

BOLONHA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Carla Maria Gomes de Lemos e Sousa
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

A problemática do ensino superior em Portugal tem vindo a ser sistematicamente equacionada, em tudo o que respeita às questões de estrutura curricular e política organizacional, por referência à designada Declaração de Bolonha. O documento em questão não se tem limitado a interferir no domínio puramente organizativo do Ensino Superior. A sua influência tem procurado estender-se, praticamente, a todos os domínios da política educativa no que se refere a este sector de ensino, sendo de destacar, nessa influência, a preocupação com a implementação de um novo modelo filosófico/político, como está exemplarmente declarado no relatório “Bolonha: Agenda para a excelência” da autoria conjunta de (Simão, J. Veiga; Santos, S. Machado e Costa, A. Almeida, 2001). A abordagem desta comunicação revela a preocupação de reflectir, através de um estudo de doutoramento, a influência deste novo modelo nos cursos de formação inicial de professores, procurando perceber junto dos vários intervenientes: professores das Instituições de formação de Ensino Superior, alunos e professores cooperantes, de que forma este novo modelo, contribui ou está a contribuir para uma formação que conduza à eficiência, à busca de produção de conhecimento e à competitividade exigida neste novo paradigma de uma Europa unificada até no sistema de ensino superior.

Na Europa há uma inegável tendência para a convergência dos sistemas nacionais de ensino superior que começou com a Declaração da Sorbonne (25 de Maio de 1988) que lançava a ideia da criação de uma Área Europeia de Ensino Superior como um mecanismo para promover a mobilidade de alunos e docentes, a empregabilidade dos cidadãos Europeus e o desenvolvimento económico e social da Europa.

Na sequência da Declaração da Sorbonne, 29 ministros da Educação de países Europeus assinaram a Declaração de Bolonha em (19 de Junho de 1999), como um compromisso político que permitiria criar um sistema de graus facilmente legíveis e comparáveis, e a implementação de um sistema de créditos destinado a promover a mobilidade dos alunos.

Os objectivos declarados de Bolonha merecem aprovação: consolidar e enriquecer a cidadania, promover o desenvolvimento social e humano, promover a empregabilidade dos cidadãos Europeus. A criação da área europeia de Ensino Superior iria permitir ainda à Europa competir com outros sistemas de ensino superior, nomeadamente os dos Estados Unidos e do Japão.

Porém, na minha opinião, existe uma agenda oculta de Bolonha que é dominada pelas questões da economia! O que está por trás de Bolonha é o problema da competitividade europeia, num sistema globalizado e são os problemas dos salários Europeus, agravados pelo que resta do

sistema de Estado Providência, o que prejudica a posição da Europa na nova economia global e especialmente Portugal na economia da Europa.

Já nos habituámos a constatar que há uma Europa que se constrói sobre os interesses das suas instituições mais poderosas. E quando esta Europa tenta impor uma normalização fá-lo, em regra, com o pretexto de “aumentar a competitividade” do espaço europeu.

O processo de Bolonha é apenas mais um exemplo desta estratégia. Mas para concluir sobre os seus efeitos potenciais é necessário estudá-lo de uma forma estruturada e promover um debate aberto com todos os intervenientes directamente interessados, sem preconceitos mas também sem compromissos desnecessários.

Os objectivos apontados para o processo de Bolonha são fundamentalmente três e dizem respeito exclusivamente ao Ensino Superior: 1. promoção da qualidade do ensino e respectiva avaliação; 2. adopção de um sistema de dois ciclos (o primeiro de carácter mais geral, que permite a continuação dos estudos mas também o acesso ao mercado de emprego, e o segundo mais especializado) e 3. a adopção de um sistema de créditos, que substitui o de semestres. Tudo isto visando aumentar a competitividade do sistema de ensino superior, tornar os cursos mais comparáveis e promover portanto uma maior mobilidade de estudantes e professores no espaço europeu.

Tipicamente, o modelo seria o que é conhecido por “3,5,8”, ou seja, um primeiro ciclo de 3 anos, que conferirá o grau de bacharelato ou licenciatura, um segundo ciclo de 2 anos, que conferirá o grau de mestrado, e um terceiro ciclo de mais três anos para o doutoramento. E foi esse o figurino que a senhora Ministra da educação da altura, Dra. Graça Carvalho, se encarregou de propor, como ponto de partida, para Portugal. É que a tradição anglo-saxónica é muito forte, e o prestígio de inúmeras universidades americanas e inglesas, que adoptam desde há muito uma estrutura semelhante a esta, terá certamente pesado na decisão. Mas será que teremos necessariamente que compararmo-nos com essas universidades? Visto que o ensino superior serve, em geral, uma estratégia de desenvolvimento, é a estratégia de desenvolvimento desses países que queremos para o espaço europeu? E para Portugal?

Em suma, na abordagem do processo devemos evitar rupturas e partir paulatinamente da situação existente para o modelo e não do modelo para a situação existente. Paralelamente, devemos começar a abordar seriamente o problema da conciliação-conjugação dos nossos dois sistemas de ensino superior, cuja separação absoluta não tem qualquer sentido e é manifestamente contrária ao espírito da Declaração de Bolonha.

O processo iniciado com a declaração de Bolonha pode constituir o *mandato externo* necessário para uma profunda reflexão e consequentes mudanças nas universidades europeias. Impulsionadas por esse projecto de construção de um espaço europeu de ensino superior, a

reforma universitária deve ser assumida como parte integrante do aprofundamento do processo de construção de uma Europa social, que seja um exemplo do respeito pelos direitos de cidadania multi e intercultural. No caso de Portugal, esse processo deveria ser, desde o início, articulado com a criação e afirmação do espaço lusófono de ensino superior e, em estreita cooperação com a Espanha, do espaço Ibero-americano de ensino superior.

Todavia, em Portugal, o equacionar de uma profunda reforma universitária a partir desse mandato, tem estado seriamente prejudicado por *ruídos* - que têm impedido, que nos tenhamos centrado no essencial.

O primeiro (e talvez mais forte) *dos ruídos* decorre das consequências no financiamento das universidades públicas da diminuição da duração do 1º ciclo de formação (graduação). O financiamento dessas universidades decorre de uma fórmula que privilegia o número de estudantes em graduação, pelo que, qualquer diminuição desse número por uma menor duração do curso, tem imediatas consequências no montante do financiamento global.

O segundo ruído decorre das implicações nas carreiras profissionais, com particular destaque para aquelas que são tuteladas por ordens profissionais e para as carreiras públicas, da duração da formação inicial. A relação estreita existente entre duração da formação e *status* profissional e social, bem o facto do Estado ter delegado a autorização do exercício de várias profissões em ordens profissionais, limita seriamente a procura de soluções para a organização dos planos curriculares. O aumento dos poderes corporativos na sociedade portuguesa manifesta-se, neste processo, em toda a sua força e dimensão.

O terceiro ruído foi criado pelo próprio governo, nomeadamente na sua primeira versão, que tentou associar o processo de Bolonha a uma alteração profunda da Lei de Bases do Sistema Educativo, quebrando o consenso alcançado em 1986, e ao qual o Presidente da República não deu o seu aval, não promulgando a Lei aprovada na Assembleia da República. Quando, mais tarde, na mesma legislatura mas com outro governo, este aceitou fazer uma revisão “cirúrgica” da Lei, já não foi a tempo devido à dissolução da Assembleia pelo Presidente da República.

O quarto ruído é aquele que mais me interessa aprofundar, debater e reflectir pois é o que está mais intimamente ligado à formação de professores, resulta da estrutura binária prevalecente no ensino superior português. De facto, nessa estrutura, a pós-graduação esteve muitos anos reservada às universidades, limitando-se o ensino superior politécnico, primeiro a atribuir o grau de bacharel e, recentemente, a licenciatura. O provável desaparecimento do grau de licenciatura e o envio de algumas formações profissionais para o nível de *master* (2ºciclo) aumenta a menoridade deste subsistema do ensino superior, num período em que muitas destas instituições fizeram significativos esforços e investimentos na formação a nível de doutoramento dos seus docentes e na criação de unidades de investigação e desenvolvimento científico. Agora, mais do

que nunca, a estrutura binária do nosso ensino superior tornou-se um poderoso entrave a reformas neste mesmo nível de ensino.

A eficácia da implementação do processo de Bolonha em Portugal passa por diminuir drasticamente estes *níveis de ruído*, para nos centrarmos no essencial: Como estabelecer regras de leitura comum para as formações realizadas no espaço europeu? Quais os perfis de formação correspondentes aos vários ciclos de formação universitária? Que mecanismos introduzir para garantir qualidade e relevância às formações concedidas? Em suma, numa universidade que se universaliza, como manter um saudável balanço entre excelência e ensino superior para todos?

No ensino superior privado a implementação deste processo assume ainda especificidades próprias, que importa equacionar no imediato, tendo em vista a introdução imperiosa de alterações legislativas e dos consequentes ajustamentos nos procedimentos administrativos, sob pena de se ver asfixiada no seu desenvolvimento futuro.

A primeira e decisiva especificidade prende-se com a (quase) total ausência de autonomia científica, que faz com que praticamente todos os actos neste campo necessitem de uma portaria governamental que, em regra, demora 2 ou 3 anos a ser publicada. Num processo que tem um calendário acordado a nível europeu extremamente apertado, e em que se desenvolverá no plano interno uma fortíssima competição entre universidades na procura de estudantes, a manutenção das actuais regras de criação de cursos será decerto penalizadora para a Universidade e consequentemente para os alunos.

O Processo de Bolonha e a Formação Inicial de Professores

Segundo Ponte, J.P. (2004) na sociedade portuguesa, o modo como o professor exerce a sua actividade é perspectivado de modos muito diversos pelos diferentes actores sociais. Para uns, o papel do professor é essencialmente, senão mesmo exclusivamente, o de transmissor de conhecimentos e da cultura das gerações precedentes. Nesta perspectiva, na formação inicial de um professor é preciso valorizar os saberes das diferentes especialidades, disciplinares ou não disciplinares – e existe mesmo quem defenda que na preparação de um professor mais nada é preciso. Para outros, o papel do professor é, ou deveria ser, o de participar na elaboração e concretização na sua escola ou instituição de um projecto educativo, cuja base essencial são os saberes próprios da educação. Nesta segunda perspectiva, é preciso valorizar sobretudo os saberes da educação e das áreas afins das ciências sociais e humanas.

Na minha perspectiva, não há que optar por uma ou outra destas perspectivas, mas sim procurar uma articulação entre elas, articulação essa que deverá ser dinâmica, em função dos níveis de ensino, da evolução da configuração do sistema, da evolução das instituições educativas e do próprio saber fundamentado sobre a formação dos professores. Sobretudo, não se deve esquecer

que a formação inicial é um ponto de partida para a entrada na profissão, que deverá ser completada e aprofundada noutros momentos de formação formal (contínua e especializada, com relevância para o estágio/prática pedagógica) ou informal (encontros, projectos, trocas de experiências, assistência a reuniões de pais e reuniões de conselho pedagógico), ao longo do curso e depois na sua carreira de professor. Por isso, nas principais vertentes que caracterizam a profissão, parece-me que devemos colocar em primeiro lugar a concepção, execução e avaliação de actividades de educação e ensino de crianças, jovens e adultos, numa ou mais áreas disciplinares, tendo em vista promover a sua aprendizagem integrada. No entanto, não se pode ignorar a importância da participação do professor na construção, realização e avaliação do projecto educativo da sua escola ou instituição bem como na promoção do seu próprio desenvolvimento profissional, nas suas diversas vertentes.

Nesta perspectiva integradora, a docência, qualquer que seja o nível em que é exercida, é marcada por um saber profissional comum, resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos), organizados e integrados adequadamente em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional. Deste modo, qualquer que seja o seu nível de ensino e a sua especialidade de docência, todo o professor tem de possuir uma formação multifacetada e, por consequência, multidisciplinar. Assim, uma das vertentes desta formação é determinada pela *área de especialidade* ou pelo *nível de exercício* da sua função de professor generalista. Outra vertente de formação é a educacional, que inclui elementos de natureza geral, relativos aos processos educativos, aos seus actores e ao seu contexto, ao lado de outros elementos de natureza específica, relativos à esfera de intervenção do professor, com destaque para as didáticas e metodologias de ensino. A formação do professor envolve também, naturalmente, uma vertente *cultural, pessoal, social e ética*. Finalmente, para além de conhecimentos em diversos domínios, o professor precisa de possuir um conjunto fundamental de competências docentes e capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica, tornando-se necessária, uma vertente de formação com carácter prático e investigativo que promova o seu desenvolvimento.

O que nos diz a investigação sobre a formação inicial de professores?

A formação inicial de professores recebe com alguma frequência comentários muito críticos. Os professores universitários das áreas de especialidade consideram que os jovens professores não ficam devidamente preparados nas matérias que irão ensinar. Os professores da área de educação lamentam que tudo o que ensinam acaba por ser “varrido” pelo conservadorismo da prática de ensino. Os novos professores comentam frequentemente que pouco do que aprendem

na formação inicial lhes serviu para alguma coisa e que só na prática profissional aprenderam o que é importante. Os professores já em serviço também acham, muitas vezes, que os jovens professores não vêm devidamente preparados no que seria mais necessário. Na sociedade, em geral, parece existir uma grande desconfiança em relação à qualidade da formação de professores. De forma muito sucinta estas foram algumas das conclusões apuradas no estudo da minha tese de mestrado na área da formação inicial de professores.

As críticas vêm também de investigadores em educação. Por exemplo, Lampert e Ball (1999) são duas educadoras norte-americanas que traçam um diagnóstico negativo da formação inicial de professores. Entre outros aspectos, estas autoras sublinham que esta formação muitas vezes dá a impressão que, para ensinar, pouco mais é preciso do que senso comum e pensamento vulgar (*everyday reasoning*), ou seja, não evidencia a necessidade de um conhecimento profissional. Além disso, criticam a separação entre teoria e prática, tanto física como conceptualmente, sendo a teoria raramente examinada na prática e a prática muitas vezes pouco significativa e quase sempre pouco interrogada pela teoria.

Estas autoras referem também que, tão importante como saber as competências que devem ter os novos professores, é saber como é que eles as podem adquirir. Na sua perspectiva, no ensino como noutros campos do conhecimento, como fazer conjecturas e como desenvolver um argumento. Deste modo, a formação de professores pode ser encarada como um processo de indução numa comunidade de prática e de discurso que tem as suas próprias ferramentas, recursos, ideias partilhadas e debates. Por isso, sublinham necessidade de desenvolver nos novos professores a capacidade para analisar a prática, em colaboração com os outros professores.

Estas críticas aplicam-se por inteiro à situação portuguesa, muito marcada por disputas acerca de qual é o melhor modelo institucional para a realizar a formação inicial de professores e quais as instituições mais vocacionadas para o efeito, e onde prevalece uma tradição académica de formação, centrada em disciplinas disjuntas e não em projectos. Na verdade, não deixa de ser curioso que muitos professores formados em instituições que praticam o que usualmente se designa por “modelo integrado”, referem ter sido o seu curso um mosaico de disciplinas desconexas, como outro curso qualquer, que não vêm muitas dessas disciplinas como relevantes para a sua actividade profissional.

Cinco anos de formação para todos os professores

Nos anos 90, em Portugal, ficou consagrado que o professor de todos os níveis e ciclos de ensino e o educador de infância deve ter uma formação ao nível da licenciatura (ou seja, um curso com um mínimo de quatro anos). Estabeleceu-se assim o princípio de que a docência, seja

em que nível for, deve ser realizada por profissionais detentores do mesmo grau académico. Reconheceu-se, pelo menos implicitamente, que ao conhecimento mais profundo da sua especialidade por parte dos professores de níveis mais avançados, se contrapõe a necessidade de conhecer um leque mais vasto de assuntos e formas de os integrar por parte dos professores dos primeiros níveis. Reconheceu-se, igualmente, que o trabalho em todos os níveis de ensino envolve a necessidade de conhecer de forma aprofundada o aluno, a sua comunidade e a problemática educativa, tendo em vista o diagnóstico de problemas e a construção de projectos de intervenção capazes de os enfrentar.

Deste modo, o alargamento da formação de todos os professores, para o nível da licenciatura, com uma formação sólida na sua especialidade de docência, uma formação educacional adequada e uma formação prática consistente, decorreu, como refere Ponte, J.P; (2004) da percepção por parte da sociedade, da complexidade da função profissional que o professor exerce junto dos alunos, nas instituições de ensino e na própria comunidade e, em consequência, da necessidade do professor possuir uma formação multifacetada e multidisciplinar bem como capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica. Em face desta situação, não se antevê razoável diminuir para menos de quatro anos a duração da formação inicial do professor, fragilizando uma ou mais destas vertentes.

Enquanto que no passado as formações dos professores dos diferentes níveis de ensino eram muito diferenciados – os professores do ensino secundário tinham obrigatoriamente uma licenciatura e os professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância apenas cursos médios – o quadro legislativo actual reconhece a necessidade de uma formação de nível académico equivalente para os docentes e educadores de todos os níveis de ensino. Essa formação tem de ser diferente em função das disciplinas de docência e dos níveis de ensino, mas é inequivocamente uma formação de nível superior envolvendo uma especialização significativa. Vejo com dificuldade a possibilidade de se fazer uma formação de professores do ensino secundário e do 3º ciclo do ensino básico de qualidade em menos de cinco anos nem vejo como desejável caminharmos para uma situação em que existem professores de primeira, (com um mestrado, num curso de cinco anos) e professores de segunda (com um outro grau, num curso de três ou quatro anos).

Nos últimos anos, para as necessidades actuais do sistema educativo, passou a existir um excesso de professores formados. Deixou de existir uma pressão para a formação rápida e massiva de professores. Deste modo, os cursos devem poder desenvolver-se de acordo com os padrões mais desejáveis que garantam a sua qualidade. Assumir que os de formação de professores se situam no segundo ciclo dos estudos superiores corresponde, no meu ponto de vista, a assumir que a lógica da quantidade deve dar lugar à lógica da qualidade.

Tal como em muitos outros cursos, a formação de um professor deve assim desdobrar-se em duas etapas – uma primeira generalista e uma segunda de especialização. O que acontece actualmente, na maioria dos cursos, são de “banda estreita” Ponte, J.P, (2004) o aluno escolhe esse curso à entrada do ensino superior e o curso só tem como saída a docência. Esta situação dificulta a mudança de opção a meio do percurso, do mesmo que dificulta o planeamento de acordo com as necessidades sociais.

Um lugar de destaque à formação prática e à iniciação à investigação

Nos modelos de formação dos professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, a formação prática existe ao longo de vários anos, o que é positivo, mas a sua intensidade é muito insuficiente na fase final do curso, conclusão aliás constatada num estudo realizado de 2003 a 2006, sobre o estágio/Prática Pedagógica numa Escola Superior de Educação, num curso de professores do 1º ciclo do ensino básico (Sousa, C.L. 2006). Na minha perspectiva, esta formação deveria ser reforçada. Trata-se, portanto, de reformular a formação prática proporcionada aos formandos e estabelecer parâmetros mínimos que garantam que esta formação desempenha realmente um papel significativo. No meu entender, a formação prática deve ser perspectivada como uma iniciação à prática profissional, incluindo situações de observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas reais e deve estar estreitamente associada à formação educacional.

Por outro lado, a iniciação à investigação educacional não existe na generalidade dos cursos de formação inicial de professores, seja de que nível for, e isso é uma séria lacuna que é preciso preencher. Na verdade, como se pode esperar que o professor reflecta sobre os problemas da sua prática profissional, se envolva em projectos na escola, e mostre abertura à inovação, se lhe faltam os instrumentos mínimos sobre os processos de construção de conhecimento válido em educação?

Alterações na formação inicial de professores

A aplicação do processo de Bolonha na formação inicial de professores poderá trazer alterações nas nossas concepções e práticas. Neste momento, apesar do processo estar já em implementação em muitas instituições do ensino superior, há uma grande disparidade de situações. Existem cursos específicos, com entrada directa no início do ensino superior, como é o caso dos cursos de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, aliás com um tronco comum de três anos e com a denominação de Educação Básica, que varia depois no 2º ciclo de estudos, a especialização, que varia na duração com mais dois, três ou quatro

semestres, dependendo do nível que os alunos escolherem leccionar, mas onde os saberes da especialidade de docência são fortemente desvalorizados.

Na minha perspectiva, é muito difícil realizar, com um mínimo de qualidade, a formação de um professor no primeiro ciclo de estudos. São por isso necessários, dois ciclos, sendo o primeiro destinado à formação de base e o segundo à formação nos elementos de natureza mais especificamente profissional. Deste modo, todos os professores em Portugal podem passar a ter uma formação profissional com características comuns, incluindo os professores das áreas artísticas e tecnológicas. Isso teria a vantagem de garantir que nos planos de estudo desses cursos existem todos os requisitos necessários a uma formação de qualidade para o desempenho de funções docentes – incluindo tanto os saberes da especialidade como a formação educacional geral e específica, a formação prática e a iniciação à investigação educacional.

Todas estas ideias pretendem ser analisadas e confirmadas através de uma investigação em curso, num estudo de doutoramento com a participação dos vários actores implicados, alunos de cursos de formação inicial de professores em Educação Básica, professores dessa mesma formação e professores cooperantes desses mesmos alunos, de forma a ver respondidas as questões que se seguem, com o objectivo último de deixar uma proposta de um modelo de formação que veja satisfeitos os pressupostos acima referidos.

Devemos então ter uma noção clara que a reformulação do quadro jurídico da formação inicial de professores não significa, necessariamente, a resolução de todos os problemas. Concluo então com as questões que ficam para uma reflexão séria e profunda: A primeira prende-se com a *questão da certificação das habilitações*. O sistema actual, em que cada instituição atribui a classificação profissional aos seus diplomados segundo os seus próprios critérios, sem qualquer regulação, é manifestamente inadequado. O fundamental para resolver o problema, será, a meu ver, a implementação de processo efectivo de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial de professores, envolvendo a definição de critérios rigorosos de classificação profissional por parte das instituições de formação.

Outra questão que me parece fundamental é a de saber *como é que as instituições vão dar corpo aos seus projectos de formação*. Em vez de organizar cursos por planos de estudo e disciplinas ou unidades curriculares, são necessárias outras lógicas, que facilitem a criação de uma identidade para a instituição e o seu processo formativo e se insiram numa lógica de reflexão sobre a sua própria prática.

Uma terceira *questão* que é preciso colocar tem a ver com *a natureza dos dispositivos que apoiam a formação inicial, nomeadamente quando intervém a componente prática*. Que tipo de colaboração deve existir entre as instituições de formação e as escolas? Que formação devem ter os professores das escolas cooperantes na formação inicial? Que tipo de trabalho conjunto se

pode perspectivar? Reforçar a vertente prática da investigação e introduzir uma nova vertente investigativa estreitamente associada à prática profissional, não significará uma melhoria se não houverem as condições necessárias no terreno para o seu desenvolvimento.

Assim, tendo a noção do alcance da reorganização dos cursos de formação inicial de professores, não posso deixar de considerar esta como uma boa oportunidade para reflectir. Aproveitemos então debater o que tem sido o nosso percurso, as nossas práticas, os nossos problemas, e de que maneira, podemos avançar para uma formação com melhor qualidade e credibilidade.

Referências Bibliográficas

Lampert & Ball (1999). *Teaching, multimedia and mathematics: Investigations of real practice*. Netherlands.

Serralheiro, J. Paulo (org.), (2005). *O Processo de Bolonha e a Formação dos educadores e professores portugueses*. Textos: Adalberto Dias de Carvalho; Agostinho Santos Silva; Alberto Amaral; António Brotas; António Teodoro; Fernando dos Santos Neves; João Pedro da Ponte; João Teixeira Lopes; José António Caride Gomez; Lius Souta; Manuel Pereira dos Santos; Ricardo Vieira & Rui Vieira de Castro. Ed: Profedições, Lda. Porto

Simão, J. Veiga; Santos, S. Machado & Costa, A. Almeida (2001). Relatório; *Bolonha: Agência para a excelência*.

Sousa, C.L. (2006). *A Avaliação do Estágio na Formação Inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado: FPCUL, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.