

Os tempos em que vivemos caracterizam-se pela incerteza. Formar indivíduos tendo como referência essa ideia pressupõe desenvolver competências de grande abertura e espírito crítico. Na sociedade atual, é fundamental formar para o incerto, para a mutação, desenvolvendo capacidades de resiliência (TAVARES; ALARCÃO, 2001).

**Rui Neves
Jane do Carmo Machado**

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 39-51
jul./dez. 2014*

Contextualizando a iniciação à prática profissional – o caso de projetos de intervenção educacional

Contextualizing introduction to professional practice – the case of educational intervention projects

RUI NEVES*

JANE DO CARMO MACHADO**

Resumo

Na formação de educadores e professores, a iniciação à prática profissional é uma questão estruturante para o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, partilhamos o desenvolvimento da Unidade Curricular (UC), Projetos de Intervenção Educacional, no âmbito do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Aveiro. Para além das questões conceituais, apresentam-se dados de monitorização numa ótica de modificação e adaptabilidade. Após quatro anos de desenvolvimento da UC (2009 a 2013), envolvendo 318 alunos, 16 a 18 contextos educativos e dezenas de docentes, fazemos um balanço positivo do seu papel formativo, bem como da participação dos membros da rede de formação. A visão global na promoção de observação, reflexão, concepção, planeamento e desenvolvimento de projetos educativos, devidamente contextualizados por parte dos alunos, é uma constante, aferida de diferentes formas.

Palavras-chave: Formação inicial. Iniciação à prática profissional. Supervisão.

* Doutor em Didática – Universidade de Aveiro, Portugal; Professor do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal; Coordenador da unidade curricular Projeto de Intervenção Educacional da Licenciatura em Educação Básica do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Email: rneves@ua.pt

** Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, RJ, Brasil; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Orientadora Escolar da Rede Pública Municipal de Petrópolis, RJ. Professora da Universidade Católica de Petrópolis – Brasil - CTH - Centro de Teologia e Humanidades. Email: jane_machado@yahoo.com.br

Abstract

On the training of educators and teachers, an initiation into professional practice is a structuring issue for personal and professional development. Thus, we share the development of the curricular unit (UC), Educational Intervention Projects, within the third year of the degree course in primary education at the University of Aveiro. In addition to the conceptual issues, monitoring data are presented in a perspective of change and adaptability. After four years of development of the UC (from 2009 to 2013), involving 318 students, 16 to 18 educational contexts and dozens of teachers, we consider positive its formative role, as well as the participation of the members of the training network. Global vision in promoting observation, reflection, design, planning and development of educational projects, properly contextualised by the students, is a constant, measured in different ways.

Keywords: Initial formation. Initiation into professional practice. Supervision.

1. Introdução

A formação de educadores e professores deve integrar práticas de iniciação aos contextos profissionais. O modo como, em cada país, universidade, instituição, essa formação é conceitualizada e planeado varia objetivamente. Na Universidade de Aveiro, e em particular na sua Licenciatura em Educação Básica (LEB), a iniciação à prática profissional dos estudantes realiza-se, fundamentalmente, na UC de Projetos de Intervenção Educacional (PIE) durante o 3º ano. No âmbito dessa iniciação à prática profissional, a UC de PIE possui dimensões de integração e articulação já que é

uma unidade curricular obrigatória de mobilização e integração das competências desenvolvidas nas outras áreas curriculares, inserindo-se na componente de "iniciação à prática profissional" e projectando o conhecimento da realidade educativa na sua diversidade (NEVES, 2008, p. 1).

Para uma melhor compreensão das características da UC, importa explicitar as competências a desenvolver pelos estudantes, tais como:

i) compreender as problemáticas em educação, reconhecendo a sua complexidade, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de projetos educativos; ii) evidenciar capacidade de leitura da realidade, observando e refletindo sobre práticas e projetos em contextos educativos, formais e não formais; iii) argumentar e sustentar fundamentadamente um projeto; iv) contribuir para a criação de um clima de trabalho colaborativo, com diferentes indivíduos e parceiros em ambientes multiculturais e multidisciplinares (NEVES, 2009, p. 5).

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 39–51
jul./dez. 2014*

2. Enquadramento concetual – a certeza da incerteza

Os tempos em que vivemos caracterizam-se pela incerteza. Formar indivíduos tendo como referência essa ideia pressupõe desenvolver competências de grande abertura e espírito crítico. Na sociedade atual, é fundamental formar para o incerto, para a mutação, desenvolvendo capacidades de resiliência (TAVARES; ALARCÃO, 2001). Tais capacidades serão indispensáveis perante a diversidade de contextos educativos que hoje se apresentam a todos os educadores e professores.

Ao longo do processo de concepção e planeamento da UC, foi ficando claro que aos estudantes seriam colocados desafios a superar individualmente e em grupo. Tal rentabilizaria as tarefas de observação e reflexão sobre os contextos a observar, bem como o desenvolvimento de um projeto educativo num dos contextos observados. Foi nesse sentido que:

os responsáveis pelo desenho curricular da LEB assumiram que a ABP poderia ser uma resposta adequada a alguns dos desafios de formação que Bolonha colocou na ordem do dia das discussões sobre o ES, nomeadamente: o ensino centrado no aluno e no desenvolvimento de competências diversificadas, que vão desde as mais técnicas e específicas da área de formação, a outras mais transversais e (inter)personais, como as de comunicação, trabalho em equipe, gestão da informação, resolução de problemas e espírito crítico e criativo (SANTOS; NEVES, 2010, p. 4).

Afim à visão apresentada, colocou-se a urgência de divulgar e consolidar uma mudança de paradigma que não fosse excessivamente focado nos contextos escolares formais. Em resposta a essa questão, construiu-se uma rede de formação diversa, plural e consistente, com base em um conjunto de instituições públicas e privadas, de diferentes níveis de ensino, integradas ou não no sistema educativo português e interagindo com diferentes crianças e jovens.

Nesse quadro, assumimos que a formação desenvolvida

possibilitará a abertura e o desenvolvimento de capacidades essenciais para compreender situações e resolver problemas a partir de reconfigurações de saberes adquiridos que, por sua vez, criam novos saberes e novas formas de

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 39–51
jul./dez. 2014*

comunicar, sendo que isso implica torna perceptível o que se pensa e encontrar espaço de audição para o outro (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p. 103).

A UC de PIE, respondendo à ansiedade dos alunos perante a “prática”, e garantindo a observação e intervenção em múltiplos e variados contextos educativos, procura racionalizar a gestão do tempo entre o ideal e o exequível, o que implica

novas formas de trabalhar em equipe, de assumir riscos, de ser pró-ativo, de utilizar as novas ferramentas tecnológicas, de identificar necessidades próprias de formação e possibilidades de complemento de formação. Isto pressupõe um perfil de formação inacabado, um conceito de formação permanente, contínua, especializada, em ação (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p. 103).

3. Enquadramento institucional

3.1 Modelo organizacional

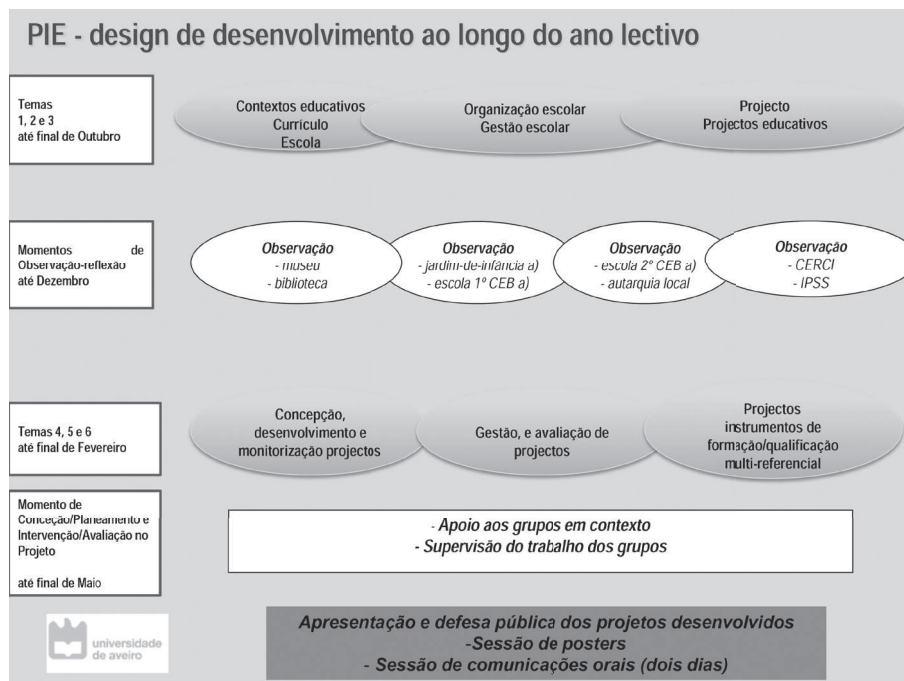
A UC de PIE surge no plano de estudos da LEB “como uma oportunidade de refletir e desenvolver competências de acordo com a diversidade dos contextos educativos, reforçando uma matriz identitária na formação dos futuros educadores e professores” (NEVES, 2012c, p. 4).

Os estudantes são organizados em pequenos grupos (três a cinco elementos), que, no início do ano letivo, escolhem a temática científica / docente da UA que irão desenvolver no projeto educativo durante o segundo semestre. O papel e a função do docente da UA durante o primeiro semestre é o de promover a análise e a reflexão sobre os temas desenvolvidos nos diferentes seminários de natureza transversal, bem como a reflexão oral e escrita sobre as observações realizadas ao longo do semestre nos vários contextos educativos.

Durante o primeiro semestre, os grupos de estudantes focam na observação de atividades educativas realizadas em três contextos diferentes. Para tal, cumprem um plano em que cumprem dois dias de observação (em semanas diferentes) em cada um dos três contextos educativos. Na realização dessas tarefas, são apoiados por docentes da instituição com quem realizam sessões de análise e reflexão do que foi observado. Paralelamente, o docente da UA responsável pela supervisão de cada grupo de estudantes apoia, orienta e supervisiona as reflexões orais e escritas decorrentes das observações realizadas.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 39–51
jul./dez. 2014*

Quadro 1 – Design da unidade curricular de PIE



Fonte: (NEVES, 2012f).

As atividades de formação têm uma articulação entre as atividades do primeiro semestre, mais focadas em dimensões de observação e reflexão sobre práticas educativas, e as do segundo semestre, focado no desenvolvimento de um projeto educativo vincadamente contextualizado.

No segundo semestre, os grupos de estudantes retornam a um dos contextos educativos já observados, reforçando observações, em trabalho conjunto com os docentes e técnicos da instituição. Após essa fase, em cooperação com docentes e técnicos da instituição e em função da área científica selecionada no início do ano letivo, cada grupo de estudantes concebe, planeia e desenvolve um projeto educativo devidamente contextualizado. Ao longo do desenvolvimento do projeto, os grupos de estudantes são apoiados pelos docentes e técnicos das instituições e pelo docente da UA.

Nos dois semestres, são realizadas apresentações e defesas públicas de relatórios de observação (primeiro semestre) e pôsteres e relatórios de projetos (segundo semestre) perante docentes da UA, docentes e técnicos das instituições e demais estudantes.

A avaliação dos estudantes é de natureza individual, por meio de reflexões individuais (presenciais ou não) sobre a concepção e desenvolvimento de projetos educacionais, capacidade reflexiva sobre as práticas, os diferentes contextos educativos e as propostas educativas apresentadas e defendidas

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 39–51
jul./dez. 2014*

nos vários momentos. A avaliação de grupo baseia-se na observação dos seguintes elementos: relatórios de observação de contextos educativos; relatório final de projeto; apresentação e defesa pública do projeto (pôster e comunicação oral); relatório de observação e avaliação do supervisor de contexto; diferentes momentos de observação participante, durante o desenvolvimento dos projetos; avaliação contínua da estruturação e desenvolvimento do *blog* do projeto. A auto e heteroavaliação por meio de registos sobre: a sua própria autoavaliação com base numa escala predefinida; a heteroavaliação do seu grupo de trabalho, tomando como referências as atitudes, comportamentos e competências demonstradas ao longo do desenvolvimento das tarefas.

3.2 Formadores da UA – grupo plural e diverso

A rede de formação integra um coordenador da UC e um grupo variável de docentes (de oito a dez) com perfis de formação científica e pedagógica diversa e experiência em supervisão de processos de formação inicial.

De acordo com os dados, apresentados no quadro abaixo, podemos identificar a constituição de equipas de docentes da UA de várias áreas científicas, com diferentes perfis para o apoio e supervisão de projetos educativos, centrados em variadas temáticas. No contexto da recente avaliação externa à Licenciatura em Educação Básica foi realçado como um dos seus pontos fortes a equipa de supervisão da UC de PIE quando se salientou que tal facto é suportado na “ multidisciplinaridade da equipa de supervisão” e no “envolvimento dos cooperantes no processo formativo e a sua ligação à UA” (NEVES, 2013b, p. 3).

Quadro 2 - docentes da UA / área científica – ao longo dos anos letivos

Áreas Científicas	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Saúde, Desporto e Lazer	X	X	X	X
Diversidade Linguística e Educação Intercultural	X	X	X	X
Ludicidade em Contextos de Infância	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	
Ciências	X		X	X
TIC			X	X
Expressão Dramática		X		X

Fonte: (NEVES, 2012f).

3.3 Produção de documentação – definir para articular

Desde a estruturação inicial da UC de PIE, tivemos a preocupação de organizar um conjunto de documentos que promovessem a articulação entre todos ali envolvidos. Tais documentos revelaram-se imprescindíveis para

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 39–51
jul./dez. 2014*

promover uma melhor ligação e compreensão dos objetivos de formação, quer de novos docentes da UA, quer de docentes e técnicos das instituições parceiras. Nesse sentido, os vários documentos têm sido alterados e adaptados em função dos processos de monitorização, bem como da reflexão realizada sobre as práticas de formação. Devemos, assim, ressaltar a importância de documentos como:

- *PIE – guião da unidade curricular (NEVES, 2012c).*
- *PIE – documento orientador (NEVES, 2012b).*
- *PIE – notas sobre observação (NEVES, 2012a).*
- *PIE – regulamento (NEVES, 2012d).*
- *PIE – avaliação (NEVES, 2012e).*
- *PIE – texto sobre o trabalho-projeto (NEVES, 2013a).*

Essa fundamentação escrita da UC, disponibilizada a docentes da UA, estudantes e rede de formação, tem tido o papel de enquadrar todas as participações na iniciação à prática profissional.

3.4 Rede formação – plural e diversa

A rede de formação estruturada em articulação com a UA é constituída por sete agrupamentos de escolas públicas (educação pré-escolar, escolas do primeiro e segundo ciclo do ensino básico), dois colégios privados, duas escolas de educação especial, três instituições particulares de solidariedade profissional (creche, educação pré-escolar, atividades de tempos livres) e duas autarquias locais.

Essa rede de formação localiza-se na cidade e na região de Aveiro, sendo formada no ano letivo 2012/2013 pelas seguintes instituições: Agrupamento de Escolas de Aveiro; Agrupamento de Escolas de Esgueira; Agrupamento de Escolas de José Estevão-Aveiro; Agrupamento de Escolas de Cacia; Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré; Agrupamento de Escolas de Oliveirinha; Agrupamento de Escolas de Ílhavo; Colégio D. José I – Aveiro; Colégio Português – Aveiro; CERCIAG (Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Águeda); Centro Apoio Social do Concelho de Ílhavo; Centro de Infância Arte e Qualidade – Aveiro; Centro Social Florinhas do Vouga – Aveiro; Centro Social e Paroquial da Vera Cruz – Aveiro; Centro de Educação Integrada da Belavista – Águeda; Câmara Municipal de Aveiro; Câmara Municipal de Ílhavo.

As características bastante diferenciadas da rede de formação têm sido motivo de reflexões dos estudantes, a fim de encararem que a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens podem ocorrer em vários contextos educativos. Tal diferenciação é entendida não só em relação a níveis de escolaridade, como a contextos formais e não formais, contextos sociais, finalidades sociais das instituições, valorizando a reflexão crítica dos estudantes.

4. Sequência de formação

4.1 Da observação de práticas educativas ao projeto educativo

No início de cada semestre, as atividades de formação têm um enfoque em seminários de enquadramento conceitual sobre as finalidades e os objetivos da formação. A seguir, no primeiro semestre, ocorrem seminários de natureza transversal (teoria e prática curricular – a diversidade de contextos educativos; gestão e organização de contextos educativos; projetos educativos; projetos de desenvolvimento sustentável; intervenção dos municípios na educação; observação –, concepções, abordagens e técnicas e o relatório de observação do primeiro semestre e sua apresentação e defesa) da responsabilidade de docentes da UA.

Esses seminários decorrem ao longo do primeiro semestre, em simultâneo com as tarefas de reflexão das práticas, observação de práticas educativas, desconstrução das observações realizadas com apoio de docentes e técnicos das instituições e com docentes da UA, reflexão sobre grandes temas estruturantes (currículo, organizações, projeto), reflexão sobre práticas educativas observadas em vários contextos.

No segundo semestre, após um conjunto de dois seminários focados nas questões do projeto educativo (NEVES, 2013a), a noção de projeto e seus processos de monitorização são intercalados com uma ação de *benchmarking*, com a participação, por convite, de quatro grupos de estudantes que realizaram o seu projeto no ano anterior. Em seguida, esses grupos retornam a um dos contextos educativos já observados, reforçando observações em trabalho conjunto com os docentes e técnicos da instituição.

Após essa fase, em cooperação com docentes e técnicos da instituição e em função da área científica selecionada no início do ano letivo, cada grupo de estudantes concebe, planeia e desenvolve um projeto educativo devidamente contextualizado. No desenvolvimento do projeto, os grupos de estudantes são apoiados pelos docentes e técnicos das instituições e pelo docente da UA. Também nesse período, os grupos de estudantes rentabilizam a utilização das tecnologias de informação (*blogs, Facebook*, plataformas digitais de trabalho cooperativo), promovendo também a divulgação pública das atividades dos seus projetos e envolvendo vários participantes (alunos, docentes, pais e encarregados de educação). Ressalte-se ainda que alguns projetos foram já objeto de comunicações e artigos em congressos e revistas internacionais.

As defesas públicas de relatórios de observação (primeiro semestre) e de projeto (segundo semestre) têm sido consideradas por parte dos estudantes como espaços fundamentais de formação, pelo caráter de exigência na sua preparação e fundamentação, que procuram ir ao encontro do fato de que “[...] a reflexão, para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interro-

gações e estruturante dos saberes dela resultantes” (ALARCÃO, 2005, p. 46).

Essas iniciativas com algum caráter formal (divulgação pública na UA, data, calendário de apresentações, tempo limite de exposição, tempo para debate, participação das instituições e olhares cruzados dos outros docentes da UA) têm merecido o apreço de todos os participantes, com destaque para os estudantes que, de acordo com o desafio de planejar e organizar as várias apresentações públicas, percorrem um percurso bastante formativo em interação com o docente da UA e de acordo com a sua dinâmica de grupo.

Desde o início desta UC, tem sido editado um DVD com o conjunto dos pôsteres e os resumos dos projetos desenvolvidos.

5. Dados de implementação

Neste ponto, apresentaremos alguns dados acerca da avaliação da UC, com base nas opiniões dos estudantes. Os dados apresentados referem-se aos estudantes inquiridos nos vários anos letivos e surgem como indicadores da implementação e desenvolvimento da UC.

Na UC de PIE, o número máximo de estudantes foi de 74 (ver Quadro 3), obtendo-se uma média de 71. O número médio de grupos foi de 16.5, com máximo de 19 (2009/2010) e 15 (2011/2012 e 2012/2013).

Quadro 3 – Dados sobre alunos, docentes e contextos educativos envolvidos

Indicadores	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	Média
Nº de alunos	74	69	74	67	71
Nº de alunos (programas mobilidade Erasmus, Campus Europa, etc.)	3	0	1	4	2
Nº de grupos	19	17	15	15	16.5
Nº de desistências	1	1	2	0	2
Nº de docentes da UA	8	8	10	10	9
Nº contextos educativos	16	18	18	17	17.25

Fonte: (NEVES, 2012f).

Ao longo dos anos letivos, a rede de formação tem-se mantido estável, com muitas indicações de satisfação por parte das instituições participantes.

Como um dos indicadores de avaliação, os estudantes são questionados

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 39–51
jul./dez. 2014*

no final do ano letivo, acerca do seu grau de satisfação com a frequência da UC. Os resultados dos quatro anos letivos apresentados no quadro 3 indicam um grau de satisfação bastante positivo, se tivermos em consideração a natureza e características da UC, com uma trajetória de satisfação ascendente (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Questionário de monitorização e avaliação 2009-2013

Ano letivo	N	Média ponderada	Moda
2009/2010	42	7.85	8
2010/2011	50	8.42	9
2011/2012	67	8.33	8
2012/2013	61	8.54	9

Fonte: (NEVES, 2012f).

Podemos verificar uma constância de valores muito positivos nos vários anos letivos, relativa à satisfação dos estudantes na frequência da UC de PIE e com elevados valores da moda (8/9).

6. Considerações finais

Do percurso de formação realizado na UC de PIE e dos dados recolhidos ao longo do tempo, podemos considerar:

- A muito positiva satisfação dos estudantes que frequentaram a UC;
- O relevo e a forma como os estudantes referem-se à UC, quer na fase de observação de diversos contextos educativos, quer sobre os projetos educativos desenvolvidos;
- Uma clara perceção dos grupos de estudantes das diferenças observadas entre os contextos educativos durante o período de observação;
- O papel do nível organizativo da UC, operacionalizado em vários documentos que procuram facilitar a articulação e participação de todos no processo de formação;
- A importância de as instituições da rede de formação considerarem positivamente a sua participação e na sua quase totalidade permanecerem na rede desde o seu início;
- Uma clara resposta das instituições da rede de formação, em face dos objetivos da formação, promovendo oportunidades de observação de contextos educativos plurais para satisfação dos estudantes e apoiando o desenvolvimento dos seus projetos;
- Os estudantes, para além do desenvolvimento de projetos em contextos educativos específicos, têm produzido interessantes materiais pedagógicos

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 39–51
jul./dez. 2014*

(ex: CD, DVD, livros);

- O desenvolvimento de projetos educativos pelos grupos de estudantes envolvendo públicos, contextos e temáticas bastante diferenciadas;
- Os diferentes momentos associados à avaliação dos estudantes, em que estes apresentam e defendem publicamente os seus relatórios de observação, constituindo-se seus projetos em importantes momentos formativos;
- A dificuldade de gestão do tempo, pelos alunos, em face da coexistência de mais quatro UCs em cada semestre;
- A sempre problemática articulação e gestão de critérios de avaliação final individual, numa UC com essas características e envolvendo vários formadores;
- As dificuldades de suporte financeiro ao desenvolvimento dos projetos, que têm promovido o espírito de iniciativa dos grupos de estudantes na busca de sustentabilidade financeira dos seus projetos;
- A distância associada aos custos econômicos de localização de alguns contextos educativos;
- A atitude de superação dos grupos de estudantes no desenvolvimento dos seus projetos educativos, procurando inovar e deixar no contexto educativo marcas e contribuições para o trabalho futuro nesse contexto.

Em termos globais, ao longo destes anos, as mudanças na UC têm acontecido, numa lógica adaptativa e gradual, mantendo a sua filosofia e referências concetuais. Tem sido importante garantir um leque de docentes da UA na UC, de diferentes áreas científicas, fundamental para a diversidade de projetos educativos desenvolvidos pelos estudantes.

A UC de PIE desenvolve-se ao revelar oportunidades de intervenção profissional, numa construção de matriz identitária, que mobiliza competências de diferentes áreas científicas, construindo um percurso formativo rico e diverso. Como refere Zeichner (2010), importa fazer a valorização de espaços híbridos, ou seja, de contextos educativos onde nos integramos a partir de múltiplos papéis. De acordo com a diversidade e pluralidade organizacional e pedagógica, importa promover a reflexão crítica sobre a rentabilização de recursos e competências existentes nos vários contextos educativos. Estaremos, assim, em condições de realizar a desocultação de um “terceiro espaço” alicerçado na riqueza dos múltiplos discursos dos envolvidos nos contextos educativos (as crianças, os alunos, os educadores, os professores, os coordenadores, os diretores, os auxiliares de ação educativa, os técnicos especializados, os pais e encarregados de educação, o meio envolvente, etc.).

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: _____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Ale-

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 12, p. 39–51
jul./dez. 2014*

gre: Artmed Editora, 2001, p. 97 – 114.

NEVES, R. PIE – Ficha. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2008 (documento policopiado).

_____. Guião da Unidade Curricular de Projetos de Intervenção Educacional, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2009 (documento policopiado).

_____. PIE – Notas sobre observação. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012a (documento policopiado).

_____. PIE – Documento orientador. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012b (documento policopiado).

_____. PIE – Guião da Unidade Curricular de Projetos de Intervenção. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012c (documento policopiado).

_____. PIE – Regulamento. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012d (documento policopiado).

_____. PIE – Avaliação. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012e (documento policopiado).

_____. Projetos de Intervenção Educacional – um percurso de iniciação à prática profissional, in Livro de Resumos III ENEB - Encontro Nacional de Educação Básica, 12 - 13 de Outubro, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012f, p. 63.

_____. PIE - O projeto na unidade curricular de Projetos de Intervenção Educacional. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2013a (documento policopiado).

_____. PIE – Relatório preliminar da CAE. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2013b. (documento policopiado).

SANTOS, L.; NEVES, R. Formando Licenciados em Educação Básica (Portugal): O papel dos Projectos de Intervenção Educacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL, 2010, São Paulo. **Anais Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Activas de Aprendizagem**. São Paulo, Brasil: USP, 2010. ISSN: 2177-0506.

ZEICHNER, K. Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College – and University – Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1 – 2, jan./feb. 2010, p. 89-99.