

**O desenvolvimento de competências numa Licenciatura em  
Educação Básica – a perspetiva de diplomados e professores**

**The development of skills in a Degree in Basic Education – the  
perspective of graduates and teachers**

**Le développement des compétences dans un diplôme en  
éducation de base – le point de vue des diplômés et des  
enseignants**

**El desarrollo de competencias en la Licenciatura en Educación  
Básica – la perspectiva de egresados y docentes**

Teresa Leite<sup>1</sup>

Bianor Valente<sup>2</sup>

Joana Campos<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa;  
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa; CIES-  
ISCTE

## **Resumo**

O presente artigo visa caracterizar as competências que diplomados e docentes reportam serem promovidas na Licenciatura em Educação Básica de uma

instituição de Ensino Superior e compreender como os diplomados avaliam as condições de acesso ao mercado de trabalho conferidas pela licenciatura. Para o efeito, no final do ano letivo 2021/2022, aplicou-se um questionário, ao qual responderam 108 diplomados e 37 docentes. Para a categorização das respostas abertas utilizaram-se procedimentos mistos. As competências relacionadas com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem são as mais referidas, tanto por docentes como por diplomados. Enquanto as competências associadas à dimensão profissional, social e ética são as segundas mais reportadas entre os diplomados, nas respostas dos docentes, a segunda dimensão mais visível diz respeito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação Básica, Competências, Mercado de Trabalho

### **Abstract**

This article aims to characterize the skills that graduates, and teachers report being promoted in the Degree in Basic Education at a Higher Education institution and to understand how graduates evaluate the conditions of access to the job market conferred by the degree. To this end, at the end of the 2021/2022 academic year, a questionnaire was administered to which 108 graduates and 37 teachers responded. To categorize open responses, mixed procedures were used. Skills related to the development of teaching and learning are the most mentioned by both teachers and graduates. While skills associated with the professional, social, and ethical dimensions are the second most reported among graduates, in teachers' responses the second most visible dimension concerns lifelong professional development.

Keywords: Degree in Basic Education, Skills, Job market

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo caracterizar las habilidades que egresados y docentes reportan ser promovidas en la Licenciatura en Educación Básica en una institución de Educación Superior y comprender cómo los egresados evalúan las condiciones de acceso al mercado laboral que les confiere la carrera. Para ello, al finalizar el curso 2021/2022 se administró un cuestionario, al que respondieron 108 egresados y 37 docentes. Para categorizar las respuestas abiertas, se utilizaron procedimientos mixtos. Las habilidades relacionadas con el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje son las más mencionadas tanto por docentes como por egresados. Si bien las habilidades asociadas con las dimensiones profesional, social y ética son las segundas más reportadas entre los graduados, en las respuestas de los docentes la segunda dimensión más visible se refiere al desarrollo profesional a lo largo de toda la vida.

Palabras clave: Licenciatura en Educación Básica, Habilidades, Mercado de trabajo

## Résumé

Cet article vise à caractériser les compétences que les diplômés et les enseignants déclarent promouvoir dans le cadre du diplôme d'éducation de base d'un établissement d'enseignement supérieur et à comprendre comment les diplômés évaluent les conditions d'accès au marché du travail conférée par le diplôme. A cet effet, à la fin de l'année académique 2021/2022, un questionnaire a été administré, auquel ont répondu 108 diplômés et 37 enseignants. Pour catégoriser les réponses ouvertes, des procédures mixtes ont été utilisées. Les compétences liées au développement de l'enseignement et de l'apprentissage sont les plus mentionnées tant par les enseignants que par les diplômés. Alors que les compétences associées aux dimensions professionnelles, sociales et éthiques viennent en deuxième position parmi les

diplômés, dans les réponses des enseignants, la deuxième dimension la plus visible concerne le développement professionnel tout au long de la vie.

Mots-clés: diplôme d'éducation de base, Compétences, Marché de l'emploi

## Introdução

O Processo de Bolonha (PB) constituiu um marco fundamental no âmbito do Ensino Superior Europeu. Ao perspetivar o estudante como o centro do processo de ensino e aprendizagem, este processo visava não apenas mudanças formais, mas alterações mais profundas, nomeadamente ao nível dos propósitos educativos, das metodologias de ensino e de avaliação (Leite & Ramos, 2012).

Apesar do PB se ter iniciado em 1999, a adequação das Instituições de Ensino Superior portuguesas a este processo deu apenas os seus primeiros passos em 2005, através do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, que aprovou os primeiros princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. Esta adequação obrigou a uma revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, realizada através do Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e posteriormente regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. No entanto, a legislação específica em matéria de formação inicial de educadores e professores só viria a acontecer em 2007, através do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que determinou o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários.

Com a implementação do PB e a aprovação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a formação de professores passou a ser organizada segundo um modelo de formação bietápico, organizado em dois ciclos de formação, licenciatura e mestrado, e em que a opção pela área de especialização só é realizada ao nível do mestrado.

Apesar de o grau de mestre ter passado a constituir condição indispensável para o desempenho da atividade docente em todos os níveis de ensino, a formação dos profissionais que educam crianças entre 0 e os 12 anos revestiu-se de algumas singularidades, nomeadamente quanto às regras específicas de ingresso nos mestrados profissionalizantes. Enquanto o pré-requisito necessário para o ingresso num mestrado em ensino no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário correspondia, apenas, a um número mínimo

de créditos na(s) área(s) de conteúdo(s) a ser(em) ensinada(s), o ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação de Infância, professores do 1.º e/ou do 2.º ciclo do Ensino Básico (Português, História e Geografia, Matemática e Ciências da Natureza) implicava a titularidade de uma licenciatura respeitando um conjunto de créditos definidos pela tutela – a Licenciatura em Educação Básica (LEB).

A LEB constituiu, assim, uma novidade no panorama nacional ao nível da formação inicial de professores e uma especificidade da formação dos profissionais para a educação de crianças entre 0 e os 12 anos. Mas, além do propósito de garantir os requisitos para o ingresso em determinados mestrados profissionalizantes para a docência, o curso de Educação Básica, ao conferir o grau de licenciado, deveria ainda conferir condições de acesso ao mercado de trabalho no campo da educação, tal como previsto na Declaração de Bolonha.

As possibilidades de **inserção profissional** de um diplomado em LEB foram aspetos amplamente questionados e debatidos, aquando da criação do curso de LEB (Leite & Arez, 2011; Leite, Loureiro & Hortas, 2015). Que funções poderá um diplomado em LEB exercer e em que contextos poderá trabalhar? Como apostar na abordagem profissional, preparando técnicos de educação, quando a tutela determina que pelo menos mais de 65% dos créditos incidam nas disciplinas da futura área de docência em Educação Básica? Estas foram algumas das questões que emergiram durante o processo de adequação dos cursos de formação de professores ao PB e que foram reforçadas quando se verificou que, após a conclusão da licenciatura, a entrada nos mestrados profissionalizantes constituía a principal prioridade dos diplomados da LEB.

A necessidade de a LEB cumprir dois objetivos distintos, associada à dificuldade em identificar funções e contextos de atuação de um diplomado deste curso, parece ter estado na origem de alguma indefinição sobre o modelo de formação, o desenho do plano curricular e as orientações metodológicas, com especial relevo para o papel da Iniciação à Prática Profissional (IPP) durante o processo de adequação da formação de professores ao PB (Leite & Arez, 2011).

Atualmente, as diferenças identificadas nos diferentes planos de estudo da LEB de 25 Instituições do Ensino Superior (IES), quanto ao número de contextos de Iniciação à Prática Profissional (IPP), continuam a indiciar a existência de posicionamentos distintos quanto à(s) finalidade(s) da LEB. Por um lado, existem IES que parecem contemplar as condições de empregabilidade em contextos educativos formais e não formais, dada a diversidade de contextos de IPP e o elevado número de horas de imersão; por outro lado, existem IES que, dada a quase inexistente aproximação do estudante aos contextos profissionais (em número de horas e em diversidade de contextos) parecem desvalorizar a LEB enquanto formação vocacionada para o mercado de trabalho (Valente, Feio & Leite, 2023). Também a análise das tipologias de horas nos planos de estudo da LEB evidenciam posicionamentos distintos relativamente ao que significa trabalho de campo e de estágio (Feio, Valente & Leite, 2023).

A exclusividade ou não da LEB no ingresso aos mestrados tem sido igualmente tema de debate. Inicialmente, e apesar da centralidade atribuída à LEB no processo formativo de docentes para os primeiros anos (0-12), o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, previa ainda outras vias de ingresso, nomeadamente para titulares de um grau académico superior estrangeiro e para detentores de um currículo escolar, científico ou profissional, que fosse reconhecido como relevante para a realização do mestrado. No entanto, com a publicação do Decreto-lei n.º 79/2014, de 22 de maio, a LEB tornou-se a única via possível para o ingresso nos mestrados que habilitam para a docência na educação pré-escolar, no 1.º e no 2.º CEB (Matemática, Ciências Naturais, Português e História e Geografia de Portugal). Mais recentemente, e em virtude das necessidades de recrutamento de novos docentes em Portugal, o novo Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário (Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro) prevê que, para além de candidatos com a LEB, sejam admitidos candidatos com outras licenciaturas: a) desde que satisfaçam os requisitos de créditos mínimos de formação, a definir pelos estabelecimentos de ensino superior relativamente às componentes de formação na área de docência; b) que tenham obtido 75% dos créditos dos requisitos mínimos de formação fixados para a respetiva especialidade no referido anexo, ainda que a inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de

iniciação à prática profissional fique condicionada à obtenção dos créditos em falta (Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro).

Para além do impacto óbvio a jusante, ou seja, nos mestrados profissionalizantes, a não exclusividade da LEB no ingresso ao 2.º ciclo de estudos acarreta impactos a montante, na medida em que altera premissas e visões quanto às finalidades da LEB. Portanto, a concretização desta proposta de abertura a outras vias de ingresso adensa, ainda mais, a problemática há muito associada à LEB – Que competências devem ser desenvolvidas nesta licenciatura? Qual o perfil de um diplomado da LEB?

A atual inexistência de docentes com qualificação profissional em número suficiente para suprir as necessidades temporárias no sistema de ensino público tem igualmente provocado alterações na determinação do elenco das habilitações próprias para a docência. Recentemente, através do Despacho n.º 10914-A/2022, de 8 de setembro de 2022, consideram-se habilitados para a docência os candidatos titulares da LEB e aqueles que, tendo licenciatura pós-Bolonha, “tenham obtido, quer no quadro dessa qualificação, quer em outros ciclos de estudos do ensino superior, os requisitos de formação fixados para os respetivos grupos de recrutamento” no mesmo documento. Com a publicação do Decreto de Lei n.º 80-A/2023, de 6 de setembro, esse alargamento não só foi reiterado, como temporalmente estendido enquanto existirem dificuldades de contratação.

Apesar de estas alterações terem incrementado (ainda que de modo temporário) a empregabilidade da LEB, trata-se de uma empregabilidade docente distinta da que, até então, tinha sido equacionada (acesso a um mestrado profissionalizante para a docência *versus* técnico de educação), adicionando ainda mais conflitualidade ao já complexo perfil de um diplomado deste curso.

Este enquadramento denota que, apesar de curta, a história da LEB reflete dualidades, intermitências e conflitualidades que em muito têm dificultado a sua identidade.



O presente artigo visa dar resposta a dois objetivos distintos, mas complementares. Em primeiro lugar, pretende-se caracterizar as competências que diplomados e docentes reportam serem promovidas na LEB da Escola Superior de Educação de Lisboa. Em segundo lugar, pretende-se compreender como os estudantes avaliam as condições de acesso ao mercado de trabalho conferidas pela LEB e quais as expectativas e aspirações futuras.

Importa ainda referir que a última revisão do plano de estudos da LEB da Escola Superior de Educação de Lisboa (Despacho n.º 10766/2015, de 28 de setembro) procurou alimentar o caráter dual da licenciatura e teve em conta 3 eixos orientadores: i) relação com os contextos educativos reais; ii) integração curricular; iii) e metodologia de trabalho de projeto (Leite, Loureiro & Hortas, 2015). Ainda assim, e contrariamente a outras instituições de ensino superior, a Escola Superior de Educação de Lisboa apenas contempla unidades curriculares de iniciação à prática profissional no 2.º e no 3.º anos, não especificando a valência na qual o estudante irá observar/intervir. Contudo, é das instituições que mais horas atribui ao estágio (Valente, Feio & Leite, 2023).

Independentemente do contexto social e político, compreender as visões dos diplomados da LEB sobre as competências que o curso desenvolve (ou a falta delas) constituiria sempre um objetivo relevante e com repercussões diretas na melhoria do plano de estudos e das práticas de formação da LEB. Mas, para além disso, face à oscilação das perspetivas e regulamentações da tutela sobre a indispensabilidade ou não da LEB como acesso aos mestrados que habilitam para a docência nos primeiros anos, os resultados poderão ainda contribuir para a reflexão sobre as finalidades deste curso e, em última instância, sobre a sua identidade. Na verdade, a produção de mais conhecimento sobre a formação inicial de professores e, em particular, sobre a LEB, é indispensável para a definição e análise de eventuais efeitos de políticas educativas de incentivo à escolha da profissão docente que configurem opções estruturais e não apenas conjunturais.

## Metodologia

No final do ano letivo 2021/2022, foi enviado um questionário *on-line* a todos os diplomados da LEB da Escola Superior de Educação de Lisboa. O inquérito pretendia recolher informações sobre as competências desenvolvidas ao longo da LEB, avaliação sobre a preparação do curso para a vida ativa, assim como trajetórias escolares e aspirações e expectativas formativas e profissionais. O questionário contemplava perguntas abertas e fechadas, tendo sido respondido por 108 estudantes, correspondendo a uma taxa de resposta de 91%.

No início do ano letivo 2022/2023, foi aplicado um questionário *on-line* a todos os docentes que tinham lecionado na LEB no ano letivo transato. Para além de perguntas de caracterização geral (anos de serviço, tipo de unidades curriculares lecionadas), o questionário procurava recolher informações sobre as competências que, na perspetiva destes docentes, eram desenvolvidas ao longo da LEB. A taxa de resposta foi de 57%.

Para a análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas tomou-se como unidade de registo a unidade mínima de significação, como unidade de contexto, a pergunta do questionário e como unidade de enumeração, a unidade de registo. Para a categorização utilizaram-se procedimentos mistos, uma vez que os temas e categorias foram deduzidos de quadros de referência prévios (normativos) e as subcategorias emergiram do material em análise. A análise de conteúdo foi realizada com recurso ao software MaxQDA.

A análise foi organizada em 3 grandes dimensões que, *lato sensu*, correspondem àquelas que foram definidas no perfil de desempenho profissional docente (Decreto-Lei n.º 240/2001), embora excluindo a dimensão relacionada com a participação na escola e na comunidade, uma vez que se trata de formação inicial. Assim, surgem-nos 3 grandes dimensões: (i) dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (ii) dimensão profissional, social e ética; (iii) dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Nestas diferentes dimensões, as unidades de registo foram agrupadas em capacidades, conhecimentos e atitudes (Le Boterf, 1994). Na discriminação do tipo de conhecimentos seguiu-se a nomenclatura usada no regime jurídico de

habilitação para a docência (DL n.º79/2014), as quais correspondem, em termos gerais, ao quadro desenhado por Shulman (1987) para o conhecimento profissional docente.

A análise dos dados foi, posteriormente, realizada com recurso SPSS Statistics® (IBM SPSS, versão 27.0, Chicago, EUA). Inicialmente, foram realizadas estatísticas descritivas univariadas com o objetivo de quantificar a presença de cada uma das dimensões, categorias e indicadores definidos. Esta análise permitiu uma primeira aproximação aos dados e a quantificação da relevância de cada uma das competências nas respostas dos diplomados e docentes. Para examinar potenciais diferenças entre diplomados e docentes foi, posteriormente, utilizado o teste qui-quadrado de Pearson.

Na comparação da avaliação da preparação da LEB para o mercado de trabalho foi utilizado o teste t-student e o one-way ANOVA. O valor de significância  $\alpha=0,05$  foi utilizado como referência para todos os testes de hipóteses realizados.

## Resultados

Na dimensão designada por **desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**, surgem-nos referências a capacidades pedagógicas e ao conhecimento (pré)profissional (Tabela 1). Quanto às *capacidades pedagógicas*, os diplomados valorizam sobretudo aprendizagens ao nível do planeamento de aulas e da intervenção pedagógica, referindo, por exemplo: “competências sobre como planear uma aula” (A11) ou “planificação de atividades em contexto pré-escolar e de 1º/2º ciclo” (A59). É de salientar que alguns diplomados assinalam ainda o desenvolvimento de capacidades de adequação aos contextos e aos alunos e de processos de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, apresentando respostas como: “A licenciatura permitiu adquirir competências para lidar com as diferentes

características apresentadas pelas crianças e adequar o programa às necessidades de cada criança” (A91).

**Tabela 1. Frequências das categorias e indicadores da dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**

	Diplomados (n=108)		Docentes (n=37)	
	n	%	n	%
<b>Capacidades Pedagógicas</b>	<b>30</b>	<b>27,8%</b>	<b>18</b>	<b>48,6%</b>
Inclusão de alunos com NEE	4	3,7%	0	0,0%
Adequação aos contextos e aos alunos	5	4,6%	2	5,4%
Avaliação	2	1,9%	2	5,4%
Intervenção	11	10,2%	14	37,8%
Planeamento de aulas	15	13,9%	5	13,5%
<b>Conhecimento profissional</b>	<b>41</b>	<b>38,0%</b>	<b>21</b>	<b>56,8%</b>
Mobilização integrada de conhecimentos	0	0,0%	2	5,4%
Conhecimentos transversais	1	0,9%	2	5,4%
Conhecimento educacional geral	25	23,1%	10	27,0%
Conhecimento de conteúdo	16	14,8%	10	27,0%
Conhecimento didático	9	8,3%	10	27,0%
<b>Sem explicitação</b>	<b>22</b>	<b>20,4%</b>	<b>2</b>	<b>5,4%</b>
Articulação teoria-prática	0	0,0%	2	5,4%
Conhecimento em geral	13	12,0%	0	0,0%
Conhecimentos práticos	6	5,6%	0	0,0%
Conhecimentos teóricos	5	4,6%	0	0,0%

Por sua vez, os docentes não dão muito relevo ao planeamento, focando antes capacidades ao nível da intervenção, como é ilustrado pela seguinte resposta: “Desenvolvimento de competências que permitem trabalhar em contextos educativos diversos, a partir de UC teórico-práticas e com imersão em contextos reais” (P36).

Quanto ao *conhecimento profissional*, os diplomados dão especial relevo às aprendizagens realizadas no âmbito educacional geral (pedagogia, psicologia do desenvolvimento, sociologia da educação), surgindo respostas como: “Diferentes pedagogias, técnicas e estratégias que podem ser utilizadas no processo de ensino, desenvolvimento da criança em diferentes contextos e formas” (A68). No entanto, é de ressaltar que vários diplomados referem apenas “conhecimentos”, sem os explicitar.

Já os professores assinalam de forma quase equitativa o conhecimento do conteúdo (áreas de docência), o conhecimento didático e o conhecimento educacional geral. É ainda de assinalar que apenas dois professores reportam que a licenciatura contribui para a mobilização integrada dos conteúdos, ideia que não é expressa pelos diplomados.

Há também referências de alguns professores e de alguns diplomados a conhecimentos que podemos considerar como transversais, relacionados com as tecnologias, a cidadania e a saúde.

Na **dimensão profissional, social e ética**, as unidades de registo foram agrupadas em duas categorias - atitudes profissionais e capacidades socioprofissionais, sendo a segunda mais reportada tanto por diplomados como por docentes (Tabela 2). No que respeita às *atitudes*, a mais salientada pelos diplomados é a relação professor/aluno, na maior parte das vezes expressa através de expressões como: “aprendi formas de lidar com as crianças” (A46). No grupo dos docentes, as referências a atitudes profissionais são escassas e dispersas.

**Tabela 2. Frequências das categorias e indicadores da dimensão profissional, social e ética**

	<b>Diplomados</b>		<b>Docentes</b>	
	<b>(n=108)</b>		<b>(n=37)</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Atitudes Profissionais</b>	<b>18</b>	<b>16,7%</b>	<b>3</b>	<b>8,1%</b>
Responsabilidade	0	0,0%	1	2,7%
Envolvimento	2	1,9%	0	0,0%
Assertividade	2	1,9%	0	0,0%
Empatia e diálogo	4	3,7%	1	2,7%
Respeito pelas diferenças entre os alunos	4	3,7%	1	2,7%
Relação professor/aluno	7	6,5%	1	2,7%
<b>Capacidades socioprofissionais</b>	<b>31</b>	<b>28,7%</b>	<b>8</b>	<b>21,6%</b>
Resolução de problemas	0	0,0%	2	5,4%
Cooperação	4	3,7%	2	5,4%
Participação em equipas	21	19,4%	5	13,5%
Socialização	2	1,9%	0	0,0%
Comunicação	9	8,3%	2	5,4%

Em relação às capacidades socioprofissionais, sobressai a participação em equipas. Com efeito, o trabalho em equipa/trabalho de grupo é focado por cerca de 20% dos diplomados, em respostas como: “Desenvolvimento de competências de trabalho em grupo” (A35); “Trabalho de grupo, definição e

distribuição de responsabilidades”, (A79); “Ferramentas para saber trabalhar melhor em grupo” (A107). Embora em menor número, há também referências à aprendizagem ou melhoria de processos de comunicação (8,3%) e à cooperação ou colaboração (3,7%).

Também no grupo dos docentes as referências se concentram essencialmente na aprendizagem ou melhoria da capacidade de processos de trabalho em grupo (13,5%).

A dimensão do **desenvolvimento profissional ao longo da vida** reúne as capacidades de investigação sobre a prática e de inovação da prática, mas também o desenvolvimento de capacidades de aprender a aprender (Tabela 3). Quanto às *capacidades de investigação sobre a prática*, é evidente uma valorização distinta entre os diplomados e os docentes. Enquanto cerca de 43% dos docentes assinalam que a LEB desenvolve competências neste âmbito, apenas cerca de 20% dos diplomados fazem referência a esta categoria. O pensamento crítico é a capacidade mais referida pelos diplomados e também pelos professores (7,4% e 16,2%, respetivamente). Um diplomado afirma, por exemplo: “...e melhorei a competência do pensamento crítico, que considero fundamental para um trabalhador da área da Educação. (A10); por sua vez, os docentes assinalam o “espírito crítico” (P4), a “Estruturação de um pensamento crítico e fundamentado face às suas produções (P25) e “a análise crítica de informação” (P32). Capacidades de organização e rigor são ainda assinaladas por alguns diplomados. Para além destas, alguns diplomados e alguns professores focam também o desenvolvimento de capacidades de análise e reflexão sobre a prática, bem como a observação e a pesquisa.

**Tabela 3. Frequências das categorias e indicadores da dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida**

	Diplomados		Docentes	
	n	%	n	%
<b>Capacidade de investigação sobre a prática</b>	<b>22</b>	<b>20,4%</b>	<b>16</b>	<b>43,2%</b>
Problematização	0	0,0%	2	5,4%
Processo de investigação	0	0,0%	3	8,1%
Organização e rigor	7	6,5%	2	5,4%
Pesquisa	4	3,7%	0	0,0%
Pensamento crítico	8	7,4%	6	16,2%
Análise e reflexão	5	4,6%	6	16,2%
Observação	3	2,8%	2	5,4%
<b>Capacidade de inovação</b>	<b>12</b>	<b>11,1%</b>	<b>5</b>	<b>13,5%</b>
Elaboração e desenvolvimento de projetos	1	0,9%	4	10,8%
Abertura a novas perspetivas	1	0,9%	1	2,7%
Autonomia e iniciativa	4	3,7%	0	0,0%
Criatividade	7	6,5%	2	5,4%
<b>Capacidade de aprender a aprender</b>	<b>13</b>	<b>12,0%</b>	<b>5</b>	<b>13,5%</b>
Autoformação	1	0,9%	4	10,8%
Produção e divulgação académica	5	4,6%	1	2,7%
Adaptação e flexibilidade	6	5,6%	0	0,0%
Resiliência e maturidade	3	2,8%	1	2,7%



No que se refere a *capacidades de inovação da prática*, os diplomados dão importância à criatividade (6,5%) e alguns docentes salientam a elaboração e desenvolvimento de projetos (10,8%).

Quanto ao desenvolvimento de *capacidades de aprender a aprender*, alguns diplomados assinalam a adaptação e flexibilidade, assim como a aprendizagem de processos de produção e divulgação académica, referindo “mais à vontade em exposições orais” (A36) e a “produção de trabalhos escritos” (A48). Já os docentes focam mais a autoformação, considerando que a licenciatura facilita “uma atitude positiva relativamente à aprendizagem” (P10) e “o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem” (P33).

Globalmente, a dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é a dimensão mais evidente, sendo visível em 68,5% e 78,4% das respostas dos diplomados e dos docentes, respetivamente (Tabela 4). A dimensão profissional, social e ética é a segunda dimensão mais reportada pelos diplomados, tendo sido identificada em 41,7% das respostas. Pelo contrário, entre os docentes, a segunda dimensão mais visível diz respeito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, tendo sido mencionada por cerca de 50% destes participantes.

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos diplomados e dos docentes quando as competências são agrupadas nas 3 dimensões. Contudo, uma análise mais fina, evidencia a existência de diferenças significativas em 4 categorias: 3 categorias relativas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (capacidades pedagógicas, conhecimento profissional e sem explicitação), e uma relativa à ao desenvolvimento profissional ao longo da vida (capacidade de investigação sobre a prática). Os resultados indicam que os docentes reportaram, mais frequentemente, o desenvolvimento de capacidades pedagógicas (48,6%), conhecimento profissional (56,8%) e capacidades de investigação sobre a prática (43,2%) do que os diplomados (27,8%, 38,0% e 20,4%, respetivamente).

**Tabela 4. Frequência das dimensões e respetivas categorias por participantes.**

	Diplomados (n=108)		Docentes (n=37)		X <sup>2</sup> (gl=1)
	n	%	n	%	
<b>Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</b>	<b>74</b>	<b>68,5%</b>	<b>29</b>	<b>78,4%</b>	<b>1.302</b>
Capacidades pedagógicas	30	27,8%	18	48,6%	5.421*
Conhecimento profissional	41	38,0%	21	56,8%	3.977*
Sem explicitação	22	20,4%	2	5,4%	4.468*
<b>Profissional, social e ética</b>	<b>45</b>	<b>41,7%</b>	<b>11</b>	<b>29,7%</b>	<b>1.657</b>
Atitudes profissionais (B1)	18	16,7%	3	8,1%	1.630
Capacidades socioprofissionais	31	28,7%	8	21,6%	0.703
<b>Desenvolvimento profissional ao longo da vida</b>	<b>34</b>	<b>31,5%</b>	<b>18</b>	<b>48,6%</b>	<b>3.531</b>
Capacidade de investigação sobre a prática	22	20,4%	16	43,2%	7.455**
Capacidade de inovação	12	11,1%	5	13,5%	0.154
Capacidade de aprender a aprender	13	12,0%	5	13,5%	0.055

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001

### ***Preparação para a vida ativa***

Quando questionados a avaliar, numa escala de 1 (nada preparado) a 5 (muito bem preparado), em que medida o curso de LEB prepara para a vida ativa, a média das respostas dos diplomados foi de 3,42 (DP=0,765). Por outras palavras, os diplomados da LEB consideram, em média, estarem razoavelmente

preparados. As análises de variância não detetaram diferenças significativas na avaliação sobre a preparação do curso para a vida ativa entre turmas, entre regimes de frequência (diurno/pós-laboral), assim como entre estudantes com ou sem experiência profissional.

### ***Aspirações e expectativas formativas e profissionais***

A quase totalidade dos diplomados reporta pretender dar continuidade aos estudos, em particular, ingressando num mestrado profissionalizante para a docência no ano letivo seguinte à diplomação. A única exceção é uma diplomada que pretende realizar voluntariado durante um ano, de forma a conhecer melhor o mercado de trabalho.

Estas expectativas são muito semelhantes às identificadas em 2014 num estudo conduzido na mesma instituição (Leite, Loureiro & Hortas, 2015).

Para a maioria dos diplomados, a trajetória a realizar após diplomação foi definida antes do ingresso na LEB (65%). Entre os diplomados que tomaram essa decisão ao longo da licenciatura, metade indica tê-lo feito apenas no último ano do curso. Apesar de influências diversas poderem ter lugar ao longo deste trajeto, o maior predomínio de escolhas no 3.º ano da licenciatura poderá estar relacionado com a própria organização do plano de estudos e, em particular, da relevância e importância do estágio na tomada de decisão. Contrariamente a outras instituições, em que a aproximação à prática se verifica logo no primeiro ano do curso, na Escola Superior de Educação de Lisboa essa imersão é realizada apenas no segundo (observação) e, posteriormente, no terceiro ano (intervenção).

## **Discussão dos resultados**

Em termos gerais, é possível concluir que existe alguma concordância entre as competências assinaladas pelos diplomados e aquelas que são focadas pelos

docentes, o que pode significar a existência de uma perspectiva coletiva sobre as finalidades da licenciatura, eventualmente decorrente, e uma filosofia formativa subjacente ao curso desenvolvida durante os seus 3 anos de formação (Roldão, 2011), mas também originada pelas orientações para a organização da formação de professores, fortemente regulada pela administração central (Campos, 2002).

Se analisarmos as respostas dos diplomados e dos docentes à luz dos objetivos definidos para a licenciatura em Educação Básica nesta instituição, verificamos que existem referências a todos os objetivos, mas com incidências diferentes. Com efeito, as respostas focalizam-se sobretudo nos dois primeiros objetivos (“conhecimentos e capacidades de compreensão no domínio da Educação Básica; competências práticas de exercício profissionalizante dos saberes adquiridos”), sendo em menor número as referências aos restantes (“desenvolvimento de atitudes favoráveis aos percursos de formação ao longo da vida, suscetíveis de alimentar um projeto pessoal e profissional consistente; capacidades de problematização, resolução de problemas e posicionamento ético e deontológico no quadro das realidades em que o estudante irá futuramente intervir; conhecimentos e competências específicos que habilitem os estudantes a conceber, desenvolver, avaliar e divulgar projetos no âmbito da EB”). Na opinião dos inquiridos, existe, portanto, uma incidência da licenciatura na preparação técnica para o desempenho profissional em detrimento de competências de investigação e de inovação, bem como de capacidades que garantam o desenvolvimento profissional no futuro.

Esta constatação pode ser relacionada com o facto de a LEB se constituir como o 1.º ciclo da formação para a docência, pressupondo-se que algumas competências serão aprofundadas no 2.º ciclo. Contudo, de acordo com o Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio, o 2.º ciclo tem como finalidades aprofundar os conhecimentos necessários à área de docência e “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”, reconhecendo-se, portanto, o caráter marcadamente profissionalizante dessa segunda etapa.

O percurso vivido na LEB parece ser fundamental para a escolha das vias possíveis na segunda etapa, uma vez que diversos diplomados afirmam apenas ter escolhido o mestrado (e, portanto, o nível educativo a lecionar) durante o curso. Esta tomada de decisão ao longo do curso é um aspeto a ter em consideração no âmbito do próprio currículo da LEB. No estudo conduzido por Soares (2022), o estágio curricular “surge como o principal responsável pela alteração das motivações iniciais, produzindo novas expectativas, suscitando conflitualidades, embora a influência do percurso de vida ou até a própria indecisão venham corroborar, igualmente, este posicionamento ambíguo das alunas” (p.52).

Assim sendo, torna-se fundamental que seja a primeira etapa da formação a garantir o desenvolvimento de competências de carácter mais geral, mas que são indispensáveis a qualquer profissional na sociedade atual, correspondendo àquelas que são definidas para o nível de licenciatura no Quadro Europeu de Qualificações (2017). Estas englobam não apenas o “conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios”, mas também a capacidade de resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa dada área, a gestão de atividades ou projetos profissionais complexos e a assunção de responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Apesar de estas competências estarem expressas nas duas últimas dimensões da análise realizada (dimensão profissional, social e ética e dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida), são menos valorizadas do que as competências no âmbito da dimensão do ensino e da aprendizagem, indiciando que diplomados e docentes perspetivam o curso como preparação para a docência.

Apesar de a dimensão do ensino e da aprendizagem ser mais valorizada tanto entre docentes como diplomados, os resultados revelam algumas diferenças entre os participantes do estudo. A existência de uma maior explicitação das capacidades pedagógicas e do conhecimento profissional por parte dos docentes relativamente aos diplomados sugere alguma diferença entre a perspetiva dos docentes sobre o currículo implementado e o currículo experienciado pelos diplomados (OCDE, 2020). Por outro lado, o maior peso da categoria sem explicitação nas respostas dos diplomados, pode sugerir

dificuldades em diferenciar o tipo de competências associadas ao ensino e aprendizagem.

Por sua vez, a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os docentes e os diplomados na dimensão profissional, social e ética revela a escassa importância que é dada a esta componente. O mesmo se pode concluir quanto à capacidade de inovação e de aprender a aprender, inseridas na dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. No entanto, o mesmo não sucede com a capacidade de investigação sobre a prática, em que as perspetivas entre docentes e diplomados são significativamente distintas, sugerindo, uma vez mais, uma possível diferença entre a perspetiva dos docentes sobre o currículo implementado e o currículo experienciado pelos diplomados (OCDE, 2020).

### **Considerações finais**

Estes resultados, ainda que não generalizáveis, demonstram mais uma vez a ambiguidade das finalidades da LEB: primeira etapa da formação de professores ou formação em banda larga para o desempenho de funções genéricas no campo educativo? E, optando por manter as duas finalidades em simultâneo, como conciliar competências preparatórias da profissão docente com competências de desempenho profissional em contextos diversificados, requerendo atitudes, conhecimentos e capacidades que não são especificamente os da docência?

Apesar destas interrogações, as respostas dos diplomados neste estudo parecem apontar para alguma conciliação entre a dupla finalidade da LEB, uma vez que, por um lado, afirmam pretender prosseguir estudos para os mestrados que habilitam para a docência, mas, por outro, consideram que estão razoavelmente preparados para a vida ativa.

Permanece, porém, a questão de saber qual o desempenho profissional para o qual entendem estar preparados no final da LEB. Quando este questionário foi realizado, não se colocava ainda a hipótese de os diplomados da LEB poderem ser contratados como professores, como o Despacho n.º 10914-A/2022

atualmente prevê. Embora se compreenda o caráter temporário desta medida, destinada a solucionar um problema conjuntural, é possível que as competências a nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que diplomados e docentes assinalam como decorrentes da frequência da LEB não fossem consideradas suficientes para o desempenho da função docente, se tal tivesse sido perguntado.

Um último questionamento diz respeito às oscilações sobre a indispensabilidade ou não da LEB para acesso aos mestrados que profissionalizam para a docência com crianças dos 0 aos 12. A obrigação de titularidade da LEB para acesso a estes mestrados surge no DL n.º 79/2014 em oposição ao DL n.º 43/2007 e ao DL n.º 112/2023. Se tivermos em conta a apertada regulamentação desses normativos na definição não apenas das componentes de formação da LEB, mas também do número de créditos a atribuir a cada uma e, na formação para a área de docência (FAD), do número de créditos a atribuir a cada área disciplinar, parece difícil compreender a possibilidade de outras vias de acesso aos referidos mestrados. No entanto, a obrigatoriedade da titularidade da LEB torna-se muito redutora do perfil de docência para os primeiros anos e não favorece nem a mudança de profissão nem a mobilidade entre níveis educativos ou ciclos de ensino, tendo dado origem a soluções penalizadoras para docentes já profissionalizados que pretenderam mudar de nível/ciclo. A decisão sobre a obrigatoriedade ou não da titularidade da LEB para acesso aos mestrados profissionalizantes constitui também um fator relevante (se não determinante) para a definição das finalidades, objetivos, conteúdos e processos da LEB e, portanto, para a clarificação da identidade deste curso.

### **Referências bibliográficas**

- Campos, B. P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Edições Afrontamento.
- Feio, M., Valente, B., & Leite, T. (2023). As tipologias de ensino no desenho curricular do curso de Licenciatura em Educação Básica. *Da*

*Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 13(1), 97–115. <https://doi.org/10.25757/invep.v13i1.344>

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Editions d'Organisation.

Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente, 28, 73-89.

Leite, T. & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1 (3). 79-99.

Leite, T, Loureiro, L., & Hortas, M. J. (2015). Entre a formação e a profissão: ambiguidades no perfil de saída da licenciatura em Educação Básica. In Proceedings of the First International Meeting of Industrial Sociology, Sociology of Organizations and Work (pp. 316-328). APSIOT.

OCDE (2020). *Curriculum (re)design*. OECD Publishing.

Quadro Europeu de Qualificações (2017) disponível em [https://www.dges.gov.pt/pt/quadro\\_qualificacoes?plid=371](https://www.dges.gov.pt/pt/quadro_qualificacoes?plid=371)

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.

Soares, L. (2022). "Trabalhar com crianças é dar o melhor de si" - vozes de alunas da Licenciatura em Educação Básica. *Revista Lusófona de Educação*, 55, 43-65. <https://doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle55.03>

Valente, B., Feio, M., & Leite, T. (2023). Os cursos de Licenciatura em Educação Básica em Portugal: uma análise comparativa. *Educação e Pesquisa*, 49, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349261454>

Decreto-Lei n.º 240/2001, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 201, em 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 42/2005, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 37, de 22 de fevereiro



Decreto-Lei n.º 49/2005, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 166, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 74/2006, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 60, de 24 de março.

Decreto-Lei n.º 43/2007, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 38, de 22 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 79/2014, publicado no Diário da República, 1.ª série, N.º 92, em 14 de maio

Despacho n.º 10914-A/2022, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 174, de 8 de setembro de 2022

Decreto-Lei n.º 80-A/2023, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 173, de 6 de setembro

Anteprojeto de DL 297/XXIII/2023. Em consulta pública.

### **Notas Biográficas**

Teresa Leite

Teresa Leite é professora coordenadora aposentada da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa e Doutora em Educação, com especialização na área de Formação de Professores pela Universidade de Lisboa. Participou em projetos nacionais e internacionais na área de formação de professores, currículo do ensino básico e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.



<https://orcid.org/0000-0003-2969-9882>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / [teresal@eselx.ipl.pt](mailto:teresal@eselx.ipl.pt)

Bianor Valente

É professora adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa e presidente do Departamento de Formação e Investigação em Currículo e Didáticas. É Doutorada em Educação, com especialização em Didática das Ciências pela Universidade de Lisboa. Tem desenvolvido trabalho de formação e de investigação no âmbito da formação de professores e no âmbito da Didática das Ciências.



<https://orcid.org/0000-0001-6541-8000>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / [bianorv@eselx.ipl.pt](mailto:bianorv@eselx.ipl.pt)

Joana Campos

É professora adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, licenciada em Sociologia pela FCSH-UNL e mestre em Educação pela UCP. Tem desenvolvido trabalho de investigação no âmbito dos processos de profissionalização de grupos profissionais da educação, como os professores, animadores socioculturais e educadores sociais.



<https://orcid.org/0000-0001-5325-9460>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / [jcampos@eselx.ipl.pt](mailto:jcampos@eselx.ipl.pt)