

Perspectivas e expectativas em relação à formação inicial e à profissão de educadora de Infância

Ana Rita Graciano, Isabel Fialho

IPSS – Obra de S. José Operário, Évora
Universidade de Évora

Palavras-chave: Formação inicial; prática pedagógica; início da profissão; educadores principiantes.

O saber profissional do docente é o resultado da “mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos) estruturados e integrados adequadamente em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional” (Ponte, 2004). Enquanto que a componente académica do curso influi pouco nas perspectivas e práticas do formando, as experiências práticas têm uma influência potencialmente mais significativa (Rodríguez, 1995).

As primeiras experiências na docência, realizadas autonomamente, confinam em si, um amplo conjunto de intensas aprendizagens determinantes para a construção e desenvolvimento profissional e pessoal da educadora de infância. É na formação inicial que constrói as bases do seu conhecimento e desenvolvimento profissional e o estágio pedagógico, sendo a última etapa do processo de formação inicial, encerra um ciclo, mas não o processo de formação, devendo funcionar como base para a construção de uma política de formação permanente.

Devido à rápida evolução do conhecimento, à complexidade e imprevisibilidade do ensino, a formação inicial de professores é um período de formação não auto-suficiente e com carácter condicionante para a preparação posterior do profissional (Rodríguez, 1995).

O corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria, adquirida na formação inicial, e a realidade educativa, a ambiguidade do papel desempenhado pelo educador principiante, numa sociedade em constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que estão atribuídos aos mesmos, logo a partir do seu primeiro dia de profissão, transformam a iniciação num contexto propício ao aparecimento de dúvidas e questões (Silva, 1997).

Nesta comunicação apresentamos parte de um estudo empírico desenvolvido numa dissertação realizada no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica. Com este estudo procurámos perceber quais as perspectivas, das alunas finalistas, em relação à sua formação inicial e à profissão de educadora de infância e quais as suas expectativas em relação ao início da profissão. A opção desta temática prende-se acima de tudo, com a constatação de que o nosso primeiro ano de trabalho, como educadora de infância, foi um desafio a vários níveis, sobretudo pela ausência de supervisão pedagógica.

Neste estudo foram utilizados inquéritos por questionário que aplicámos na turma de 4.º ano da Licenciatura em Educação de Infância, da Universidade de Évora, no final do ano lectivo 2005/06, após a conclusão do estágio pedagógico. A informação recolhida foi sujeita a análise de conteúdo e os resultados são apresentados na presente comunicação.

O papel da prática pedagógica na formação inicial do docente

O saber profissional do docente é o resultado da “mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos) estruturados e integrados adequadamente em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional” (Ponte, 2004). A construção deste saber deve ocorrer em situações de prática contextualizada na realidade docente. Como sublinha Canário (2002) “o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência” (p. 2). Enquanto que a componente académica do curso influi pouco nas perspectivas e práticas do formando, as experiências práticas têm uma influência potencialmente mais significativa (Rodríguez, 1995).

Porque as competências profissionais são “emergentes” dos contextos de desempenho profissional, “é no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o

essencial da aprendizagem profissional” (Canário, 2001, p. 38). Assim, a prática pedagógica “é a verdadeira escola de formação profissional para os professores” (Trindade, 2003, p. 1075), sendo o primeiro ano de exercício da profissão determinante na definição das concepções e práticas sobre o ensino (Copello Levy e Sanmartí Puig, 2001), ou seja, na construção da profissionalidade docente.

A prática pedagógica é tempo de vivência da realidade escolar, que permite a consciencialização e integração dos diferentes saberes que definem a competência profissional, estabelecendo a ponte entre dois mundos com realidades bem distintas, a escola e a instituição de formação. Com esta vivência antecipada da experiência da docência, os formandos podem “começar a apreciar as situações escolares sob o ponto de vista do professor” (Estrela e Estrela, 1977, p. 31), tomando consciência do que é ser professor. “Quanto mais autónoma e assumidamente profissional for a Prática Pedagógica, mais consciencializa os estudantes da realidade escolar” (Formosinho, 2001, p. 56). Esta consciencialização é fundamental para: “diminuir o choque da realidade que se opera aquando da passagem de aluno a professor” (Pacheco e Flores, 1999, p. 105).

O estágio é uma modalidade de prática pedagógica, sob a forma de docência assistida e orientada, que deverá ser encarado como “momento de síntese e de articulação produtiva de todas as componentes de formação curricular – especialidade, educação e prática pedagógica –, e não como momento de ruptura entre aquelas e o estágio pedagógico, pois este é antes de mais um elemento de formação nelas radicado e, a partir delas, desenvolvido” (Lima, Castro, Magalhães & Pacheco, 1995, p. 161). Tem por finalidade “proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2001, p. 54).

Na formação inicial de professores, a prática pedagógica e, em particular, o estágio são o elemento regulador da qualificação profissional, pois o estágio não é apenas um processo de formação; é também um processo de avaliação das aprendizagens adquiridas e de avaliação das potencialidades dos futuros profissionais. Na verdade, constitui uma fonte de conhecimento, de experimentação e de reflexão, um momento privilegiado de integração de competências e uma oportunidade para repensar a qualidade da formação.

Início da profissão – O “choque com a realidade”

Iniciar uma actividade profissional, como educador de infância, constitui um período distinto e indubitável de grandes receios e alegrias. Depois de um longo período de formação, as profissionais estão ávidas para encontrar os desafios e as recompensas associadas à carreira que escolheram.

A transição aluno-educador é marcada pelo “abandono” da instituição formadora, assim como pelos ideais que muitos educadores que terminam a formação inicial, querem transportar para as suas salas e para os seus grupos de crianças. O contacto directo com a realidade

educativa faz com que, a recém licenciada se aperceba que a realidade é diferente, o que leva ao desmoronamento dos ideais que defendia, dando lugar às inseguranças e cepticismo na sua formação, conduzindo ao chamado “choque com a realidade”.

O corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria, adquirida durante a formação inicial, e a realidade educativa, a ambiguidade do papel desempenhado pelo educador principiante, numa sociedade em constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que estão atribuídos aos mesmos, logo a partir do seu primeiro dia de profissão, transformam a iniciação num contexto propício ao aparecimento de dúvidas e questões (Silva, 1997).

Arends (1995) defende que uma das contribuições, para o “choque com a realidade”, deve-se ao facto de serem atribuídas aos educadores principiantes, “as mesmas responsabilidades de liderança” que são atribuídas às educadores muito experientes, tal faz com que o processo de socialização nas instituições se torne mais difícil. Segundo o mesmo autor, este choque surge quando o educador principiante “deixa de ser audiência e passa a ser actor”, isto é, deixa de observar e actuar sob orientação dos professores da instituição de formação, assim como da educadora cooperante e vê-se subitamente sozinha com o seu grupo de crianças, numa instituição com a sua própria organização, com novos colegas de profissão e com novas responsabilidades, que ainda não experimentou.

As primeiras experiências de funções docentes, realizadas autonomamente, confinam em si, um amplo conjunto de intensas aprendizagens. Os primeiros anos de ensino são determinantes para a construção e desenvolvimento profissional e pessoal do educador de infância. Pois é durante os mesmos que este constrói um conjunto de conhecimento, destrezas e atitudes essenciais para o desempenho profissional.

Sendo este um período que, simultaneamente consegue ser perturbador e estimulante, são vários os autores que o estudam, Veenman, Marcelo, Vonk, Flores, Ribeiro, entre outros.

Da formação inicial para a formação contínua

Segundo Ribeiro (1991) o conceito de *formação de professores* pode assumir-se como um processo de desenvolvimento permanente do professor, em que se distinguem duas fases fundamentais, a *formação inicial* que antecede o início do desempenho de funções docentes, e a *formação em serviço ou contínua*, que acompanha no tempo, o desenrolar da carreira. A formação de professores, como processo de construção e desenvolvimento profissional, tem subjacente duas lógicas, a da formação inicial e a da formação contínua, cuja relação pode ser entendida de dois modos distintos, como etapas independentes ou como um *continuum* de formação profissional (Roldão, 1999). A Lei de Bases do Sistema Educativo determina que a formação de professores deve ser contínua, no sentido que deve complementar e actualizar a formação inicial, numa perspectiva de educação permanente.

Durante décadas, “prevaleceu uma visão dicotómica entre a formação inicial e a formação contínua, sustentada por uma concepção cumulativa do processo formativo encarado como a adição de duas etapas complementares, relativamente estanques, articuladas de modo

sequencial e linear” (Canário, 2001, p. 32). Nesta perspectiva, a formação inicial é encarada como a primeira e principal etapa da formação profissional; e a formação contínua, um complemento desta, destinada a corrigir as lacunas e obsolescência dos conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Actualmente, considerar a formação profissional como uma sucessão hierarquizada de etapas é negar a continuidade da formação inerente ao ciclo de vida profissional do professor. Numa visão mais actual, a formação inicial “deve de ser encarada enquanto uma primeira etapa de um percurso de educação permanente, não uma meta encerrada em si mesma” (Moreira e Alarcão, 1997, p. 135); deve constituir o “primeiro passo no desenvolvimento da carreira profissional do professor, que terá de prolongar-se por toda a sua vida” (Rodríguez, 1995, p. 66). Nesta perspectiva, a formação inicial marca o início de um percurso de construção profissional, gerido pelo próprio sujeito, em que a formação inicial constitui o ponto de partida para a entrada na profissão, que deverá ser complementada, actualizada e aprofundada noutros momentos de formação formal (contínua e especializada) ou informal (encontros, projectos, seminários, partilha de experiências), ao longo da carreira do professor, numa perspectiva de formação permanente.

Devido à rápida evolução do conhecimento, à complexidade e imprevisibilidade do ensino, a formação inicial de professores é um período de formação não auto-suficiente e com carácter condicionante para a preparação posterior do profissional (Rodríguez, 1995). Na verdade, a maior parte da formação necessária para se ser professor não pode ser adquirida durante a formação inicial (Afonso, 1994), essencialmente por três motivos: a formação só é possível a partir da acção e dos problemas nela encontrados (Campos, 1987); a duração razoável de qualquer formação inicial não é suficiente para proporcionar todas as competências necessárias ao desenvolvimento da docência (Damião, 1997); e, ainda, porque as necessidades de formação vão surgindo em consequência do rápido desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social. Assim, a formação contínua mais que um direito é um dever, uma exigência do mundo moderno que se justifica porque a profissão docente exige uma ampliação constante de conhecimentos e uma abertura permanente à melhoria de competências. Contudo, convém sublinhar que, apesar da “consciência pedagógica contemporânea [dar] o maior relevo à formação contínua” (Patrício, 1987, p. 39), a formação inicial será sempre uma etapa fundamental que permitirá aos futuros profissionais dispor dos elementos necessários para sua consolidação como profissionais (Mingorance, 1993, citado em Rodríguez, 1995).

A formação inicial “apresenta-se como o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira” (Perrenoud, 1993, p.149). É na formação inicial que o formando constrói as bases do seu conhecimento e desenvolvimento profissional. O estágio pedagógico, sendo a última etapa do processo de formação inicial, encerra um ciclo, mas não o processo de formação, devendo funcionar como base para a construção de uma política de formação permanente. Hall (1982) defende que o período de indução é o elo de ligação que faltava, entre a formação inicial e a formação contínua.

Por conseguinte, a grande aposta das instituições de formação deverá ser na criação de mecanismos de acompanhamento no início da carreira (período de indução), na formação contínua e na formação especializada para o exercício de várias funções.

O estudo com alunas do 4.º ano da Licenciatura em Educação de Infância

Neste estudo foram utilizados inquéritos por questionário que aplicámos na turma de 4.º ano da Licenciatura em Educação de Infância, da Universidade de Évora, no final do ano lectivo 2005/06, após a conclusão do estágio pedagógico. O questionário inclui cinco questões abertas. As quatro primeiras questões incidem sobre aspectos da formação e a última questão tem uma dimensão projectiva. Através do questionário pretendíamos identificar as razões que levaram as alunas finalistas a optar pela licenciatura em educação de infância; conhecer as suas opiniões sobre a profissão de educador de infância, nomeadamente antes e depois da formação inicial; conhecer a importância que estas alunas deram à prática pedagógica durante a sua formação inicial; que as alunas identificassem os papéis/contributos que o orientador da universidade, a educadora cooperante e outro(s), tiveram na sua prática pedagógica, designadamente no estágio pedagógico; e por último queríamos conhecer as principais preocupações das alunas finalistas relativamente ao ingresso na vida activa, como educadores de infância. A informação recolhida foi sujeita a análise de conteúdo apresentando-se em seguida os resultados:

Razões que levaram a escolher a licenciatura em educação de infância

A maior parte das alunas (cerca de 79%) referiram o interesse, o gosto e a vocação como a principal razão da escolha da licenciatura em educação de infância. Algumas apontaram o gosto de trabalhar com crianças como factor decisivo para a escolha desta licenciatura. Outras alunas mencionaram que a escolha se deveu à conquista de uma satisfação pessoal. O interesse pela licenciatura, profissão e infância também foram razões que conduziram a esta escolha.

Para cerca de 16%, a sua preferência pela Educação de Infância justifica-se pelo facto de já possuírem algum conhecimento prévio acerca da profissão, ou pelo facto de já terem trabalhado na área da educação e desejarem aprofundar mais os seus conhecimentos; ou ainda, por conhecerem profissionais da área, assim como antigas alunas da licenciatura em educação de infância.

Percepção em relação à profissão de educador de infância no início da licenciatura e actualmente

Revelaram-se duas respostas, algumas alunas mantiveram a sua opinião, outras manifestaram que actualmente detinham uma opinião diferente acerca da profissão de educador de infância.

As alunas que afirmaram ter mantido a mesma opinião (cerca de 16%), referiram que sempre consideraram esta profissão muito exigente, enriquecedora e de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança, como tal após terem terminado a licenciatura confirmaram as suas expectativas e perspectivas. Contudo, houve ainda uma opinião que apresentou algo de novo, uma aluna referiu que aprender a estabelecer o contacto/interagir com os pais foi algo que não esperava da licenciatura, contudo a sua opinião/perspectiva manteve-se.

Mais de metade das alunas (58%) disseram ter mudado de opinião pelo facto de antes de iniciarem a licenciatura verem a profissão de forma redutora, limitada e simplista na sua profissionalidade, assim como nas responsabilidades que o desempenho da profissão exige. As mesmas alunas mencionaram que actualmente vêem a profissão como complexa e exigente e encaram os educadores como profissionais de extrema importância, responsáveis, promotores e provocadores de aprendizagens significativas, que assumem um papel importante de interveniente na acção educativa das crianças, assim como na sociedade.

Papel atribuído à prática pedagógica, na licenciatura em educação de infância

As alunas, na generalidade, atribuíram à prática pedagógica um papel de grande importância, na formação do educador de infância.

Cerca de 21% das alunas deram grande destaque à possibilidade de articulação entre a teoria e a prática pedagógica fundamentando que através da mesma têm oportunidade de aplicar no terreno o que aprenderam na teoria, fazendo com que o desempenho profissional saia revigorado. A curta duração do estágio, na opinião das alunas constitui uma limitação, pois consideram a prática pedagógica uma mais valia na licenciatura, um momento de grande crescimento pessoal e profissional.

Aproximadamente 26% das alunas mencionaram que a prática pedagógica lhes permite ter percepção da realidade da profissão, na medida em que estão em contacto mais próximo e directo com os contextos educativos, podendo observar contextos, métodos, pedagogias, quotidianos, que as ajuda a ganhar consciência da profissão de educador de infância. Cerca de 26% também referiu, que a prática pedagógica contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois foi durante a mesma, que surgiram desafios e experiências que aprenderam a identificar e superar. Por último, cerca de 5% das alunas salientaram que a prática pedagógica desempenha um papel marcante na sua formação inicial, por usufruírem da supervisão pedagógica da educadora cooperante e dos orientadores da universidade.

Papéis/contributos atribuídos aos intervenientes no estágio pedagógico: orientador da universidade, educadora cooperante e outro(s)

Em relação ao orientador da universidade, cerca de 32% das alunas destacou a sua contribuição na resolução de problemas e esclarecimento de dúvidas, ajudando-as a encontrar soluções para os problemas e dificuldades com que se depararam na sua prática pedagógica

Cerca de 58% também referiram o papel de orientação/colaboração na prática pedagógica, através do apoio nas planificações, assim como na pesquisa bibliográfica e teórica necessária. O orientador foi considerado pelas alunas um importante elo de ligação entre a universidade e o contexto educativo. Contudo, algumas salientaram que a sua presença deveria ser mais regular nas instituições onde realizam o estágio pedagógico.

Para além deste apoio, existe entre o orientador da universidade e as estagiárias uma reflexão partilhada sobre a prática pedagógica que foi considerada por 10% das alunas como de extrema importância na sua formação e desenvolvimento.

No que se refere ao papel da educadora cooperante, cerca de 21% das alunas destacaram a sua função mediadora, nomeadamente entre os contextos (e os seus intervenientes) e as estagiárias, potencializando estratégias que facilitaram a sua integração no contexto educativo, assim como o seu desempenho. Cerca de 79% atribuíram-lhe também o papel de orientadora e cooperante na prática pedagógica, na medida que acompanha diariamente o trabalho das estagiárias, apoiando-as e reflectindo nas e sobre as suas práticas e planificações. Foi considerada pelas alunas, como elemento fundamental no seu desenvolvimento profissional, assim como no desenvolvimento pessoal, através do apoio emocional que presta, durante o estágio pedagógico. Para 21% das alunas, a educadora cooperante assume um papel de amiga, confidente e conselheira com a qual partilham preocupações e dilemas destacando também a sua disponibilidade e apoio. Por último, as alunas referiram-se à educadora cooperante como modelo/exemplo de profissional de educação de infância, na medida que é ela que observam e é com ela que trabalham diariamente.

Por último, pedimos às alunas que identificassem outro interveniente no seu estágio pedagógico e o seu papel/contributo no mesmo. Das alunas que responderam, na sua grande maioria, cerca de 37%, identificou a colega de estágio (este estágio pedagógico foi realizada a pares). Destas, cerca de 21%, salientaram a possibilidade de trabalhar e reflectir cooperadamente, o que se revelou, na opinião das alunas, uma mais valia, facilitando aprendizagens, conhecimentos e melhoria do seu desempenho. Cerca de 16% das alunas também mencionaram o grande apoio emocional que esta cooperação lhes proporcionou.

Aproximadamente 10,5% das alunas identificou outros intervenientes, entre eles, a auxiliar de educação, justificando que desta forma a prática pedagógica seria mais eficaz. Também foram destacados os pais, justificando que cooperadamente, haveria maior possibilidade de desenvolver um trabalho de maior qualidade.

Principais preocupações relativas ao ingresso na vida activa, como educador de infância

Cerca de 84% das alunas estagiárias manifestaram preocupações que se reportam ao desempenho profissional no contexto educativo, nomeadamente à prática pedagógica. Isto, pelo facto de quererem desempenhar um trabalho de qualidade com a equipa pedagógica, com as famílias e principalmente de desempenharem o papel de uma profissional eficaz, promotora de aprendizagens significativas, atenta ao contexto educativo, assim como receptiva às necessidades das crianças e do meio que a envolve. Outra das preocupações, referidas por 10,5% das alunas, tem a ver com o receio de não conseguirem corresponder às expectativas que recaem sobre si.

Por último, 10,5% das alunas destacaram como preocupação o facto de trabalharem sem supervisão pedagógica, considerando um desafio, conseguir superar o corte no apoio que deixarão de ter quando terminarem a licenciatura.

Conclusão

Pode-se concluir com este estudo que as principais razões do ingresso na licenciatura em Educação de Infância são a vocação e o gosto pela profissão. Ao longo do curso a opinião que as alunas detinham acerca da profissão mudou, sobretudo, pela percepção da realidade profissional que a prática pedagógica proporcionou. As alunas também destacaram os contributos dos vários intervenientes na mesma prática pedagógica, designadamente o orientador da universidade e a educadora cooperante, tendo referido a sua extrema importância na orientação/colaboração da prática pedagógica; assim como o contributo da colega de estágio, pela possibilidade de realizar trabalho e reflexão cooperada. Este estudo revelou que a grande preocupação das alunas finalistas, relativamente ao ingresso na vida activa, como educadores de infância, prende-se com o seu desempenho profissional em contexto educativo, nomeadamente a prática pedagógica.

As perspectivas e expectativas que estas alunas transmitiram e transportam consigo na e para a sua profissão poderão ser condicionantes, ou não do seu desempenho profissional. Esta transição aluna-educadora é marcada pelo afastamento da instituição formadora, que a orientava e auxiliava na sua formação. Agora terá de ser a educadora principiante a gerir, utilizar, aplicar tudo o que aprendeu, da forma mais adequada, ao contexto no qual se encontra, nunca deixando de se questionar, enquanto profissional de educação.

Bibliografia

- Afonso, N. (1994). Formação de professores e carreira docente. *Inovação*, 7, 13-22.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 31-45.

Campos, B. (1987). Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica. In *As ciências da educação e a formação de professores*. Lisboa: GEP.

Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. In N. Afonso e R. Canário, *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora, 37-63.

Copello Levy, M. I., & Sanmartí Puig, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias* 19 (2), 269-283.

Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

Estrela, M. T., & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 46-64.

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 (2), 147-195.

Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 119-138.

Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Patrício, M. F. (1988). *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo*. Cacém: Texto Editora.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, IIE.

Ponte, J. P. (2004) (Coord.). *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional – Grupos por área de conhecimento – Formação de professores* (Parecer: A formação de professores e o processo de Bolonha). Recuperado em 2007, Julho 3, http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Bolonha_Formacao_Professores.pdf

Ribeiro, A. C. (1991). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação* (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Rodríguez, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad de Huelva.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: choque com a realidade In M. T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão de docente*. Porto: Porto Editora, 51-80.

Trindade, V. M. (2003). Uma perspectiva didáctica para o ensino das ciências. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa e P. Mendes (Orgs.), *Didáctica e metodologias da educação – percursos e desafios*, (vol. II). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, 1075-1095.