratar um professor com este perfil [habilitação para lecionar no 1º e no 2º ciclo] pois

poderá, sobretudo quando não tem horários completos para atribuir a um professor, ir jogando com duas áreas que são importantes... [...] Agora, se este profissional vai ter as competências necessárias?... Duvido. Eu duvido, tenho algumas reticências porque são áreas muito complexas [OG\_4].

Em termos de modelo, não me parece que esteja errado, agora, em termos de práticas,... é complicado. [...] Porquê? Porque, por um lado, nós temos, neste momento, um modelo na FP que não corresponde aos grupos de docência. Portanto, há uma desfasagem entre o que está para o terreno e aquilo que está a correr em termos académicos. E isto dificulta [OG\_6].

[...] Portanto, eu tenho uma visão um bocadinho crítica sobre este curso... sobre o perfil quatro, este mestrado, particularmente. [...] Não sei como é que nós vamos ter no 2º ciclo prática para observar, não é? Porque eles vão ter que fazer, duma maneira ou de outra! Acho que é difícil para os professores, eu acho que a profissão docente já é uma profissão suficientemente exigente... [...] Eu considero que o professor deve ter bons conhecimentos e aqui estou-me a referir [...] a conhecimento específico, conhecimento didático, conhecimento curricular. E se nós formos pensar no conhecimento de conteúdo específico, ele tem que ter bons conhecimentos de língua portuguesa, e de história e de geografia e de ciências e estas ciências não são só ciências, é a biologia, é a física, é a química, é a matemática... e, convenhamos, a não ser que seja um génio, alguma destas áreas fica mais deficitária... [OG\_5].

Para além disso, três participantes – um docente e dois elementos dos órgãos de gestão – destacam positivamente no RJHPD a *regulação das componentes de formação* e o respectivo *estabelecimento de percentagens mínimas e máximas de créditos curriculares*, aspecto que, segundo esses entrevistados, traduz

uma valorização inequívoca do conhecimento na área da docência no 1º Ciclo de Estudos. Curiosamente, ainda que reconheçam esse aspecto como uma limitação na autonomia das IES, consideram-no uma mais-valia para a estrutura e organização curricular da FP. É dito:

Agora, para responder ao cerne da questão: o que é que representa Bolonha nisto? Representa, em termos legislativos, o fim de alguma autonomia científica, o que é que quero dizer com isto... parece absurdo, é que impuseram-nos um conjunto de rácios para a constituição dos *currícula* e é nesses rácios que intervêm três ou quatro áreas, o Português com uma percentagem, Matemática com uma percentagem igual, o Estudo do Meio com uma percentagem igual a cada uma das anteriores, onde o Meio Social intervém com História e Geografia de Portugal, o que até então não acontecia, e depois Expressões. O que é que eu posso dizer? Que num quadro racional de organização, de equilíbrio, de formação, este modelo tem mais-valias. [...] Em termos de áreas de docência, ele é muito mais preenchido e era aqui que eu punha o dedo na ferida: é que foi necessário vir de cima para baixo contra a nossa “autonomia” dizer: não, ponham esta carga! E aqui já houve algum equilíbrio [D\_3].

O modelo em si, teoricamente, não me parece errado, porque acho que houve um reforço..., em determinadas áreas houve um reforço, nomeadamente nas áreas curriculares, por exemplo, no Português, na Matemática e isso parece-me um aspecto positivo, apesar de obviamente isso também ser feito à custa de outras áreas... [OG\_6].

É de referir que metade dos estudantes ( $n=3$ ) **não concorda** com essas políticas para o ES e para a FP. Ou seja, os estudantes são os únicos atores entrevistados que expressam não concordância, ainda que um deles concorde com reservas e dois

não tenham deixado claro durante a entrevista a sua posição relativamente a esse assunto. Os motivos apontados pelos estudantes prendem-se, sobretudo, com o *modelo estrutural de FP* em vigor, em concreto, com o fato de o 1º Ciclo de Estudos ser de natureza generalista e o 2º Ciclo de Estudos ter duração insuficiente para o desenvolvimento de um perfil específico de profissional a formar. O argumento principal apresentado assenta na ideia de que, com este modelo, a formação resulta mais deficitária porque não é direcionada, desde o princípio do curso, para o respectivo perfil específico de formação. Esses aspectos estão, pois, de acordo com as perspectivas, anteriormente apresentadas, de uma parte considerável de docentes, orientadores cooperantes e elementos dos órgãos de gestão. Destacamos as palavras de alguns estudantes que ilustram os aspectos referidos:

Eu acho que [a FP no quadro do PB] não está bem. Na minha opinião, sinceramente, a licenciatura foi demasiado vaga, neste momento nós precisávamos de coisas que não temos simplesmente. [...] E a formação base [necessária para a educação pré-escolar, o 1º CEB e o 2º CEB] é totalmente diferente e acho que se não houver um investimento da nossa parte, não estamos minimamente preparadas para nenhum dos ciclos, sequer. Não é só para o pré-escolar, mas para nenhum. E o mestrado, só um semestre com as didáticas que tivemos foi bom, mas não chegou. [...] [E\_4].

Bom, Bolonha tem que se lhe diga. Primeiro, isto de concentrar em três anos é muito bom para quem quer acabar um curso em três anos, mas esquecem-se que em três anos nós não conseguimos ter tempo, sequer, de adquirir algumas competências que seriam necessárias durante os cinco anos como estava estipulado. [...] Porque eu acho que a nível de formação, isto é quase como uma injeção, vai tudo junto e não há

uma área específica... Só agora é que nós temos o mestrado em que se dirige para aquilo, mas dirige-se num ano, não em cinco anos como eram os antigos cursos, não é? Por essa razão acho que fica a perder, Bolonha, sem dúvida nenhuma, porque nós andamos três anos no vago, apesar de eu saber o que é que eu quero, mas de fato desperdiçados [...] Há muitas lacunas, saímos daqui com muitas lacunas, sem dúvida alguma [E\_6].

### Dificuldades relativas ao macro contexto curricular e sugestões para a melhoria ao nível do macro contexto curricular

A análise dos discursos dos entrevistados permitiu identificar referências que apontam para dificuldades na concretização do PB, respeitantes ao nível macro curricular e, propostas de mudança tendentes à melhoria na dimensão das políticas. São esses aspectos que aqui apresentamos.

As *dificuldades relativas ao macro contexto curricular*, identificadas pelos entrevistados, situam-se, como se apresenta na Tabela 4, ao nível da *estrutura curricular* e do *modelo e domínios de habilitação para a docência* ( $n=8$  para cada um dos aspectos). Essas vertentes representam também a tendência das *sugestões para a melhoria ao nível do macro contexto curricular* apresentadas, pelo que, sempre que possível, recorremos a exemplos que agreguem, simultaneamente, a identificação de dificuldades e a indicação de sugestões. É de referir, ainda, que as sugestões dos participantes, relacionadas com as políticas, são provenientes apenas dos subgrupos *estudantes e órgãos de gestão*.

Relativamente à *estrutura curricular*, existem referências de todos os subgrupos de participantes – ainda que, no caso dos estudantes, em número muito reduzido – que se

**Tabela 4.** Matriz de interseção: dificuldades versus sugestões ao nível do macro contexto curricular.  
**Table 4.** Intersection matrix: difficulties versus suggestions at the level of macro curricular context.

	Participantes									
	D (n=6)		OC (n=3)		E (n=6)		OG (n=6)		Total (n=21)	
	ua	n	Ua	n	ua	n	ua	n	ua	n
<b>Dificuldades relativas ao macro contexto curricular</b>										
Estrutura curricular	2	2	4	2	1	1	5	3	12	8
Modelo e Domínios de Habilitação Docente	5	3	0	0	1	1	6	4	12	8
<b>Sugestões para a melhoria ao nível do macro contexto curricular</b>										
Estrutura curricular	0	0	0	0	5	3	2	1	7	4
Clarificação de conceitos	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
Modelo e Domínios de Habilitação Docente	0	0	0	0	2	1	1	1	3	2

referem, essencialmente, à duração dos mestrados que habilitam para a docência, assim como ao número de créditos curriculares (ECTS) atribuídos à componente de Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada (IPP/PES) e a algumas áreas de docência. Essas referências apontam o seguinte:

Fizeram tudo por tudo para que nós tivéssemos as ideias sobre todos os perfis, mas acho que deveríamos ter um estágio mais intensivo na licenciatura, devíamos começar logo no 1º ano da licenciatura a ter mais observações e só tivemos uma. [...] porque nós agora chegamos ao estágio para dar as aulas e não tem nada a ver... [E\_1]

Depois há uma outra linha do curso que é..., que é a IPP, Iniciação à Prática Profissional, que podia ser um esqueleto... que até podia ser estruturante do curso e ser um ponto de articulação. Mas na verdade a IPP... tem muito poucos ECTS, é mínima. Esta dimensão de IPP vai ter o grande peso é nos mestrados, quando passa a ter o formato de PES. Em Educação Básica é muito pouquinho... [OG\_1].

Olhando para o curso de Educação Básica, e agora é o meu olhar muito particular, e fazendo um paralelo com os outros cursos, aquela área que se calhar precisava de um pouco mais

de tempo e de reforço é a prática, a ligação às escolas, a ligação aos contextos. Eu percebo que a lógica do curso de Educação Básica não seja só as escolas, porque nós estamos a formar um técnico que pode ir para vários sítios e desse ponto de vista eu penso que a nossa escola até tem uma abordagem interessante porque põe os alunos a passar – eu sei que muito pouco tempo, mas isso é uma crítica que fazemos –, por diversos contextos onde poderemos estar a trabalhar a educação, mas eles quando chegam aos mestrados têm muito pouca experiência [OG\_5].

[...] Acho que se pudessem mudar era colocar o mestrado com mais tempo. [...] Relativamente ao mestrado... se calhar alargar. Alargar o tempo disponível que temos, porque acho..., tudo bem no primeiro semestre [do Mestrado] tivemos algumas disciplinas que foram fundamentais, didáticas principalmente, as didáticas foram fundamentais, depois o segundo semestre, lá está, foi com tudo, foi o estágio, foi o relatório final, foram os seminários, mas aí sim acho que deveriam alargar, para dar mais tempo [E\_6].

E há outra questão que a gente tem já começado a analisar é porque é que todos não têm 2º ano? É muito complicado ter Mestrados de diferente duração, sobretudo o perfil

relativo à formação de educadores e 1º ciclo. Podemos dizer que o outro, de educadores só, como é só um perfil, eventualmente as coisas... se olharmos comparativamente, até faz sentido ser só um semestre. Mas o de educadores e 1º ciclo deveria ter também a duração igual à que tem a formação para a docência no 1º e no 2º ciclo e já temos conversado sobre isso e eu acho que os diretores de mestrado deveriam arranjar um espaço para discutir todas estas questões depois de ouvidos todos os intervenientes porque eu acho que há aqui coisas que precisam de ser reformuladas [OG\_4].

É o pacote mínimo de formação nestes nossos mestrados e por isso não podemos reduzir mais os conteúdos que já damos mas mesmo assim, eu considero que são pouco, eles precisavam um bocadinho de mais, mas não há oportunidade! Ok, temos que trabalhar com o que temos. Mas fazê-lo num semestre exige dos alunos um esforço demasiado grande e é quase o aprender para debitar, para fazer a prova, para esquecer, para entrar noutra... Não, eu penso que em certas áreas, [...] eles precisavam de um pouco mais de tempo para ir assimilando os assuntos. [...] os ECTS que estão atribuídos ao estudo do meio, ao estudo do meio físico e social, são exatamente iguais aos

das outras áreas, mas que se calhar precisavam de um pouco mais, para contemplar a área das ciências experimentais, porque os programas apontam nesse sentido de utilização da experimentação e as horas que foram associadas à área de estudo do meio se calhar não são suficientes para trabalhar [OG\_5].

Já relativamente ao *modelo e domínios de habilitação para a docência*, as dificuldades identificadas pelos entrevistados relacionam-se, em particular, com o modelo bi-tápico de formação que contempla um 1º Ciclo de Estudos de natureza generalista, assim como com desafios inerentes aos domínios/perfis de habilitação mistos. Esses aspectos, no entender dos docentes e dos elementos dos órgãos de gestão, traduzem-se numa formação mais deficitária, porque mais abrangente e superficial no 1º Ciclo de Estudos, e muito específica, mas concentrada num período de tempo considerado curto no 2º Ciclo de Estudos. Para além disso, acarreta problemas de identidade profissional com os cursos. As sugestões apresentadas a esse nível são em número bastante reduzido (um estudante e um elemento dos órgãos de gestão). Destacamos as palavras de alguns participantes que ilustram os aspectos a que nos estamos a referir, quer quanto a dificuldades identificadas, quer quanto às sugestões de melhoria:

Acho que, na minha opinião, há coisas que deviam começar no primeiro ano. A forma como as coisas estão a ser feitas, acho que não é correta de todo, porque acho que deveria haver uma maior... um trabalho mais centrado, ou seja, se os alunos querem pré-escolar, acho que deveriam fazer um trabalho mais nessa perspectiva. Porque quando nos dão tudo, depois há coisas que nós não vamos saber e... não sei muito bem como hei-de explicar... Isto de ser muito abrangente, muito

generalista, não funciona. Deveria ser canalizado desde o início. É isso, é isso. [...] Juntarem os três ciclos da educação básica numa só licenciatura não... [...] Porque ninguém aprende de tudo, ninguém sabe de tudo... [E\_4].

E, portanto, estas questões da importância do conhecimento dos contextos e a consciência do que é que eu preciso de saber para ser um bom profissional, deveria começar mais cedo, desde a Educação Básica... Claro que o que a realidade vem mostrar é que eles todos investiram nos perfis, não é? Aquela perspectiva de que os alunos se entravam para a Educação Básica era porque estavam a ser formados para técnicos de educação e que poderiam ou não ser professores, essa não é a realidade, não é? O grande investimento é de fato na habilitação para a docência. Para serem professores ou educadores. E o encaminhar da Educação Básica para uma primeira formação para vir a ser professor ou educador, eu acho que mudaria um bocado a perspectiva [OG\_4].

De uma forma geral, nota-se essa falta de identidade com os próprios cursos. No 1º Ciclo de Estudos, andam três anos sem saber muito bem qual a saída, ou o seguimento para o 2º Ciclo. Não digo que sejam todos, mas nota-se uma... podemos inferir que a maior parte deles não sabe muito bem, vão concorrer e depois é o que sair... Ora, a gente não escolhe uma profissão assim, não é? [...] Por isso, não é um modelo que eu esteja a prever que vá ter assim grande sucesso. [...] Acho que é muito danoso para qualquer pessoa desempenhar uma função, uma profissão sem estar identificado com ela, não é? Acho que é terrível!" [D\_6]

"Portanto, formar um Educador de Infância num ano é extremamente complicado". "Ah, mas eles já tiveram os 3 anos anteriores e, no fundo são 4". Não são os mesmos 4 dos cursos pré-Bolonha porque esses, desde que puseram cá o pé, sabiam que iam

ser Educadores de Infância e alguns destes só tomaram consciência do que iam ser em Setembro e não tinham noção nenhuma do que era esperado de um Educador de Infância [D\_5].

Agora, ao nível dos perfis mistos, é muito complexo, porque eles vão ter que conhecer diferentes contextos! Acho mais complexo e principalmente o que eu acho complexo é que as escolas não estão preparadas para receber este tipo de alunos com esta formação porque o nosso sistema educativo está, de fato, organizado de forma disciplinar, e nós estamos a formar generalistas até ao final do 2º ciclo. E, portanto, não há uma adequação dos contextos escolares aos profissionais que estão a ser formados [OG\_2].

## Discussão dos resultados e considerações finais

O estudo de investigação desenvolvido permite-nos concluir que, muito embora o grau de adesão às políticas de FP decorrentes do PB se situe num pólo positivo, principalmente no que a princípios orientadores diz respeito, há um conjunto de reservas que são expressas pelos participantes e que surgiram do confronto com a prática de formação, ou seja, relativamente à dimensão de operacionalização. Isso remete, por um lado, para uma reflexão sobre os modos de organização e concretização da formação que têm vindo a ser desenvolvidos, tendo em vista uma eventual otimização dos processos e resultados. Por outro lado, e como anteriormente foi defendido (Sousa-Pereira, 2012), remete para uma reflexão sobre as políticas de FP no sentido de equacionar eventuais redefinições. Embora não constituindo objeto de análise do presente artigo, é de referir que a legislação mais recente (D. L. nº 79/2014) procede à revisão do regime jurídico de habilitação profissional para a docência em vigor nos últimos

anos (Decretos-Leis n.ºs 43/2007 e 220/2009), introduzindo algumas das alterações propostas no trabalho de investigação que esteve na base deste artigo.

Efetivamente, nos dados recolhidos através de entrevistas, mais de metade dos participantes ( $n=14$ ) concorda com reservas com as medidas tomadas, remetendo essas reservas para questões relacionadas com a falta de preparação dos intervenientes para a concretização do paradigma decorrente do PB (tanto ao nível dos profissionais como dos estudantes) e com a especificidade da FP. Os estudantes são o único subgrupo que apresenta uma perspectiva divergente a esse respeito, sendo que metade do grupo expressa discordância relativamente às políticas de FP instituídas pelo PB.

Considerando que os estudantes entrevistados integraram o primeiro curso de FP estruturado na lógica que enforma o PB, e tendo em linha de conta as reservas/dificuldades expressas pelos participantes que integram os subgrupos de docentes, órgãos de gestão e orientadores cooperantes, será de admitir a existência de desarticulações diversas ao nível da organização e implementação do currículo, com repercussões no processo e nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Como na década de 90 (séc. XX) foi referido por Benavente (1991), a mudança de práticas é de uma lógica diferente da mudança legislativa, uma vez que constitui um processo complexo, que implica tempo, e que envolve os professores mas que “não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior” (p. 178).

Na análise realizada identificam-se dificuldades, ao nível do macro contexto curricular, que parecem constituir obstáculos à concretização do PB, que é o mesmo que dizer, à

operacionalização das mudanças propostas. Essas dificuldades são expressas, grosso modo, pelos participantes que integram os subgrupos de profissionais e prendem-se com: (i) a estrutura curricular (duração dos mestrados que habilitam para a docência e, em específico, do tempo previsto – traduzido em ECTS – para a componente de IPP/PES) – expressa por todos os subgrupos profissionais; (ii) o modelo e domínios de habilitação para a docência (modelo bietápico e domínios/perfis de habilitação mistos) com repercussões numa formação deficitária e comportando problemas de identidade profissional com os cursos – expressa por docentes e órgãos de gestão.

Essas dificuldades, congruentes com as reservas apresentadas a propósito do grau de adesão às políticas, remetem para algum grau de complexidade da proposta de mudança veiculada pelo PB. A complexidade de uma inovação tem um carácter eminentemente operativo e refere-se ao *custo de aplicação*, ou seja, à sua facilidade relativa, em concreto no que concerne às operações que têm que efetuar-se para a sua implementação, instalação e continuidade (Rivas Navarro, 2000). Desse modo, e como destacaram alguns investigadores (e.g. Gross *et al.*, 1971; Brown e McIntire, 1982; Guskey, 1988, como citados em Rivas Navarro, 2000), tratando-se de um atributo que influencia as fases ulteriores de um processo inovador, é de reconhecer que, ainda que sejam vigorosas as motivações para inovar, dificilmente terão êxito as inovações percebidas como complexas e/ou implicando alterações radicais. Daí resulta a importância da análise aprofundada desse fator no sentido do reequacionar de políticas e práticas de formação que potenciem as condições de sustentabilidade das mudanças fundamentais.

Do conjunto das reservas apresentadas, concede-se particular destaque às dos elementos dos órgãos de gestão quanto ao *alargamento dos domínios de habilitação docente generalista*, em específico quanto ao *domínio/perfil 4* e à qualidade da preparação de um profissional em quatro áreas de docência tão distintas em apenas quatro semestres. Se tivermos em atenção que os resultados da investigação prévia remetem para falhas na organização e no funcionamento da FP relacionadas com a preparação científica dos professores recém-formados (relativamente ao conhecimento científico do conteúdo) e para problemas de ordem didática (Estrela *et al.*, 2002), consideramos que esses resultados devem ser alvo de particular atenção, no sentido de se reequacionarem modos de ação na condução dos processos de FP.

Efetivamente, embora se reconheça – como Estrela e Estrela (1977) e Feiman-Nemser (1990) (como citados em Esteves, 2002) – que os elementos estruturais dos sistemas e as suas inter-relações têm consequências para o que é possível realizar nos currículos de formação – quer em termos da sua natureza, quer da sua qualidade –, consideramos, contudo, que eles não são deterministas dessa natureza e qualidade, pelo que, simultaneamente, haverá que ter em linha de conta a dimensão conceitual. Ou seja, será de considerar o que se passa no interior dessa formação, quer em cada componente, quer na relação entre elas.

Se tivermos em atenção que o D. L. n.º 43/2007 reforçou a componente de *Formação nas Áreas de Docência* ao nível do 1º Ciclo de Estudos (licenciatura em Educação Básica) e concedeu maior destaque à Prática de Ensino Supervisionada e às Didáticas Específicas no 2º Ciclo de Estudos (cursos de mestrado),

será de tentar tirar partido dessa situação para melhorar a preparação dos estudantes a esse nível. Será que, apesar de organizada estruturalmente em duas etapas distintas, não será de se pensar a FP num *continuum*, preparando esse profissional para o desempenho docente ao longo dos dois Ciclos de Estudos que conferem habilitação profissional para a docência?

No seguimento dos aspectos analisados nesta discussão dos resultados, importa referir que, entre as principais alterações introduzidas com a recente revisão do regime jurídico de habilitação profissional para a docência a que atrás fizemos referência (D.L. n.º 79/2014, Preâmbulo), destacam-se: (i) o aumento da duração dos mestrados relativos aos domínios/perfis 1, 2 e 3 em um semestre; (ii) o desdobramento do mestrado relativo ao domínio/perfil 4, separando a formação de docentes do 2.º Ciclo de Português, História e Geografia de Portugal, da formação de docentes do 2.º Ciclo de Matemática e Ciências Naturais. Essas medidas são justificadas quer para reforço da formação na área da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, quer para um ajustamento aos grupos de recrutamento.

Finalmente, lembramos que os aspectos percebidos como mais-valias pelos elementos entrevistados prendem-se, sobretudo, com a mobilidade no EEES e com o paradigma formativo. A mudança do paradigma formativo é um dos aspectos centrais do PB, justificada na intenção de gerar impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, uma vez que pressupõe, como refere Hopkins (2001, 2002), alterações ou adaptações em dimensões-chave que intervenham ou modifiquem os processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, e tendo em conta que a vantagem relativa percebida – ou

benefício potencial – corresponde a um dos mais relevantes atributos das inovações educativas (Rivas Navarro, 2000), este parece-nos constituir um bom indicador em termos do potencial de inovação/melhoria das práticas de FP. No entanto, precisam de ser asseguradas as condições internas das IES que permitam a sua concretização e, em particular, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Como argumenta Hopkins (2008), a inovação não ocorre nem *de cima para baixo* (“*top-down*”), nem *de baixo para cima* (“*bottom-up*”), mas, antes, no espaço “*entre*” (“*between*”) esses níveis macro e micro, espaço onde, segundo o autor, se jogam as possibilidades de uma reforma se converter em melhoria de processos e resultados, em função da capacidade própria demonstrada por cada instituição educativa e dos seus membros.

## Referências

- BARDIN, L. 1994. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 281 p.
- BASTOS, A.; MELO DE CARVALHO, J. 2009. Inovação no ensino superior e desenvolvimento adulto: contribuições para a formação de professores. In: A.M. CORREIA; E. COQUET (coords.), *Diálogos com a Arte*. Braga, CESC-Universidade do Minho, p. 163-187.
- BENAVENTE, A. 1991. Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e ‘resistência’ à mudança. In: S. STOER (org.), *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto, Edições Afrontamento, p. 171-186.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. 1994. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora, 336 p.
- BOURDIEU, P. 1998. *O poder simbólico*. Lisboa, Bertrand, 311 p.
- PORTUGAL. 2005. *Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto*. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- PORTUGAL. 2007. *D. L. n.º 43/2007, de 22 de fevereiro*. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- PORTUGAL. 2009. *D. L. n.º 220/2009, de 8 de setembro*. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007.
- PORTUGAL. 2014. *D. L. n.º 79/2014, de 14 de maio*. Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- CASANOVA, M.A. 2006. *Diseño curricular e Innovación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla, 260 p.
- COLÁS BRAVO, M.P.; EISMAN, L.B. 1998. *Investigación Educativa*. 3.ª ed., Sevilla, Ediciones Alfar, 362 p.
- COMISSÃO EUROPEIA. 2004. *Education and Training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*. Bruxelas: European Commission. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf). Acesso em: 01/05/2012.
- COMISSÃO EUROPEIA. 2010. *Improving Teacher Quality: The EU agenda*. Bruxelas: European Commission. Disponível em: [http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN\\_Improve\\_Teacher\\_Quality\\_eu\\_agenda\\_04\\_2010\\_EN.pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN_Improve_Teacher_Quality_eu_agenda_04_2010_EN.pdf). Acesso em: 01/10/2012.
- CORREIA, J.A. 1991. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. 2.ª ed., Rio Tinto, Edições Asa, 142 p.
- CRESWELL, J.W.; PLANO CLARK, V.L.; GUTMANN, M.L.; HANSON, W.E. 2003. Advanced Mixed Methods Research Designs. In: A. TASHAKKORI; C. TEDDLIE (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, Sage Publications, p. 209-240.
- CUNHA, A.C. 2008. *Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga, Casa do Professor, 285 p.
- ESTEVEES, M. 2002. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 666 p.
- ESTEVEES, M. 2006. *Análise de Conteúdo*. In: J. ÁVILA DE LIMA; J.A. PACHECO (orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Porto Editora, p. 105-126.
- ESTEVEES, M. 2009. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8:37-48.



- ESTRELA, M.T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. 2002. *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto, Porto Editora, 64 p.
- FERNANDES, M.R. 2000. *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas curriculares*. Porto, Porto Editora, 160 p.
- FIGUEIREDO, M.I. 1998. A Reforma Educativa Portuguesa de 1986: Retórica e Realidade. In: A. ESTRELA (org.), *Investigação e Reforma Educativa*. Lisboa, ME-IEE, p. 35-47.
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A.S.; FERREIRA, F.I. 2005. Ambiguidades em torno do processo de Bolonha: que formação para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico? In: J.P. SERRALHEIRO (org.), *O Processo de Bolonha e a Formação de Professores e Educadores Portugueses*. Lisboa, Profedições, p. 149-150.
- FULLAN, M. 1991. *The new meaning of educational change*. New York, Cassell, 401 p.
- FULLAN, M. (ed.). 2005. *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*. New York, Springer, 369 p.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. 2001. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto, Porto Editora, 187 p.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 2006. De las reformas como política a las políticas de reforma. In: J. GIMENO SACRISTÁN (comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Ediciones Morata, p. 23-42.
- HARGREAVES, A. 1998. *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa, McGraw-Hill, 308 p.
- HOPKINS, D. 2001. *School Improvement for Real*. London, Routledge Falmer, 222 p. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203165799>
- HOPKINS, D. 2002. *Improving the Quality of Education for All: A Handbook of Staff Development*. 2ª ed., London, David Fulton Publishers, 138 p.
- HOPKINS, D. (ed.). 2005. *The practice and theory of school improvement. International Handbook of Educational Change*. NY, Springer, 312 p. <http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-4452-6>
- HOPKINS, D. 2008. *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. 2ª ed., Berkshire, Open University Press, 216 p.
- LEITE, C. 2003. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto, Asa Editores, 176 p.
- LEITE, C. 2006. Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? In: A. SILVA; M. AGUIAR; M. Melo; L. MACHADO (orgs.), *Novas subjectividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife, Edições Bagaço, p. 277-298.
- LEITE, C.; RAMOS, K. 2012. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, **25**(1):7-27.
- LIMA, L. 1996. Projectos de inovação nas escolas: Da reforma-decreto à reforma mudança. In: B.P. CAMPOS (org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa, IEE/ME, p. 41-43.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE). 2004. *Teachers Matter: Attracting, developing and Retaining Effective Teachers*. Executive Summary. Paris, OECD, 237 p.
- PACHECO, J.A. 2001. *Curriculo: teoria e prática*. 2ª ed., Porto, Porto Editora, 270 p.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. 1998. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2ª ed., Lisboa, Gradiva, 275 p.
- RIVAS NAVARRO, M. 2000. *Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid, Editorial Síntesis, 319 p.
- RODRIGUES, M. 1991. *Necessidades de Formação. Contributos para o Estudo das Necessidades de Formação dos Professores do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa, Universidade de Lisboa, 566 p.
- ROLDÃO, M.C. 2005. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 3ª ed., Lisboa, Editorial Presença, 89 p.
- SÁ, P.; PAIXÃO, F. 2013. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, **26**(1):87-114.
- SOUSA-PEREIRA, F. 2012. *A Formação de Professores no processo de Bolonha: uma análise centrada nas mudanças do currículo*. Tese de Doutoramento. Porto, Universidade do Porto, 393 p.
- TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds.). 2003. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 768 p.
- VAN DER MAREN, J.M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation. Education et formation*. Montréal, Presses Universitaires de Montréal, 502 p.
- VIÑAO, A. 2006. El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. In: J. GIMENO SACRISTÁN (comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Ediciones Morata, p. 43-60.

Submetido: 15/09/2014

Aceito: 22/12/2014

Fátima Sousa-Pereira  
Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
Av. Capitão Gaspar de Castro,  
Apartado 513, 4901-908, Viana do Castelo, Portugal

Carlinda Leite  
Universidade do Porto  
Rua Alfredo Allen, 4200-392, Porto, Portugal

José Melo de Carvalho  
Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
Av. Capitão Gaspar de Castro,  
Apartado 513, 4901-908, Viana do Castelo, Portugal