

A Graduação em Educação Básica em Portugal como pré-requisito para o acesso a mestrados que habilitam para a docência nos seis primeiros anos de escolaridade

Graduation course in Basic Education in Portugal as a prerequisite for access to master's degrees that qualify for teaching in the first six years of schooling

Graduación en Educación Básica en Portugal como requisito previo para el acceso a maestrías que habiliten para la enseñanza en los primeros seis años de escolaridade

Paulo Marinho 

Universidade do Porto, Porto, Distrito do Porto, Portugal
pmtmarinho@fpce.up.pt

Carlinda Leite 

Universidade do Porto, Porto, Distrito do Porto, Portugal
carlinda@fpce.up.pt

Fátima Sousa-Pereira 

Instituto Politécnico de Viana do Castelo/inED ESE-IPVC, Viana do Castelo, Distrito de Viana do Castelo, Portugal
fatimapereira@ese.ipvc.pt

Recebido em 04 de outubro de 2023

Aprovado em 12 de outubro de 2023

Publicado em 03 de junho de 2024

RESUMO

A criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, decorrente do Processo de Bolonha implicou alterações na formação inicial de professores que, em Portugal, passou a ser obtida através de mestrado. No caso da formação para lecionar aos primeiros seis anos de escolaridade, o acesso aos mestrados profissionalizantes requer uma Graduação em Educação Básica. É tendo esta situação por referência que o artigo dá conta de um estudo que responde às seguintes questões de investigação: i) que perceções têm estudantes finalistas desta Graduação sobre o curso?; ii) que importância atribuem estes estudantes à componente curricular de Iniciação à Prática Profissional? iii) que influência atribuem os estudantes a esta componente de formação para a escolha do percurso profissional futuro? Os dados foram recolhidos

através de um questionário online cujas respostas foram tratadas por estatística simples e por análise de conteúdo. Esses dados permitiram as seguintes conclusões: de um modo geral, os estudantes consideram que o curso de Graduação em Educação Básica oferece uma preparação teórica sólida para a futura atuação como educadores ou professores; no entanto, muitos deles expressaram apenas uma satisfação moderada, ou até nenhuma satisfação, com o curso, particularmente na relação entre a componente prática e o que se espera de um desempenho profissional futuro; os estudantes atribuem grande importância, e até alguma influência, aos professores que, nas escolas, os recebem e os apoiam na socialização com a futura atividade profissional.

Palavras-chave: Graduação em Educação Básica; Portugal; Formação inicial de professores.

ABSTRACT

The European Higher Education Area, resulting from the Bologna Process, implied changes in initial teacher education, which in Portugal is obtained through master's degrees. In the case of training for the first six years of schooling, access to these professionalising master's degrees requires an undergraduate degree in Basic Education. Using this situation as a reference, the paper reports on a study that answers the following research questions: i) What perceptions do finalist students of this graduation have about the course?; ii) what importance do these students attribute to the Initiation to Professional Practice curriculum? iii) what influence do these students attribute to this training in choosing their future professional path? Data were collected through an online questionnaire whose responses were worked through simple statistics and content analysis. These data allowed us to conclude: the students consider that the undergraduate course in Basic Education offers solid theoretical preparation for future work as educators or teachers; however, many of them expressed only moderate satisfaction, or even no satisfaction, with the course, particularly in the relationship between the practical components and what is expected of professional performance; the students attribute great importance and even some influence to the teachers who, in the schools, receive them and support them in their socialisation for future professional activity.

Keywords: Graduation course in Basic Education; Portugal; Initial Teacher Education.

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior, resultante del Proceso de Bolonia, ha provocado cambios en la formación inicial del profesorado, que en Portugal se obtiene

ahora a través de másteres. En el caso de la formación para los seis primeros años de escolaridad, el acceso a estos másteres profesionalizantes requiere la Graduación en Educación Básica. Es con esta situación como referente que el artículo da cuenta de un estudio que responde a las siguientes preguntas de investigación: i) ¿qué percepciones tienen los estudiantes finalistas de esta graduación sobre el curso?; ii) ¿qué importancia le atribuyen estos estudiantes al componente curricular de Iniciación al Ejercicio Profesional? iii) ¿qué influencia atribuyen estos estudiantes a esta formación en la elección de su futuro camino profesional? Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario en línea cuyas respuestas fueron tratadas mediante estadísticas simples y análisis de contenido. Estos datos permitieron concluir: los estudiantes consideran que el curso de graduación en Educación Básica ofrece una sólida preparación teórica para el futuro trabajo como educadores o profesores; sin embargo, muchos de ellos expresaron sólo moderada satisfacción, o incluso ninguna satisfacción, con el curso, particularmente en la relación entre los componentes prácticos y lo que se espera de un desempeño profesional; los estudiantes atribuyen gran importancia e incluso cierta influencia a los profesores que, en las escuelas, los reciben y apoyan en su socialización para la futura actividad profesional.

Palabras clave: Graduación en Educación Básica; Portugal; Formación inicial del profesorado.

Introdução

Com a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (Portugal, 2005) os cursos deste nível de ensino passaram a organizar-se em três ciclos: 1.º ciclo (graduação); 2.º ciclo (mestrado); 3.º ciclo (doutoramento). Em Portugal, neste processo de adequação ao compromisso assumido, conhecido como Processo de Bolonha, a opção para a organização dos cursos foi o modelo 3+2+3 (Portugal, 2006), passando a ser assumido que, em várias áreas, a formação profissional ocorre apenas ao nível do mestrado.

Um dos efeitos na formação inicial de educadores de infância e de professores foi que ela passou a ser realizada em duas etapas sequenciais (Portugal, 2006), quebrando a possibilidade de uma formação integrada, que até aí estava a ser assegurada por algumas instituições de ensino superior (IES). A legislação que se

seguiu (Portugal, 2007, 2014) definiu condições de acesso aos mestrados profissionalizantes e, no caso da formação inicial de educadores de infância e de professores para os primeiros seis anos da escolaridade, passou a ser exigida a Graduação em Educação Básica.

Em síntese, em Portugal, decorrente da legislação atrás referida, a Graduação em Educação Básica passou a constituir um pré-requisito para o acesso a mestrados que formam para ser educador/a de infância ou professor/a dos primeiros seis anos de escolaridade. Tendo esta situação por referência, este artigo elege como problemática analisar a Graduação em Educação Básica na sua condição e relação com os mestrados que formam para a educação pré-escolar, para a docência nos quatro primeiros anos, ou para os 5.º e 6.º anos de escolaridade, dando conta de um estudo que responde às seguintes perguntas de investigação: i) que percepções têm estudantes finalistas desta Graduação sobre o curso?; ii) que importância atribuem estes estudantes à componente curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP)? iii) que influência atribuem os estudantes a esta componente de formação para a escolha do percurso profissional futuro?

Estrutura curricular da Graduação em Educação Básica

A Graduação em Educação Básica, à semelhança de todos os cursos que em Portugal conferem uma formação correspondente ao 1.º ciclo de Bolonha, tem a duração de 3 anos e um total de 180 créditos (60 em cada ano de formação) e é obtida num regime de frequência presencial. Na sua concepção, um crédito corresponde à “unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação” e o seu valor “expressa o trabalho que deve ser efectuado por um estudante numa determinada área científica” (Portugal, 2005). Na criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, o sistema de créditos curriculares (ECTS - european credit transfer system) constituiu um dos instrumentos desta política europeia que, em linha com um paradigma formativo focado na aprendizagem dos estudantes, reconhece o trabalho

que estes realizam para a sua formação como unidade de medida da organização dos cursos, isto é, o trabalho que realizam sob a tutela dos professores, mas também o trabalho autónomo que realizam para a construção do conhecimento.

No caso da formação inicial de educadores e de professores, a legislação portuguesa que a regula define as seguintes componentes de formação: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional (Portugal, 2014, art. 7.º). Reconhecendo que a formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes, esta legislação define o número de ECTS para cada uma delas, que é diferente de acordo com o mestrado que forma para cada um dos níveis de escolaridade.

Para a Graduação em Educação Básica, em foco no estudo a que este artigo se reporta, e que tem um máximo de 180 ECTS, a legislação (Portugal, 2014) define que o plano de estudos se organize cumprindo os seguintes mínimos de cada componente de formação: a) Área de docência - mínimo de 125 ECTS; b) Área educacional geral - mínimo de 15 ECTS; c) Didáticas específicas - mínimo de 15 ECTS; d) Iniciação à prática profissional - mínimo de 15 ECTS. Define ainda os seguintes critérios mínimos para a componente de formação na área de docência: a) Português: 30 ECTS; b) Matemática: 30 ECTS; c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30 ECTS; d) Expressões: 30 ECTS (art. 13.º). Esta Graduação é um pré-requisito para aceder aos mestrados que qualificam para a educação pré-escolar e para a docência nos primeiros seis anos de escolaridade, mas, ao mesmo tempo, prepara para o desempenho de funções educativas não ligadas à docência, de que são exemplo tarefas em contextos de educação não-formal inerentes às funções de técnicos superiores de educação. Por isso, os diplomados com este curso, podem aceder aos mestrados profissionalizantes que preparam para a docência nos níveis de escolaridade referidos, ou podem ingressar no mercado de trabalho em funções técnicas relacionadas com a educação não-formal.

A formação inicial de professores e a socialização com a profissão

A formação inicial de futuros professores desempenha um papel fundamental na preparação de profissionais competentes e bem preparados para promoverem aprendizagens nas crianças e jovens a quem estão a formar. Por isso, tem sido reconhecida a importância de, durante essa formação, os estudantes/futuros professores, vivenciarem situações de exercício profissional e refletirem sobre efeitos gerados pelos modos de trabalho seguidos e sobre como poderiam atuar para os melhorar (Leite; Fernandes; Sousa-Pereira, 2017; Leite; Marinho; Sousa-Pereira, 2023a; Leite; Sousa-Pereira, 2022; Nóvoa, 2009, 2017). É neste sentido que Nóvoa (2009) propõe que a formação seja construída «dentro da profissão», trazendo para a formação as atividades que o dia-a-dia profissional exige. É também a vivência dessas situações que “proporciona uma socialização com a profissão docente onde se adquirem conhecimentos e se interiorizam valores e culturas da organização escolar indispensáveis ao exercício profissional” (Leite; Marinho; Sousa-Pereira, 2023a, p. 15).

A vivência das situações profissionais tem sido também realçada pelas possibilidades que proporciona para o estabelecimento de relação entre conhecimento teórico e conhecimento prático (Allen; Wright, 2014; Cézar; Crusoé, 2021; Leite, Marinho, Sousa-Pereira, 2023b). Ao vivenciarem experiências práticas em ambientes reais de ensino e de atuação pedagógica, os estudantes/futuros professores, têm a oportunidade de mobilizar o conhecimento teórico construído durante a formação que recebem nas IES e potenciarem o desenvolvimento de competências pedagógicas e técnicas de ensino. Ao mesmo tempo, através dessa relação, os estudantes/futuros professores aprendem a abordar o processo de ensino-aprendizagem com uma atitude reflexiva, e a aprimorar as práticas com base em evidências e resultados observados, o que pode constituir uma mais-valia para lidarem com os desafios específicos da educação nos primeiros anos. Estas experiências de socialização com a profissão, quando devidamente acompanhadas,

preparam também os estudantes para o que poderia ser um choque face à diversidade de situações profissionais e às exigências associadas.

É nesse sentido que Pereira, Gouveia e Fraga (2019), em estudo realizado, concluíram que durante a formação inicial, os estudantes que almejam ser professores, em contato com o contexto da prática, experienciam momentos cruciais que lhes proporcionam uma ação crítica sobre situações reais. Essas experiências favorecem o desenvolvimento de competências de análise e compreensão das situações, apoiadas na observação e reflexão. Como foi sustentado também por Gauthier (2006), o professor deve aprender ao longo da prática real e por meio da experiência pois, aprender com as próprias experiências, implica vivenciar momentos particulares que diferem de tudo o que é habitualmente encontrado, e que exigem a reconstrução de sentidos e a reconstrução dessa prática.

É no quadro destas perspectivas que poder-se-á conceber uma formação docente que se aproxime do fazer educacional, das particularidades e diversidades presentes no contexto escolar, e que promova experiências formativas focalizadas nos saberes e nas práticas dos professores nos quotidianos escolares. É fundamental também, quando se pensa na formação de futuros professores, considerar a dimensão simbólica da realidade escolar, incluindo os valores e crenças que permeiam a ação do professor, bem como a relevância da dimensão afetiva que atravessa as práticas educativas. A promoção de uma cultura de trabalho interdisciplinar é igualmente um aspeto essencial, nomeadamente pelas possibilidades que gera para valorizar a atuação em parceria, a reciprocidade e a abertura para o outro (Crusoé, 2014).

Em proximidade com esta visão, Junior Melo (2020) enfatiza a importância da incorporação das epistemologias da prática na formação de professores, no sentido de potenciá-los a serem reflexivos e investigadores diante dos desafios da prática. Neste âmbito, tem sido considerado que a socialização com a profissão é um dos desafios centrais na formação inicial de professores, visando preparar os estudantes/futuros professores para contextos profissionais futuros e promover uma relação adequada entre a teoria e a prática (Alarcão; Canha, 2013; Sánchez-Sánchez,

2016). Estudos recentes (Leite; Sousa-Pereira, 2022; Pereira; Fraga, 2017; Pylman, 2016; Vumilia; Semali, 2016; Windschitl; Lohwasser; Tasker, 2022) destacam que a socialização profissional permite que futuros professores desenvolvam saberes e competências no planejamento de aulas, ensino colaborativo e processos coletivos de aprendizagem.

Ainda no que à formação inicial diz respeito, têm sido apontadas vantagens de ela ocorrer através de uma preparação gradual em que os estudantes/futuros professores, sejam preparados para o exercício profissional desde que entram no curso. Como é sustentado por Cruz (2014), Nascimento, Almeida e Passos (2016), entre outros, uma abordagem integrada na formação inicial de professores pode ser benéfica, juntamente com a experiência prática proporcionada pela formação em contexto. A formação inicial integrada é aquela que transcende a tradicional separação das disciplinas e busca promover a exploração de diversas áreas do conhecimento, mobilizando-as gradualmente na prática, para uma visão holística do ensino-aprendizagem e da atuação profissional (Nonenmacher; Araújo; Del Pinto, 2020; Silva; Felício, 2017).

Como foi referido, em Portugal, na adequação ao Processo de Bolonha, o modelo integrado de formação de docentes foi substituído por uma formação sequencial, que ocorre em duas etapas. No caso dos educadores e dos professores dos primeiros seis anos de escolaridade, como também foi já expresso, ocorre com a obtenção da Graduação em Educação Básica a que se segue um mestrado que qualifica para a docência na educação pré-escolar ou em um dos níveis de escolaridade dos primeiros seis anos da educação escolar. Apesar disso, espera-se que a graduação prepare os estudantes/futuros professores, para compreenderem a complexidade do ambiente e das culturas organizacionais escolares e aprenderem a considerar e interpretar questões sociais, culturais e económicas que podem influenciar o processo educativo. Será dessa forma que os professores ficarão preparados para dar resposta às necessidades e peculiaridades dos seus alunos e para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e estimulantes.

Em síntese, é crucial que a formação inicial de futuros professores inclua experiências práticas reais que preparem para a amplitude e complexidade das situações inerentes à profissão docente. Por outro lado, espera-se que este acompanhamento da socialização com os espaços e as atividades profissionais futuras ocorra na lógica de uma mentoria, fomentando relações colaborativas e colegiais que facilitem a partilha de ideias e experiências (Leite, Marinho, Sousa-Pereira, 2023a; Orland-Barak; Wang, 2021).

É nas experiências vividas que os estudantes/futuros professores são desafiados e aprendem a usar o seu poder de agência (M. Melo; Almeida; Leite, 2022; Priestley; Biesta; Robinson, 2015) na tomada de decisões curriculares que tenham em consideração o contexto e os alunos reais a quem estão a formar e a ensinar.

Metodologia

O estudo, do ponto de vista metodológico, adotou uma abordagem qualitativa (Creswell; Creswell, 2018), envolvendo estudantes finalistas da Graduação em Educação Básica de IES (Universidades e Politécnicos) em Portugal. A recolha de dados ocorreu através de questionário online, com perguntas fechadas e abertas, que focaram os seguintes temas: perceções dos estudantes sobre o curso de Graduação em Educação Básica; importância atribuída à componente curricular de IPP; influência da componente de IPP, e do modo como é apoiada, na escolha do percurso profissional futuro. O questionário passou por validação crítica utilizando a técnica de “acordo do júri”, com a participação de dois académicos especializados no campo de estudo e, na sua aplicação, seguiu os procedimentos éticos de anonimização dos respondentes e do direito a desistir, se assim o desejassem. As respostas às perguntas fechadas foram processadas por estatística simples e as respostas às perguntas abertas interpretadas por análise de conteúdo (Elo et al., 2014). Um total de 67 estudantes finalistas respondeu ao questionário, com uma distribuição de género de 94% feminino e 6% masculino. A faixa etária predominante desses respondentes situa-se entre 20 a 29 anos, abrangendo 97,1% dos participantes.

Apresentação e análise de dados

Os dados são apresentados na sua relação com as perguntas de investigação atrás enunciadas.

Percepções de estudantes finalistas da Graduação em Educação Básica sobre o curso

As respostas relativas às percepções dos estudantes finalistas sobre o curso foram organizadas nas seguintes categorias: 1) nível de satisfação com o plano de estudos; 2) balanço da formação proporcionada.

1. Nível de satisfação com o plano de estudos da Graduação em Educação Básica

Quando questionados acerca do nível de satisfação com o plano de estudos, 16,4% (n=11) dos respondentes manifestaram estar “muito satisfeitos/as”; 68,7% (n=46) apenas “razoavelmente satisfeitos/as”; e 14,9% (n=10) manifestaram estar “nada satisfeitos/as”.

Os fundamentos apresentados para justificar um grau de satisfação elevado (n=11) prendem-se com a pertinência de unidades curriculares (UC)/componentes de formação que integram o plano de estudos, como ilustram os excertos que se seguem:

As UC são todas necessárias para o nosso futuro profissional.

O curso engloba diversas áreas de conhecimento, a nível do plano de estudos, o que é vantajoso para o nosso futuro profissional.

O curso está bem construído e prepara-nos bem para a vida profissional. Já aprendi muitos aspetos sobre a educação das crianças que não conhecia.

Para justificar que estão apenas razoavelmente satisfeitos (n=46), os estudantes colocam em evidência um conjunto de aspetos que apontam para a necessidade de melhorar o curso. Apontam também razões relacionadas com a componente prática da formação e aprendizagem em contexto, e com a relação

teoria-prática na abordagem pedagógica. Os excertos seguintes ilustram estas perspectivas:

Apesar de algumas UC não serem tão úteis para o futuro, a maioria delas tem-me preparado para exercer a profissão de educadora de infância e professora do 1.º CEB.

O plano corresponde às minhas expectativas, e está bem organizado, contudo acho que a ordem de algumas UC deveria ser trocada de anos e semestres: exemplo “Necessidade educativas especiais” deveria ser no 1.º semestre do 2.º ano, antes de irmos para contextos educativos interagir. Gosto do curso, mas sinto que a estrutura do mesmo não é a mais adequada nos dias de hoje. Muito pouco contacto com as instituições, disciplinas pouco práticas e outras com muito tempo, mas sem interesse nenhum como “Expressão musical”.

Estou satisfeita com todas as UC. No entanto, poderia haver um maior equilíbrio entre a parte prática e a parte teórica.

O plano de estudos está bem conseguido a nível de conteúdos que nos proporcionou, mas a nível mais prático, desde planificação de aulas, estratégias para usar em sala de aula, entre outros, fica aquém.

Os estudantes apresentam opiniões diversas em relação às UC e à estrutura do curso de Educação Básica. Alguns deles veem valor em todas as UC, considerando a abrangência de áreas de conhecimento, percebendo o curso como preparatório para a vida profissional, especialmente devido à IPP e UC práticas.

Por outro lado, alguns estudantes, apontam a falta de contato com as escolas e a ausência de UC práticas quando consideram que o curso tem outras UC com pouca utilidade. Consideram ainda que no plano de estudos poderia haver um maior equilíbrio entre parte teórica e parte prática que lhes permitisse desenvolver competências práticas como a planificação de aulas e estratégias para o uso em sala de aula.

Em síntese, enquanto alguns estudantes, finalistas, estão muito satisfeitos com a preparação para o futuro profissional, outros veem a necessidade de melhorias, especialmente relevante para a sua futura atuação como educadores e professores quando acederem e finalizarem os mestrados profissionalizantes.

As razões que os estudantes apresentam para justificar a insatisfação com o curso (n=10) estão igualmente relacionados com a pertinência de UC/componentes de formação que integram o plano de estudos, com a componente prática da

formação e aprendizagem em contexto, e com a relação teoria-prática na abordagem pedagógica. Foi referido:

Na minha opinião deveria mudar muitas UC e haver uma reestruturação.

Deveríamos poder escolher mais UC. Para quem não pretendesse seguir mestrado para a docência no 2.º ciclo, por exemplo, não deveria ser necessário ter tantas cadeiras de matemática.

Este curso é muito dedicado ao futuro mestrado para o ensino no 1.º ciclo e pouco ao pré-escolar.

Existem UC que não temos no curso e que seriam fundamentais, como gestão de sala de aula ou gerir as emoções e comportamentos das crianças. Também aprendemos pouco como ensinar os conteúdos aos nossos futuros alunos, pois não basta dominarmos os conteúdos de matemática, português ou história se não conhecemos a pedagogia que nos permite ensinar esses conteúdos de forma que os alunos construam conhecimento.

Não desvalorizo a necessidade de termos conhecimentos teóricos acerca dos diversos temas. No entanto, as horas de observação que temos na IPP (24 horas, no total dos três anos) não são suficientes! A observação em contexto permite-nos realizar aprendizagens muito significativas, e o contacto com a realidade permite perceber melhor como funciona a sala de aula e quais os melhores métodos de ensino e de gestão de grupo.

Não é possível ser bom professor sem que haja prática. Para além disso, se houvesse prática ou observações no contexto, seria mais fácil escolher o mestrado, uma vez que sinto que não temos conhecimento do papel dos professores/educadores sem ser na teoria.

Temos bastante informação teórica de como devemos dar as aulas, mas os professores podiam mudar os seus métodos de ensino, pois aulas expositivas de 2 horas (mesmo que peçam a nossa opinião) não é fácil.

Estes testemunhos apontam para o desejo de mudança e de reestruturação no curso de Educação Básica, no sentido de uma maior flexibilidade na escolha das UC, especialmente no caso dos estudantes que já sabem que mestrado querem seguir. Há também críticas pelo curso estar mais voltado para um dos níveis educativos, quando, como referimos atrás, esta Graduação é um pré-requisito quer para o acesso a mestrados que formam para a educação pré-escolar, quer para o 1.º ciclo e 2.º ciclo da educação básica.

Os estudantes enfatizam o caráter excessivamente teórico do curso e solicitam maior prática e interação com crianças e contextos escolares, pois consideram que a prática é crucial para o sucesso como professores, concordando com as ideias de autores como Allen e Wright (2014), Sánchez-Sánchez (2016), César e Crusoé (2021), Leite e Sousa-Pereira (2022), Leite, Marinho e Sousa-Pereira (2023a) sobre a importância da prática na formação. Neste sentido, referem que mais horas de observação em contexto escolar seriam valiosas para as suas aprendizagens, permitindo-lhes compreender melhor o funcionamento da sala de aula e desenvolver melhores métodos de ensino e gestão de grupo. Como já referimos, esta Graduação não é uma formação profissional para a docência, mas sim um pré-requisito para aceder a essa formação. No entanto, os estudantes, nestas justificações, acabam por veicular a ideia de preparação profissional ou, pelo menos, de uma formação integrada, em linha com o que é proposto por Nóvoa (2009, 2017) quando refere a importância de trazer a profissão para dentro da formação, pois ela proporciona uma imersão na prática docente, permitindo a aquisição de conhecimentos e a internalização de valores e culturas essenciais à atuação profissional na organização escolar (Leite; Marinho; Sousa-Pereira, 2023a).

A estes dados, é de acrescentar os que apontam para que algumas UC poderiam ser alteradas e mais adequadas ao perfil do curso, com a inclusão de temas como gestão de sala de aula, emoções e comportamentos das crianças, e estratégias de ensino eficazes.

Balanço da formação realizada durante a Graduação em Educação Básica

Tendo em conta as expectativas profissionais futuras, o balanço realizado pelos estudantes relativamente à formação proporcionada pelo curso que se encontram a concluir orienta-se, quer no sentido de uma formação insuficiente para o desempenho profissional futuro/aquém das expectativas (n=43), quer de uma formação adequada/ajustada às expectativas (n=24).

Entre os argumentos mais referidos para justificar o que consideram ser uma formação insuficiente para o desempenho profissional futuro/aquém das expectativas (n=43) é de destacar: a falta de bases para ser professor, considerando a dimensão prática do exercício profissional; lacunas ao nível da educação especial/inclusiva; foco excessivo nas áreas de docência, descurando fundamentos educacionais gerais e com comprometimento do cariz de “banda larga” pretendido para o curso; impossibilidade de experimentar todos os níveis e áreas dos mestrados a que poderão aceder no futuro; desadequação das abordagens pedagógicas. Referem:

Foca-se demasiado em matemática, português, e esquece-se um pouco da realidade e de certos temas educacionais. Por exemplo, quando fui para a IPP, havia situações com que não soube lidar [...] com crianças com necessidades especiais.

Sinto que quando estiver a estagiar vou aterrar de paraquedas e só a partir daí é que vou aprender realmente o que é ser educador/professor.

Tem muitos trabalhos de pré-escolar, devia ser mais adaptado ao curso de mestrado que queremos.

Tenho a intenção de tirar mestrado em pré-escolar e, neste momento, sinto que este curso me preparou mais para o 1.º ciclo.

Sinto-me mal preparada. Considero que tenho muitos conteúdos teóricos na cabeça, mas não me ensinaram como os ensinar. Além disso, quase não tive oportunidade para observar práticas pedagógicas, o que considero fundamental e potenciador de aprendizagens significativas para a nossa formação profissional.

Espero no futuro conseguir ter uma prática que se distancie da tradicional, tal como algumas que aprendemos, no entanto como não há prática não sei como fazê-lo sendo que isso não nos é explicado. Gostaria de conseguir aprender mais e não estar apenas à espera que chegue o mestrado.

A nível prático sinto-me muito insegura. Sinto que não estou nada preparada para entrar num contexto educativo. Não peço que nos deixem dar aulas aos alunos, mas que nos deixem estar em todos os contextos a observar para, pelo menos, conseguirmos ter a noção de qual a área que queremos verdadeiramente seguir. Porque é neste curso que deveríamos ter essa noção e não entrar de cabeça num mestrado numa área que pode não ser aquela em que nos sentimos bem.

A formação é muito restrita à docência (pré-escolar a 2.º ciclo) e não promove outras oportunidades de emprego [...].

Uma parte da formação é relevante, a outra nem por isso. Dizem que este curso ainda não nos habilita a nada, logo acho que a formação deveria ser mais voltada para assuntos sobre a criança e não conteúdos que eventualmente seriam para dar numa aula.

Os depoimentos destacam uma lacuna percebida entre a formação teórica oferecida pelo curso de Graduação em Educação Básica e a preparação prática necessária para a futura atuação profissional como educadores e professores. Embora nestas justificações continue a ser realçada uma relação desta Graduação com um futuro profissional enquanto educadores e professores dos primeiros seis anos de escolaridade, o que não está previsto na legislação portuguesa que regula a profissão docente, nos seus discursos os estudantes enfatizam a falta de formação sobre como aplicar a teoria em contextos reais de ensino e como lidar com situações práticas. É, no entanto, de realçar o número de referências a que a quantidade de teoria é considerada excessiva, em relação à componente prática. São igualmente relevantes as sugestões para que seja dada mais ênfase a práticas de observação em contextos reais assim como oportunidades de lidar com situações reais e aprender métodos de ensino alternativos. É nesse sentido, que muitos desses estudantes referem que se sentem despreparados para o mercado de trabalho, notando uma desconexão entre a formação académica e a futura realidade profissional. Argumentam sobre a falta de preparação para a docência, embora a Graduação também tenha a finalidade de habilitar para outras funções educativas, como técnicos superiores de educação.

Em síntese, fica patente nos discursos destes estudantes uma clara preferência por uma formação mais equilibrada, que inclua práticas contextualizadas, ou seja, uma formação assente na epistemologia da prática (J. Melo, 2020), formação em contexto (Cruz, 2014; Nascimento; Almeida; Passos, 2016) e, neste caso específico, que permita uma transição mais suave para o mestrado e para o ambiente de trabalho. É ainda apontado o interesse numa formação mais ampla, que abranja situações relativas a crianças de faixas etárias diversas e que possam promover oportunidades de emprego mais amplas, ou seja, uma formação que possibilite aos futuros

profissionais uma visão mais ampla do ensino-aprendizagem e da atuação profissional (Nonenmacher; Araújo; Del Pinto, 2020; Silva; Felício, 2017).

Por outro lado, ao referirem-se a uma formação adequada/ajustada às expectativas (n=24), os estudantes valorizam, essencialmente, a relação teoria-prática, nomeadamente por via da componente curricular de IPP, mas também pela diversidade de componentes de formação que integram o curso. Os excertos que se seguem ilustram estas perspetivas:

O curso é adequado para futuros profissionais de educação. Preparou-me para o futuro, a parte prática e didática fez a diferença.

Se tivesse que exercer a profissão de professora e/ou educadora de infância já me sentia de algum modo preparada para o fazer, devido à formação teórica e prática proporcionada pelo curso, nomeadamente as UC de IPP.

Faço um balanço positivo pelas experiências práticas e até teóricas que o curso proporcionou. Desde o trabalho de campo e dos docentes que nos oferecem possibilidades de colocar em prática atividades por nós planeadas.

De um modo geral, o balanço é positivo, uma vez que o curso engloba uma vasta quantidade de áreas distintas, que nos ajudarão no nosso futuro profissional.

Nestes testemunhos os estudantes refletem uma avaliação positiva da formação proporcionada pelo curso de Graduação em Educação Básica, com ênfase na preparação para o futuro profissional na área da educação. Destacam que o curso oferece conhecimentos teóricos e práticos relevantes, fornecendo as bases necessárias para a formação profissional como educadores de infância e professores dos primeiros anos de escolaridade. A parte prática e didática é especialmente valorizada, sendo vista como um diferencial na formação. Nestas justificações é mencionada a importância da IPP como oportunidade para vivenciarem práticas reais e desenvolverem competências essenciais para a futura profissão. Os aspetos positivos incluem a diversidade de áreas abordadas no curso, a possibilidade de planeamento e implementação de atividades práticas, bem como a adaptação da formação aos desafios do ensino atual.

Em síntese, neste caso, os estudantes consideram que a formação oferecida é adequada, relevante e benéfica para a preparação de futuros profissionais de educação, destacando a combinação de conhecimentos teóricos e práticos como um fator crucial para a sua confiança e competência no exercício futuro da profissão. Nesse sentido, ao vivenciarem experiências práticas em ambientes reais, os estudantes potencializam o desenvolvimento de competências pedagógicas e técnicas de ensino (Leite; Marinho; Sousa-Pereira, 2023a; Leite; Sousa-Pereira, 2022).

A componente curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP) na Graduação em Educação Básica

A análise das respostas dos estudantes relativas à importância que atribuem à componente curricular de IPP na Graduação em Educação Básica, permitiu identificar as seguintes categorias: 1) importância atribuída às UC de IPP; 2) papel dos professores que, nas escolas, apoiam a socialização com práticas profissionais docentes; e 3) influência destes professores na escolha do percurso profissional futuro.

1. Importância atribuída às UC de IPP

Quando questionados sobre a importância que atribuem às UC da componente curricular de IPP, todos os estudantes as consideram muito importantes, utilizando expressões tais como: “muito importantes”; “de extrema importância”; “alta importância”; “as mais importantes”; “importância máxima”; “as essenciais”; “as melhores cadeiras e as mais úteis”.

De um modo geral, os estudantes justificam a importância que atribuem a esta componente curricular com o facto de permitir o contacto com contextos educativos que proporcionam, como mostram os dados: i) a preparação para o desempenho profissional futuro (n=46), e ii) uma escolha mais esclarecida dos mestrados que habilitam para a docência (n=5). A propósito da mais-valia dessa componente na preparação para o desempenho profissional futuro foi referido:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485301>

Essas UC têm grande importância, pois são aquelas que nos aproximam da nossa futura profissão, oferecendo conhecimentos práticos, experiência real, desenvolvimento de competências relevantes, conexões e motivação para alcançar o sucesso profissional.

É das disciplinas, senão a disciplina, mais pertinente do curso. Proporciona-nos uma visão do que é a realidade nas escolas, do ensino e da vida profissional de muitos professores/educadores.

É extremamente importante. Dá-nos acesso à realidade da profissão, permitindo uma aproximação ao contexto em que futuramente iremos trabalhar.

A UC mais importante porque conseguimos aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, aprendendo a adaptar-nos à diversidade de situações, preparando-nos verdadeiramente para a profissão.

No que diz respeito à pertinência da componente de IPP para uma escolha mais esclarecida dos mestrados de habilitação para a docência, destacam-se os excertos abaixo:

Permite ainda que compreendamos exatamente a área de ensino que pretendemos seguir.

Pode ser decisiva na escolha do mestrado a seguir. Só sabemos o que gostamos se experimentarmos.

Por outro lado, alguns estudantes (n=10) limitam-se a justificar a importância desta componente curricular pelo défice de tempo e oportunidades de formação atribuídos, tal como expresso nos excertos abaixo:

Muito importantes. No meu caso não tenho muitas UC dessas; logo, não tenho muita prática.

Bastante importante, mas acho que devíamos ter mais tempo (ex: observei 3 horas as crianças a fazerem fichas de avaliação).

Deveríamos ter mais tempo de observação e nos três contextos (pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo) para termos uma ideia de qual é o nível de escolaridade que queremos seguir. Porque na teoria posso ter a ideia de querer ir para A e perceber que, na realidade da prática, não me identifico e talvez seja melhor ir para B ou C.

É capaz de ser a mais importante, porém, só temos uma vez por semana... uma manhã. O que vamos aprender uma vez por semana?

Importância elevada, porém, esta componente deveria ser durante mais tempo e deveríamos ter acesso a outros tipos de experiências, nomeadamente reuniões, etc.

As opiniões compartilhadas por estes estudantes destacam a importância significativa das UC de IPP no curso de Graduação em Educação Básica, reconhecendo-as como fundamentais para a preparação profissional, pois permitem adquirir experiência direta em contextos educativos reais. A prática, tal como é compreendida por Sánchez-Sánchez (2016), Leite, Marinho e Sousa-Pereira (2023a), entre outros, é vista como uma componente essencial para complementar e aprofundar os conhecimentos teóricos e desenvolver competências necessárias para a futura profissão de educadores e professores. Nestas percepções, os estudantes valorizam a oportunidade de entrar em contato com a realidade da profissão, lidando com desafios e situações reais que não podem ser totalmente ensinados em ambiente teórico, o que está em linha com resultados de estudos, entre outros, de Nóvoa (2009), Nascimento, Almeida e Passos (2016), Junior Melo (2020) e Leite, Marinho e Sousa-Pereira (2023a; 2023b). A prática é considerada uma forma de aprender a lidar com diversas situações, como a adaptação às necessidades de crianças com dificuldades especiais, a interação com os alunos e a gestão da sala de aula. É nas experiências vividas que os estudantes/futuros professores são estimulados a desenvolver a sua ação, assente no seu poder de agência (M. Melo; Almeida; Leite, 2022; Priestley; Biesta; Robinson, 2015).

No entanto, é de salientar que, enquanto alguns estudantes expressam grande satisfação com a qualidade e o impacto das UC práticas que tiveram, alguns também apontam a necessidade de mais tempo dedicado a essas atividades. Além disso, há referências que mostram que algumas IES não estão a oferecer a estes estudantes o que a legislação prevê, i.e., que a IPP permita um contacto com situações de diferentes contextos associados à educação nas primeiras idades, nomeadamente da educação pré-escolar e do 1º e 2º ciclo do ensino básico. Como é realçado por algumas respostas, esses contactos permitir-lhes-iam tomar decisões mais informadas sobre as suas futuras áreas de atuação.

2. Papel dos professores que, nas escolas, apoiam a socialização com práticas profissionais docentes

Questionados acerca dos papéis assumidos pelos professores que, nas escolas, os apoiam no processo de socialização com a profissão docente, os estudantes finalistas referem-se predominantemente aos papéis de: i) “modelo” a observar e orientador didático (n=42); e ii) “mentor” dos estagiários nas experiências de exercício profissional em sala de aula (n=10).

Os excertos seguintes clarificam as perspectivas dos estudantes relativamente ao que entendem ser o papel de “modelo” a observar e orientador didático (n=42), sustentado no saber acumulado a passar aos estudantes:

Serviram como modelo, podendo nós perceber que tipo de educador/professor queremos ser ou não.

Cooperaram connosco estando sempre disponíveis para nos responder a dúvidas, mostrar-nos aquilo que sabiam e informação sobre o trabalho nas escolas.

Explicar o que acontece, o que devemos fazer, ao que devemos estar atentos. Deram-nos dicas e conselhos essenciais.

Ajudaram-nos sempre, procurando explicar as razões para as suas práticas, facultando-nos recursos e esclarecendo todas as nossas dúvidas e questões.

Na minha opinião foi inspirador, cada um com o seu método, o que nos fez perceber diferentes formas que têm para lidar com os alunos e perceber muito melhor os conteúdos que aprendemos.

As opiniões dos estudantes colocam em evidência o reconhecimento e valorização da experiência e do saber acumulado dos professores que, nas escolas, os apoiaram na socialização com a profissão docente e no que ela implica, e que torna clara a “passagem” de conhecimento aos futuros professores, em jeito de “legado” que não se pode perder. Esta importância foi também realçada nos estudos de Alarcão e Canha (2013), Vumilia e Semali (2016), Leite e Sousa-Pereira (2022), Leite, Marinho e Sousa-Pereira (2023a).

Quanto ao papel de “mentor” dos estagiários nas experiências de exercício profissional em sala de aula (n=10), foi referido pelos estudantes:

Os docentes das escolas ajudaram na seleção dos temas/atividades para abordagem em sala de aula; apoiaram as ideias propostas pelo par pedagógico.

Ajudaram na planificação das atividades, mostraram-se muito abertos às nossas propostas e apoiantes ao longo desse período passado em contexto, ajudando-nos a melhorar a nossa prática docente.

Ajudaram-nos a traçar objetivos e soluções e deixaram-nos cooperar com eles em todos os aspetos. Também conseguimos aprender bastante com eles sobre como lidar com certas situações.

Ajudaram-nos imenso a perceber como é realmente a vida profissional de um professor tendo em conta as suas experiências, deram-nos também a oportunidade de experimentar como é estar no papel deles.

Esta perspetiva dos estudantes relativa aos professores que com eles cooperaram, embora sendo apresentada por um número reduzido de estudantes (n=10), remete para um acompanhamento enquanto “mentores” (Orland-Barak; Wang, 2021) e por isso mais próximo e alargado no tempo, envolvendo feedback e incentivo, potenciadores do desenvolvimento de uma consciência e análise crítica dos pontos fortes e dos pontos a melhorar por parte dos estudantes/futuros professores. As opiniões dos estudantes destacam também o acesso a uma visão mais realista da escola, oferecida por estes professores aos estudantes durante o contacto, motivando-os para a profissão docente, tal como é também proposto por Pylman (2016).

3. Influência, na escolha do percurso profissional futuro dos estudantes finalistas da Graduação, dos professores que, nas escolas, os acompanharam

Como já foi referido, em Portugal, a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos primeiros seis anos de escolaridade ocorre em duas etapas, correspondendo a Graduação em Educação Básica à primeira etapa, à qual se segue um mestrado que qualifica para a docência num dos níveis de educação e ensino. Quase todos os estudantes participantes neste estudo (98,5%, n=66), finalistas da Graduação em Educação Básica, referiram ser sua intenção candidatar-se a um dos mestrados que corresponde à etapa seguinte.

Questionados sobre se o contacto que tiveram com educadores e professores que, nas escolas, os acompanharam nas UC de IPP teve alguma

influência na escolha do percurso profissional futuro, as respostas distribuem-se de forma muito equilibrada pelo sim (n=34) e pelo não (n=33).

Entre os que se referem à influência desses educadores e professores na escolha do mestrado de habilitação profissional a que pretendem candidatar-se, essa influência tanto se traduziu na redefinição do percurso inicialmente previsto (devido a experiências positivas e negativas que vivenciaram nos diversos níveis de habilitação para a docência), como na confirmação/consolidação da ideia que tinham aquando do ingresso neste curso (em resultado de experiências positivas no nível educativo pretendido). Foi referido pelos estudantes:

Consegui perceber realmente a faixa etária que mais me cativa que é sem dúvida os mais pequenos. Senti que era feliz ali ao pé deles e a educadora também.

Na IPP destinada ao 1.º Ciclo, o contacto com o docente fez-me abrir novos horizontes em relação a este ciclo de ensino. Inicialmente, apenas idealizava trabalhar em Creche ou Pré-Escolar e ao contactar com este docente desenvolvi o gosto e a possibilidade de trabalhar em 1.º Ciclo.

Sim. Ao longo do percurso académico, observei em todos os níveis e numa das observações no pré-escolar, tive um contato com uma educadora que foi tão amável em mostrar-me um pouco do trabalho que é feito com os meninos e por isso fiquei maravilhada. O mesmo aconteceu com uma professora do 1.º Ciclo e tudo numa fase em que estava indecisa acerca do mestrado.

Muito. Encontrei professores incríveis que me fizeram ainda mais ter a certeza de que estou no curso certo.

Por outro lado, os estudantes que referem não ter existido qualquer influência na escolha do mestrado de habilitação profissional, resultante do contacto com os educadores e professores que os apoiaram na componente de IPP, afirmam ter prevalecido a ideia prévia que tinham aquando do ingresso no curso de Educação Básica, embora evidenciem a importância dessa experiência na consolidação dessa escolha. Esta perspetiva é clarificada nos excertos abaixo:

Não, exatamente, porque eu sempre soube o que queria seguir profissionalmente, mas ajudaram, sem dúvida alguma, a fundamentar essa escolha e a refletir acerca do género de professora que quero ser, a minha postura dentro e fora da sala de aula, etc.

Não, apenas me deu uma melhor visão dos diferentes níveis de ensino.

Atendendo às perspectivas partilhadas pelos estudantes, além da inegável importância atribuída à componente curricular de IPP, é de reconhecer a relevância dos professores que, nas escolas, apoiam a socialização dos estudantes/futuros professores com práticas profissionais docentes, nomeadamente na escolha do percurso profissional futuro, tal como também foi concluído em estudo anterior de Leite, Marinho e Sousa-Pereira (2023b).

Considerações finais

O estudo a que se reporta este artigo teve por base testemunhos de estudantes finalistas da Graduação em Educação Básica, inquiridos por um questionário, com perguntas abertas e perguntas fechadas, relativas a diversas perspectivas sobre o curso, a formação que está a ser obtida e intenções futuras. Os resultados revelaram a diversidade de expectativas dos estudantes em relação à preparação para a futura atuação profissional, com quase todos eles a considerarem continuar a formação num um mestrado de habilitação profissional para a docência.

As UC de IPP foram destacadas como fundamentais por proporcionarem experiência direta em contextos educativos reais e por permitirem o desenvolvimento de competências essenciais à profissão de educador de infância ou de professor. No entanto, também foi evidente que alguns estudantes consideram que a quantidade de tempo dedicada a essas atividades práticas deveria ser aumentada, a fim de garantir uma preparação mais sólida e abrangente da diversidade de funções que o exercício profissional exige.

Complementarmente, é inegável a importância atribuída pelos estudantes aos professores que, nas escolas, os acompanharam e apoiaram nos contactos e nas atividades docentes. A estes professores, os estudantes reconhecem o contributo na aquisição de conhecimentos práticos e no desenvolvimento de competências relevantes para o desempenho profissional futuro. Reconheceram que a forma como os receberam e com eles se relacionaram, em alguns casos, se alinhou com lógicas de mentoria (Orland-Barak; Wang, 2021). Reconheceram também a sua influência na

escolha do mestrado que tencionam seguir e que os habilitará para a docência na educação pré-escolar ou nos primeiros anos de escolaridade. Estes dados confirmam que os professores que, nas escolas, acompanham os estudantes/futuros professores são os formadores mais bem colocados para apoiar a preparação para o exercício da atividade docente (Leite; Marinho; Sousa-Pereira, 2023a; Leite; Sousa-Pereira, 2022; Pereira; Fraga, 2017), importando, por isso, garantir que tenham um perfil adequado. Nesse âmbito, o estudo mostrou a importância, para a socialização com a profissão, da componente curricular de IPP e das características dos professores que, nas escolas, recebem e apoiam os estudantes/futuros professores.

De realçar também outros dados que o estudo permitiu conhecer e que podem contribuir para a melhoria da formação. Especificamente, os estudantes destacaram a desconexão entre o conhecimento teórico adquirido na Graduação e a sua aplicação prática no contexto real de ensino. Este dado indica a necessidade de, na organização do curso, se conseguir um maior equilíbrio da relação teoria e prática capaz de preparar futuros professores e educadores para os desafios da sala de aula e do exercício da profissão docente. No entanto, essa relação, na lógica da integração, enfrenta dificuldades devido à opção seguida em Portugal de que a formação profissional para a docência ocorra apenas durante o mestrado.

Outro aspeto a reter das opiniões dos estudantes sobre as UC que fazem parte do plano de estudos aponta para a proposta de maior flexibilidade do currículo, e que muitos deles expressaram com a sugestão de uma escolha mais livre na seleção de UC, especialmente para aqueles que já têm uma ideia clara dos mestrados que desejam seguir. A flexibilidade curricular permitiria uma formação mais personalizada e alinhada com os objetivos profissionais individuais. Apesar disso, e há que não ignorar, houve estudantes que, no contacto que tiveram com outros níveis de escolaridade, alteraram a sua intenção inicial, isto é, alteraram a intenção do nível de escolaridade onde desejavam vir a exercer a profissão docente. Esta é, aliás, também uma das razões que justifica que a UC de IPP proporcione um contacto, quer com situações de educação formal de distintos níveis de escolaridade, quer com situações de educação não-formal. No entanto, estes respondentes manifestaram

preocupações com a ênfase excessiva num dos níveis de ensino, situação que pode estar relacionada quer com as intenções futuras, quer com as parcerias que as IES estabelecem e que merecem ser refletidas. Considerando que esta Graduação é um pré-requisito para mestrados de educação pré-escolar ou de docência nos primeiros quatro anos de escolaridade ou nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, é necessário um equilíbrio cuidadoso para preparar os estudantes para a diversidade de perfis profissionais a eles associados.

Sintetizando as conclusões da investigação, este estudo destacou a diversidade de perceções dos estudantes sobre o curso de Graduação em Educação Básica, com ênfase especial na sua preparação para futuras funções profissionais como educadores ou professores. Apesar de muitos estudantes avaliarem positivamente o curso por oferecer uma sólida base teórica e a introdução à prática profissional, é fundamental reconhecer e refletir sobre as preocupações levantadas.

Os dados recolhidos revelaram que uma proporção considerável de estudantes considera-se apenas “razoavelmente satisfeita” ou “nada satisfeita” com o curso. Esta insatisfação está intimamente ligada à perceção de que a formação prática oferecida é insuficiente, principalmente no que se refere à preparação para os desafios reais da sala de aula e do exercício da profissão docente. Além disso, a preocupação com o desempenho profissional futuro surge como um tema recorrente, evidenciando uma lacuna entre as expectativas dos estudantes e a realidade do curso. Apesar de ser importante refletir sobre estas opiniões de estudantes, há que não ignorar que esta Graduação em Educação Básica, em Portugal, não é uma formação profissional para a docência, mas apenas um pré-requisito para aceder a mestrados, esses sim, profissionalizantes.

Em síntese, embora se reconheça como importante o curso oferecer uma base teórica robusta e uma introdução ao ambiente profissional, é imprescindível não ignorar situações que possam enriquecer relações de um maior equilíbrio entre conhecimentos teóricos e situações práticas. Neste sentido, o estudo oferece contributos peculiares e significativos para a compreensão da formação em Educação Básica. Além disso, fornece insights valiosos sobre as expectativas dos estudantes

em relação à prática profissional e à preparação para o ensino, contribuições estas que são essenciais para a melhoria dos currículos de formação de professores. Por isso, o estudo enriquece o diálogo e a reflexão sobre a formação inicial de professores, destacando áreas para desenvolvimento futuro e reforçando a necessidade de uma abordagem mais integrada e prática na formação docente. Nesse âmbito, para futuras investigações, considera-se valioso obter opiniões de estudantes de mestrados acessíveis por meio dessa Graduação, a fim de se analisar a eventual pertinência de ser repensada a reestruturação do curso.

O estudo foi financiado pela EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo, com a referência EDULOG/PAPP/2019 e apoiado por fundos nacionais, através da Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.^a UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020].

Referências

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e colaboração**: uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.

ALLEN, Jeanne Maree; WRIGHT, Suzie Elizabeth. Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. **Teachers and Teaching**, v. 20, n. 2, p.136-151, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CÉZAR, Isamary; CRUSOÉ, Nilma. Relação entre teoria e prática pedagógica: dilema antigo e ainda presente na formação de professores. **Debates em Educação**, v. 13, n. Esp., p. 380-391, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp380-391>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CRESWELL, John; CRESWELL, David. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Los Angeles: SAGE, 2018.

CRUSOÉ, Nilma. **Prática interdisciplinar na escola fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. Curitiba, PR: CRV, 2014.

CRUZ, Ana Cristina. **A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha**: um estudo de caso. 2014. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Formação e Supervisão de Professores) - Faculdade de Ciências e de Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014.

ELO, Satu. et al. Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. **SAGE Open**, v. 4, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>. Acesso em: 19 jul. 2023.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; SOUSA-PEREIRA, Fátima. Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: tensions in building professional identities. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 21, n. 1, p. 181-201, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10358>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LEITE, Carlinda, MARINHO, Paulo; SOUSA-PEREIRA, Fátima. Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes. **Revista Lusófona de Educação**, v. 59, p. 13- 34, 2023a. DOI 10.24140/issn.1645-7250.rle59.01. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8820>. Acesso em: 31 jul. 2023.

LEITE, Carlinda; MARINHO, Paulo; SOUSA-PEREIRA, Fátima. Perspectivas académicas del nexo enseñanza-investigación en la formación inicial del profesorado en Portugal. **Educación XXI**, v. 26, n. 1, p. 71-92, jan. 2023b. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/educxx1.31518>. Acesso em: 31 jul. 2023.

LEITE, Carlinda; SOUSA-PEREIRA, Fátima. Conditions for socialization with teaching in Portugal: analysis of the training model and teacher trainers. **Revista Electrónica Educare**, v. 26, n. 3, p. 1-24, ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MELO, Junior Ribeiro de. Formação docente e a prática pedagógica: os saberes docentes diante da prática pedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, v. 17, p. 139-152, nov. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/saberes-docentes>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MELO, Maria Julia; ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda. Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e247432, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248247432por>. Acesso em: 22 jul. 2023.

NASCIMENTO, Maria das Graças; ALMEIDA, Patrícia; PASSOS, Laurizete. Formação docente e sua relação com a escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 09-34, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.7436>. Acesso em: 19 jul. 2023.

NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; DEL PINO, José Claudio. **A prática profissional integrada na formação inicial de professores**. Curitiba: Appris, 2019. *E-book*.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 22 jul. 2023.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, v. 350, n. 9, p. 203-218, set.-dez. 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html>. Acesso em: 22 jul. 2023.

ORLAND-BARAK, Lily; WANG, Jian. Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. **Journal of Teacher Education**, v. 72, n. 1, p. 86-99, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PEREIRA, Gorete; FRAGA, Nuno. A prática supervisionada e o desenvolvimento profissional dos educadores/professores cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica. In: CORREIA, Luís Grosso; LEÃO, Ruth; POÇAS, Sara (eds.). **O tempo dos professores**. Porto: CIIIE/FPCEUP, 2017, p. 435-451.

PEREIRA, Gorete; GOUVEIA, Isabel; FRAGA, Nuno. O professor do século XXI, que competências e desafios? As perceções das alunas de 1.º ano do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. In: FRAGA, Nuno (org.). **O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis**. Madeira: Universidade da Madeira, 2019, p. 600-623.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 42/2005. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. **Diário da República** n.º 37/2005, Série I-A de 22-2-2005, p. 1494-1499. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/42-2005-606304>. Acesso em: 9 jan. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 74/2006. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior [...]. **Diário da República** n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24, p. 2242-2257. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>. Acesso em: 9 jan. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 43/2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República** n.º 38/2007, Série I de 22-02-2007. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 79/2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República** n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, René; EVERS, Jelmer (eds.). **Flip the system: changing education from the bottom up**. London: Routledge, 2015, p. 143-148.

PYLMAN, Stacey. Reflecting on talk: a mentor teacher's gradual release in co-planning. **The New Educator**, v. 12, n. 1, p. 48-66, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113347>. Acesso em: 21 jul. 2023.

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, Gerardo Ignacio. Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. **Revista Electrónica Educare**, v. 20, n. 2, p.1-25. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.17>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.051.AO01>. Acesso em: 21 jul. 2023.

VUMILIA, Philbert; SEMALI, Ladislaus. Can the mentoring and socialization of pre-service teachers improve teacher education? **Journal of International Education and Leadership**, v. 6, n. 2, p. 1-29, Summer 2016.

WINDSCHITL, Mark; LOHWASSER, Karinea; TASKER, Tammy. Learning to plan during the clinical experience: how visions of teaching influence novices' opportunities to practice. **Journal of Teacher Education**, v. 72, n. 4, p. 405-418, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487120948049>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485301>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)