



## Formação para a docência: cruzando perspectivas

### Teacher training: crossing perspectives

Angelina Sanches, Adorinda Gonçalves, Cristina Martins  
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

#### Resumen

A formação de professores/educadores mereceu, no âmbito do processo de Bolonha, particular atenção na reorganização dos cursos de habilitação profissional para a docência. Em Portugal incluiu a publicação do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, revogado pelo Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, destacando-se, entre as alterações introduzidas, o aumento da duração de alguns cursos. Neste artigo relançamos um novo olhar sobre as potencialidades e fragilidades para que apontavam os resultados de um estudo que desenvolvemos aquando da saída dos primeiros profissionais habilitados segundo os princípios do diploma anterior, à luz das diretrizes que, hoje, orientam a formação.

*Palavras chave:* formação para a docência, processo de Bolonha, modelos de formação

#### Abstract

The training of teachers educators has deserved, within the scope of the Bologna process a particular attention when restructuring the degrees providing a teacher's professional certification. In Portugal it has include Law 33/2007, 22<sup>nd</sup> February, revoked by Law 79/2014, 14th May, special highlights being the increase of some degrees duration. In this paper we cast a new look on the frailties and potentialities emphasized by the results of a study we have carried out at the time of the graduation of the first professionals who graduated according to the principles of the previous legislation, on the light of the mainstays that, presently, orient said training.

*Keywords:* teacher training, Bologna Process, training models.

#### Formação para a docência: orientações legais

Na sequência da implementação do processo de Bolonha, em Portugal, a formação de professores e de educadores de infância sofreu profundas transformações de âmbito legislativo. A primeira revisão do regime jurídico de habilitação profissional para a docência decorreu com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 24 de fevereiro, levando à reconfiguração da formação inicial para docência segundo uma estrutura bietápica. O 1.º ciclo de formação com a duração de três anos comum para educadores e professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) corresponde a um curso de licenciatura em Educação Básica (LEB), e o 2.º ciclo corresponde a um curso de mestrado profissionalizante. Neste ciclo incluíam-se várias opções formativas com

diferentes durações, nomeadamente os mestrados em: Educação pré-escolar (um ano); Ensino do 1.º CEB (um ano); nestes dois níveis educativos (um ano e meio); e ensino do 1.º e 2.º CEB (dois anos). A habilitação profissional para a docência ao nível de mestrado pressupõe, conforme referido no diploma citado, “a elevação da qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional” (p. 1320).

Em 2014, o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, veio revogar o diploma anterior, estabelecendo novas condições de habilitação profissional para docência, mantendo uma formação bietápica e a mesma duração no curso licenciatura, mas introduzindo alterações ao nível dos cursos de mestrado, aumentando um semestre nos mestrados em Educação pré-escolar, em Ensino do 1.º CEB, em Educação pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, e reorganizando o mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, em dois cursos: o mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e o mestrado em Ensino do 1.º CEB, e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. Acentua-se, com base em estudos nacionais e internacionais, a importância de a formação inicial de educadores e professores decorrer com rigor e de modo a melhor valorizar a função docente. Continua a reconhecer-se que à licenciatura “cabe assegurar a formação base na área da docência” e ao mestrado “um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2819). Cabe-lhe ainda “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural social e ética e a iniciação à prática profissional (IPP), que abrange atividades de observação, colaboração e de intervenção em contexto educativo” (p. 2819).

Observa-se que a Licenciatura em Educação Básica mantém o peso mínimo de ECTS por componente de formação, com exceção da área da docência que apresenta um ligeiro acréscimo. O aumento da duração dos cursos de mestrado possibilitou o acréscimo do número mínimo de unidades de crédito atribuídas a cada componente de formação, sendo também enfatizada a

área da docência, cujo número de ECTS previstos em cada curso é superior aos atribuídos em 2007.

Ao nível das componentes de formação observam-se diferenças em relação ao modo como são contempladas a Formação na área cultural, social e ética e a Formação em metodologias de investigação educacional. No diploma de 2007, estas componentes estavam incluídas na componente de Formação educacional geral e na componente de IPP, e no diploma de 2014 prevê-se que a componente de Formação na área cultural, social e ética tenha carácter transversal e seja incluída nas diferentes componentes de formação e, por sua vez, a componente de Formação em metodologias de investigação deixa de ser contemplada, mas prevendo-se na componente de Formação na área cultural, social e ética que se promova “o contacto com os métodos de recolha (...) e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2822).

Para além das diretrizes legislativas consideramos importante analisar como se concretiza este modelo de formação, no sentido de melhor percebermos se estamos, efetivamente, a contribuir para formar professores mais capazes, do ponto de vista científico, pedagógico e humano, para responder adequadamente às complexas realidades que se oferecem no dia a dia das escolas.

### Metodologia de investigação

Procurando refletir sobre a formação profissional de educadores/professores promovida em cursos lecionados na instituição em que nos integramos como docentes e supervisoras de estágio, desenvolvemos estudos tendo como principal objetivo analisar o modelo de habilitação profissional para docência.

Saídos os primeiros profissionais habilitados segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 24 de fevereiro, levámos a cabo um estudo, em 2013 (a que neste artigo chamamos Estudo 1) que nos permitiu identificar potencialidades e fragilidades desse modelo.

Entretanto, a revisão desse diploma, concretizada com a publicação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, implicou, como já antes referimos, a reorganização de alguns cursos. Neste contexto consideramos pertinente dar continuidade ao trabalho realizado e efetuámos uma reflexão cruzando os resultados do Estudo 1 com as atuais orientações legislativas, realizando, desta feita, o Estudo 2.

Assim, neste artigo o nosso principal objetivo é analisar se as diretrizes do Decreto-Lei em vigor vieram dar resposta às fragilidades apontadas pelos intervenientes no Estudo 1. Optámos por realizar um estudo de natureza interpretativa (Guba & Lincoln, 1994; Amado, 2014), centrando-nos, sobretudo, na interpretação, compreensão e explicação de significados que esses documentos encerram.

Seguimos uma metodologia de investigação qualitativa, recorrendo, sobretudo, à análise documental (Decretos-Lei referidos e registos dos resultados do estudo 1). Considerando que a recolha documental de dados pode servir diferentes fins, como completar a informação recolhida através de outros métodos ou ser o

método principal de recolha de dados, neste estudo enveredámos por esta última opção.

## Estudos realizados

### Estudo 1: percepções dos professores/supervisores

Este estudo pretendia dar resposta à questão: Quais as percepções dos professores/supervisores acerca do novo modelo de formação para docência na educação básica?

Para isso recorremos à inquirição por entrevista de seis professores/supervisores da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), envolvidos na lecionação de cursos que habilitavam para a docência em vários níveis de educação e ensino (pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico). A análise dos dados seguiu uma perspetiva interpretativa, tendo sido consideradas três categorias construídas *a priori* a partir das ideias expressas no quadro legislativo: (i) Modelo organizacional da formação; (ii) Linhas estratégicas de formação ao nível da Licenciatura em Educação Básica na ESEB; (iii) Linhas estratégicas de formação ao nível do Mestrado na ESEB. Ao nível de cada uma das categorias foram identificadas potencialidades e fragilidades do modelo de formação e sugestões de melhoria. Passamos a descrever os resultados obtidos:

(i) No que se refere ao Modelo organizacional da formação, os dados apontaram para o reconhecimento das suas potencialidades, pela abrangência formativa, a continuidade curricular e as possibilidades de mobilidade profissional. Reconhece-se que esta possibilidade é facilitada em mestrados de formação bivalente, nos quais o acesso a habilitação para a docência em dois níveis ou ciclos de ensino poderia permitir um acompanhamento das crianças por um período mais alargado e, por conseguinte, para uma melhor compreensão do seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento. Outra potencialidade registada foi ao nível da (possível) empregabilidade proporcionada por estes cursos, particularmente quando o quadro de pessoal docente apresenta acentuado declínio. Também o facto de a escolha profissional ocorrer no final da licenciatura em educação básica, depois de estabelecido já um primeiro contacto com os diversos contextos educativos, surge entendido como positivo, considerando que pode contribuir para uma opção profissional mais consciente.

Entre as fragilidades do Modelo organizacional foi reconhecida a dificuldade em articular o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências específicas relativas aos diferentes domínios da docência para que os cursos habilitam, entendendo poder compreender-se estar “em clara contradição com a afirmação governamental de valorizar a formação dos alunos nas áreas científicas, consideradas fundamentais” e “quando a formação de professores das expressões” é feita por especialidades. Todavia, esta ideia não reuniu concordância entre os participantes no estudo: realçando uns a importância de atribuir maior peso ao conhecimento disciplinar, argumentando, por exemplo, que “Sem ovos não se fazem omeletas”; outros acentuando a necessidade de investir ao nível da Formação educacional geral; e também ao nível da Iniciação à prática profissional (IPP), sublinhando que

“É tudo uma questão de tempo. Não se pode fundamentar a prática sem tempo para conhecer os contextos e sem tempo para refletir sobre eles”.

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

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

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

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

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

(iii) No que diz respeito às Linhas estratégicas da formação nos mestrados em funcionamento na ESEB, nomeadamente o mestrado em Educação Pré-escolar, o

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

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

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

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

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

Em síntese, o estudo permitiu-nos perceber a necessidade de repensar e reforçar a formação nas várias componentes dos cursos e de salvaguardar a

especificidade científica e pedagógica das diversas etapas formativas.

## Estudo 2: cruzando perspetivas

Neste estudo foi nosso propósito refletir sobre os dados do Estudo 1, em particular os que se referem às fragilidades identificadas, com o previsto no atual decreto que regulamenta a habilitação para a docência e com perspetivas de outros autores.

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

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

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

Em nosso entender o contacto dos futuros educadores e professores com diferentes contextos é fundamental para criar oportunidades de observação, de análise e problematização da ação educativa, e, assim, ir permitindo que o aluno, gradualmente, possa tomar consciência da profissionalidade docente, pelo que deveria acompanhar o percurso de formação.

Ao prever-se que a componente de Formação na área cultural, social e ética seja assegurada pelas restantes componentes de formação, portanto sem lhe atribuir qualquer peso em termos de créditos, não é clara a importância que se lhe reconhece, no quadro de uma formação de profissionais que se requerem competentes para (inter)agir em contextos caracterizados por uma crescente incerteza e complexidade. Por outro lado, ao

não ser contemplada a componente de Formação em metodologias de investigação educacional, no atual diploma, pode entender-se, como referem Esteves, Rodrigues, Silva e Carita (2015) a assunção de “uma perspectiva mais tradicional e tecnicista da ação dos professores” (p. 21). Releva-se a importância da formação dever proporcionar o desenvolvimento de competências essenciais para os futuros profissionais poderem adaptar-se e responder com qualidade às realidades diversas e incertas com que se vão defrontar e que a PES deve ser “um ponto de passagem para a construção de uma ética profissional, um factor de elevação da auto-estima individual e do grupo profissional, para além de obviamente preparar para uma intervenção pedagógica cada vez mais competente” (Esteves *et al.*, 2015, p. 33). O alargamento do tempo atribuído à PES ao nível dos mestrados pode contribuir para essa formação, embora devesse acompanhar melhor o percurso formativo.

Outra das fragilidades que pode entender-se não ter sido superada, diz respeito à Formação educacional geral, como também sublinham Tomás *et al.* (2015), referindo-se à formação de educadores de infância e que, em nosso entender, pode alargar-se à formação dos restantes docentes: o baixo número de créditos atribuídos e a abrangência dessa área, integrando “as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos (...), do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula” (Decreto-Lei, n.º 79/2014, de 14 de maio, p. 2821), não permite uma abordagem aprofundada destas.

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

Em síntese, sublinhamos a importância de continuar a investir na melhoria da formação de educadores e professores, acreditando que, como afirma Flores (2014), a qualidade da mesma “contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, a qualidade

das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (p. 262), mas também para o necessário reconhecimento da profissão docente.

### Recomendações: Uma reflexão

Neste ponto apresentamos algumas considerações que entendemos poderem contribuir para (re)pensar e elevar a qualidade da formação e do desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos 1.º e 2.º CEB. Assim, no que se refere ao modelo organizacional da formação, mais concretamente, a estrutura biotápica que apresenta, sendo que a Licenciatura não corresponde efetivamente a uma saída profissional, pode considerar-se pouco pertinente. Este aspeto poderia ser acautelado através da existência de um modelo integrado de formação, como acontece noutros países europeus e noutras profissões.

Uma formação em ciclo integrado poderia potenciar uma maior especialização e, portanto, atenuar algumas das insuficiências da formação para lidar com os problemas complexos da educação. Poderia também potenciar um contacto mais duradouro, que é fundamental, com os contextos educativos específicos, melhorando as oportunidades de observação, de análise e problematização da ação educativa, para a partir delas, melhor poder promover-se uma formação de excelência para a qual aponta a atual legislação. Atender-se-ia, assim, a princípios integradores da formação sublinhando-se a possibilidade de a prática educativa ser iniciada mais cedo e de decorrer ao longo do percurso formativo, favorecendo uma coerente articulação de conhecimentos, valorizando a ação reflexiva e investigativa e o papel dos diferentes contextos e intervenientes no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida. É esta a opção do modelo finlandês, usualmente referido como um bom exemplo, em que a participação dos alunos nos contextos acontece ao longo do curso (Flores, 2015; Faria, Rodrigues, Gregório & Ferreira, 2016).

Por outro lado, se é verdade que muitos alunos veem a LEB como um ponto de passagem, também referem a sua importância do ponto de vista da opção profissional, nomeadamente após as suas experiências nas atividades de IPP. A opção por um modelo integrado, não impediria que durante a formação os alunos tivessem contacto com crianças de diversos níveis de educação e ensino e em diversos contextos educativos. Por sua vez, poderia ajudar a superar o engano que subsiste em muitas famílias (e também em instituições) de considerar um licenciado em educação básica como um profissional (potencialmente) desempregado.

Torna-se ainda pertinente criar condições para que os docentes habilitados para dois níveis de educação e ensino, possam usufruir, efetivamente, de oportunidades de mobilidade profissional nas instituições em que se integram.

Por último, sublinhamos a importância de proceder-se a uma avaliação do atual modelo de formação inicial de professores e educadores, tendo em conta o desenvolvimento do perfil de competências que se requer para um desempenho profissional de qualidade em

contexto da educação de infância e do ensino do 1.º e do 2.º CEB.

### Referências

- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brito, E. (2015). (Re)pensar a formação de professores no contexto do processo de Bolonha: Que constrangimentos? Que alternativas? In: Miguéns, M. (Coord.). *Formação Inicial de professores*. (pp. 249-271). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.cnedu.pt/content/.../LivroCNE\\_FormacaoInicialProfessores\\_10dezembro2015.pdf](http://www.cnedu.pt/content/.../LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf)
- Esteves, M., Rodrigues, A., Silva, M. L., & Carita, A. (2015). *Para pensar a educação em Portugal: a formação dos professores*. Lisboa: Grupo Economia e sociedade.
- Flores, A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação, *O Estado da Educação 2014* (pp. 262-277). Lisboa: CNE.
- Faria, E., Rodrigues, I., Gregório, M., & Ferreira, S. (2016). *Relatório Técnico: Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994) Competing paradigm in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London Sage.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M., & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In *Cadernos de educação de infância*, n.º 105, 4-23.
- Legislação:  
Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.  
Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio – Regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.