

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1º E DO 2º
CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

PARTE II

TENDÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

RELATÓRIO

Equipa de trabalho: Sílvia de Almeida e Teresa Teixeira Lopo

Índice de quadros	ii
Índice de figuras.....	iii
Índice de anexos	iv
Introdução	1
1. Formação inicial de professores na Europa	2
1.1. Critérios de admissão ao curso	2
1.2. Articulação entre a componente científica/pedagógica	5
1.3. Tipo de qualificação final, duração da formação e tempo da componente educacional	6
2. Organização curricular da formação inicial de professores: enquadramento legislativo	9
2.1. Habilitação para a docência	9
2.2. Planos de estudos	11
3. Organização curricular da formação inicial de professores: enquadramento geral	15
4. Abordagem metodológica	17
4.1. Procedimentos de construção da amostra: método de amostragem	17
4.2. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	18
5. Resultados.....	22
Parte A: Análise de conteúdo e de frequências.....	22
5.1. Ação pedagógica do professor formador em sala de aula	22
5.2. Saberes científicos gerais	27
5.3. Saberes disciplinares (disciplinas do futuro ensino)	27
5.4. Saberes técnicos.....	28
5.4.1. Didáticas específicas.....	28
5.4.2. Didáticas para a inclusão.....	30
5.4.3. Tecnologias de informação e comunicação.....	32
5.4.4. Relações interpessoais.....	32
5.4.5. Pedagogia.....	33
5.5. Saberes organizacionais e sobre a profissão	33
5.6. Saberes metodológicos	33
5.7. Materiais didáticos	34
5.8. Supervisão pedagógica.....	36
5.9. Avaliação das aprendizagens do aluno-futuro professor	37
Parte B1. Análise de correspondências múltiplas.....	38
Parte B2. Análise lexical	41
6. Principais conclusões	44
Referências	45

Índice de quadros

Quadro 1. Tempo dedicado à componente educacional na formação inicial de professores (CITE 1), 2010/11 (%).....	7
Quadro 2. Duração mínima, em horas, do período de estágio em escolas durante a formação inicial dos professores (CITE 1), 2011/12	8
Quadro 3. Domínios de habilitação para a docência do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico	9
Quadro 4. Repartição de créditos por componentes de formação	11
Quadro 5. Distribuição percentual da carga horária dos cursos de formação inicial de professores para o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico pelas componentes de formação	12
Quadro 6. Número de Créditos atribuídos às componentes dos cursos de formação inicial de professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.....	12
Quadro 7. Amostra final de estabelecimentos de ensino	18
Quadro 8. Grelha de análise de conteúdos	20
Quadro 9. Ação transmissiva do professor formador.....	23
Quadro 10. Ação do professor formador estimuladora da apropriação	24
Quadro 11. Percursos de ensino/aprendizagem	26
Quadro 12. Didáticas específicas	29
Quadro 13. Tecnologias de informação e comunicação.....	32
Quadro 14. Investigação em educação.....	34
Quadro 15. Avaliação das aprendizagens	34
Quadro 16. Materiais Didáticos	35
Quadro 17. Supervisão pedagógica	36
Quadro 18. Avaliação das aprendizagens	37
Quadro 19. Critérios de classificação.....	38

Índice de figuras

Figura 1. Métodos/critérios de seleção para acesso à formação inicial de professores. Educação Pré-Escolar, ensino primário (CITE 1) 2011/12.....	2
Figura 2. Singapura: Processo de seleção dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores	4
Figura 3. Finlândia: Processo de seleção dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores	4
Figura 4. Modelo de formação inicial dos docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico (CITE 1), 2011/12	5
Figura 5. Nível exigido e duração mínima da formação inicial de professores, e proporção mínima de tempo investido na componente educacional (CITE 1), 2010/11.....	6
Figura 6. Perfis curriculares	41

Índice de anexos

Anexo 1. Formulário dos planos de estudos.....	48
Anexo 2. Formulário das unidades curriculares	49

Introdução

Este relatório oferece uma descrição das tendências de organização curricular da formação inicial de professores para o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico, ministrada por estabelecimentos portugueses de ensino superior universitário e politécnico, públicos e privados, ilustrada com dados estatísticos e a sua representação gráfica.

Do ponto de vista da estrutura, organiza-se em seis capítulos dedicados à formação inicial de professores numa perspetiva comparada entre vários países europeus, ao enquadramento legislativo, às tendências de organização curricular da formação inicial de professores, à abordagem metodológica, especificando os procedimentos de seleção da amostra e de recolha e análise de dados e, ainda, aos resultados, agregados por habilitação profissional exigida para a docência (licenciatura em Educação Básica e mestrado em ensino do 1º Ciclo ou do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico), trabalhados por relação com a estrutura categorial da grelha de análise de conteúdos construída e incluindo a análise de frequências, de correspondências múltiplas e lexical. São, ainda, apresentadas as principais conclusões e, a encerrar o relatório, as referências bibliográficas de que se fez uso neste trabalho.

Foram utilizados, como fontes de informação, dados de relatórios internacionais e estudos comparados entre países europeus e/ou com outros países membros da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, publicados entre 2004 e 2014 e de documentos legislativos, bem como dos planos de estudos e das fichas das unidades curriculares dos cursos de formação inicial de professores para o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico, constantes das bases de dados da A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e disponibilizados por essa Agência. Ainda que o formato dos referidos planos e fichas esteja padronizada pela A3ES, que fixa os campos de preenchimento e a sua extensão, os conteúdos para esses campos, que são formulados pelas instituições de ensino, foram assumidos como intenções programáticas e de ação pedagógica, uma vez que a metodologia de análise utilizada neste trabalho não permite aferir da sua efetiva concretização em sala de aula.

Sublinhe-se, por fim, a natureza meramente descritiva, e não avaliativa, deste relatório.

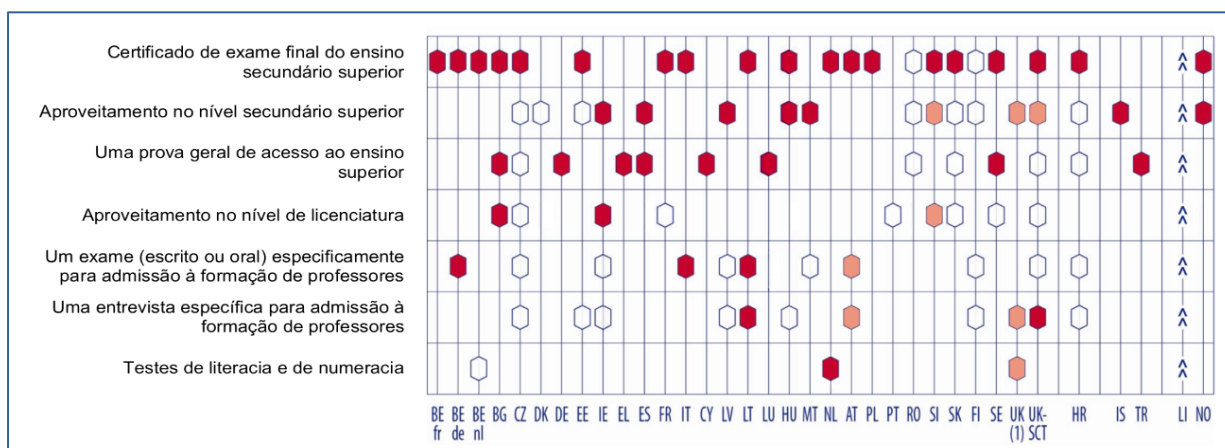
1. Formação inicial de professores na Europa

1.1. Critérios de admissão ao curso

Os critérios e métodos de admissão à formação inicial de professores divergem nos países europeus e são determinados, quer a nível institucional, quer a nível da autoridade educativa ou de forma partilhada por ambos os níveis.

Tal como se pode verificar pela Figura 1, na maioria dos países a seleção é baseada em três ou quatro critérios, dos quais se destacam ser titular de um certificado de conclusão do ensino secundário superior, o aproveitamento do aluno naquele nível de ensino e um exame geral de admissão ao ensino superior.

Figura 1. Métodos/critérios de seleção para acesso à formação inicial de professores. Educação Pré-Escolar, ensino primário (CITE 1)¹ 2011/12



(1) Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte

Fonte: Adaptado de Eurydice, 2013.

- Decidido a nível da autoridade educativa
- Decidido a nível da autoridade educativa e a nível institucional
- Decidido a nível institucional
- ⤴ Estudos no estrangeiro

Em alguns países, um destes critérios é a única via de acesso aos cursos de formação inicial de professores. Assim, na Polónia e na Bélgica (comunidades francófona e flamenga), o único critério de seleção reside no certificado de conclusão do ensino secundário superior; na Islândia, no aproveitamento do aluno no ensino secundário superior; e na Alemanha, Chipre, Grécia e Turquia, no exame geral de acesso ao ensino superior.

¹ *Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE, 1997)*, reportando-se o nível 1 ao ensino obrigatório que se inicia entre os 4 e os 7 anos de idade, normalmente com uma duração de 5 a 6 anos, e que em Portugal corresponde aos dois primeiros ciclos do ensino básico.

Dos países com programas de mestrado que adotam o aproveitamento ao nível da licenciatura (Portugal, Suécia, França, Eslováquia, Eslovénia, República Checa), Portugal é o único país, cuja seleção de acesso à formação inicial de professores é presidida apenas por este requisito.

Em termos gerais, verifica-se que o acesso à formação inicial de professores não se rege por critérios específicos mas por critérios gerais de admissão ao ensino superior. De acordo com a Figura 1, apenas cerca de um terço dos países europeus adota critérios específicos, a saber, um exame de aptidão, entrevistas para aferir a motivação dos candidatos para a profissão docente ou testes de literacia e numeracia.

No que respeita à definição dos critérios, na maioria dos países, é determinada ora ao nível da autoridade educativa, ora ao nível institucional. Em países como a Dinamarca, Portugal, Roménia, Eslováquia os estabelecimentos de ensino são autónomos para fixar todos os critérios de admissão adicionais aos requisitos mínimos estipulados pela autoridade educativa. Já em 14 países europeus, a autoridade educativa determina todos os critérios.

Identifica-se, assim, uma tendência no contexto europeu para a determinação dos critérios de admissão aos cursos de formação inicial de professores pela autoridade educativa. Portugal afasta-se desta tendência, sendo um dos países a apresentar menor grau de seletividade no acesso à formação de professores, ao lado da Alemanha, Grécia, Chipre, Islândia e Turquia, ao contemplar apenas um critério de seleção que não é específico daquela.

De acordo com o estudo internacional, *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, que analisou os pontos em comum dos sistemas de ensino dos países mais performativos², selecionados a partir dos resultados obtidos nos estudos internacionais de avaliação do desempenho dos alunos, concretamente no Programa para a Avaliação Internacional de Alunos (PISA) e no inquérito sobre Tendências no Estudo Internacional sobre a Matemática e as Ciências (TIMSS), os sistemas escolares dos países mais performativos distinguem-se pela seletividade na escolha dos candidatos ao curso de formação inicial de professores. A título de exemplo, Singapura introduziu um processo de seleção à escala nacional, aplicado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Educação de Singapura (National Institute for Education³). O processo inicia-se com a análise dos currículos dos candidatos que devem estar

² Segundo o estudo, os países com sistemas escolares mais performativos são os seguintes: Canadá (Alberta, Ontaria), Bélgica (Flandres), Finlândia, Hong Kong, Japão, Países Baixos, Nova Zelândia Singapura, Coreia do Sul, Inglaterra, Jordânia, EUA (Nova Iorque, Ohio, Atlanta, Boston, Chicago) (Barber & Mourshed, 2007, p. 8).

³ Instituição universitária de formação de professores.

colocados entre os 30 melhores diplomados da sua idade, ter trilhado um percurso escolar pertinente e manifestado motivação, quer para o trabalho com crianças, quer para o ensino. Seguem-se os testes de avaliação para a verificação do nível de conhecimentos linguísticos e as entrevistas para aferir atitudes e aptidões. Os candidatos selecionados nestas três etapas são admitidos no Instituto Nacional de Educação de Singapura mas caso não venham a preencher os requisitos não concluem a formação. No final do processo de seleção, em média em cada seis candidatos, apenas um é aceite (Barber & Mourshed, 2007, p. 17).

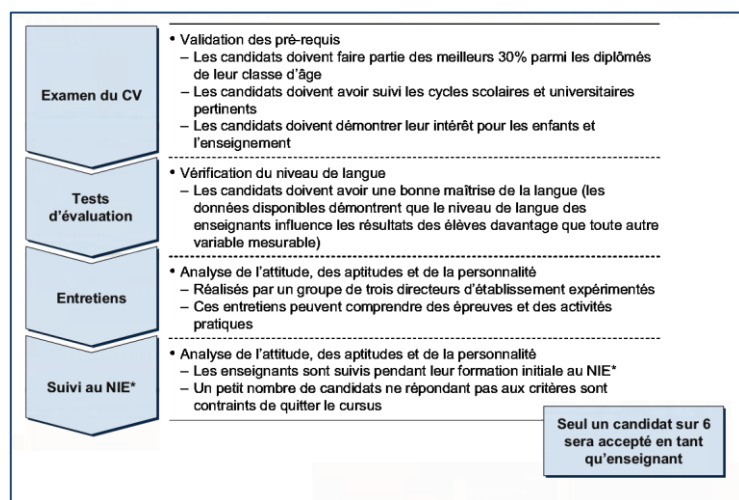


Figura 2. Singapura: Processo de seleção dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores

Fonte: Barber & Mourshed, 2007, p. 17.

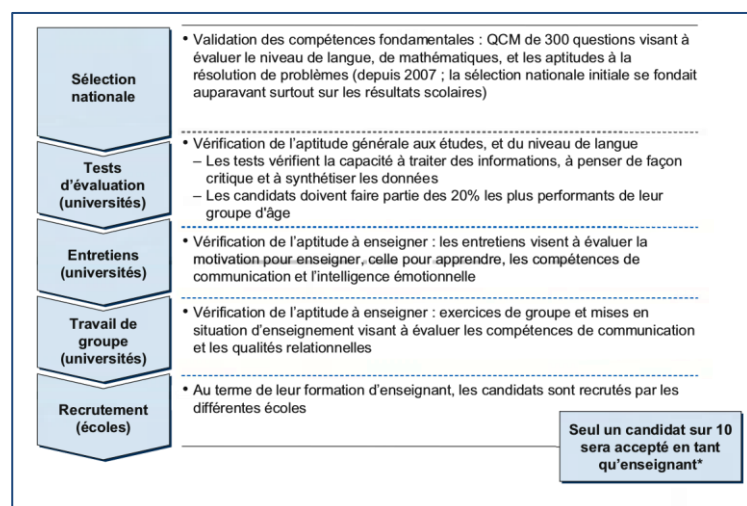


Figura 3. Finlândia: Processo de seleção dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores

Fonte: Barber & Mourshed, 2007, p. 17

A Finlândia introduziu um exame nacional para aferir as competências fundamentais dos candidatos que consiste num questionário para avaliar o domínio da língua materna, os conhecimentos matemáticos e a capacidade para a resolução de problemas. Os candidatos que obtiverem os melhores resultados são submetidos a outras provas (exame individual, entrevista,

prova de grupo) junto das instituições de formação para avaliar as competências de comunicação, a aptidão para a prossecução dos estudos superiores e capacidade para ensinar. No final da formação, os professores ainda prestam provas durante processo de recrutamento junto das escolas.

Em resumo, os sistemas mais performativos selecionam os seus candidatos antes da entrada no curso de formação inicial de professores, de forma a selecionar os melhores, enquanto os outros sistemas realizavam essa seleção à saída.

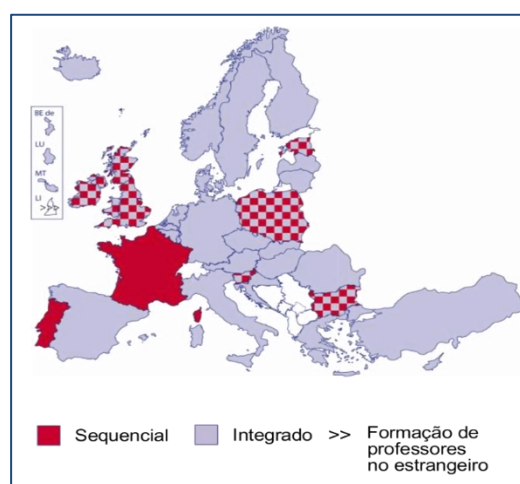
1.2. Articulação entre a componente científica/pedagógica

As componentes básicas de um programa de formação de professores incluem uma componente respeitante à formação numa dada especialidade científica correspondente aos conteúdos que o futuro professor irá ensinar e uma componente educacional ou pedagógico-didática e de prática pedagógica (o estágio nos estabelecimentos de ensino).

A forma como estas componentes se articulam, configura os dois principais modelos de formação inicial de professores: o modelo integrado e o sequencial. No modelo integrado, a componente de formação numa dada especialidade científica é lecionada em paralelo com a componente educacional, o que significa que os formandos podem ainda interagir com a prática na primeira parte do programa de estudos. Enquanto no modelo sequencial, realizam a componente educacional, incluindo o estágio, na parte final da formação.

Na esmagadora maioria dos países europeus, a formação de professores do ensino primário segue o modelo integrado. A França e Portugal são os únicos países que têm implementado o modelo sequencial. Na Bulgária, Estónia, Irlanda, Polónia, Eslovénia e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia), são usados ambos os modelos.

Figura 4. Modelo de do 1º e do 2º Ciclos do



formação inicial dos docentes Ensino Básico (CITE 1), 2011/12

Fonte: Eurydice, 2013.

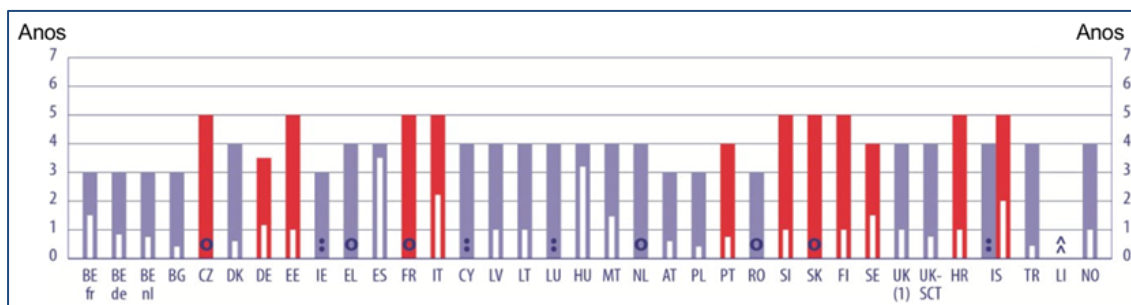
Em Portugal, até ao Processo de Bolonha (PB) coexistiam os dois modelos na formação inicial de professores. O modelo integrado fora adotado pela esmagadora maioria dos cursos das universidades novas e nas escolas superiores de educação que se assumiram como instituições de formação de professores ou de oferta de cursos de formação de professores, como era o caso dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, enquanto o modelo sequencial foi seguido, sobretudo, pelas universidades clássicas e privadas (Lima, Castro, Magalhães, & Pacheco, 1995; Esteves, 2007).

Com a implementação do PB e a publicação do decreto-lei nº 43/2007 que determinou como condição de habilitação profissional para a docência o grau de mestre, configurou-se, assim, uma generalização dos cursos de formação inicial ao modelo sequencial.

1.3. Tipo de qualificação final, duração da formação e tempo da componente educacional

No que respeita ao tipo de qualificação mínima para lecionar, a mais generalizada para os professores do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico é o grau de licenciatura, com uma duração entre três a quatro anos. Nos países onde se exige uma qualificação a nível do mestrado, como no caso de Portugal, a duração da formação varia entre quatro a cinco anos.

Figura 5. Nível exigido e duração mínima da formação inicial de professores, e proporção mínima de tempo investido na componente educacional (CITE 1), 2010/11



Fonte: Eurydice, 2013.

Quadro 1. Tempo dedicado à componente educacional na formação inicial de professores (CITE 1), 2010/11 (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
50	27,7	25	13,8	●	15	33,3	20	:	●	87,5	●	44,3	:	25	25	:	80
MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	IS	TR	LI	NO
36,6	●	20	13,8	18,8	●	20	●	20	37,5	25	19	20	:	40	11	^	25

● Autonomia institucional

Fonte: Eurydice, 2013.

Na maioria dos países, a componente educacional dos futuros docentes do CITE 1 corresponde a 25% ou mais do programa completo. Dos países com valores mais baixos na componente educacional encontram-se a Turquia (11%), Bélgica (13,8%), Polónia (13,8%) e Portugal (18,8%). É de registar a variação acentuada de percentagem da componente educacional nos programas, desde 11% na Turquia até 87,5% em Espanha. Em alguns países, é permitido aos estabelecimentos de ensino decidirem sobre esta matéria.

Na componente educacional, a parte prática em contexto real de trabalho nos programas de formação inicial de professores é obrigatória em todos os países. Os estágios inserem-se em momentos diferentes dos programas e são, em geral, supervisionados por um orientador da escola cooperante e pelos professores da instituição de formação inicial de professores. Como se pode verificar pelo Quadro 2, a duração mínima dos estágios apresenta grandes variações entre os países, podendo abranger as 20 horas na Croácia até às 1 065 horas no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte).

Em oito países, incluindo Portugal, as autoridades educativas não determinam a duração mínima para o período de estágio, relegando para as instituições de ensino superior a decisão do número de horas de prática em contexto real de trabalho nos seus programas de formação inicial de professores.

Quadro 2. Duração mínima, em horas, do período de estágio em escolas durante a formação inicial dos professores (CITE 1), 2011/12

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
CITE 1	480	●	●	150	124	297	144	390	:	●	950	●	600	700	720	800	828	320	224
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT		HR		IS	TR		LI	NO
CITE 1	●	120	112,5	●	78	450	110	●	●	1065	405		20		●	140		⤴	700

● Autonomia institucional ⤴ Formação de professores no estrangeiro

Fonte: Eurydice, 2013.

Ao compararmos com os países mais performativos (Barber & Mourshed, 2007, estes divergem na forma de organização dos seus sistemas educativos no que respeita ao tipo de qualificação final e à duração da formação mas convergem num ponto essencial: reforçam as competências pedagógicas e práticas aquando da formação inicial de professores ao colocarem os formandos em contacto com o contexto real de trabalho logo na parte inicial do curso e ao conferirem grande parte do tempo do programa ao estágio.

A título de exemplo, em Boston, ao fim de seis semanas iniciais de curso, os formandos realizam um estágio de um ano numa escola, lecionando quatro dias por semana conjuntamente com professores experientes. No segundo ano do curso, é-lhes atribuído um tutor que semanalmente observa as aulas, auxilia na planificação das atividades educativas e aconselha (Barber & Mourshed, 2007, p. 29). A qualidade deste acompanhamento é assegurada pelo recrutamento de tutores a tempo inteiro. Em Inglaterra, o tempo de prática na sala de aula é de 24 semanas, o que corresponde a mais de dois terços do tempo dos programas de formação de um ano.

2. Organização curricular da formação inicial de professores: enquadramento legislativo

2.1. Habilitação para a docência

Em Portugal, o decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, visando “na delimitação dos domínios de habilitação para a docência (...) uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino” (Diário da República [DR], 38, I Serie, 2007, p.1320), alargou, com efeitos a partir do ano letivo de 2007-2008, os domínios de habilitação do docente generalista que passaram, assim, a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico ou, em alternativa, a habilitação conjunta para o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico.

O referido diploma estabeleceu, ainda, a habilitação para a docência como uma habilitação exclusivamente profissional e os termos em que a titularidade dessa habilitação profissional passou a ser conferida, definindo como condição indispensável a obtenção do grau de licenciado em educação básica e de mestre numa especialidade. No caso específico do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, os domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos de ensino, e especialidades abrangidas são as que se listam no Quadro 3.

Quadro 3. Domínios de habilitação para a docência do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico

Licenciatura	Grau de mestre (especialidade)	Níveis e ciclos de ensino	Domínio de habilitação para a docência
	Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Todas as áreas do 1º Ciclo do Ensino Básico	Professor do ensino básico: 1º Ciclo
Educação básica	Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico	Todas as áreas do 1º Ciclo do Ensino Básico e língua portuguesa, matemática, história e geografia de Portugal, e ciências da natureza do 2º Ciclo do Ensino Básico.	Professor do ensino básico: 1º e 2º Ciclo

O decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro identificou, ainda, as seguintes componentes de formação a incluir nestes ciclos de estudos, sublinhando que “as aprendizagens a realizar em todas as componentes são fundamentadas na investigação existente” (DR, 38, I Serie, 2007, p. 1324):

- Formação na área da docência, ou nas disciplinas do futuro ensino, a lecionar em função do domínio de habilitação para a docência;

- Didáticas específicas, remetendo para o conjunto dos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências necessários ao ensino das matérias, a lecionar em função do domínio de habilitação para a docência;
- Formação educacional geral, ou em domínios relevantes para o desempenho dos professores na sala de aula, bem como “na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino” (DR, 38, I Serie, 2007, p.1323);
- Formação cultural, social e ética, incluindo a sensibilização para grandes problemas do mundo contemporâneo, a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da docência;
- Formação em metodologias de investigação educacional, abrangendo o conhecimento dos seus princípios e métodos;
- Iniciação à prática profissional, integrando a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, a prática de ensino supervisionada na sala de aula, a prática de ensino supervisionada na escola (estágio), devendo estas atividades “proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação” e nestes promover “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (DR, 38, I Serie, 2007, p.1324).

São fixados, adicionalmente, o número de créditos em 180, 60, e 90 a 120, para os ciclos de estudos conducentes, respetivamente, ao grau de licenciado em educação básica e aos graus de mestre nas especialidades de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, devendo a sua repartição por componentes de formação obedecer aos critérios que se apresentam no Quadro 4.

Quadro 4. *Repartição de créditos por componentes de formação*

Componentes de formação	Créditos		
	Licenciatura em Educação básica	Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico**
Formação na área de docência	120 a 135		25%
Didáticas específicas	15 a 20	15 a 20	20%
Formação educacional geral	15 a 20	5 a 10	5%
Formação cultural, social e ética	*		
Formação em metodologias de investigação educacional	*		
Iniciação à prática profissional	15 a 20		
Prática de ensino supervisionada		30 a 35	45%

* Incluídos nos créditos atribuídos às didáticas específicas, formação educacional geral e iniciação à prática profissional.

** Percentagem mínima, a calcular em função do número total de créditos (90 a 120).

Refira-se, finalmente, que em 2014 foi aprovado um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (decreto-lei n.º 79/2014, 14 de maio), com alterações substantivas ao que se expôs para o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico, e que vigorará a partir do ano letivo de 2015/2016.

2.2. Planos de estudos

Os cursos de formação inicial de professores organizaram-se, até ao PB, pelos princípios estruturantes definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), designadamente pelo artigo trigésimo que elencava as componentes de formação e pelo decreto-lei nº 344/89 (art. 18º) sobre o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário que definiu o peso a atribuir às componentes de formação. O decreto-lei nº 344/89 estabeleceu as seguintes componentes nos cursos de formação inicial de professores: “a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; b) Uma componente de ciências da educação; c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada” (DR, nº 234, Série I, de 1989, p. 4428).

Tal como se pode verificar pelo Quadro 5, para os cursos de formação de professores do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, há a destacar dois aspetos. Primeiro, a componente de formação na área da docência assumiu um papel de destaque em relação à componente educacional podendo atingir o máximo de 60% ou 70% na carga horária total dos cursos, caso se tratasse da formação de professores para o 1º ou 2º Ciclo do Ensino Básico respetivamente, sendo valorizada

à medida que se progredia nos ciclos de ensino. Segundo, como o decreto não especificou o peso mínimo e máximo a atribuir às componentes, concedendo assim uma margem significativa de autonomia às instituições de formação para estabelecerem o respetivo peso nos planos curriculares.

Quadro 5. Distribuição percentual da carga horária dos cursos de formação inicial de professores para o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico pelas componentes de formação

Componentes	1º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico
Componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística	Máximo de 60%	Máximo de 70%
Componente de ciências da educação	Mínimo de 40%	Mínimo de 30%
Componente de prática pedagógica		

Fonte: Decreto-lei n. 344/89 (DR, nº 234, Série I, 11 de outubro de 1989, p. 4428).

As componentes dos cursos de formação inicial de professores seriam reconfiguradas com o decreto-lei nº 290/98 que criou o Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores (INAFOP) para assegurar a acreditação e qualidade dos cursos, bem como a certificação externa (decreto-lei nº 194/99). O INAFOP, com a deliberação nº 1488/2000, estabeleceu os Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores e atribuiu um peso às componentes de formação convertido em unidades de crédito designadas por *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS). Não obstante, na altura, as unidades de crédito não se encontravam generalizadas nos vários planos de estudo em Portugal, o que apenas se concretizou mais tarde com o PB.

Quadro 6. Número de Créditos atribuídos às componentes dos cursos de formação inicial de professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

Componentes	1º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico
Formação cultural, social e ética	15	15
Formação nas áreas de docência e didáticas específicas	105	150
Formação educacional geral	35	50
Iniciação à prática profissional	50	50

Fonte: Deliberação nº1488/2000 (DR, nº 288, Série II, 15 de dezembro de 2000, p. 20101).

A deliberação nº 1488/2000, de 15 de dezembro autonomizou da componente da área da docência a vertente dos saberes culturais, sociais e éticos, atribuindo-lhe o peso de 15 ECTS. O que significou a valorização da “sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes da sua especialidade de docência, a reflexão sobre os problemas éticos que se colocam na atividade docente, bem como dimensões instrumentais relativas à procura, organização e comunicação da informação, incluindo o recurso

às tecnologias de informação e da comunicação e ao conhecimento de línguas estrangeiras” (DR, nº 288, Série II, 15 de dezembro de 2000, p. 20101). Sublinhava-se, assim, que o professor devia possuir uma formação multifacetada e multidisciplinar. É de mencionar, ainda, uma valorização das componentes da área educacional: a formação educacional geral e a iniciação à prática profissional somadas adquiriam um peso na carga total do curso de 85 créditos (42%) no 1º Ciclo do Ensino Básico, e 100 créditos (38%) no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Com o PB que deu origem ao decreto-lei nº 43/2007 (ver Quadro 4), a habilitação profissional para a docência concretizou-se através de duas fases, denominadas de ciclos de estudo, licenciatura e mestrado profissionalizante, sendo redefinidas e alargadas as componentes de formação: formação na área de docência (FAD), didáticas específicas (DE), formação educacional geral (FEG), formação cultural, social e ética (FCSE), formação em metodologias e investigação educacional (MIE) e iniciação à prática profissional (licenciatura) / prática de ensino supervisionada (mestrado) (IPP, PES respetivamente).

Em continuidade com a deliberação nº 1488/2000, a componente cultural, social e ética permanece independente e autonomizou-se a vertente de formação em metodologias de investigação educacional, porém não lhes foram atribuídos qualquer peso percentual, devendo ser integradas nas componentes de FEG, de DE e de IPP/PES.

À licenciatura foram atribuídos 180 créditos (3 anos), assumindo destaque a componente de formação na área da docência (120-135 créditos). Ao mestrado em ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico atribuiu-se 60 créditos (1 ano), valorizando-se, neste caso, a área educacional (didáticas específicas, formação educacional geral e prática de ensino supervisionada), sendo excluída a formação na área da docência. Ao mestrado em ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, deixou-se ao critério das instituições de formação a sua duração que podem optar por 90 créditos (1 ano e meio) ou 120 créditos (2 anos) e conferiu-se também maior peso curricular à área educacional.

Do decreto-lei nº 344/89 ao decreto-lei nº 43/2007 (ver Quadro 4), perspectivou-se um desdobraimento das vertentes de formação agregadas nas componentes dos cursos que se traduziu, numa valorização da área educacional, afirmando-se progressivamente, por um lado, a natureza multidisciplinar da docência que mobiliza para além de saberes na área da especialidade e da problemática educativa, ainda saberes culturais, sociais e éticos e, por outro, a necessidade da prática de ensino em contexto de sala de aula.

No que respeita à autonomização das componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional é de mencionar que o decreto-lei nº 43/2007 não lhes atribuiu peso específico mas determinou a distribuição dos seus conteúdos pelas componentes de FEG, DE, IPP/PES, na medida em que se revelam transversais a todas as componentes de formação. Contudo, este facto pode contribuir para que estes conteúdos sejam negligenciados nos planos curriculares.

Não obstante, nos cursos de mestrado em ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico se verificar uma valorização da área educacional, esta deve ser interpretada com algumas reservas, pois refere-se à carga total de um curso de um ano, um ano e meio ou dois anos (de 60, 90 ou 120 créditos) e não de quatro anos, como era o caso anteriormente ao PB, para além de que a carga horária dos cursos se distribui agora em horas de trabalho autónomo, orientação tutorial e de trabalho efetivo. Com efeito, a área educacional foi reduzida, com consequências na componente de PES, pois significou uma diminuição do contacto com o contexto profissional. Se acrescentarmos a este facto, a autonomia das instituições de formação na determinação do número de horas de estágio, podemos encontrar cursos com diferentes aproximações à realidade educativa. Tomámos como referência as instituições abordadas no presente estudo e verificamos que o número de horas de estágio atribuído estende-se entre um mínimo de 42 horas a um máximo de 750 horas e, em alguns casos, apenas se inicia o contacto com a prática profissional no 3º semestre do curso de mestrado (2º ano).

Nas licenciaturas em educação básica oferecidas pelas instituições em estudo a formação prática em contexto de sala de aula apresenta-se de uma forma muito incipiente, devido ao pouco peso curricular atribuído e divergem na sua abordagem, ora promovem atividades de observação em contexto educativo ou mesmo horas de prática educativa, ora apenas disponibilizam aulas teóricas-práticas.

3. Organização curricular da formação inicial de professores: enquadramento geral

Na formação inicial de professores, a “necessidade de remodelar” (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012, p.192) imposta pela criação de um espaço europeu de educação “colocou novos desafios às instituições formadoras e (...) exigiu alterações na qualificação dos professores” (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012, p.192). Adicionalmente, a crescente difusão e importância atribuídas aos resultados de estudos internacionais de avaliação do desempenho dos alunos (e.g., PISA; PIRLS; TIMSS⁴) recolocaram os professores, como sublinhou Nóvoa (2008, p.22), “como elementos insubstituíveis (...) na promoção da *aprendizagem*”.

No mesmo sentido, e em linha com outras análises (Hattie, 2003; OECD, 2005) e meta-análises (Rivers, 2006), a Comissão das Comunidades Europeias (CCE), numa Comunicação endereçada, em 2007, ao Conselho e Parlamento Europeus, sobre a qualidade da formação académica e profissional dos professores, identificou em estudos de investigação, realizados entre 2000 e 2005 (e.g., Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, & Heilig, 2005; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005), resultados demonstrativos de que “a qualidade da actividade docente está correlacionada, de forma significativa e positiva, com os resultados obtidos pelos alunos e que constitui o fator mais importante no ambiente escolar para explicar o desempenho dos alunos” (CCE, 2007, p.3). A mesma Comunicação identificou, também, “a qualidade da formação académica e profissional dos docentes como fator-chave para garantir a qualidade da educação” (CCE, 2007, p.17).

Enquanto no preâmbulo da edição de 2013 de *Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na Europa* (Eurydice, 2013, p.3) se sublinhou que, “as conclusões do Conselho de Março de 2013 sobre o investimento na educação e formação para apoiar a Estratégia Europa 2020 enfatizam o objetivo de rever e de reforçar o perfil profissional da carreira docente, nomeadamente assegurando a eficácia da formação inicial dos professores”, um outro estudo recente da União Europeia sobre a situação e perspectivas da formação de professores do ensino básico na Europa, realizado por Bokdam, van den Ende e Broek (2014), concluiu que os programas de formação inicial de professores variavam consideravelmente entre os diferentes países em função das conceções nacionais do que se entende por bom professor.

⁴ Acrónimos de, respetivamente, *Programme for International Student Assessment*, *Progress in International Reading Literacy Study* e *Trends in International Mathematics and Science Study*.

Connel (2009) salientou, a esse propósito, a necessidade de que a formação de professores seja perspectivada tendo em vista, simultaneamente, a formação de bons professores, no plural, e de bom ensino no sentido coletivo, e para práticas de ensino criativas, diversificadas e justas.

Paralelamente, outros relatórios internacionais (e.g., Ministério da Educação da Finlândia, 2006; National Institute of Education, 2009) e estudos comparados entre países europeus e/ou com outros países membros da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (e.g., Barber & Mourshed, 2007; Eurydice, 2013; Ministère de l'Éducation Nationale, 2013; Plumelle & Latour, 2012; Schleicher, 2012) têm destacado um conjunto de fatores diferenciadores dessa formação, na formação inicial de professores, ao nível da organização (e.g., sequência e coerência do percurso formativo entre ciclos de estudo; centralidade do trabalho cooperativo entre as instituições formadoras e as escolas; importância da experiência em contexto de trabalho) e matrizes curriculares, construídas para incluir, além de um tronco de saberes científicos gerais e disciplinares, outros saberes técnicos (e.g., didáticas para a integração de crianças com necessidades educativas especiais e imigrantes; tecnologias da informação e comunicação orientadas para o *knowledge management*), organizacionais (e.g., gestão e administração) e metodológicos (e.g., métodos de investigação em educação).

Sobre matrizes curriculares, Gilbert (2012), na extensa revisão da literatura que elaborou sobre práticas e entendimento sobre o currículo, o seu desenvolvimento e avaliação, identificou as seguintes dimensões fundamentais que devem orientar a sua organização: clareza e foco (com explicitação das características mais relevantes do trabalho do/a aluno/a), orientado para expectativas razoáveis (viável e apropriado ao nível/ciclo de ensino), qualidade, cumulatividade e diferenciação das aprendizagens (níveis de exigência diferenciados por níveis/ciclos de ensino e de progressão, níveis crescentes de abrangência e complexidade, desenvolvimento articulado e integrado das aprendizagens), coerência da linguagem, da terminologia e da interpretação dentro e entre as áreas de aprendizagem e os níveis/ciclos de ensino.

4. Abordagem metodológica

4.1. Procedimentos de construção da amostra: método de amostragem

Para a constituição da amostra dos estabelecimentos de ensino superior a analisar, optámos pelo método da amostragem intencional ou dirigida que se caracteriza “por os elementos da população serem selecionados com base na convicção do investigador de que servem os objetivos do estudo”, por lhe conferirem o contributo necessário (Vicente, 2012, p. 98). Este método de amostragem adequa-se ao objetivo do presente estudo que pretende analisar os currículos da formação inicial de professores dos estabelecimentos de ensino superior que mais professores colocaram no sistema de ensino, para o ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico.

A fonte utilizada para a amostra consistiu na informação proveniente do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), referente ao ano letivo de 2012/2013 que reúne os dados da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, das escolas públicas do Continente tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), bem como os registos biográficos dos docentes, nomeadamente as instituições de formação (Ver Parte I do estudo).

O cruzamento das formações dos docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico pelas instituições de formação, permitiu-nos perceber aquelas que mais professores colocaram no sistema de ensino. Assim, o critério utilizado para a amostra foi o de selecionar os estabelecimentos que em cada nível de ensino formaram 400 ou mais docentes, independentemente do grau (bacharelato, licenciatura, mestrado), o que representa mais de 50% das formações dos professores para o 1º Ciclo e mais de 30% do 2º Ciclo do Ensino Básico. Introduzimos, ainda, duas variáveis de controlo, procedimento que visa a “representação intencional de determinados grupos de elementos na amostra” (Vicente, 2012): os estabelecimentos de ensino que incluíssem os ciclos de estudo dos cursos de formação inicial de professores para o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico (licenciatura em educação básica e mestrado em ensino do 1º e/ou em ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico) e se encontrassem acreditados, tomando como referência os dados divulgados pela Direção-Geral de Ensino Superior (DGES, 2014) à data de 19 de novembro de 2014. A amostra final integra 17 estabelecimentos de ensino superior (4 estabelecimentos de ensino superior universitário público, 9 de ensino politécnico público e 4 de ensino politécnico privado), como se pode constatar no Quadro 7:

Quadro 7. Amostra final de estabelecimentos de ensino

Estabelecimentos de ensino	Formações por ciclo de ensino no ano letivo de 2012/2013				Ciclos de estudos autorizados		
	1º Ciclo		2º Ciclo		Licenciatura Educação Básica	Mestrado em ensino	
	N	% ⁵	N	% ⁶		1º Ciclo	1º e 2º Ciclos
Universitário público⁷							
Universidade de Aveiro	437	1,3			•		•
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	829	2,5			•	•	•
Universidade do Algarve	716	2,2	520	2,3	•	•	•
Universidade do Minho	1058	3,2	593	2,6	•		•
Politécnico público							
Instituto Politécnico da Guarda	538	1,6			•		•
Instituto Politécnico de Bragança	800	2,4	584	2,6	•	•	•
Instituto Politécnico de Coimbra	506	1,5			•		•
Instituto Politécnico de Leiria	811	2,5	630	2,8	•	•	•
Instituto Politécnico de Lisboa	858	2,6	650	2,8	•		•
Instituto Politécnico de Santarém	503	1,5			•		•
Instituto Politécnico de Setúbal	714	2,2			•		•
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	542	1,6	775	3,4	•		•
Instituto Politécnico do Porto	860	2,6	974	4,3	•	•	•
Politécnico privado							
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	1167	3,5			•	•	•
Escola Superior de Educação de Fafe ⁸	809	2,4			•	•	
Instituto Jean Piaget	5198	15,7	1594	7,0	•		•
Instituto Superior de Ciências Educativas	2527	7,8	907	4,0	•		•
Total	18873	57,1	7227	31,8			

4.2. Procedimentos de recolha e análise de dados

A investigação contemplou uma primeira fase de recolha, seleção e sistematização da informação contida em relatórios internacionais e estudos comparados entre países europeus e/ou com outros países membros da OCDE publicados entre 2004 e 2014 e que permitisse identificar tendências de organização curricular da formação inicial de professores para o nível CITE1.

Com base nessa informação, em particular, ao nível da organização dos dispositivos de formação e da composição das matrizes curriculares (saberes científicos gerais e disciplinares, saberes técnicos, organizacionais e metodológicos), construiu-se uma grelha de análise que

⁵ Valores percentuais considerando o número total de 33080 de formações dos docentes (ver Parte I, p. 8).

⁶ Valores percentuais considerando o número total de 22831 de formações dos docentes (ver Parte I, p. 10).

⁷ Nenhum estabelecimento de ensino superior universitário privado cumpriu as duas características de controlo definidas.

⁸ O mestrado em ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico ministrado pela Escola Superior de Educação de Fafe, descontinuado em outubro de 2013 pela instituição de ensino, integrou a amostra por cumprir as duas características de controlo definidas.

integrou as categorias, subcategorias e indicadores listados no Quadro 8 que se apresenta nas páginas 20 e 21 deste relatório⁹.

A última fase, de análise da informação/dados recolhidos, integrou a análise estatística e a análise de conteúdo dos planos de estudos e fichas das unidades curriculares dos cursos selecionados, constantes das bases de dados da A3ES e facultados à equipa de investigação por essa Agência.

Sublinhe-se, por um lado, que os referidos planos e fichas se reportam, considerando a data de submissão do dossiê de acreditação, aos anos de 2011 ou de 2012 e, por outro, não obstante o formato dos referidos planos e fichas estar padronizado pela A3ES, que fixa os campos de preenchimento e a sua extensão¹⁰, os conteúdos para esses campos, que são inscritos pelas instituições de ensino, foram assumidos neste trabalho como intenções programáticas e de ação pedagógica, uma vez que a metodologia de análise utilizada não permite aferir da sua efetiva concretização em sala de aula.

O tratamento estatístico, que permitiu resumir e pôr em evidência características relevantes desses dados relativamente à caracterização geral das instituições e dos cursos, foi realizado com o auxílio do *software* PASW 18.0.

Já a análise de conteúdo do corpus documental seguiu os procedimentos consensualizados na literatura: construção de um sistema de categorias, definição das unidades de registo considerando o critério semântico, isto é, com significado específico e autónomo (Lima, 2013) e análise preferencial por caixas (Bardin, 1979) privilegiando a presença/ausência dos indicadores, mais do que o seu peso ou intensidade, e por *milha* no caso específico da categorização dos saberes científicos gerais e saberes disciplinares (disciplinas do futuro ensino). A análise de conteúdo foi realizada, nas tarefas de classificação e sistematização dos dados, com o auxílio do *software* MAXQDA 11.0.

⁹ Tratam-se, em todo o caso, de categorias construídas. Por exemplo, a subcategoria dos *materiais autênticos* é referente à utilização de materiais elaborados propositadamente para uso escolar do leitor/utilizador que é aluno do 1.º ou do 2.º Ciclo do Ensino Básico (e.g. fichas de trabalho/exercícios) e a outros materiais, não estruturados intencionalmente para esse uso, mas adequados a esse tipo de leitor/utilizador e permitindo uma apropriação didática em sala de aula (e.g., livros infantis e juvenis).

¹⁰ No anexo 1 é apresentado o formulário a preencher pelas instituições de ensino superior para os planos de estudo; no anexo 2 é disponibilizado o formulário a preencher pelas instituições de ensino superior para as unidades curriculares. Ambos os formulários integram os pedidos, ou para avaliação de ciclos de estudos em funcionamento (guião de autoavaliação), ou para acreditação de novos ciclos de estudos, e são disponibilizados pela A3ES em <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos>

Quadro 8. Grelha de análise de conteúdos

Categories	Subcategorias	Indicadores		
Ação pedagógica do professor-formador em sala de aula	Transmissiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposição/apresentação de conteúdos 2. Interrogação/questões 3. Demonstração 		
	Estimuladora da apropriação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade com pares/grupo 2. Atividade de pesquisa 3. Simulação 4. Resolução de problemas/casos/exercícios 5. Atividade experimental/prática laboratorial 6. Experimentação artística e físico-motora 7. Trabalho de campo/saída para o campo 8. Análise/comentário de conteúdos e documentos (e.g., artigos, legislação) 9. Discussão/debate de conteúdos e documentos 10. Atividade de planificação 11. Elaboração de recursos pedagógicos 12. Observação de situações pedagógicas 13. Análise de situações pedagógicas 14. Discussão/debate sobre situações pedagógicas 15. Reflexão sobre situações pedagógicas 16. Outras atividades estimuladoras da apropriação 		
		Percursos de ensino/aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transmissão-apropriação 2. Apropriação-transmissão 	
Saberes científicos gerais		Elencos a constituir (análise por <i>milha</i>)		
Saberes disciplinares (disciplinas futuro ensino)		Elencos a constituir (análise por <i>milha</i>)		
Saberes técnicos		Didáticas específicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Técnicas de iniciação/desenvolvimento da leitura (e.g., método sintético/fonético) 2. Técnicas de iniciação/desenvolvimento da escrita 3. Técnicas de investigação nas áreas curriculares/disciplinas do futuro ensino 4. Técnicas de observação de fenómenos naturais 5. Técnicas de planeamento de atividades experimentais 6. Técnicas de resolução de problemas 7. Técnicas de comunicação oral 8. Técnicas de expressão (e.g., dramática, físico-motora) 9. Outras técnicas específicas 	
			Didáticas para a inclusão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inclusão educativa de crianças com necessidades educativas 2. Inclusão educativa de crianças imigrantes
			Tecnologias de informação e comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Office e pesquisa na web 2. Gestão do conhecimento (e.g., plataforma <i>moodle</i> e outros SGA) 3. Recursos digitais/<i>software</i> educativo específico (e.g., <i>geogebra</i>)
			Relações interpessoais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicação com alunos 2. Comunicação com pais/família

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Saberes organizacionais e sobre a profissão	Pedagogia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estratégias de gestão de comportamentos na sala de aula (e.g., comportamentos disruptivos/indisciplina) 2. Estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula
	Gestão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão em organizações escolares
Saberes metodológicos	Profissionalidade docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ética e deontologia profissional
	Investigação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Métodos de investigação em educação 2. Métodos de investigação para a ação
Materiais didáticos	Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Métodos de avaliação das aprendizagens 2. Construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens
	Materiais autênticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manuais escolares 2. Livros infantis e juvenis 3. Materiais manipuláveis (e.g., ábaco, modelos anatómicos) 4. Materiais de artes plásticas, sonoros e cénicos 5. Fichas de trabalho/exercícios 6. Jogos 7. Outros materiais autênticos
Supervisão pedagógica	Materiais de apoio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Textos 2. Programas e orientações curriculares 3. Documentos metodológicos (e.g., planificação) 4. Documentos legislativos 5. Documentos audiovisuais e multimédia 6. Outros materiais de apoio
	Sistema de monitorização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão individual do aluno-futuro professor 2. Trabalho do aluno-futuro professor com pares 3. Trabalho do aluno-futuro professor com professores-peritos
Avaliação das aprendizagens do aluno-futuro professor	Elementos de participação oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intervenção nas aulas 2. Apresentação/defesa de trabalhos 3. Outros elementos de participação oral
	Elementos de produção escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exame 2. Testes escrito 3. Ficha 4. Planificação 5. Ensaio/recensão 6. Portefólio 7. Relatório 8. Diário de formação 9. Trabalho de pesquisa 10. Trabalho de investigação 11. Projeto 12. Outros elementos de produção escrita
	Presença nas aulas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assiduidade
	CrITÉrios de classificação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pré-definidos 2. A negociar com os alunos-futuros professores 3. Não definidos

5. Resultados

Parte A: Análise de conteúdo e de frequências

A grelha de análise foi aplicada numa amostra que incluiu, como se expôs, quatro instituições de ensino superior universitário público (Universidade de Aveiro, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Algarve e Universidade do Minho), nove instituições de ensino superior politécnico público (Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico de Santarém, Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Instituto Politécnico do Porto) e quatro instituições de ensino superior politécnico privado (Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Escola Superior de Educação de Fafe, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo e Instituto Superior de Ciências Educativas).

Listam-se, de seguida, as principais tendências de organização curricular que o trabalho de análise de conteúdos das fichas das unidades curriculares dos cursos de formação inicial de professores para o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico evidenciou, agregados por habilitação profissional exigida para a docência (licenciatura em educação básica e mestrado em ensino do 1º Ciclo ou mestrado em ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico) e trabalhados por relação com a estrutura categorial da grelha de análise de conteúdos construída para esse efeito.

5.1. Ação pedagógica do professor formador em sala de aula

O professor formador tende, em todas as instituições de ensino, a articular práticas de tipo transmissivo com outras de cariz mais prático, embora, com diferenças no tipo e na variedade das atividades desenvolvidas em sala de aula:

- Entre as práticas de tipo transmissivo, como se pode observar no Quadro 9, predomina, largamente, a exposição/apresentação de conteúdos, quer nas

universidades (89,3%), quer nos politécnicos públicos (86,0%) e privados (80,2%), sendo menos significativo o recurso, em todas as instituições de ensino, à demonstração e à interrogação/formulação de questões aos alunos-futuros professores. Nas universidades, a demonstração, em particular, a demonstração indireta (apoiada por mapas de conceitos, esquemas, fluxogramas e outros ilustradores gráficos) é ligeiramente mais utilizada (5,6%) do que a interrogação/formulação de questões (5,1%); por contraste, este meio pedagógico é preferido, à demonstração, pelos professores-formadores dos politécnicos privados (11,3%) e dos politécnicos públicos (7,3%);

Quadro 9. Ação transmissiva do professor formador

Modos de transmissão	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Exposição/apresentação de conteúdos	158	89,3	410	86,0	142	80,2
Interrogação/questões	9	5,1	35	7,3	20	11,3
Demonstração	10	5,6	32	6,7	15	8,5
Total	177	100,0	477	100,0	177	100,0

- Por outro lado, como revela a leitura do Quadro 10, entre as práticas de cariz mais prático ou apropriativo predominam, quer nas universidades, quer nos politécnicos públicos e privados, as atividades desenvolvidas com pares/em grupo (16,4% e 17,1%, respetivamente) de análise/comentário de conteúdos e documentos (11,7%, 14,2% e 13,8%, respetivamente), de discussão/debate de conteúdos e documentos (16,4%, 17,8% e 18,2%, respetivamente,) e, ainda, as atividades de pesquisa (13,3%, 12,3% e 11,9%, respetivamente);
- Entre as atividades mais orientadas para a consolidação de conhecimentos práticos e refletidos, a resolução de casos/problemas/exercícios é a atividade mais dinamizada pelos politécnicos privados (9,7%), pelos

politécnicos públicos (9,1%) e pelas universidades (8,4%); já o recurso ao trabalho de campo/saída para o campo e às atividades experimentais/de prática laboratorial, é mais frequente nas universidades (5,8% e 2,8%, respetivamente) e nos politécnicos públicos (4,1% e 2,3%, respetivamente), do que nos politécnicos privados (3,8% e 1,9%, respetivamente);

Quadro 10. Ação do professor formador estimuladora da apropriação

Atividades dinamizadas	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Atividade com pares/grupo	94	16,4	294	17,1	108	17,1
Atividade de pesquisa	76	13,3	211	12,3	75	11,9
Simulação	10	1,7	24	1,4	9	1,4
Resolução de problemas/casos/exercícios	48	8,4	156	9,1	61	9,7
Atividade experimental/prática laboratorial	16	2,8	39	2,3	12	1,9
Experimentação artística e físico-motora	16	2,8	21	1,2	11	1,7
Trabalho de campo/saída para o campo	33	5,8	70	4,1	24	3,8
Análise/comentário de conteúdos/documentos	67	11,7	245	14,2	87	13,8
Discussão/debate de conteúdos/documentos	94	16,4	307	17,8	115	18,2
Atividade de planificação	8	1,4	45	2,6	18	2,9
Elaboração de recursos pedagógicos	15	2,6	43	2,5	18	2,9
Observação de situações pedagógicas	24	4,2	62	3,6	27	4,3
Análise de situações pedagógicas	18	3,1	64	3,7	20	3,2
Discussão/debate sobre situações pedagógicas	17	3,0	34	2,0	6	1,0
Reflexão sobre situações pedagógicas	14	2,4	51	3,0	21	3,3
Outras atividades estimuladoras da apropriação	22	3,8	55	3,2	19	3,0
Total	572	100,0	1721	100,0	631	100,0

- O Quadro 10 revela, ainda, que a observação de situações pedagógicas é desenvolvida nos politécnicos privados (4,3%), nas universidades (4,2%) e nos politécnicos públicos (3,6%), sendo acompanhada mais vezes nas universidades e nos politécnicos públicos por atividades de análise (3,1% e 3,7%, respetivamente) e de discussão/debate sobre essas situações (3,0% e

2,0%, respetivamente) e, por mais atividades de reflexão sobre essas situações, nos politécnicos privados (3,3%) e públicos (3,0%);

- Em todos as instituições de ensino são desenvolvidas, nas didáticas das expressões, outras atividades estimuladoras da apropriação do conhecimento, como a experimentação artística e físico-motora (e.g., atividades de composição, improvisação e interpretação vocal e instrumental, elaboração de guiões dramáticos, cenários, figurinos e adereços de palco, dinamização de sessões de motricidade infantil), ou a elaboração de recursos pedagógicos (e.g., construção de jogos e outros artefactos lúdicos), e de planificação (e.g., atividades de planificação de sequências didáticas), nas outras didáticas específicas;
- No que respeita aos modos escolhidos pelo professor-formador para orientar e organizar as aprendizagens dos alunos-futuros professores coexistem, em todos os estabelecimentos de ensino, dois tipos de itinerários: os que partem da exposição/apresentação de conteúdos para a sua apropriação pelos alunos-futuros professores, através da dinamização de atividades de observação, aplicação e/ou experimentação e reflexão (ver exemplo 1 e exemplo 2) e outras que, por contraste, partem dessas atividades e/ou das vivências dos alunos-futuros professores para a sua contextualização conceptual e/ou teórica (ver exemplo 3 e exemplo 4).

Exemplo 1:

As horas de contacto incluem sessões teórico-práticas e de orientação tutorial. As práticas desenvolvidas nesta unidade curricular centram-se essencialmente na exposição e discussão, pelo docente e pelos alunos, dos conteúdos e dos conceitos matemáticos subjacentes a estes. As aulas têm um carácter predominantemente teórico-prático, onde a exposição e a discussão dos conteúdos se completam com exercícios práticos e exemplificativos. As tarefas propostas e os conteúdos trabalhados visam essencialmente dotar os estudantes de um conjunto de conhecimentos matemáticos teóricos e práticos essenciais para uma boa prática profissional (instituto politécnico privado, curso de Educação Básica).

Exemplo 2:

O /A docente apresentará a maioria dos temas a desenvolver. Esta exposição será complementada pela leitura e discussão de textos sobre esses temas, bem como pelas pesquisas realizadas pelos estudantes, de modo a que se apropriem dos conceitos e processos próprios da investigação em educação (instituto politécnico público, curso de formação de professores para o ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 3:

As sessões são organizadas (...) partindo-se sempre das vivências e realidades socioprofissionais de cada um dos participantes para as necessárias conceptualizações e teorizações. Pretende-se, deste modo, que os temas abordados sejam portadores de significado para todos os participantes (instituto politécnico público, curso de formação de professores para o ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 4:

A disciplina tem um aspecto vivencial extremamente importante. A experimentação prática nas diferentes áreas é a base sobre a qual assenta a aquisição de conhecimentos (universidade, curso de Educação Básica).

Como se pode observar no Quadro 11, o primeiro tipo de abordagem (transmissão-apropriação) é mais utilizada nos politécnicos públicos (63,5%) e nas universidades (60,2%); já a segunda (apropriação-transmissão) é mais utilizada nos politécnicos privados (51,7%).

Quadro 11. Percursos de ensino/aprendizagem

Tipos de percurso	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Transmissão-apropriação	115	60,2	326	63,5	97	48,3
Apropriação-transmissão	76	39,8	187	36,5	104	51,7
Total	191	100,0	513	100,0	301	100,0

5.2. Saberes científicos gerais

A distribuição da formação científica geral pelos planos de estudos dos vários tipos de estabelecimentos de ensino apresenta as seguintes características gerais:

- As universidades e politécnicos públicos privilegiam unidades curriculares que proporcionem um conhecimento dos processos de aprendizagem (e.g. psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem da criança), dos contextos em que se ensina (e.g., sociologia da infância e da educação, fundamentos socioculturais da educação) e sobre o currículo (e.g., organização e currículo da educação básica);
- Os politécnicos privados, por seu turno, privilegiam unidades curriculares que proporcionem, igualmente, um conhecimento dos processos de aprendizagem (e.g., psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem) e sobre o currículo (e.g., desenvolvimento curricular) e, adicionalmente, um conhecimento pedagógico geral (e.g., pedagogia e modelos de educação);
- Estas unidades curriculares, com um número de créditos atribuídos que oscila entre os 2 ECTS e os 5 ECTS¹¹, são de duração semestral em todos os estabelecimentos de ensino e, predominantemente, de frequência obrigatória.

5.3. Saberes disciplinares (disciplinas do futuro ensino)

Os planos de estudos de todas as instituições de ensino integram unidades curriculares diretamente relacionadas com os saberes disciplinares do futuro ensino no 1º Ciclo e no 2º Ciclo do Ensino Básico (e.g., ciências da natureza, expressão plástica, língua portuguesa, fundamentos da matemática) e matérias conexas (e.g., a Terra e a

¹¹ Acrónimo de *European Credit Transfer and Accumulation System*. Este Sistema Europeu de Acumulação e Transferência mede as horas de estudo, letivas, de estágio e, ainda, as horas reservadas para a avaliação das aprendizagens que cada estudante tem de cumprir para alcançar os objetivos do seu programa de estudos.

diversidade biológica, arte e educação, linguística aplicada à língua portuguesa, geometria, grandezas e medida). Estas unidades curriculares, com um número de créditos atribuídos variável entre os 2 ECTS e os 9 ECTS, de duração semestral nas universidades e nos politécnicos privados e de duração anual (menos frequente) ou, semestral (mais frequente) nos politécnicos públicos, apresentam as seguintes diferenças na margem de autonomia dos alunos-futuros professores na seleção das unidades que pretendam frequentar:

- Nas universidades e politécnicos privados predominam troncos mais fechados, maioritariamente com unidades curriculares de frequência obrigatória;
- Os politécnicos públicos, pelo contrário, oferecem um leque mais amplo de optativas.

5.4. Saberes técnicos

5.4.1. Didáticas específicas

Os planos de estudos, quer das universidades, quer dos politécnicos públicos e privados integram unidades curriculares dedicadas às didáticas específicas, implicando o conhecimento de como tratar pedagogicamente determinados conteúdos científicos disciplinares e, também, sobre as técnicas que podem facilitar a aprendizagem desses conteúdos em sala de aula, embora com diferenças no reportório das técnicas mais trabalhadas:

- Nas universidades esse trabalho concentra-se, como se constata pela leitura do Quadro 12, nas técnicas de expressão (e.g., saber aplicar o jogo como ferramenta do desenvolvimento motor), de resolução de problemas (e.g., desenvolver a capacidade de selecionar instrumentos que agilizem o processo de resolução de um problema) e de comunicação oral (e.g., seleção e organização de estratégias/atividades com vista à aquisição e ao desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas), com 18,2%, 15,2% e 12,1%, respetivamente;

Quadro 12. Didáticas específicas

Técnicas trabalhadas em sala de aula	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Técnicas de iniciação/desenvolvimento da leitura	2	3,0	13	7,9	4	6,5
Técnicas de iniciação/desenvolvimento da escrita	2	3,0	14	8,5	5	8,1
Técnicas de investigação nas áreas curriculares/disciplinas do futuro ensino	6	9,1	9	5,5	4	6,5
Técnicas de observação de fenómenos naturais	2	3,0	4	2,4	0	0,0
Técnicas de planeamento de atividades experimentais	3	4,5	13	7,9	10	16,1
Técnicas de resolução de problemas	10	15,2	11	6,7	6	9,7
Técnicas de comunicação oral	8	12,1	13	7,9	7	11,3
Técnicas de expressão	12	18,2	47	28,5	11	17,7
Outras técnicas específicas	21	31,8	41	24,8	15	24,2
Total	66	100,0	165	100,0	62	100,0

- Nos politécnicos públicos as técnicas mais trabalhadas são as de expressão (e.g., saber utilizar a voz como meio de expressão criativo-musical), iniciação/desenvolvimento da escrita, planeamento de atividades experimentais (e.g., conhecer e usar procedimentos específicos de trabalho experimental em química), iniciação/desenvolvimento da leitura (e.g., saber utilizar métodos de iniciação à leitura) e as técnicas de comunicação oral (e.g., planificar estratégias educativas para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças), com 28,5%, 8,5% e 7,9%, respetivamente;
- Os politécnicos privados, por seu turno, trabalham mais as técnicas de expressão (e.g., aplicar estratégias para a dinamização de atividades musicais), de planeamento de atividades experimentais (e.g., trabalho experimental no ensino das ciências na natureza) e de comunicação oral (e.g., aplicar técnicas de correção de expressão oral), com 17,7%, 16,1% e 11,3% respetivamente;

- Em todos os estabelecimentos de ensino são desenvolvidas outras técnicas didáticas (e.g., técnicas de comunicação matemática, de promoção da leitura em contexto familiar e escolar).

5.4.2. Didáticas para a inclusão

Já quanto às didáticas para a inclusão, identificaram-se unidades curriculares, maioritariamente com regime obrigatório de frequência mas, também, como disciplina de opção livre, com conteúdos dedicados às necessidades educativas em todos as instituições de ensino. Contudo, as abordagens orientadas para o trabalho específico em sala de aula com crianças com necessidades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, são diferenciadas no seu alcance e abrangência, numa perspetiva de educação inclusiva, como se ilustra nos exemplos seguintes:

Exemplo 1:

A sala de aula e a escola; 3.1. Respostas educativas numa abordagem inclusiva: da escola à sala de aula; 3.2. O Modelo do Tempo de Ensino como um modelo alternativo para avaliar e intervir; 3.3 As variáveis ecológicas da sala de aula: a ecologia física e a ecologia social (instituto politécnico público, curso de Educação Básica).

Exemplo 2:

Modelo de Atendimento à Diversidade: Da identificação à intervenção para crianças com NE. 2.3. A família da criança com NE: Ajustamento familiar às necessidades da criança com NE; envolvimento familiar na educação das crianças com NE; considerações multiculturais (universidade pública, curso de formação de professores para o ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 3:

3. Necessidades educativas especiais na sala de aula
3.1. Processos de identificação
3.2. Implicações das necessidades educativas especiais no currículo. A criança com problemas específicos, definição, etiologia e incidência

3.3. Práticas de integração/inclusão - estratégias de gestão, adaptações curriculares e individualização do ensino (instituto politécnico privado, mestrado em ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 4:

Abordagem de aspetos específicos no campo da educação inclusiva: organização de uma sala de aula inclusiva; interações sociais entre pares; heterogeneidade da turma; aprendizagem cooperativa e o ensino mediado por pares; variáveis relacionadas com o ensino/ aprendizagem eficazes; as adaptações curriculares; a mediação social (instituto politécnico público, curso de Educação Básica).

Por outro lado, no que respeita à inclusão educativa de crianças imigrantes foram identificadas as seguintes situações:

- A inexistência, nos planos de estudos dos institutos politécnicos privados, de unidades curriculares e/ou conteúdos programáticos sobre esta temática;
- A existência, nos planos de estudos das universidades e dos institutos politécnicos públicos, de unidades curriculares sobre esta temática (e.g., contextos multiculturais e educação), bem como, da sua integração com carácter transversal e articulada a outros domínios do saber como, por exemplo, a comunicação linguística (ver exemplo 1), nos planos de estudos dos institutos politécnicos públicos.

Exemplo 1

Estratégias para o desenvolvimento de competências interculturais: o papel das histórias para crianças.

A escola portuguesa: contextos multiculturais e práticas interculturais.

2. Diversidade cultural e linguística hoje

Contextos, desafios e respostas.

Cultura e culturas; hibridação cultural; universal e particular; global e local.

3. Línguas e culturas na escola

Diferentes funções das línguas na escola.

O ensino numa língua que não é a língua materna da criança: o que está em causa.

(instituto politécnico público, curso de Educação Básica).

5.4.3. Tecnologias de informação e comunicação

Como revela o Quadro 13, são utilizados recursos em tecnologias de informação e comunicação em todas as instituições de ensino.

Quadro 13. Tecnologias de informação e comunicação

Recursos em TIC	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Office e pesquisa na <i>Web</i>	10	26,3	40	26,3	4	10,5
Sistemas de gestão do conhecimento	13	34,2	58	38,2	21	55,3
Recursos digitais/ <i>software</i> educacional específico	15	39,5	54	35,5	13	34,2
Total	38	100,0	152	100,0	38	100,0

- As universidades privilegiam mais a exploração de recursos digitais/*software* educativo específico (e.g., *software* para edição áudio digital, *CMapTools*, *MindMeister*). Utilizam, igualmente, os sistemas de gestão do conhecimento (e.g., plataformas *Moodle* e de *e-learning* e *b-learning*), na dupla vertente de apoio ao percurso formativo dos alunos-futuros professores e de exploração das potencialidades destes sistemas para o futuro ensino, bem como os utilitários do *Office* (e.g., folha de cálculo) e a pesquisa na *Web* (e.g., utilização de motores de busca e acesso a repositórios de informação);
- Por sua vez, os politécnicos públicos e os politécnicos privados utilizam mais as funcionalidades dos sistemas de gestão do conhecimento, em particular, no caso dos politécnicos privados, os da plataforma *blackboard*, embora utilizem, também, recursos digitais/*software* educativo específico (e.g., *Geogebra* e *applets* com tarefas geométricas), o *Office* ou outro *software* livre com as mesmas características, mais utilizado pelos politécnicos privados, e a pesquisa na *Web*.

5.4.4. Relações interpessoais

Identificaram-se, em todos os estabelecimentos de ensino, unidades curriculares com conteúdos relacionados com a comunicação e o uso adequado da língua na interação verbal com alunos, ainda que a vertente específica da relação da escola com os pais/família seja estudada, unicamente, nas universidades e nos politécnicos públicos.

5.4.5. Pedagogia

Identificaram-se, em todos os estabelecimentos de ensino, unidades curriculares dedicadas às metodologias e estratégias de ensino mas, mais relacionadas com a aplicação sistemática de uma pedagogia diferenciada na sala de aula, do que com a gestão de comportamentos e, em particular, dos comportamentos disruptivos/de indisciplina.

5.5. Saberes organizacionais e sobre a profissão

Identificaram-se unidades curriculares, nos planos de estudos das universidades e dos institutos politécnicos públicos, sobre a gestão de organizações escolares e, em todos os estabelecimentos de ensino, de conteúdos sobre a dimensão ética da ação profissional do professor, abordados transversalmente noutras unidades curriculares (e.g. organização pedagógica da educação básica). Em contrapartida, não foram identificadas, nem nos planos de estudos das universidades, nem nos planos de estudos dos politécnicos públicos, unidades curriculares ou conteúdos sobre deontologia profissional; só um politécnico privado aborda o tema, numa unidade curricular dedicada à ética, história e filosofia da educação, desdobrando-o nos seguintes conteúdos:

Exemplo 1

6. Ética e Educação: profissionalidade docente e valores; b. A possibilidade de uma ética profissional, c. Necessidade e conteúdos de um código deontológico da profissão docente (instituto politécnico privado, curso de Educação Básica).

5.6. Saberes metodológicos

Identificaram-se, como se verifica pela consulta do Quadro 14, unidades curriculares, nos planos de estudos de todas as instituições de ensino, dedicadas aos métodos de investigação, com maior predomínio dos conteúdos relacionados com a investigação em educação (e.g., paradigmas, natureza, planeamentos de investigação em educação) por relação com a investigação para a ação (e.g., a investigação-ação em educação), nos politécnicos públicos (72,7%), privados (64,7%) e nas universidades (63,2%).

Quadro 14. Investigação em educação

Saberes metodológicos	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Métodos de investigação em educação	12	63,2	16	72,7	11	64,7
Métodos de investigação para ação	7	36,8	6	27,3	6	35,3
Total	19	100,0	22	100,0	17	100,0

Identificaram-se, ainda, como revela o Quadro 15, nos planos de estudos de todas as instituições de ensino, unidades curriculares sobre métodos (e.g. a avaliação das aprendizagens - conhecimentos e capacidades - em ciências) e instrumentos de avaliação das aprendizagens (e.g., conceção e análise de instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos).

Quadro 15. Avaliação das aprendizagens

Saberes metodológicos	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Métodos de avaliação das aprendizagens	7	46,7	28	51,9	13	50,0
Construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens	8	53,3	26	48,1	13	50,0
Total	15	100,0	54	100,0	26	100,0

5.7. Materiais didáticos

São utilizados, em todos as instituições de ensino, como se observa no Quadro 16, diversos materiais didáticos, com os seguintes destaques:

- São utilizados, em todos os estabelecimentos de ensino, mais materiais de apoio, do que materiais autênticos;
- Os textos temáticos, os documentos audiovisuais e multimédia (e.g., filmes/videogramas, apresentações em *PowerPoint*) e os programas e orientações curriculares são os recursos didáticos mais utilizados pelas universidades (42,7%, 23,1 % e 20,3%, respetivamente), pelos politécnicos públicos (38,8%, 25,2% e 21,1 %, respetivamente) e pelos politécnicos privados (42,0 %, 12,1% e 23,6%, respetivamente). Seguem-se, mas com menor expressão nas três tipologias de instituições de ensino, os documentos legislativos e os documentos metodológicos (e.g., planificações, normas profissionais, *standards*);

Quadro 16. Materiais Didáticos

Materiais didáticos utilizados	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Materiais autênticos						
Manuais escolares	7	23,3	23	23,7	1	3,7
Livros infantis e juvenis	0	0,0	5	5,2	3	11,1
Materiais de artes plásticas, sonoros e cénicos	3	10,0	3	3,1	2	7,4
Materiais manipuláveis	9	30,0	37	38,1	10	37,0
Fichas de trabalho/exercícios	7	23,3	13	13,4	8	29,6
Jogos	1	3,3	4	12,4	0	0,0
Outros materiais autênticos	3	10,0	12	4,1	3	11,1
Total	30	100,0	97	100,0	27	100,0
Materiais de apoio						
Textos temáticos	61	42,7	217	38,8	73	42,0
Programas e metas curriculares	29	20,3	118	21,1	41	23,6
Documentos metodológicos	3	2,1	19	3,4	8	4,6
Documentos legislativos	5	3,5	25	4,5	14	8,0
Documentos audiovisuais e multimédia	33	23,1	141	25,2	21	12,1
Outros materiais de apoio	12	8,4	40	7,1	17	9,8
Total	143	100,0	560	100,0	174	100,0

- Os materiais manipuláveis (e.g., instrumentos Orff, esqueleto e órgãos humanos, calculadora) são os materiais autênticos mais utilizados pelos politécnicos públicos (38,1%), pelos politécnicos privados (37,0%) e pelas universidades (30,0%);
- O manual escolar é, a par do jogo, o recurso autêntico menos utilizado pelos politécnicos privados.

5.8. Supervisão pedagógica

A monitorização da formação em contexto de trabalho é mais centrada, como se lê no Quadro 17, no trabalho com professores-peritos, quer nas universidades (47,1%), quer nos politécnicos públicos (39,4%); os politécnicos privados, por seu turno, privilegiam na formação em contexto de trabalho, equitativamente, o trabalho com professores-peritos (33,3%), com outros alunos-futuros professores (33,3%) e a reflexão individual (33,3%).

Quadro 17. Supervisão pedagógica

Monitorização	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Reflexão individual	4	23,5	27	38,0	8	33,3
Trabalho com pares	5	29,4	16	22,5	8	33,3
Trabalho com professores-peritos	8	47,1	28	39,4	8	33,3
Total	17	100,0	71	100,0	24	100,0

Alguns estabelecimentos de ensino articulam a supervisão pedagógica a um seminário de integração curricular, visando:

Exemplo 1:

I esclarecer, debater, refletir sobre temas e questões pertinentes decorrentes da PES
 II. II proporcionar momentos de debate e reflexão sobre temas científicos e/ou didáticos que os estudantes e/ou docentes diagnostiquem como necessidades de

formação nas diferentes áreas de intervenção (instituto politécnico público, curso de formação de professores para o ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico).

5.9. Avaliação das aprendizagens do aluno-futuro professor

A avaliação das aprendizagens dos alunos-futuros professores resulta, em todas as instituições de ensino, da utilização de diversos elementos de participação oral, escrita e de presença nas aulas, com os seguintes destaques:

- Como revela o Quadro 18, a apresentação/defesa de trabalhos é o elemento de participação oral mais utilizado pelos politécnicos públicos (56,5%), universidades (53,5%) e politécnicos privados (51,7%);

Quadro 18. Avaliação das aprendizagens

Meios de recolha de informação	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Elementos de participação oral						
Intervenção nas aulas	61	42,4	145	39,9	50	42,4
Apresentação/defesa de trabalhos	77	53,5	205	56,5	61	51,7
Outros elementos de participação oral	6	4,2	13	3,6	7	5,9
Total	144	100,0	363	100,0	118	100,0
Elementos de participação escrita						
Exame	68	21,3	245	23,2	22	5,9
Teste escrito	92	28,8	325	30,7	117	31,1
Ficha	3	0,9	30	2,8	23	6,1
Planificação	6	1,9	43	4,1	15	4,0
Ensaio/recensão	21	6,6	76	7,2	49	13,0
Portefólio	21	6,6	63	6,0	48	12,8
Relatório	37	11,6	74	7,0	35	9,3
Diário de formação	2	0,6	19	1,8	1	0,3
Trabalho de pesquisa	14	4,4	10	0,9	8	2,1
Trabalho de investigação	3	0,9	8	0,8	11	2,9
Projeto	29	9,1	73	6,9	19	5,1
Outros elementos de produção escrita	24	7,5	92	8,7	28	7,4

Total	320	100,0	1058	100,0	376	100,0
-------	-----	-------	------	-------	-----	-------

- O teste escrito é o meio de recolha escrita mais utilizado nos politécnicos privados (31,1%), públicos (30,7%) e nas universidades (28,8%); por outro lado, se é menos significativa a recolha de ensaios/recensões e de portefólios, nas universidades (6,6%) e nos politécnicos públicos (7,2% e 6,0%, respetivamente), nos politécnicos privados esses meios de recolha são mais valorizados (13,0% e 12,8%, respetivamente);
- A avaliação das aprendizagens dos alunos-futuros professores através de exame é mais utilizada nos politécnicos públicos (23,2 %) e nas universidades (21,3%); diferentemente, esta prova tem reduzida expressão nos politécnicos privados (5,9%).
- A presença nas aulas/assiduidade é, para todas as instituições de ensino, um elemento de avaliação importante;
- A maioria das instituições de ensino, como se observa no Quadro 19, define previamente os critérios de classificação, embora em muitas das suas unidades curriculares esses critérios sejam negociados ou não se encontrem definidos.

Quadro 19. Critérios de classificação

Definição de critérios	Estabelecimentos de ensino superior					
	Universidades		Politécnicos públicos		Politécnicos privados	
	N	%	N	%	N	%
Pré-definidos	151	68,9	462	75,9	210	91,3
A negociar com os alunos-futuros professores	28	12,8	16	2,6	4	1,7
Não definidos	40	18,3	131	21,5	16	7,0
Total	219	100,0	609	100,0	230	100,0

Parte B1. Análise de correspondências múltiplas

Tendo em consideração o resultado da análise de conteúdo, e verificando-se a existência de um conjunto de indicadores preponderantes em todas as instituições

(e.g., ação pedagógica transmissiva do professor-formador em sala de aula baseada em “Exposição de conteúdos” ou estimuladora da apropriação, baseada em “Atividade com pares/grupo” ou “Atividade de pesquisa”, etc.), pretendeu-se aferir como as instituições de formação se associam privilegiadamente com os indicadores menos generalizados, considerados pelos estudos internacionais como diferenciadores da formação inicial de professores¹². Para a prossecução deste objetivo recorreremos à Análise de Correspondências Múltiplas.

A interpretação dos eixos estruturantes associados às duas dimensões em análise demonstram que a primeira dimensão é caracterizada pelo grau académico e sugere uma diferenciação entre conteúdos mais associados à licenciatura em educação básica e ao mestrado em ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico e às respetivas instituições de formação. A segunda dimensão é caracterizada pelos indicadores curriculares e pelas instituições de formação que estão presentes nas duas dimensões.

Ao conjugar as principais características associadas às duas dimensões com a análise do plano (ver Figura 6), destacam-se quatro perfis:

- Um perfil tendencialmente associado ao grau de licenciatura, diferenciado pela utilização da experimentação artística e físico-motora e resolução de problemas por parte da ação pedagógica do professor-formador, a presença de conteúdos ligados às tecnologias de informação e comunicação (Office e pesquisa na web/Gestão do conhecimento/Recursos digitais/software educativo específico) e às

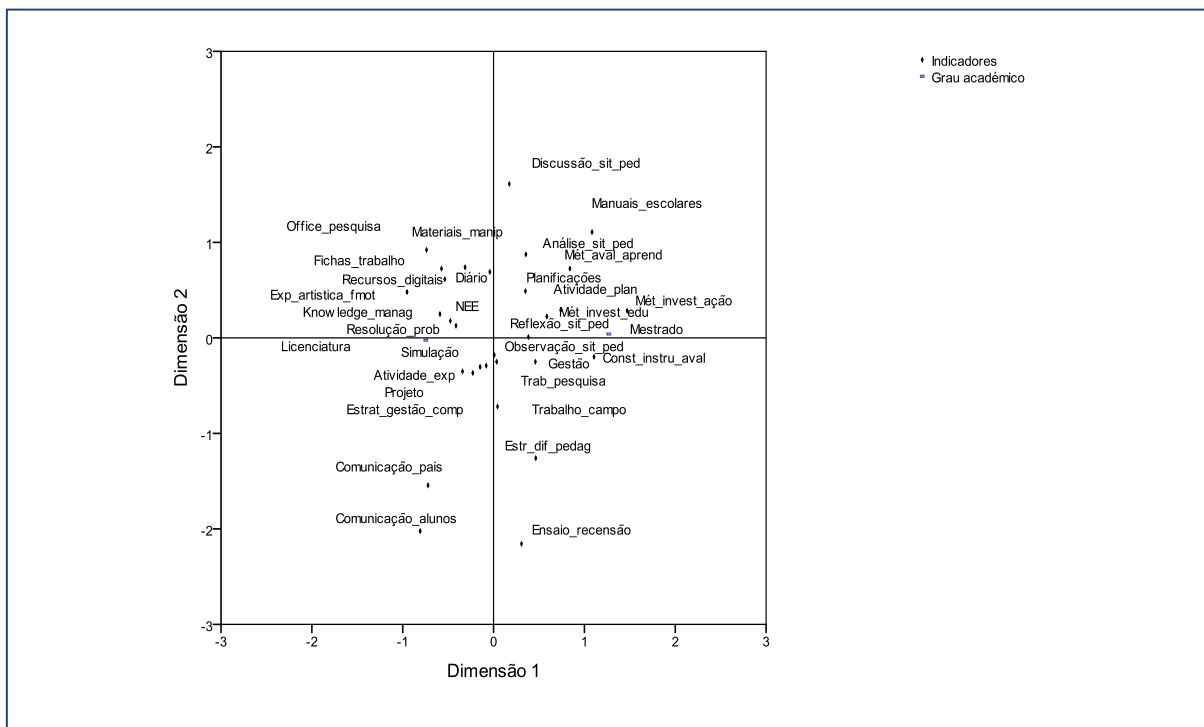
¹² Utilizámos como variáveis ativas, as instituições de formação e o grau académico e os seguintes indicadores: simulação, resolução de problemas/casos/exercícios, atividade experimental/prática laboratorial, Trabalho de campo/saída para o campo, Elaboração de recursos pedagógicos, Observação/ Análise/Discussão/debate sobre situações pedagógicas; Inclusão educativa de crianças com necessidades educativas, Inclusão educativa de crianças imigrantes; Office e pesquisa na web, Gestão do conhecimento, Recursos digitais/software educativo específico; Estratégias de gestão de comportamentos na sala de aula, Estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula; Gestão em organizações escolares e Ética e deontologia profissional; Métodos de investigação em educação e Métodos de investigação para a ação; Métodos de avaliação das aprendizagens e Construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens; Manuais escolares, Materiais manipuláveis, Fichas de trabalho/exercícios, Jogos, Livros infantis e juvenis, Materiais de artes plásticas, sonoros e cénicos; Ensaio/recensão Portefólio, Diário de formação, Projeto, Planificações, Trabalho de pesquisa. A partir da leitura das medidas de discriminação relativas às duas primeiras dimensões articulada com as contribuições das categorias das variáveis foi avaliada a qualidade das variáveis de *input*. Nesta fase, recorreremos a várias tentativas no sentido de estabilizar numa solução que incluisse as variáveis que mais contribuíssem para a explicação da variância total. O que nos levou a excluir 7 indicadores. O resultado da análise das inércias das r_{\max} dimensões determinou o número de duas dimensões da análise. A qualidade de ajustamento do modelo é boa (Alpha de Cronbach = 0, 802).

necessidades educativas especiais, bem como ao uso de materiais autênticos (materiais manipuláveis e fichas de trabalho) e ao diário como elemento de avaliação escrito. Este perfil é constituído por cinco institutos politécnicos públicos, dois institutos politécnicos privados e duas universidades;

- Um perfil tendencialmente associado ao grau de licenciatura, caracterizado pela utilização de atividades experimentais/práticas laboratoriais e simulação como atividades estimuladoras da apropriação do conhecimento, pela presença de conteúdos relacionados com as estratégias de gestão do comportamento em sala de aula e pelo projeto como elemento de avaliação das aprendizagens. Este perfil integra quatro institutos politécnicos públicos, dois institutos politécnicos privados e duas universidades;
- Um perfil tendencialmente associado ao grau de mestrado, à utilização de manuais escolares, à discussão/reflexão/análise de situações pedagógicas, à presença de conteúdos sobre métodos de investigação em educação, métodos de investigação para a ação, métodos de avaliação das aprendizagens, à mobilização de atividades de planificação por parte da ação pedagógica do professor formador e planificações, bem como a utilização do diário de formação como elementos de avaliação das aprendizagens. Este perfil é constituído por sete institutos politécnicos públicos, dois institutos politécnicos privados e duas universidades;
- Um perfil preferencialmente associado ao grau de mestrado, caracterizado pela presença de conteúdos sobre a construção de instrumentos de avaliação e estratégias de diferenciação pedagógica, o trabalho de campo como atividade estimuladora da apropriação do conhecimento e a observação de situações pedagógicas, bem como a utilização de trabalhos de pesquisa e ensaios/recensões como elementos de avaliação das aprendizagens. Este perfil integra dois

institutos politécnicos públicos, dois institutos politécnicos privados e uma universidade.

Figura 6. Perfis curriculares



A análise demonstra uma ausência de uniformidade nos modos de trabalho pedagógico e avaliação das aprendizagens considerados pelos estudos internacionais como diferenciadores da formação inicial de professores no interior das universidades ou dos politécnicos, bem como nas instituições de formação públicas ou privadas.

Parte B2. Análise lexical

Uma leitura transversal das fichas curriculares revela uma concordância geral quanto ao perfil de professor a formar, associada ao ideal do profissional reflexivo, crítico que investiga as suas práticas. A título ilustrativo, procedemos a uma busca lexical no programa MAXQDA pelas palavras iniciadas por “reflex*” que demonstrou a

existência de 978 frases contendo as expressões “reflexão”, “reflexividade”, “reflexivo” relacionadas com o conceito do professor reflexivo. Seguem-se alguns desses exemplos:

Exemplo 1:

A unidade curricular SEI tem o objetivo de promover uma integração com a componente prática onde os alunos desenvolvem a sua capacidade de problematizar a realidade educativa com a qual se confrontam estabelecendo de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática; Desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, crítico; Elaborar, desenvolver projetos de investigação/formação/ação inerentes à prática educativa (politécnico privado, Mestrado em ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 2:

Neste contexto de prática educativa, procurou-se o desenvolvimento de competências de investigação e o aprofundamento científico, conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento (universidade pública, Mestrado em ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 3:

O envolvimento dos alunos em processos sistemáticos de observação, ação e reflexão sobre contextos educativos, tanto individualmente como de forma colaborativa, tal como na conceção e implementação de planos de ação, contribui para o desenvolvimento de elevadas competências de reflexão-ação em direção a uma maior autonomia na sua profissionalidade docente, o que é, em síntese, o objetivo último das unidades” (politécnico privado, Mestrado em ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico).

Exemplo 4:

Tendo presente que a metodologia desta UC é centrada no desenvolvimento do aluno como futuro profissional, privilegiando a construção de conhecimento profissional e a reflexão sobre todo o processo de formação, consideramos que existe coerência entre esta e os objetivos propostos, nomeadamente pelo facto de os estudantes terem experiências de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento das competências exigidas ao exercício da profissão docente, numa lógica de trabalho individual e colaborativo e de progressiva autonomia (politécnico público, Mestrado em ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico).

Da análise realizada regista-se um discurso não concordante entre a definição da profissionalidade docente que se define como reflexiva e a atribuição dos elementos de avaliação que se relacionam mais com uma conceção do professor como transmissor de conhecimento, pela prevalência de testes escritos e subvalorização de trabalhos propícios à reflexão, designadamente os portefólios, diários de campo, e projetos de investigação.

6. Principais conclusões

- A organização dos planos de estudos em unidades curriculares, predominantemente, de duração semestral e que pulverizam os saberes em extensos elencos, que podem variar entre um mínimo de 42 e um máximo de 70 disciplinas;
- Em geral, a seleção e organização do conhecimento e dos modos de trabalho pedagógico aproxima mais as matrizes curriculares dos politécnicos públicos das universidades, do que dos politécnicos privados;
- A tendência de valorização em sala de atividades de cariz mais prático ou apropriativo não é concordante com as estratégias de avaliação predominantes, mais sumativas que reguladoras, e o tipo de instrumentos de avaliação das aprendizagens privilegiados, mais orientados para tarefas de síntese (e.g., teste) do que para tarefas de desenvolvimento (e.g., projeto);
- A existência de abordagens orientadas para o trabalho específico em sala de aula com crianças com necessidades de aprendizagem, necessidades educativas especiais e imigrantes limitadas no seu alcance e abrangência, numa perspetiva de educação inclusiva, e a não inscrição nos planos de estudos de alguns estabelecimentos de ensino de unidades curriculares e/ou conteúdos programáticos dedicados a esta problemática, podem vir a condicionar a capacidade dos futuros professores para trabalhar com alunos e em comunidades heterogéneas;
- Adicionalmente, outros saberes fundamentais para a construção de relações interpessoais e ações pedagógicas bem-sucedidas e facilitadores da intervenção profissional do professor, em particular, sobre a relação da escola com os pais/família e a prevenção e gestão de comportamentos disruptivos/de indisciplina na sala de aula, e de enquadramento deontológico da profissão, estão, praticamente, ausentes dos planos de estudo;
- A seleção de materiais didáticos privilegia os materiais de apoio, em detrimento dos materiais autênticos.

Referências

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. New York: McKinsey & Company.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bokdam, J., van den Ende, I., & Broek, S. (2014), *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe - State of affairs and outlook*. Brussels: European Union, Committee on Education and Culture.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Recuperado de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>
- Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>
- Diário da República, nº 38, I série, 22 de fevereiro de 2007.
- Direção-Geral de Ensino Superior (2014). *Oferta formativa. Ciclos de estudos autorizados*. Recuperado do sítio web da DGES em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGrau/Cursos+Conferentes+de+Grau.htm>
- Esteves, M. (2007). Formação de Professores: Das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 149-206). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Eurydice (2013). *Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na europa. Edição de 2013. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Gilbert, R. (2012). *Curriculum planning in a context of change: A literature review*. Victoria: Department of Education and Early Childhood Development.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. Recuperado de <http://www.econ.ucsb.edu/~jon/Econ230C/HanushekRivkin.pdf>
- Hattie, J. (2003, outubro). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Comunicação apresentada na Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Recuperado de http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/plc/teachers_mak_e_adifference.pdf
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Lima, L.C., Castro, R.V., Magalhães, J.& Pacheco, J.A. (1995). O modelo integrado, 20 anos depois: Contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 147-195.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *Concertation sur la refondation de l'école de la République, formation des enseignants: Éléments de comparaison internationale*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ministério da Educação da Finlândia (2006). *Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämishjelman 2001–2005 loppuraportti* [Final report of the teacher training development programme]. Helsinki: Ministério da Educação da Finlândia.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: Uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209.

National Institute of Education (2009). *A teacher education model for the 21st century*.

Singapore: National Institute of Education.

Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In Ministério da Educação (Ed.),

Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida (pp.21-28). Lisboa: Ministério da Educação.

OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris:

OECD Publications. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>

Plumelle, B., & Latour, M. (2012). *La formation initiale et continue des enseignants:*

Allemagne, Angleterre, Finlande - Synthèse documentaire. Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques, Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaires.

Rivers, J. (Ed.). (2006). *Initial teacher education research programme: A summary of four*

studies. Wellington: Ministério da Educação da Nova Zelândia e Teachers Council da Nova Zelândia.

Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.

Vicente, P. (2012). *Estudos de mercado e de opinião. Princípios e aplicações de amostragem*.

Lisboa: Edições Sílabo.

Anexo 1. Formulário dos planos de estudos

MAPA I

A12. Estrutura Curricular

A12.1. Ciclo de Estudos

A12.2. Grau

A12.3. Ramo, variante, área de especialização do mestrado ou especialidade do doutoramento (se aplicável)

A12.4. Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau

Área Científica	Sigla	ECTS Obrigatórios	ECTS Optativos*

*Indicar o número de créditos das áreas científicas optativas, necessário para a obtenção do grau.

NOTA: este quadro é preenchido tantas vezes quantas as necessárias para descrever os diferentes percursos alternativos (ramos, variantes,...), caso existam, colocando em título a denominação do percurso.

MAPA III

2. Plano de estudos

Por cada ramo, variante, área de especialização de mestrado ou especialidade de doutoramento, preencher uma tabela para cada ano, semestre ou trimestre

2.1. Ciclo de Estudos

2.2. Grau

2.3. Ramo, variante, área de especialização do mestrado ou especialidade de doutoramento (se aplicável)

2.4. Ano/semestre/trimestre curricular

2.5. Plano de Estudos

Unidade Curricular	Área Científica (1)	Duração (2)	Horas Trabalho (3)	Horas Contacto (4)	ECTS	Observações (5)

(1) Indicando a sigla constante da tabela apresentada no Mapa I.

(2) Anual, semestral, trimestral, etc.

(3) Número total de horas de trabalho

(4) Indicar para cada tipo de metodologia adoptada o número de horas totais. Ex. T – 15; PL – 30. (T-Ensino teórico, TP-Ensino teórico-prático, PL-Ensino prático e laboratorial, TC-Trabalho de campo, S-Seminário, E-Estágio, OT-Orientação tutorial, O-Outra)

(5) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.

NOTA: este mapa é preenchido tantas vezes quantas as necessárias para descrever os diferentes percursos/periódos do ciclo de estudos.

Anexo 2. Formulário das unidades curriculares

MAPA IV

3.3. Unidades Curriculares

3.3.1. Unidade curricular

[Redacted]

3.3.2. Docente responsável (preencher o nome completo) e respectivas horas de contacto na unidade curricular

[Redacted]

3.3.3. Outros docentes e respectivas horas de contacto na unidade curricular

[Redacted]

3.3.4. Objectivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes)

(1000 caracteres)

3.3.5. Conteúdos programáticos

(1000 caracteres)

3.3.6. Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objectivos de aprendizagem da unidade curricular.

(3000 caracteres)

3.3.7. Metodologias de ensino (avaliação incluída)

(1000 caracteres)