



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARMEN CAVACO, FERNANDO ALBUQUERQUE COSTA,
JOÃO PINHAL, JOANA MARQUES, JOANA VIANA, NUNO
DOROTEA, RÚBEN MARREIROS, CATARINA MARTINS
(ORGANIZADORES)

2024



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATAS DO XXXI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
7 A 9 DE FEVEREIRO DE 2024
LISBOA, PORTUGAL

ORGANIZADORES

CARMEN CAVACO, FERNANDO ALBUQUERQUE COSTA, JOÃO PINHAL, JOANA
MARQUES, JOANA VIANA, NUNO DOROTEA, RÚBEN MARREIROS, CATARINA
MARTINS

DESIGN E PAGINAÇÃO

CATARINA MARTINS

DATA DE PUBLICAÇÃO

OUTUBRO DE 2024

EDIÇÃO

© AFIRSE PORTUGAL

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO LISBOA
ALAMEDA DA UNIVERSIDADE 1649-013 LISBOA
PORTUGAL

ISBN: 978-989-8272-46-1



APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, João Pinhal, Joana Marques,
Joana Viana, Nuno Dorotea, Rúben Marreiros, Catarina Martins

Organizadores

2024

A PRÁTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DA MADEIRA: FUNDAMENTOS, FRAGILIDADES E NOVAS PERSPETIVAS

Gorete Pereira

CIE-UMa;

goretepereira@staff.uma.pt;

Fernanda Gouveia

CIE-UMa;

fernandapq2@sapo.pt

Resumo

Esta investigação aborda a prática profissional na licenciatura em Educação Básica (LEB) da Universidade da Madeira, que integra o currículo dos seis semestres do plano de estudos da referida licenciatura e tem vindo a assumir grande relevância na formação inicial de professores. A prática profissional consubstancia-se como um espaço integrador de aprofundamento e questionamento de situações visionadas, vividas ou descritas em articulação com as unidades curriculares de outras componentes de formação, visando uma iniciação progressiva na profissão docente e desenvolvimento profissional. Espera-se que os estudantes desenvolvam, sobre os respetivos contextos de educação formal e não formal, pesquisa e observação, com recolha de informação relevante para análise, organização e realização de uma atividade de aprendizagem sob a orientação e *feedback* do docente cooperante da instituição. A prática profissional assume um cariz reflexivo, eventualmente, transformador e cristaliza um conhecimento útil e mais aprofundado das situações educativas concretas.

O estudo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso resultante da análise de conteúdo e da triangulação de dados de um questionário aplicado a um grupo de estudantes da LEB da Universidade da Madeira.

Concluiu-se que ao nível da prática profissional, o estudante, futuro professor evidencia a confluência e a mobilização do conhecimento teórico e prático. O seu empoderamento e respetivo desenvolvimento profissional torna-se mais consistente ao experimentar a reflexão sobre a prática, analisando a experiência e o seu próprio desempenho pessoal e profissional. Foram assinalados alguns constrangimentos decorrentes da complexidade das práticas profissionais e das múltiplas variáveis emergentes dos ambientes educativos.

Palavras-chave: prática profissional, desenvolvimento profissional, formação inicial de professores, pesquisa qualitativa.

Résumé

Cette recherche aborde la pratique professionnelle dans le diplôme d'Éducation de Base (LEB) de l'Université de Madère, qui fait partie du programme des six semestres du plan d'études du diplôme susmentionné et qui revêt une grande importance dans la formation initiale des enseignants. La pratique professionnelle est un espace intégrateur d'approfondissement et de questionnement de situations envisagées, vécues ou décrites en lien avec les unités curriculaires d'autres composantes de formation, visant une initiation progressive au métier d'enseignant et un développement professionnel. Les étudiants doivent développer, dans leurs contextes éducatifs formels et non formels respectifs, des recherches et des observations, collecter des informations pertinentes pour l'analyse, l'organisation et mener une activité d'apprentissage sous la direction et le feedback de l'enseignant associé de l'établissement. La pratique professionnelle revêt un caractère réflexif, voire transformateur, et cristallise une connaissance utile et plus approfondie de situations éducatives concrètes.

L'étude présente les résultats d'une recherche qualitative, basée sur une étude de cas résultant de l'analyse du contenu et de la triangulation des données d'un questionnaire appliqué à un groupe d'étudiants LEB de l'Université de Madère.

Il a été conclu qu'au niveau de la pratique professionnelle, l'étudiant, futur enseignant, démontre la confluence et la mobilisation des connaissances théoriques et pratiques. Votre responsabilisation et votre développement professionnel respectif deviennent plus cohérents lorsque vous faites l'expérience d'une réflexion sur la pratique, en analysant l'expérience et votre propre performance personnelle et professionnelle. Certaines contraintes découlant de la complexité des pratiques professionnelles et des multiples variables émergent des environnements éducatifs ont été soulignées.

Mots clés: pratique professionnelle, développement professionnel, formation initiale des enseignants, recherche qualitative.

INTRODUÇÃO

A formação inicial que se pretende sólida, coerente e eficaz nas áreas científica, artística, técnica e pedagógica, deverá distinguir-se pelo desenvolvimento de práticas profissionais de qualidade em contextos formais e não formais, com vista à capacitação dos estudantes no âmbito da ação educativa programada. Reconhece o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, “que ao primeiro ciclo, a licenciatura cabe assegurar a formação de base na área da docência” (preâmbulo).

Nesta investigação, propomo-nos estudar a organização e operacionalização das Unidades Curriculares (UC), que na LEB estão diretamente relacionadas com o exercício da docência, a saber a Iniciação à Prática Profissional (IPP).

A prática profissional que se desenrola em cada uma das UC de IPP integra as horas de trabalho previstas no Diário da República (Aviso n.º 10398/2019 - para cada uma das seis UC de IPP do plano de estudos estão contempladas 30 horas Teórico-Práticas, 10 horas de Estágio e 3 horas de Orientação Tutorial, num total de 43 horas de contacto).

As práticas em cada IPP decorrem em diferentes contextos de educação e ensino, designadamente: IPPI - Creche, IPPII – Pré-Escolar, IPPIII – 1º Ciclo do Ensino Básico, IPPIV – 1º Ciclo do Ensino Básico, IPPV – 2º Ciclo do Ensino Básico, IPPVI – Ambientes não Formais de Aprendizagem, distribuídas pelos seis semestres que compõem o plano de estudos da LEB da Universidade da Madeira, constituindo-se um espaço fundamental da socialização antecipatória que subjaz aos contextos de habilitação profissional docente.

Esta componente prática intencional e assumida – a prática pedagógica é a componente curricular da formação profissional cuja finalidade explícita é iniciar os estudantes no mundo da prática profissional e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente ajustado à realidade dos contextos e territórios educativos.

Neste sentido, importa refletir sobre as oportunidades de construção de conhecimento proporcionadas aos estudantes futuros professores no decurso da LEB e respetivos processos de articulação das várias componentes de formação.

1 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O enquadramento legislativo da formação de educadores de infância e dos professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, assumiu uma nova configuração na sequência da reorganização do sistema de graus e

diplomas do ensino superior, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e das condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência fixadas pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e revistas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 24 de março.

A formação dos educadores e professores deverá processar-se com o máximo rigor e valorização da função docente. Com efeito,

As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos (...), apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área da docência e nas didáticas respetivas (preâmbulo DL n.º 79/2014)

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Leis n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e n.º 220/2009, de 8 de setembro, com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional.

Estudos internacionais recentes promovidos por organizações independentes, tais como a OCDE e a Eurodyce revelam que o aumento, dos níveis de formação dos professores influenciam a qualidade dos sistemas educativos. Nesse sentido, e adotando uma lógica incremental, as políticas de formação de professores na última década regulamentaram a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades para admissão aos concursos de seleção de pessoal docente, introduziram alterações na formação contínua e fixaram uma maior exigência na admissão aos cursos de educação básica.

A formação de professores tem motivado, portanto, inúmeras investigações, reconhecendo-se que a sua qualidade é proporcional à melhoria na educação. Deste modo, importa discutir quais os aspetos a aperfeiçoar, os mecanismos de controlo a adotar na formação e no acesso à profissão (CNE, 2016).

A organização dos programas de formação depende das conceções sobre o profissionalismo docente (como se entende a profissão). Muitos países têm implementado alterações na formação a partir de metas e critérios que servem de referente para avaliar a qualidade da formação e a sua eficácia (Flores, 2015).

Neste sentido, a certificação da formação inicial, vai basear-se na aquisição de competências finais previamente definidas (*satardards*) e afasta-se da centralização dos conteúdos do programa, passando a incidir em perfis, normas, ou padrões que determinam o que o professor deve saber. Os perfis são determinados pela tutela e o conteúdo da formação é definido pelas instituições de ensino superior.

Num contexto de pós-modernidade, do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de novos espaços pedagógicos e práticas de intervenção (diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2022, p. 62).

Defendendo uma nova matriz para pensar a formação de professores, o autor acredita que em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou competências a adquirir pelos professores, a atenção deverá recair “no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (p. 62).

Para Formosinho e Niza (2009) “trata-se de procurar novas centralidades para a formação profissional de professores e para o desempenho mais bem-sucedido das escolas. “Isto é, impõe-se com urgência reformar a formação de professores avançando para a reforma da profissão docente” (p. 120). Os autores reforçam que na última década têm emergido propostas para a reforma da formação de professores, radicadas, no exercício de uma prática reflexiva e na aquisição de saberes e de competências agrupados em referenciais decorrentes da análise das práticas de ensino (Perrenoud, 1996).

Segundo Flores (2014) a formação de professores pode e deve fazer a diferença na aprendizagem dos futuros professores e em consequência na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. É por isso, reconhecido por Formosinho (2009) [que]

o ensino superior, ao formar professores de crianças, deve fomentar um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e colectiva que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a acção educativa (p. 85).

Ainda para o autor, o reconhecimento de que os professores deverão assumir-se como profissionais reflexivos, atuantes, críticos e comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas, dará uma nova consistência e fundamentação à atividade docente, contribuindo para a melhoria das escolas.

2 – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

As IPP integram no regime jurídico da formação inicial, uma das áreas científicas do curso de formação em Educação Básica. O plano de estudos da referida licenciatura distribui-se pelas áreas científicas de Formação Educacional Geral (FEG), Formação na Área da Docência (FAD), Didáticas Específicas (DE) e Iniciação à Prática Profissional (IPP).

As IPP constituem uma componente estruturante do curso, que visa iniciar formalmente os alunos no mundo da prática profissional docente e operacionaliza-se através de atividades diferenciadas ao longo da formação em períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva, completando-se com uma fase de responsabilização pela docência designada de estágio. (Formosinho & Niza, 2009).

Na componente de estágio que integra as IPP decorre a prática pedagógica, cujo estatuto epistemológico foi durante muito tempo, marcado pelo carácter academizante e predominantemente teórico da formação inicial de professores, distante das preocupações reais da atividade dos professores nas escolas e nos territórios educativos. Este tipo de formação criava tensões e contradições à ação pedagógica plasmada na ação docente reflexiva e crítica que se opunha aos pressupostos hierarquizantes e à territorialidade disciplinar da organização académica e institucional do ensino superior e politécnico (Formosinho & Niza, 2009). Os autores reconhecem que:

A prática pedagógica é a componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de

mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas (p. 129)

Para Formosinho (2001) na iniciação profissional prevê-se a transformação dos conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais suscetíveis de serem mobilizados para a ação quotidiana, o que implica uma importante rutura epistemológica geradora de tensões neste contexto institucional. É sobretudo durante o estágio que se torna visível a transição do estatuto de estudante para a de futuro profissional.

As IPP organizam-se em torno dos seguintes princípios: a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada nas instituições educativas; b) Promove experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; c) Realiza-se em grupos ou turmas de diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento conducente ao ciclo de estudos que prepara; d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir com vista à aprendizagem; e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a melhoria da aprendizagem dos seus alunos (DL n.º 79/2014, art. 11).

3 – METODOLOGIA

A presente investigação assume um pendor qualitativo e consubstancia-se num estudo de caso (Yin, 2003). A investigação qualitativa “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11). Na interseção destas variáveis, pretendemos desvelar e compreender os processos de iniciação à prática profissional dos estudantes, no âmbito das IPP, enquanto oferta formativa que integra o plano de estudos da LEB.

O questionário e a análise documental foram as técnicas utilizadas na recolha de dados. No tratamento dos dados obtidos, procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 1995) e descrita por Lüdke e André (1986) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (p. 41). A análise documental incidiu no acervo documental das Fichas das UC de IPP, e permitiu conhecer o programa resumido e detalhado, os objetivos, os critérios de avaliação e a bibliografia recomendada.

O questionário criado na plataforma *Google Forms*, foi enviado por email, aos estudantes da LEB, tendo-se obtido 27 respostas. Os participantes no estudo são, portanto, 27 estudantes de anos curriculares distintos da LEB (1º, 2º ou 3º anos), sendo a sua distribuição pelos anos curriculares objeto de questionamento e caracterização.

Com vista à preservação do anonimato dos sujeitos da pesquisa, os estudantes são identificados na narrativa do estudo pela sigla E (estudante) seguido de um número que vai do nº 1 ao nº 27.

4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A importância da investigação que aqui detalhamos decorre da sua atualidade e da necessidade de se clarificar e compreender os processos de iniciação à prática profissional dos estudantes no âmbito das IPP, enquanto oferta formativa que integra o plano de estudos da LEB. A prática profissional consubstancia-se como um espaço integrador de aprofundamento e questionamento de situações visionadas, vividas ou

descritas em articulação com as unidades curriculares de outras componentes de formação, visando uma iniciação progressiva na profissão docente e desenvolvimento profissional.

Deste modo, considerando os pressupostos que enquadram o exercício da prática profissional, importa desvelar na voz dos estudantes envolvidos, os desafios, as fragilidades e as principais evidências emergentes da realização das diferentes IPP, a partir da apropriação contextualizada dos conhecimentos teóricos e respetiva incorporação na prática pedagógica experienciada no âmbito da formação em contexto.

Os dados de caracterização dos 27 estudantes participantes no estudo apresentam uma maior incidência de estudantes a frequentar o 2º ano curricular (n=11). Segue-se o 3º ano curricular (n=9) e por fim o 1º ano (n=7). A 2ª questão pretendia conhecer o número de IPP já realizadas pelos estudantes, tendo-se obtido a seguinte distribuição: 10 estudantes já tinham realizado 5 IPP, 9 respondentes concluíram 3 IPP e 6 estudantes apenas tinham feito uma IPP.

A narrativa do estudo prosseguiu com o enquadramento do discurso construído em torno da prática profissional na formação inicial de professores na Universidade da Madeira. A realização progressiva de práticas pedagógicas ao longo dos semestres que integram o plano de estudo da LEB proporciona aos formandos, nesse contexto curricular a integração na ação docente de outras aprendizagens corporificadas no âmbito de outras componentes curriculares do curso. Para Formosinho e Niza (2009) “é a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a ação docente quotidiana” (p. 130).

Procurámos conhecer o papel das IPP na formação inicial, enquanto componente de formação prática de ensino ou estágio. Esta UC, presente nos programas de formação foi considerada essencial à perceção e ao enquadramento eficaz das dinâmicas profissionais. *“As IPP desempenham um papel crucial na nossa formação inicial, sendo o ponto de contacto fundamental com o mundo profissional”* (E25).

Como resultado dos questionários percebeu-se na voz de E25 e E27, que desde as primeiras vivências práticas, as IPP promovem espaços de construção de conhecimento profissional: *“Apesar da componente prática da UC ser de apenas 10 horas permitiu-me ter uma noção do funcionamento e dos desafios que a vertente creche proporciona, além de nos permitir colocar em prática o que aprendemos na componente teórica da UC”* (E27).

A investigação tem retratado que a formação de professores pode fazer a diferença na aprendizagem dos futuros professores e conseqüentemente na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos (Flores, 2014), e também sinaliza a crescente preocupação com a qualidade duração e eficácia dos programas de formação inicial.

Nesse sentido, e apesar do sucesso alcançado a organização curricular das IPP carece de revisão na forma como se estruturam e articulam no plano de estudos do curso. A opinião dos estudantes é reveladora que a permanência nos contextos experienciais da prática profissional deveria ser alargada. *“Considero que se o número de horas destinadas ao estágio fosse superior a 10 horas seria possível explorar ainda mais atividades com as crianças e ter uma experiência mais aprofundada”* (E22).

“Estão bem organizadas, no entanto seria benéfico dedicar mais horas à parte prática” (E25).

A relação explícita entre as várias componentes do currículo da formação inicial é a chave do sucesso do programa de formação. Ao proporcionar o saber, os métodos, as técnicas científicas e pedagógicas de base,

bem como a formação pessoal e social, adequadas ao exercício da função profissional de educador/professor, mobilizam-se os saberes necessários à resolução de problemas emergentes da prática docente no quotidiano das escolas.

Em consonância com o exposto, na análise dos questionários os resultados demonstram que neste contexto de formação, os contributos disciplinares funcionam como recursos de uma ação contextualizada. A aprovação do Perfil Geral do Desempenho Docente publicada no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, relembra que “a formação profissional tem como referente a ação profissional e não a mera acumulação de conhecimentos válidos por si mesmos” (Formosinho & Niza, 2009, p. 130).

As aulas teóricas das IPP estão organizadas de forma a desenvolver e relacionar os conhecimentos teóricos e as competências necessárias à docência. Há um apelo claro à participação dos estudantes no sentido de vivenciarem e refletirem sobre os ambientes educativos. *“é certamente a UC que mais procura apelar ao espírito crítico dos estudantes. Através disso, conquistámos mais conhecimentos necessários à nossa profissão”* (E26).

As IPP distribuídas pela LEB, tal como já foi referido são 6 e incluem estágios em diferentes contextos e níveis de educação, ensino e formação designadamente: creche, pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e ambientes não formais de aprendizagem. Percebeu-se pela análise aos questionários, que os estágios promovidos no âmbito das IPP, em diferentes contextos educativos/pedagógicos promovem a discussão sobre a diversidade dos ambientes de aprendizagem e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para E27 *“o estágio de observação participante foi uma experiência extremamente gratificante, enriquecedora e reflexiva”*.

Adentrando no pensamento de Freire (2014)

o pensar certo que supera o ingénuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (...) por isso, é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (pp. 39-40).

A realização de estágios em múltiplos contextos de educação, ensino e formação constitui um grande desafio para os estudantes que elegeram as práticas pedagógicas realizadas no 1º e no 2º ciclo de escolaridade como as mais desafiantes, que estimularam e puseram à prova os conhecimentos obtidos nas componentes teóricas da formação. Na voz de E16 *“Dos estágios que realizei o mais desafiante foi sem dúvida o estágio do 1º ciclo, uma vez que nunca tinha tido a oportunidade de trabalhar com alunos do 1º ciclo. O processo de aprendizagem do 1º ciclo, exige muito a nossa atenção e dedicação. Senti alguma insegurança, pois tinha medo de transmitir a mensagem errada aos alunos, e não saber como corrigi-la”*.

A centralidade da prática de estágio na formação vigente na LEB, levou-nos à formulação de algumas questões, visando a recolha de evidências acerca dos elementos de natureza organizacional das UC de IPP que compõem o currículo da formação. A carga horária prevista para os estágios (10h) e as horas de observação participante aquando da realização dos mesmos, revelaram-se insuficientes pela generalidade dos estudantes. Compreendeu-se que para a maioria dos sujeitos, ganhariam mais competências ou teriam uma preparação mais sólida se a carga horária do estágio fosse superior e as horas de observação ampliadas. Flores (2006) também converge para este aspeto crítico do tempo insuficiente quanto à duração do estágio.

“Adquirimos imensos conhecimentos nas poucas horas que lá estivemos, mas acredito que com uma carga horária superior a aprendizagem seria incrível, mas penso que para isto teria de haver uma maior preparação e até termos as UC das Didáticas Específicas mais cedo” (E7).

A reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual segundo Freire (2014), “a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (p. 24). Contudo, estes processos de articulação entre a teoria e a prática revestem-se de alguma complexidade e representam uma das dimensões mais problemáticas da formação inicial de professores. Segundo Korthagen, Loughran e Russell (2006),

A questão da teoria e da prática parece de difícil resolução: dizer aos novos professores o que a investigação demonstra como bom ensino e mandá-los para a prática falhou como estratégia para mudar, de modo consistente, o que acontece nas nossas escolas e nas nossas universidades. Assim, é imperativo dar atenção direta e explícita ao lugar da experiência na aprendizagem sobre o ensino (p.1039).

A centralidade da simbiose entre a teoria e a prática, dotando os estudantes de competências reflexivas perante os contextos reais e/ou simulados e, simultaneamente, capacitando-os para a construção ativa do conhecimento através da experimentação e reflexão é um dos grandes propósitos das IPP. Pretende-se que os estudantes, futuros docentes transitem progressivamente de um conhecimento referencial e teórico para um conhecimento didático, constituindo ambos a base de um conhecimento prático de intervenção pedagógica.

Neste sentido, inquirimos os estudantes acerca dos espaços de articulação da teoria e da prática, aquando da realização dos estágios de observação participante. A generalidade dos estudantes reconhece a existência e a eficácia dessa simbiose entre a teoria e a prática. *“Sim, as aulas teóricas permitiram-nos adquirir conhecimentos que depois pudemos colocar em prática, na medida do que nos foi permitido no estágio de observação participante” (E16).*

O desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores é um processo imbuído de tensões e contradições entre crenças e práticas e conflitos internos e identidades em construção. Segundo Nóvoa (2022), a relação que se estabelece na formação inicial entre os estudantes e os professores da educação básica é muito importante na conceção de políticas de indução profissional, ou seja, “de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (p. 66).

Neste sentido, e recuperando as representações dos estudantes sujeitos da pesquisa relativamente aos principais desafios/oportunidades/constrangimentos vivenciados no decurso das IPP, percebeu-se que há uma convergência com outros estudos (Flores, 2006, Cardoso, 2012), nas dimensões mais problemáticas e desafiantes apresentadas.

Os desafios elencados reportam variáveis relativas ao profissionalismo docente e à construção da identidade profissional dos respondentes.

APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

As oportunidades de contacto com a realidade dos contextos educativos, são momentos de transformação dos saberes disciplinares em saberes profissionais que corporificam a construção da profissionalidade docente.

Os constrangimentos catalogados indiciam problemas de adaptação dos estudantes futuros professores decorrentes da complexidade das práticas pedagógicas e das múltiplas influências emergentes dos ambientes educativos. A aprendizagem em contexto de formação, indicia uma tensão entre o conhecimento prático e formal. Na tabela 1 apresentam-se os dados relativos aos principais desafios, oportunidades e constrangimentos vivenciados durante as IPP por este grupo de estudantes.

Tabela 1

Desafios	Oportunidades	Constrangimentos
A planificação/Implementação e Concretização; O desenvolvimento do Perfil Profissional; A reflexão sobre a teoria; A articulação da teoria com a prática; A interação com crianças e profissionais; A diversidade encontrada nos espaços pedagógicos de intervenção; A gestão de algumas situações pedagógicas por falta de conhecimentos específicos; A aquisição de competências pedagógicas.	O contacto com os contextos educativos; O contacto e conhecimento da realidade profissional; O contacto com outras dinâmicas pedagógicas; A aprendizagem em contexto e experimentação de estratégias/atividades; A experiência significativa.	A fraca interação com o par pedagógico; A planificação de atividades criativas por falta de tempo; A gestão dos comportamentos da turma; A gestão do tempo; A adaptação a diferentes ambientes de trabalho pedagógico; A implementação da atividade pedagógica; A interação com as crianças; O pouco tempo de observação; O número reduzido das horas de estágio; A exigência dos trabalhos da UC; A falta de acesso a recursos/materiais como planificações de aulas e grelhas de observação; A ausência de feedback, a fraca receptividade e disponibilidade dos professores cooperantes.

Desafios, oportunidades e constrangimentos

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como síntese geral do estudo, apresentamos os dados mais relevantes da investigação, decorrentes do trabalho de análise e interpretação desenvolvido, os quais se encontram formulados nas seguintes proposições:

- A crescente preocupação com a formação de professores e a análise das questões ligadas ao profissionalismo docente e à identidade profissional;
- A inter-relação entre as várias componentes do plano de estudos da formação inicial é a chave do sucesso, ao proporcionar os conhecimentos teóricos e competências essenciais ao exercício da profissão docente;
- A formação prática ou estágio é fundamental à perceção e ao enquadramento eficaz dos saberes disciplinares em saberes profissionais;
- As IPP (componente teórica e prática) promovem oportunidades de construção de conhecimento profissional;

APRENDIZAGEM, DIVERSIDADE E EQUIDADE: A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

- A realização de estágios em diferentes contextos e níveis de educação, ensino e formação promove a discussão sobre a diversidade dos ambientes de aprendizagem e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica;
- As evidências recolhidas apontam para alguns aspetos críticos da formação, nomeadamente o número de ECTS das UC de IPP, e a subsequente insuficiência das horas previstas para o estágio, bem como das horas destinadas à observação participante;
- O reforço de competências reflexivas e de escuta ativa por parte dos formandos é sem dúvida um dos aspetos a aperfeiçoar nos processos de formação;
- As evidências apontam ainda para a valorização das UC de IPP, enquanto espaço privilegiado e insubstituível de aprendizagem, de mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas restantes áreas de formação, e de construção de práticas profissionais, nos contextos pedagógicos de intervenção;
- A redefinição dos programas das UC de IPP em convergência com os perfis de desempenho docente, como resposta aos constrangimentos apurados;
- A otimização das oportunidades elencadas são variáveis da promoção da qualidade e inovação da formação inicial e da nova pedagogia da formação de professores.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, Lda.
- Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- CNE (2016). Relatório Técnico. Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão. Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021–52.
- Flores, M. A. (2014) (Org.). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Edições Almedina
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.73-92). Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.73-92). Porto Editora.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. Cortez Editora.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz & Terra.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU.

Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar*. EGBA.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoir et compétences dans un métier complexe*. ESSE.

Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3ª ed.). Sage Publications.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto - [Aprova o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março - [Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior].

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro - [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro].

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio - [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário].