

Aprender a ensinar: o percurso formativo visto por professores do 1.º e 2.º CEB recém-diplomados

Bianor Valente, Teresa Leite, Paulo Maurício, Lara Ascenso

Resumo

Este estudo analisa as perspetivas de professores recém-diplomados do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico sobre a formação recebida no mestrado. A partir de entrevistas a 37 participantes, identificou-se um balanço ambivalente: apesar da satisfação global, apontam mais fragilidades do que pontos fortes. Entre os aspetos valorizados destacam-se as unidades curriculares de PES e de didática; entre as críticas, referem a escassa preparação para a prática, a repetição de conteúdos, a fraca articulação entre teoria e prática, o excesso de trabalhos e a falta de feedback. As sugestões de melhoria incluem o prolongamento dos estágios, uma maior aproximação à realidade escolar e a reorganização das estratégias formativas. Os resultados reforçam a necessidade de uma formação mais integrada, reflexiva e alinhada com as exigências da prática profissional.

Palavras-chave:

Formação inicial de professores; Percepções; Relação teoria-prática

Learning to Teach: The Training Path Viewed by Newly Graduated Teachers of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education

Abstract: This study examines the perspectives of recently graduated teachers qualified to teach in the first and second cycles of basic education regarding the training received in their master's programme. Based on interviews with 37 participants, the findings reveal an ambivalent assessment: although they express overall satisfaction, they identify more weaknesses than strengths. Among the valued aspects, the curricular units of supervised teaching practice and didactics stand out; criticisms include insufficient preparation for practice, content repetition, weak integration between theory and practice, excessive coursework, and lack of feedback. Suggestions for improvement include longer internships, closer alignment with school realities, and a reorganisation of training strategies. The findings highlight the need for a more integrated, reflective teacher education aligned with the demands of professional practice.

Keywords: Initial teacher education; Perceptions; Theory-practice relationship.

Apprendre à enseigner : le parcours de formation vu par des enseignants récemment diplômés du 1er et 2e cycles de l'enseignement de base

Résumé: Cette étude analyse les perspectives d'enseignants récemment diplômés du premier et du deuxième cycles de l'enseignement fondamental concernant la formation reçue dans le cadre du master. À partir d'entretiens réalisés auprès de 37 participants, une évaluation ambivalente a été dégagée : bien que les participants expriment une satisfaction générale, ils identifient davantage de faiblesses que de points forts. Parmi les aspects positifs, se distinguent les unités pédagogiques de pratique de l'enseignement supervisée et de didactique; parmi les critiques, on note une préparation insuffisante à la pratique, la répétition de contenus, une faible articulation entre théorie et pratique, une surcharge de travaux et un manque de retours. Les suggestions d'amélioration incluent l'allongement des stages, un plus grand rapprochement avec la réalité scolaire et une réorganisation des stratégies formatives. Les résultats soulignent la nécessité d'une formation plus intégrée, réflexive et adaptée aux exigences de la pratique professionnelle.

Mots-clés: Formation initiale des enseignants; Perceptions; Relation théorie-pratique.

Aprender a enseñar: el recorrido formativo visto por docentes recién titulados de los 1.º y 2.º ciclos de Educación Básica

Resumen: Este estudio analiza las perspectivas de docentes recién titulados de los ciclos primero y segundo de la educación básica sobre la formación recibida en el máster. A partir de entrevistas a 37 participantes, se identificó una valoración ambivalente: aunque expresan satisfacción general, señalan más debilidades que fortalezas. Entre los aspectos valorados, se destacan las asignaturas de la práctica docente supervisada y didáctica; entre las críticas, mencionan la escasa preparación práctica, la repetición de contenidos, la débil articulación entre teoría y práctica, la sobrecarga de trabajos y la falta de retroalimentación. Las sugerencias de mejora incluyen la ampliación de las prácticas, una mayor conexión con la realidad escolar y la reorganización de las estrategias formativas. Los resultados refuerzan la necesidad de una formación docente más integrada, reflexiva y alineada con las exigencias de la práctica profesional.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado; Percepciones; Relación teoría-práctica.

Introdução

A necessidade de melhorar a formação de professores, garantindo que esta promove as diversas dimensões do conhecimento profissional docente, tem sido amplamente destacada (Brown et al., 2015; Comissão Europeia, 2015; Sims et al., 2023).

O conhecimento profissional docente é compósito e multifacetado (Roldão, 2007), construído com base em conhecimentos formais e experiência. A literatura tem procurado clarificar este conceito, destacando duas abordagens principais (Roldão, 2007): uma analítico-conceitual, centrada na identificação dos saberes necessários à docência; outra focada no conhecimento que emerge da prática e reflexão. Ambas as abordagens convergem na importância da relação entre teoria e prática, frequentemente desvalorizada por uma conceptualização excessivamente dicotômica. Como sublinha Roldão (2007), traçar uma fronteira rígida entre ambas é não compreender a natureza da ação docente.

Neste enquadramento, ganha relevo uma proposta que integra os contributos da ciência da aprendizagem e do desenvolvimento com uma visão articulada da formação de professores (Darling-Hammond et al., 2024). Esta abordagem propõe dois eixos interdependentes: o que os professores devem aprender (conhecimentos, capacidades, disposições) e como o devem aprender, de forma integrada, contextualizada e progressiva. Defende-se uma formação ancorada em práticas autênticas e experiências supervisionadas, coerente com os princípios que se pretendem ver aplicados na docência futura.

No entanto, a concretização destes princípios enfrenta diversos desafios (Craig, 2016; Darling-Hammond, 2016; Menter & Flores, 2021), o que reforça a necessidade de explorar as experiências e perceções dos estudantes ao longo da formação inicial de professores (Flores, 2022).

Diversas investigações mostram que futuros professores priorizam a componente prática e avaliam a teoria pela sua utilidade (Evans, 2010; Malderez et al., 2007). Além disso, relatam desconexão entre o que aprendem na instituição de formação e o que acreditam ser necessário na prática (Gravett & Kroon, 2021; Pinheiro et al., 2022). Apenas um número reduzido de estudos evidencia que os futuros professores valorizam ambas as componentes e reconhecem a importância das unidades curriculares na área da docência (e.g. Allen & Wright, 2013; Smith & Lev-Ari, 2005).

Esta desarticulação entre teoria e prática também é influenciada pelas metodologias das instituições formadoras: embora haja avanços em abordagens centradas nos estudantes, muitos futuros professores continuam a relatar ausência de modelação de boas práticas e métodos excessivamente transmissivos (Gravett & Kroon, 2021; Pinheiro et al., 2022).

As experiências de prática pedagógica e a supervisão constituem elementos centrais para articular teoria e prática, permitindo observar a mobilização do conhecimento profissional em contextos reais. Diversos estudos sublinham que a qualidade da orientação dos cooperantes é determinante para que os futuros professores compreendam como a teoria pode informar a prática e como decisões práticas podem, por sua vez, aprofundar a compreensão teórica (Brown et al., 2015; Rupp & Becker, 2021).

Embora a literatura destaque a importância de um acompanhamento contínuo e de qualidade, essa orientação nem sempre se concretiza. A deficitária supervisão durante o estágio é frequentemente reportada como uma limitação significativa. Por exemplo, no estudo de Gravett e Kroon (2021), vários futuros professores relataram que os seus mentores não desempenharam de forma adequada o seu papel, oferecendo apenas *feedback* esporádico e superficial sobre as aulas lecionadas. Como consequência, muitos desses estagiários manifestaram descontentamento com as práticas observadas e relataram sentir-se desencorajados a experimentar abordagens pedagógicas inovadoras, realçando assim a importância de um acompanhamento de maior qualidade.

Outra lacuna apontada prende-se com a formação em avaliação e *feedback*, com escassas oportunidades para desenvolver competências na análise da aprendizagem dos alunos (Gravett & Kroon, 2021; Jensen et al., 2018).

Finalmente, vários estudos destacam fragilidades na preparação para os desafios contemporâneos no ensino, particularmente na gestão da sala de aula, inclusão e diversidade, e integração de tecnologias digitais (Gravett & Kroon, 2021; Rosenberg et al., 2024).

Apesar dos avanços verificados na investigação sobre a formação de professores, continua a ser escassa a produção empírica que explore as experiências e perceções dos estudantes (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Flores, 2022). Valorizar a sua voz permite identificar os pontos fortes e as fragilidades dos programas, contribuindo para repensar as estratégias de preparação para a

docência (Flores, 2022). Esta necessidade torna-se particularmente premente em contextos de mudança nos sistemas formativos.

Em Portugal, a formação inicial de professores foi recentemente reformulada através do Decreto-Lei n.º 9-A/2025. Entre as principais mudanças destacam-se a extensão da prática de ensino supervisionada (PES) a dois semestres consecutivos, o reforço da autonomia das escolas na constituição dos núcleos de estágio, a valorização dos orientadores cooperantes e a possibilidade de atribuição de bolsas aos estudantes durante a PES. Neste contexto, torna-se relevante analisar as perspetivas de recém-diplomados sobre o modelo anterior, uma vez que as suas críticas e sugestões podem informar e validar as prioridades da reforma em curso.

Em termos de estrutura, este artigo organiza-se em quatro secções principais: após esta introdução, apresenta-se a metodologia adotada; seguem-se os resultados e a respetiva discussão; e, por fim, uma breve conclusão.

Metodologia

Este estudo procura responder à seguinte questão de investigação: Como avaliam os professores recém-diplomados dos mestrados em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB e em Ensino do 1.º CEB (MMCN) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB (MPHGP) a adequação e qualidade da formação recebida para o exercício profissional?

Adotou-se uma abordagem qualitativa para explorar em profundidade as experiências e perceções dos participantes (Cohen et al., 2017). A entrevista semiestruturada foi escolhida por possibilitar um equilíbrio entre a orientação temática e flexibilidade para explorar aspetos emergentes (Cohen et al., 2017).

O estudo foi realizado numa instituição pública de formação de professores da região de Lisboa que oferece mestrados profissionalizantes em ensino. Focou-se no mestrado MMCN e MPHGP, ambos com duração de dois anos (120 ECTS). O plano de estudos integra unidades curriculares (UC) das diferentes componentes de formação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014. Em particular, a PES decorre no 1.º e 2.º anos e inclui estágios em contextos de 1.º e 2.º CEB, supervisionada por docentes da instituição em articulação com professores cooperantes.

Participaram no estudo 37 dos 43 diplomados que ingressaram nos dois mestrados em 2021/2022 e concluíram a formação em 2022/2023. Entre os respondentes, 34 eram mulheres e 3 eram homens; 18 diplomaram-se no MMCN e 19 MPHGP. As idades variaram entre 24 e 52 anos, com uma média de 28,6 anos.

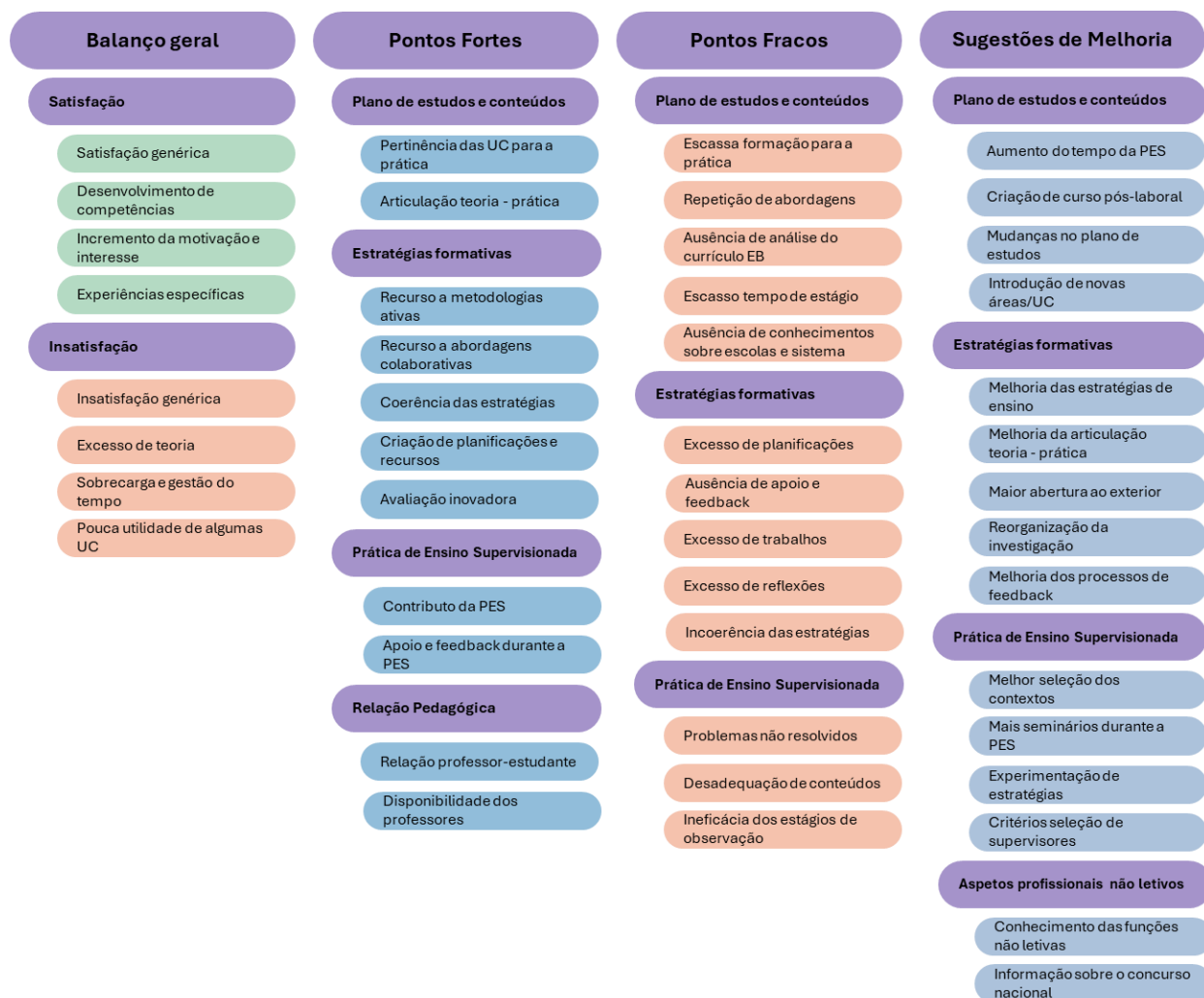
Este estudo integra-se num projeto de investigação mais amplo sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional de professores recém-diplomados na área da Didática das Ciências Naturais. Nesse âmbito, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada organizado em quatro grandes blocos: Prática de Ensino Supervisionada (PES); Segurança na abordagem dos conteúdos; Evolução do conhecimento profissional ao longo do mestrado; Avaliação global do curso. Para o presente artigo, foram analisadas apenas as respostas relativas à avaliação global do curso, que incluía questões como: "Globalmente, ficou satisfeito/a com o mestrado?"; "Que pontos fortes destaca no curso?"; "Que aspetos considera que deveriam ser melhorados?"; "Que sugestões apresentaria para a melhoria do curso?".

As entrevistas foram realizadas entre setembro e novembro de 2023, gravadas e transcritas. Foram tratadas por análise de conteúdo, recorrendo a procedimentos mistos (Esteves, 2006): os temas foram definidos previamente a partir das questões do guião, enquanto as categorias e subcategorias emergiram do material em análise, através de um processo indutivo.

Considerou-se unidade de registo (UR) a unidade mínima de significação (Esteves, 2006); por unidade de contexto tomou-se cada uma das entrevistas; a unidade de enumeração correspondeu à UR.

Duas autoras realizaram a codificação inicial, agrupando as UR em subcategorias e categorias por um processo iterativo de analogia e contraste. O quadro categorial foi reformulado à medida que se analisavam novas entrevistas, respeitando as regras de exclusão mútua, homogeneidade e pertinência (Esteves, 2006). Uma terceira autora validou independentemente as categorias e subcategorias, resolvendo eventuais divergências por consenso com as autoras da análise inicial. Este processo colaborativo deu origem à Figura 1.

Figura 1
Quadro categorial.



Os procedimentos éticos asseguraram consentimento informado, proteção da privacidade e do anonimato, possibilidade de desistência voluntária e respeito pela integridade dos participantes. Deste modo, todas as fases do estudo foram conduzidas de forma responsável e em conformidade com boas práticas de investigação (Cohen et al., 2017).

Resultados

As visões sobre o mestrado foram agrupadas em quatro temas: balanço geral (50 UR), pontos fortes (61 UR), pontos fracos (187 UR) e sugestões de melhoria (181 UR). Algumas respostas relacionam as aprendizagens do mestrado com as da licenciatura em Educação Básica, englobando assim todo o percurso formativo.

Balanço Geral do mestrado

O balanço geral evidencia predomínio de apreciações positivas, com 32 UR de satisfação em comparação com 18 de insatisfação (Tabela 1). A maioria dos comentários positivos concentra-se em avaliações gerais, sem referência a aspetos concretos da experiência (16 UR). Ainda assim, surgem menções a dimensões mais específicas, como o desenvolvimento de conhecimentos e competências (7 UR), o incremento da motivação e do interesse (3 UR), bem como a valorização de experiências concretas (6 UR).

As insatisfações relacionam-se com aspetos mais concretos: excesso de teoria (6 UR), sobrecarga de trabalho (5 UR) e utilidade limitada de algumas UC (6 UR). Estes comentários surgem frequentemente em observações que, apesar de reconhecerem aspetos favoráveis, acrescentam críticas:

“Eu fiquei agradada com o mestrado... Mas acho que o mestrado devia ser, sendo um mestrado profissionalizante, deveria ser mais prático.” (G5W)

“Sim, mas mudava algumas coisas... eu estou [muito] à vontade em dar as aulas e planificar, mas depois tudo o resto que é o trabalho do professor eu [não sei nada].” (G9JJ)

Tabela 1

Frequência das categorias e subcategorias relativas ao balanço geral do mestrado.

| Categoria | Subcategoria | UR/SC | UR/C |
|------------------|---|--------------|-------------|
| Satisfação | Satisfação genérica | 16 | 32 |
| | Desenvolvimento de conhecimentos e competências | 7 | |
| | Incremento da motivação e do interesse | 3 | |
| | Experiências específicas | 6 | |
| | Insatisfação genérica | 1 | |
| Insatisfação | Excesso de teoria / falta de prática | 6 | 18 |
| | Sobrecarga e gestão do tempo | 5 | |
| | Perceção de inutilidade de algumas UC | 6 | |
| | | | |

UR/SC – Unidade de registo por subcategoria; UR/C – Unidade de registo por categoria

Pontos Fortes

Com base nas 61 UR identificadas como “pontos fortes”, destaca-se de forma expressiva a PES (27 UR) (Tabela 2). Os recém-diplomados sublinham o contributo da PES para o desenvolvimento do conhecimento profissional (17 UR) e o apoio e

feedback dos supervisores e professores cooperantes (10 UR). Estes elementos são valorizados por proporcionarem contacto direto com contextos reais de ensino:

“Mas o estágio, para mim, é o que nos dá uma melhor percepção de tudo. Lá está, é o contexto real. Já não estamos a planificar para [uma turma] hipotética, mas é para aquele grupo. Percebemos realmente o que é que funciona, o que é que não funciona.” (G7M)

Tabela 2

Frequência das categorias e subcategorias relativas aos pontos fortes.

| Categoria | Subcategoria | UR/SC | UR/C |
|-------------------------------------|--|--------------|-------------|
| PES | Contributo da PES para o conhecimento profissional | 17 | 27 |
| | Apoio e feedback durante o estágio | 10 | |
| Plano de estudos e conteúdos | Pertinência das UC para a prática | 12 | 16 |
| | Articulação teoria e prática | 4 | |
| Estratégias e atividades formativas | Recurso a metodologias ativas | 4 | 13 |
| | Recurso a abordagens colaborativas | 3 | |
| | Coerência das estratégias formativas | 3 | |
| | Criação de planificações e recursos | 2 | |
| | Avaliação inovadora | 1 | |
| Relação pedagógica na formação | Relação positiva professor-estudante | 4 | 5 |
| | Disponibilidade dos professores | 1 | |

Também o plano de estudos e conteúdos é valorizado, sobretudo pela pertinência das UC para a prática (12 UR). Destacam-se as UC de Didática, vistas como essenciais para a preparação da intervenção pedagógica.

“Sinto que tanto os conteúdos que foram sendo dados em várias didáticas, em várias áreas curriculares, que na altura muitos de nós questionávamos a validade dos mesmos, mas que hoje, estando a dar aulas e estando no ativo, eu sinto que sim foram pertinentes e que fizeram toda a diferença”. (G2S)

A terceira categoria mais mencionada diz respeito às estratégias formativas (13 UR). Alguns participantes destacam o recurso a metodologias ativas e abordagens colaborativas, reconhecendo nelas oportunidades de aprendizagem profissional. São ainda referidas a coerência das estratégias formativas, a criação de planificações e recursos e a avaliação inovadora.

A relação pedagógica na formação surge como mais um ponto forte (5 UR). Os recém-diplomados destacam a relação positiva entre professores e estudantes e a disponibilidade dos docentes como aspetos que contribuem para um ambiente de aprendizagem seguro, motivador e propício ao desenvolvimento profissional.

Pontos Fracos

As estratégias formativas constituem o ponto fraco mais reportado (90 UR) (Tabela 3). Estes focam-se maioritariamente no excesso de planificações (37 UR) realizadas durante as UC de Didática e na falta de apoio e *feedback* (23 UR) por parte de professores e/ou supervisores:

“Eu acho que [o número de planificações] foi excessivo em alguns casos. Nós tivemos um semestre inteiro, já não lembro se foi no primeiro ano do mestrado se foi no segundo, um semestre inteiro a fazer planificações.” (G14N)

“(...) e também ter um bocado mais de apoio, eu sinto que em algumas áreas tive mais apoio do que outras (...)” (G19D)

“Ou seja, por isso eu acho que não sei como melhorar, (...) porque nós nunca recebemos nenhum feedback de planos de intervenção, de reflexões, de dossiers, de nada, nada, nada, nada.” (G11F)

Embora em número reduzido (5 UR), merece destaque a referência, pelos entrevistados, à incoerência entre as estratégias pedagógicas defendidas por alguns professores e as estratégias formativas usadas pelos mesmos. Um dos entrevistados assinala, por exemplo:

“Portanto, acho que não se focam mesmo nas nossas dificuldades e nas nossas dúvidas e questões durante as PES para nos darem um feedback constante, que é o que nos ensinam que nós devíamos fazer às crianças.” (G11J)

Tabela 3

Frequência das categorias e subcategorias relativas aos pontos fracos.

| Categoria | | Subcategoria | UR/SC | UR/C |
|-------------------------------------|--|--|-------|------|
| Plano de estudos e conteúdos | | Escassa formação para a prática | 39 | 78 |
| | | Repetição de abordagens aos conteúdos | 16 | |
| | | Ausência de análise do currículo do Ensino Básico | 11 | |
| | | Escasso tempo de estágio | 6 | |
| | | Ausência de conhecimentos sobre o funcionamento das escolas e dos procedimentos no sistema de ensino público | 6 | |
| | | | | |
| Estratégias e atividades formativas | | Excesso de planificações | 37 | 90 |
| | | Ausência de apoio e de <i>feedback</i> | 23 | |
| | | Excesso de trabalhos | 13 | |
| | | Excesso de Reflexões durante o estágio | 12 | |
| | | Incoerência das estratégias formativas | 5 | |
| PES | | Problemas não resolvidos durante os estágios | 13 | 19 |
| | | Desadequação de alguns contextos de estágio | 4 | |
| | | Ineficácia dos estágios de observação | 2 | |

Os pontos fracos relativos ao plano de estudos e conteúdos (78 UR) incidem sobretudo na perceção de escassa formação para a prática (39 UR), apontando a insuficiente abordagem de estratégias e atividades, das questões da avaliação dos alunos e, em geral, do fosso entre teoria e prática:

“Quando estamos a trabalhar e nos deparamos com uma turma à nossa frente e queremos que eles estejam motivados e que seja uma aprendizagem interessante e curiosa [mas] faltam-nos bases.” (G17DD)

“Acho que a avaliação é um tema que não é abordado o necessário durante o mestrado.” (G8P)

Outro aspeto focado por vários participantes é o da repetição, no mestrado, de conteúdos já abordados na LEB (16 UR), como este estudante refere:

“Eu senti, aliás, não fui eu que senti, isto foi um sentimento geral. O primeiro semestre do primeiro ano foi uma cópia do último semestre da licenciatura.” (G7I)

Além disso, foram identificadas referências à ausência de análise do currículo do Ensino Básico (11 UR), o que dificultou o conhecimento aprofundado dos

documentos orientadores da prática. Também a perceção de escasso tempo de estágio (6 UR) e a falta de formação sobre o funcionamento das escolas e os procedimentos do sistema de ensino público (6 UR) foram apontadas como fragilidades.

São ainda referidos alguns pontos fracos relativos à PES, geralmente constituídos por problemas específicos que surgiram e que não foram resolvidos adequada e atempadamente, centrando-se sobretudo em dificuldades de relacionamento entre pares de estágio, com os orientadores cooperantes ou com os supervisores da instituição (13 UR).

Sugestões de Melhoria

Globalmente, as sugestões de melhoria são coerentes com os pontos fracos. Assim, os recém-diplomados propõem melhorias no plano de estudos (57), nas estratégias formativas (73 UR) e na PES (36 UR) (Tabela 4).

Tabela 4

Frequência das categorias e subcategorias relativas às sugestões de melhoria.

| Categoria | Subcategoria | UR/SC | UR/C |
|--|---|--------------|-------------|
| Melhoria do plano de estudos | Aumento do tempo de PES | 33 | 57 |
| | Criação de curso pós-laboral | 12 | |
| | Mudanças no plano de estudos (não identificadas) | 7 | |
| | Introdução de novas áreas/UC | 5 | |
| Melhoria nas estratégias e atividades formativas | Melhoria das estratégias de ensino | 43 | 73 |
| | Melhoria da articulação teoria/prática | 11 | |
| | Maior abertura do curso ao exterior | 8 | |
| | Reorganização da componente de investigação | 7 | |
| | Melhoria dos processos de <i>feedback</i> | 4 | |
| Melhoria da PES | Melhor seleção dos contextos de PES | 18 | 36 |
| | Realização de seminários durante a PES | 9 | |
| | Experimentação de estratégias durante o estágio | 8 | |
| | Maior cuidado nos critérios na seleção dos supervisores | 1 | |
| Informação sobre aspetos profissionais não letivos | Conhecimento das funções não letivas do professor | 11 | 15 |
| | Informação sobre o concurso nacional | 4 | |

Quanto ao plano de estudos, a sugestão mais frequente refere-se ao aumento do tempo de PES (33 UR), sendo proposto que esta dure um ano inteiro, que seja iniciada mais cedo, que seja prolongado o tempo de estágio no 2.º CEB, entre outras. A criação de um curso em horário pós-laboral é também apontada (12 UR), o que se compreende pela existência crescente de trabalhadores-estudantes. Alguns participantes sugerem a introdução de novas UC (5 UR), incidindo estas nas tecnologias, gestão de comportamentos e avaliação de atitudes e valores.

Quanto à melhoria das estratégias formativas, a mais referida diz respeito às estratégias formativas propriamente ditas (43 UR), sendo sugeridas algumas formas de orientar as UC para a prática: o atribuir contextos para a elaboração das planificações hipotéticas, tornando-as mais realistas ou a possibilidade de experimentar as planificações realizadas nas UC de Didáticas em contextos reais ou ainda o microensino, entre outras:

“Isso dificulta, porque o importante é a prática, e nós lidarmos com as adversidades da prática. Chegamos a uma escola onde não há material para trabalharmos, não é? E termos que arranjar estratégias que estejam ao nosso alcance para trabalhar certos conteúdos sem aquele material. E acho que isso falha um bocadinho. (...) Sim, não havia um contexto, não havia um público-alvo, todos os alunos aprendiam tudo à primeira, não é? Não havia NEE's, (...), tudo o que encontramos [na realidade]...” (G10FF)

É também mencionada a importância de uma melhor articulação entre teoria e prática (11 UR). Surgem ainda sugestões para maior abertura do curso ao exterior (8 UR), enfatizando a necessidade de promover o contacto com professores do Ensino Básico.

A reorganização da componente de investigação (7 UR) surge apenas no discurso de dois participantes que defendem que a investigação tenha um peso menor nas arguições finais, recentrando a avaliação na prática profissional. Por fim, surgem também sugestões para a melhoria do *feedback* aos trabalhos realizados pelos estudantes (4 UR).

As sugestões para a melhoria da PES centram-se sobretudo na necessidade de melhor seleção dos contextos de estágio (18 UR) e realização de seminários durante a PES (9 UR), incidindo sobre as Didáticas e também para discussão e reflexão sobre as experiências de ensino.

Outra sugestão relaciona-se com a necessidade de maior formação sobre atividades do professor de carácter não letivo, designadamente funções do diretor de turma, articulação com os encarregados de educação, concursos no sistema público de ensino, etc:

“Porque eu falo por mim, eu sou agora a diretora de uma turma de quinto ano e eu não sabia de metade do que é que era suposto eu fazer enquanto diretora de turma. Por isso foi um bocadinho um choque com a realidade.” (G16BB)

Discussão de resultados

Em termos gerais, os resultados vão ao encontro do que a literatura evidencia em diferentes países, podendo concluir-se que os programas de formação de professores enfrentam problemas comuns e persistentes. A perceção de que a formação não prepara suficientemente para a prática, de que é demasiado teórica e de que existe desconexão entre teoria e prática são afirmações recorrentes (Malderez et al., 2007; Gravett & Kroon, 2021; Pinheiro et al., 2022). Marcelo (1999) sugere que a separação entre teoria e prática nos currículos da formação inicial configura uma dimensão do currículo oculto que perpetua o mito de que apenas as experiências práticas formam realmente o professor. A fragmentação dos planos de estudo e a incomunicabilidade entre os conhecimentos das diversas disciplinas convergem para incutir nos formandos a ideia de que, desde que adquiriram os conhecimentos relativos às áreas de docência, o resto é adquirido pela e na prática, desvalorizando-se assim a formação didática e educacional (Marcelo, 1999), configurando o modelo que Roldão (2001) designou como “Plano-mosaico”.

Nesta perspetiva, o estágio ganha extrema importância, sugerindo-se o aumento do tempo que lhe é dedicado e uma maior articulação com os contextos em que ocorre (Korthagen et al., 2006). Formas de colaboração entre as instituições de formação e as escolas têm sido sugeridas e experimentadas (Cohen et al., 2013; Conner & Sliwka, 2014; entre outros), mas aparentemente o problema tem subsistido na maior parte dos programas formativos.

Contrariamente ao referido pela literatura internacional, onde estudantes valorizam as experiências de investigação (Niemi & Nevgi, 2014; Wæge & Haugaløkken, 2013), é possível identificar a escassa importância que os participantes deste estudo conferem à componente de investigação. Um estudo nacional recente corrobora esta tendência, mostrando que, apesar do contacto com atividades de investigação durante o curso, os estudantes não as consideram como

as mais importantes do processo formativo, papel que atribuem antes à experiência prática. O mesmo estudo mostra, porém, que os estudantes valorizam a reflexão crítica e a resolução de problemas quando estas competências investigativas estão orientadas para a melhoria da prática. De acordo com os autores, os estudantes valorizam a investigação que pode contribuir para melhorar a prática, considerando que apenas se envolvem em atividades investigativas no último ano do curso, o que indicia a necessidade de rever a forma como a investigação surge no currículo formativo (Sousa et al., 2020).

Dos resultados apresentados, destacam-se como pontos fracos as estratégias formativas. Os entrevistados assinalam o excesso de realização de planificações “em abstrato” nas aulas de Didática. Sem negarem a importância deste tipo de trabalho, põem em causa não apenas a quantidade, mas também a sua falta de operacionalidade prática, uma vez que são realizadas para turmas abstratas, em condições ideais, não tendo correspondência às situações reais que enfrentam quando chegam aos estágios, contribuindo assim para aumentar a percepção da distância entre teoria e prática.

É de realçar ainda a percepção dos entrevistados sobre a incoerência entre as estratégias advogadas para o trabalho pedagógico nas escolas e aquelas que os professores da Instituição de Ensino Superior usam na formação. A contradição do princípio do isomorfismo é um aspeto sublinhado por diferentes autores (Marcelo, 1999; Niemi, 2002; Korthagen et al., 2006; Darling-Hammond et al., 2024), uma vez que pode dar origem à falta de credibilidade daquilo que se defende e, em última instância, à “discrepância recorrente entre a apropriação discursiva das mudanças ou inovações (...) coexistindo uma prática divergente dessa mesma mudança proclamada” (Roldão, 2011, p.267).

A falta de apoio e *feedback* assinalada pelos entrevistados, quer aos trabalhos realizados durante o curso, quer às formas de supervisão nos estágios, vai ao encontro de outros estudos (e.g., Gravett & Kroon, 2021), configurando um indicador importante para a revisão de práticas.

Parece-nos ainda de realçar algumas das sugestões que os entrevistados fazem com vista à melhoria do curso, não tanto pela quantidade de vezes que são referidas, mas pela sua pertinência. Uma dessas sugestões diz respeito à obrigatoriedade de UC no âmbito das tecnologias, gestão de comportamentos e inclusão, na linha dos resultados de outros estudos (Gravett & Kroon, 2021; Rosenberg et al., 2024). Outras sugestões referem-se à necessidade de conhecer

todos os aspetos da atividade profissional docente que não apenas a atividade letiva (funções do diretor de turma, articulação com as famílias, etc.), à realização de mais seminários durante os estágios, favorecendo a mobilização da teoria a partir dos problemas que a prática coloca e ainda a uma maior abertura da instituição de formação a contribuições exteriores, designadamente a apresentação de práticas por docentes em exercício.

Estas perceções e sugestões dos recém-diplomados ganham particular relevância no atual contexto de reconfiguração da formação inicial. O Decreto-Lei n.º 9-A/2025 contempla várias das preocupações identificadas pelos participantes, nomeadamente através da extensão da PES a dois semestres consecutivos. Igualmente, a criação de condições para maior imersão nos contextos escolares (através de bolsas e valorização dos cooperantes) pode contribuir para atenuar a perceção de "escassa preparação para a prática" e melhorar a articulação entre teoria e prática. A reconfiguração reforçou também a possibilidade de integração de UC voltadas para os desafios contemporâneos da docência, incluindo as tecnologias digitais, a gestão de comportamentos e a inclusão, dimensões expressamente sugeridas pelos participantes. No entanto, a concentração do tempo de PES no 2.º ano do curso, num modelo tipo sequencial, poderá agudizar o problema de articulação entre a teoria e prática. Para que tal não suceda será necessário apostar numa estreita relação entre as escolas e as instituições de ensino superior, entre os professores cooperantes e os supervisores institucionais.

Conclusões

As perceções dos recém-diplomados refletem expectativas, necessidades e desejos que evoluem ao longo do curso por confronto com as experiências práticas e com o início da profissão.

Analisadas à luz das estratégias-chave defendidas para a preparação dos futuros professores (Darling-Hammond et al., 2024), as principais fragilidades centram-se em: dificuldades de modelação de estratégias pedagógicas e de integração entre o trabalho académico e a prática; falta de oportunidades devidamente acompanhadas para *feedback* e reflexão sobre as práticas; ausência de envolvimento dos estudantes em processos de investigação ao longo do curso; e ausência de participação dos mesmos em comunidades de aprendizagem profissional.

A formação de professores tem um estatuto controverso no Processo de Bolonha (Caena, 2014). Em Portugal, a exigência do grau de mestre para os primeiros anos

de escolaridade continua a representar um desafio. Alguns dos problemas identificados, como a articulação entre as instituições de formação e as escolas, são antigos e nunca totalmente resolvidos; outros surgiram pós-Bolonha, salientando-se a necessidade de conjugar a profissionalização com a investigação, desenvolvendo nos novos professores não apenas as competências básicas de ensino, mas também capacidades para a aprendizagem ao longo da carreira. Dos resultados deste estudo salientamos a escassa relevância dada à investigação pelos entrevistados, sendo esta abordada predominantemente no final do curso, com a elaboração do relatório de estágio. Tal como noutros estudos nacionais (Sousa et al., 2020), parece necessário desenvolver competências investigativas de forma transversal e ao longo do curso.

O foco deste estudo foram as opiniões e perceções de professores no final da sua formação docente. Seria interessante investigar se as suas perspetivas mudam após anos de experiência de ensino; em outras palavras, se os professores experientes ainda consideram o estágio durante a formação inicial como a parte mais significativa na aprendizagem de como ensinar.

Agradecimentos

Este estudo foi apoiado pelo Instituto Politécnico de Lisboa, através do Projeto PST/PCK - O desenvolvimento do conhecimento didático de conteúdo na formação inicial de professores (Projeto IPL/IDI&CA2023/PCK/PST_ESELx)

Referências

- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2013). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Brown, A., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter?: Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666>
- Caena, F. (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 106-122.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Lawrence Erlbaum.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Comissão Europeia. (2015). Relatório conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da

- formação (EF 2020): Novas prioridades para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação. *Jornal Oficial Da União Europeia*, 25-35.
- Conner, L., & Sliwka, A. (2014). Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*, 49(2), 165-177.
- Craig, C. J. (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 69-136). Springer.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Evans, L. (2010). Professionals or technicians? Teacher preparation programs and occupational understandings. *Teachers and Teaching*, 16(2), 183-205. <https://doi.org/10.1080/13540600903478458>
- Flores, M. A. (2022). Understanding the meaning of teacher education: the voice of the stakeholders. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 577-580. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2160287>
- Gravett, S., & Kroon, R. (2021). Learning to become a teacher: student teachers' experiences and perceptions of a one-year initial teacher education programme. *Educational Studies*, 49(6), 861-876. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1935216>
- Jenset, I., Canrinus, E., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Opportunities to analyse pupils' learning within coursework on campus: a remaining challenge in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 360-376. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448783>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Malderez, A., Hobson, A., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248. <https://doi.org/10.1080/02619760701486068>
- Marcelo, C. (1999), *Formação de Professores*. Porto Editora.
- Menter, I., & Flores, M. A. (2020). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>
- Niemi, H. (2002). Active learning - a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00042-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00042-2)

- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Pinheiro, C., Flores, M. A., & Cristóvão, F. (2022). Formación del profesorado, enseñanza y evaluación. Experiencias de estudiantes portugueses. *Ciencia y Educación*, 6(1), 63-82. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp63-82>
- Roldão, M. C. (2001). A Formação como Projeto - do Plano-mosaico ao Currículo como Projeto de Formação. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 6-20. INAFOP
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2(34), 94-103.
- Roldão, M.C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Edições Cosmos.
- Rosenberg, R., De Bruin, K., & Ludecke, M. (2024). Beginning teacher preparation and readiness for the profession as inclusive educators. *Australian Journal of Education*, 68(1), 23-35. <https://doi.org/10.1177/00049441231218724>
- Rupp, D., & Becker, E. S. (2021). Situational fluctuations in student teachers' self-efficacy and its relation to perceived teaching experiences and cooperating teachers' discourse elements during the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103252>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2023). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213-254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302. <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>
- Sousa, R.T., Lopes, A., & Boyd, P. (2020). Initial teacher education and the relationship with research: student teachers' perspectives. *Studia paedagogica*, 25(2), 161-179. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-8>
- Wæge, K., & Haugaløkken, O. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249.

Bianor Valente

Escola Superior de Educação de Lisboa, Ci&DEI, Instituto Politécnico de Lisboa

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

Email: bianorv@eselx.ipl.pt

Teresa Leite

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da Escola Superior de
Educação de Lisboa

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

Email: teresal@eselx.ipl.pt

Paulo Maurício

Escola Superior de Educação de Lisboa, Ci&DEI, Instituto Politécnico de Lisboa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3321-9108>

Email: paulom@eselx.ipl.pt

Lara Ascenso

Escola Superior de Educação de Lisboa

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0277-5969>

Email: 2023052@alunos.eselx.ipl.pt

Data de submissão: abril 2025

Data de avaliação: julho 2025

Data de publicação: dezembro 2025