

**PREPRINT: A Formação Inicial de Professores em Portugal nas condições que oferece para a socialização com a profissão docente**

**PREPRINT: Initial Teacher Training in Portugal under the conditions it offers for socialization with the teaching profession**

**PREPRINT: La Formación Inicial del Profesorado en Portugal en las condiciones que ofrece para la socialización con la profesión docente**

Carlinda Leite  
Universidade de Porto  
Porto Portugal  
[carlinda@ffpce.up.pt](mailto:carlinda@ffpce.up.pt)  
<https://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

Fátima Sousa-Pereira  
Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
Viana do Castelo, Portugal  
[fatimapereira@ese.jpvc.pt](mailto:fatimapereira@ese.jpvc.pt)  
<https://orcid.org/0000-0002-7533-6372>

**Resumo: Objetivo.** O estudo teve como objetivo analisar condições de socialização com a profissão docente do modelo de formação inicial de professores, adotado em Portugal na adequação ao Processo de Bolonha.

**Metodologia.** Foi realizada uma análise documental dos 127 planos de estudo dos cursos que existem em Portugal de formação inicial de professores para os doze anos de escolaridade obrigatória e das fichas de *Curriculum Vitae* dos 482 docentes que asseguram disciplinas de iniciação à prática profissional.

**Resultados.** O modelo de formação seguido compromete uma socialização com a profissão que permita aos futuros professores responderem adequadamente à complexidade das situações reais que o exercício profissional apresenta no dia a dia das escolas. Os docentes que, nas instituições de ensino superior, asseguram estas disciplinas, embora, na sua maioria sejam doutorados, parecem ter pouca experiência com as realidades escolares, quer ao nível da

área de formação académica, quer das atividades de desenvolvimento profissional e de investigação. **Conclusões.** Considerando a importância das experiências de formação para a qualidade do exercício da profissão docente, justifica-se que, na organização dos cursos, seja dada particular atenção a estas disciplinas de iniciação à prática profissional e ao perfil dos docentes que as asseguram.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Portugal; Processo de Bolonha; Socialização com a profissão docente.

**Abstract: Aim.** The study aimed to analyse conditions of socialization with the teaching profession offered by the model of initial teacher education, adopted in Portugal in the adaptation to the Bologna Process. **Method.** A document analysis was carried out of the 127 study plans of the courses that exist in Portugal for the initial teacher's education for the twelve years of compulsory education and of the *Curriculum Vitae* of the 482 professors who teach content related to the initiation to the professional practice of teachers. **Findings.** The training model followed compromises socialization with the profession that allows future teachers to respond adequately to the complexity of real situations that teachers' professional practice presents in the daily life of schools. The professors who, in higher education institutions, teach these contents, although most have a doctorate, seem to have little experience with school realities, whether in terms of academic training, professional development, or research activities. **Conclusions.** Considering the importance of initial education experiences for the quality of the teaching profession, it is justified that, in the organization of courses, particular attention is given to the contents related to initiation to teacher professional practice and to the profile of the professors who provide them.

**Keywords:** Initial teacher training; Portugal; Bologna process; Socialization with the teaching profession

**Resumen: Objetivo.** El estudio tuvo como objetivo analizar las condiciones de socialización con la profesión docente del modelo de formación inicial del profesorado, adoptado en Portugal en la adaptación al Proceso de Bolonia. **Metodología.** Se realizó un análisis documental de los 127 planes de estudio de los cursos que existen en Portugal para la formación inicial de profesores para los doce años de la enseñanza obligatoria y de los expedientes de *Curriculum Vitae* de los 482 docentes que imparten cursos de iniciación a la carrera profesional. **Resultados.** El modelo de formación seguido compromete una socialización con la profesión que permita a los futuros profesores responder adecuadamente a la complejidad de situaciones reales que presenta el ejercicio profesional en el cotidiano de las escuelas. Los docentes que en las instituciones de educación superior imparten estas materias, aunque en su mayoría son doctores, parecen tener poca experiencia con las realidades escolares, ya sea en términos de formación académica o desarrollo profesional y actividades de investigación. **Conclusiones.** Considerando la importancia de las experiencias formativas para la calidad de la profesión docente, se justifica que, en la organización de los cursos, se preste especial atención a estas disciplinas introductorias del ejercicio profesional y al perfil de los profesores de educación superior que las imparten.

**Palabras claves:** Formación inicial del profesorado; Portugal; Proceso de Bolonia; Socialización con la profesión docente

## Introdução

Em Portugal, assim como em todos os países que no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) aderiram ao Processo de Bolonha (PB), os cursos de ensino superior, em geral, e os de formação inicial de professores em particular, tiveram várias alterações. Na política de adequação ao PB, a preparação para o exercício da docência passou a ser feita em cursos de mestrado profissionalizantes. O acesso a estes mestrados exige aos candidatos uma formação anterior de 3 anos com 180 ECTS (*European Credit Transfer System*

- unidade de medida de créditos de formação) que tem características distintas quando os cursos se destinam à formação de educadores de infância e professores dos primeiros seis anos de escolaridade ou quando se destinam à formação de professores que lecionarão nos 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. No primeiro caso, é exigido aos candidatos o diploma em Educação Básica e no segundo caso possuem um determinado número de ECTS (em alguns casos 120 ECTS) na área específica em que os futuros professores esperam vir a exercer a docência. Neste último caso, i.e., nos cursos que formam para a docência do 7º ao 12º ano é apenas durante o mestrado que os estudantes contactam, quer com disciplinas na área educacional geral, quer com situações da prática docente e dos quotidianos escolares. No caso dos mestrados que formam para os primeiros seis anos de escolaridade, durante a formação anterior, i.e., durante o curso de Educação Básica, o plano curricular, obrigatoriamente, possui na sua organização algumas disciplinas que permitem aos estudantes contactos com escolas e com práticas profissionais.

Reconhecendo a importância dos estudantes, futuros professores, serem socializados com a diversidade de situações que o exercício da profissão docente exige, foi realizado o estudo que este artigo apresenta, que pretendeu responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Que efeitos teve o Processo de Bolonha na política de formação inicial de professores em Portugal?
- Que condições oferece a formação inicial de professores em Portugal para a socialização com a profissão?
- Que perfil académico e de desenvolvimento profissional, na sua relação com o exercício docente, têm os professores responsáveis por *trazer a profissão para a formação* (Nóvoa, 2009)?

Pretendendo o estudo fornecer contributos para a melhoria dos processos

de formação de professores, a estas três perguntas foi acrescentada uma quarta:

- Que recomendações se justificam para uma formação de professores adequadamente preparados para a profissão?

É na resposta a esta última pergunta que o estudo a que se reporta este artigo permitirá cumprir o objetivo de contribuir para que, na agenda da decisão política e do debate académico, seja dada maior atenção ao modo como estão a ser formados os futuros professores.

Na sua organização, o artigo começa por uma breve apresentação sobre o que implicou a adequação ao Processo de Bolonha (PB), nos cursos de formação de professores, assim como o referencial teórico que justifica a importância de os estudantes, futuros professores, serem socializados com a prática docente e a vida escolar. Segue-se a explicitação da metodologia adotada no estudo e a apresentação dos dados, cuja análise permite, nas considerações finais, responder às perguntas de partida.

### **A organização da formação inicial de professores na adequação ao Processo de Bolonha**

A adequação ao PB implicou que a preparação para o exercício da docência ocorra em cursos de mestrado profissionalizantes. Como foi referido na introdução a este artigo, no caso dos mestrados de formação de professores para lecionarem do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, é só durante este curso de mestrado (com duração de 2 anos) que os estudantes, futuros professores, contactam, quer com contextos escolares reais, quer com disciplinas da área educacional geral e das que têm como foco a didática da disciplina em que virão a exercer a docência. Antes disso, o que conhecem das escolas foi o que viveram enquanto estudantes desses anos de escolaridade.

Este processo de formação de professores, instituído em Portugal a partir de 2006, teve como consequência que ela passasse a ser organizada na lógica

3+2, isto é: três anos de formação graduada que, na linguagem de Bolonha, tem a designação 1.º ciclo de Bolonha, mais dois anos de um curso de mestrado profissionalizante. É apenas no curso de mestrado que os estudantes, futuros professores, são preparados para serem professores. No caso da formação de professores para a docência nos 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, os planos de estudo que frequentam nos três primeiros anos de formação, e que permitirá aceder a um curso de mestrado de formação inicial de professores, centra-se no conhecimento científico de uma determinada área do saber (exemplo: Matemática; Português; Língua estrangeira) e não nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação (Leite, 2014; Leite et al., 2017; Marshall, 2013).

Olhando esta situação do ponto de vista das condições para uma socialização gradual com a profissão docente, questão central deste artigo, elas são fragilizadas, pois são limitadas as possibilidades que os planos curriculares dos cursos têm para, na formação, incluírem tempos suficientes para um contacto progressivo e amplo com as situações profissionais que o exercício da docência exige. Dificulta também condições para a reflexão *na* e *sobre* a ação (Zeichner, 1993, 2010) devidamente supervisionada. Nóvoa (2017), apoiando-se na perspectiva de Zeichner et al. (2015), faz um diagnóstico crítico dessa formação na intenção de apontar caminhos de mudança para que ela tenha como “matriz a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1110). Nessa matriz, Nóvoa (2017) propõe que a formação de professores ocorra num espaço *híbrido* entre as instituições de ensino superior e as escolas onde esses estudantes, futuros professores, contactam com as situações inerentes ao exercício da profissão.

Nas políticas que decorrem do PB, a valorização desta dimensão encontra-se expressa, nomeadamente, nos parâmetros da avaliação da qualidade dos cursos (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015) que apontam para a qualificação académica e o desenvolvimento profissional do corpo docente, assim como para a estabilidade contratual que mantêm com as instituições de ensino superior onde são professores. Encontra-

se também claramente expressa na exigência de que os planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores incluam disciplinas de prática de ensino supervisionada (PES) ([Ministério da Educação e Ciência \[MEC\], 2014](#)) que ofereçam condições para que os estudantes, futuros professores, contactem com atividades de sala de aula e da vida escolar. É esta situação de contacto com o exercício profissional docente, isto é, de socialização com a profissão, que é analisada no estudo que este artigo apresenta, como mostram os dados da componente empírica à frente expostos e a referência aos planos de estudo da estrutura curricular destes cursos.

***Estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores para a docência dos primeiros seis anos de escolaridade e dos cursos para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade***

A legislação portuguesa ([Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, 2014](#)) define que os cursos de mestrado que preparam para a docência nos primeiros seis anos da escolaridade tenham 120 ECTS (2 anos) e incluam cinco componentes de formação: Formação na Área de Docência (FAD); Área Educacional Geral (AEG); Didáticas Específicas (DE); Área Cultural, Social e Ética (ACSE); Prática de Ensino Supervisionada (PES). Define também limites mínimos de créditos para cada uma destas áreas de formação, sendo que a área a que é atribuído maior número de créditos é a PES (entre 32 e 48 ECTS) a que se segue a de DE (entre 31 e 36). Por outro lado, e como já atrás foi referido, o acesso a estes mestrados é permitido a candidatos que tenham concluído um curso de Educação Básica.

É importante igualmente referir, nomeadamente pelo foco do estudo que este artigo dá conta, que as componentes de formação de Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada (IPP/PES), incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula, correspondendo esta última, no caso do

mestrado, ao estágio de natureza profissional. Por isso, espera-se que esta área de formação proporcione aos estudantes, futuros professores, por um lado, experiências de planificação da atividade docente, de concretização de práticas de ensino e de avaliação, relativos ao que é normalmente designado por atividades de sala de aula e, por outro, a vivência de situações do exercício da docência fora do contexto de sala de aula.

No caso dos mestrados de preparação para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, igualmente de 120 ECTS (2 anos), o currículo tem de conter as seguintes áreas de formação: Formação na Área de Docência (FAD) – com um mínimo de 18 ECTS; Área Educacional Geral (AEG) – com um mínimo de 18 ECTS; Didáticas Específicas (DE) – com um mínimo de 30 ECTS; Iniciação à Prática Profissional, incluindo a Prática de Ensino Supervisionada (IPP/PES). Neste caso, e como estes estudantes estão a ter, durante o mestrado, o primeiro contacto com a experiência docente, a IPP/PES tem de ter um mínimo de 42 ECTS, ou seja, o número mais elevado de tempo de formação, a que se seguem as DE, com um mínimo de 30 ECTS.

Como se compreende, é nas disciplinas de Iniciação à Prática Profissional (IPP) e de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que os estudantes, futuros professores, têm uma socialização com a docência na sala de aula e com as atividades inerentes à profissão docente. Destas, são exemplo: trabalhos de grupo com outros docentes; reuniões de preparação de atividades relacionadas com o projeto educativo da escola; avaliação final de alunos; contacto com as famílias; exercício de cargos de gestão; atividades de enriquecimento curricular; etc. É nestas disciplinas que estes estudantes têm o apoio de professores das escolas onde estão a realizar o contacto com a profissão docente, esperando-se que haja um trabalho conjunto entre estes e os professores do ensino superior para uma adequada socialização com a profissão. Este constitui um dos aspetos do estudo a que se reporta este artigo.

### **Razões que apoiam a importância da socialização de futuros**



## **professores com a profissão**

Como tem sido amplamente sustentado (Shulman & Shulman, 2004; Freire, 2008; Nóvoa, 2009; Imbernón, 2011; Leite, 2014; entre outros), a complexidade das situações com que os professores convivem no exercício profissional, aliada ao princípio da democratização das sociedades, têm exigido uma formação que não se limite à área científica na qual os professores exercem a docência. Neste sentido, espera-se que os estudantes, futuros professores, durante a formação, contactem, quer situações de ensino-aprendizagem-avaliação de alunos, quer aspetos da vivência e gestão escolar e da relação com as famílias e as comunidades. É este contacto de socialização precoce com o exercício da profissão que tem sido reconhecido como importante, por preparar os futuros professores para atuarem nas situações reais (Lunenberg et al., 2007; Marcelo, 2009; Boyd, 2010; Korthagen, 2010; Sánchez-Sánchez, 2016).

Em artigo recente, no qual Moreira (2021) traz ao debate a formação inicial de professores na sua relação com o currículo, este académico afirma que “participar da escola implica saber como esta se estrutura e como funciona” (p.37) na relação com o contexto social e cultural. É neste sentido abrangente e amplo que se reconhece a importância de situações em que os estudantes, nos contactos com as escolas, tenham vivências profissionais que lhes permitam refletir sobre o exercício da função docente. É também neste sentido que Nóvoa (2009) apontou a necessidade de trazer a profissão para dentro da formação, pensando-a como uma formação profissional (Nóvoa, 2017). Este contacto, convenientemente organizado e apoiado em dinâmicas de reflexão, contribuirá para que os professores se vão preparando para agir nos problemas que os quotidianos escolares colocam e que, por vezes, por exigirem intervenções ou respostas demasiado rápidas, necessitam de terem sido previamente experienciadas. É esta *práxis*, concretizada em vivências de situações que implicam ação e reflexão sobre essa ação, que proporciona oportunidades aos estudantes, futuros professores, para se prepararem para o uso do seu *poder de agência* (Priestley et al., 2015; Santos & Leite, 2020) em tomadas de decisão curricular (Leite & Fernandes, 2010; Santos & Leite, 2018).

Nesta perspetiva, o contacto com as situações reais que o exercício da profissão docente acarreta, devidamente apoiado e supervisionado, constitui uma excelente oportunidade de formação profissional. Ao mesmo tempo permite o início da construção de uma identidade de pertença a uma comunidade profissional que continuamente procura a melhoria da ação pedagógica e didática. É neste sentido que corroboramos [Lunenberg et al. \(2007\)](#) sobre a importância de professores e educadores conduzirem pesquisas sobre as suas próprias práticas e que, no estudo empírico realizado, foi pesquisada a relação entre a investigação que os professores destas disciplinas desenvolvem e o que se espera deste contacto com a prática docente.

Como o estudo de [Winaryati et al. \(2020\)](#) sustenta, a qualidade da supervisão afetará a qualidade da formação dos futuros professores. Como é lembrado por [Alarcão e Canha \(2013, p. 83\)](#), a supervisão deve proporcionar uma “orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante”, isto é, ocorrer segundo uma visão desenvolvimentista que inicie os estudantes, futuros professores, no convívio com situações de investigação sobre a própria prática. Foi também reconhecendo a importância de estudar quem são os formadores de professores ([Cochran-Smith, 2003, 2005](#); [Korthagen, 2010](#); [Snoek et al., 2011](#)), no que se refere à formação académica que possuem e às competências profissionais e de investigação, que esta dimensão foi tida em consideração no estudo realizado, como mostra a metodologia a seguir enunciada.

## **Metodologia**

O estudo seguiu um procedimento metodológico de análise documental ([Cellard, 2012](#); [Sá-Silva et al., 2009](#)) das fichas de Curriculum Vitae (CV) dos professores que asseguram disciplinas de iniciação à prática profissional (IPP/PES) nos cursos de formação inicial de professores para a docência entre o 1.º e o 12.º ano de escolaridade. Para isso, foram identificados todos os cursos, em Portugal, das Instituições de Ensino Superior (IES) público, universitário e politécnico. Depois disso, foi contactada a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino

Superior (A3ES) para se aceder aos planos de estudo e às fichas de *Curriculum Vitae* dos docentes que asseguram as disciplinas de Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada (IPP/PES). As fichas fornecidas, depois de devidamente anonimizadas, foram analisadas com apoio de uma grelha construída para o efeito que permitiu mapear o perfil académico e de desenvolvimento profissional dos docentes. Nessa grelha, foram considerados os seguintes indicadores de análise: (1) caracterização geral dos docentes (género; regime de contrato com a IES); (2) formação académica dos docentes na sua relação com as disciplinas de IPP/PES que lecionam; (3) atividades de desenvolvimento profissional, no domínio da investigação relacionada com a prática docente (pertença a Centros de Investigação; projetos de investigação; publicações); outras atividades relacionadas com a formação inicial de professores e com a prática docente.

### **Apresentação e discussão dos dados**

Reconhecendo-se a importância de a formação inicial de professores ser assegurada por docentes com adequada qualificação académica e profissional e com estabilidade contratual (MEC, 2014), estes foram aspetos considerados na análise do perfil dos docentes do ensino superior que asseguram a formação inicial de professores. Foram também consideradas atividades que contribuem para o desenvolvimento profissional, tais como o envolvimento na investigação, na produção e publicação do conhecimento produzido e na concretização de ações de formação contínua de professores. A seleção destes focos de análise justifica-se pela importância de condições que iniciem os estudantes, futuros professores, em atividades de investigação sobre a sua própria prática profissional (Lunenberg et al., 2007; Marcelo, 2009; Boyd, 2010; Korthagen, 2010). Como já foi atrás mencionado, no modelo de formação que resultou da adequação ao Processo de Bolonha, as disciplinas Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada são as que estão fortemente relacionadas com a preparação dos estudantes, futuros professores, para a

prática docente. Por isso, os dados que se apresentam são relativos aos professores destas disciplinas. Por outro lado, e atendendo às especificidades da organização do currículo de formação inicial de professores para a docência nos primeiros seis anos da escolaridade ou para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, os dados são apresentados separadamente.

### **Perfil dos docentes dos cursos que asseguram a formação inicial de professores para os primeiros seis anos de escolaridade**

Relativamente à preparação para a docência nos primeiros seis anos de escolaridade, tendo por referência os cursos acreditados pela A3ES e em funcionamento em 2019, o *corpus* de análise é constituído por um total de 62 cursos, assegurados por 20 IES (seis universidades e 14 politécnicos). Destes 62 cursos, 20 são de graduação em Educação Básica (seis universitários e 14 politécnicos) e 42 de mestrado (11 cursos de IES universitário e 31 de IES politécnico).

Dos 698 docentes que lecionam nestes cursos de formação inicial de professores, 304 asseguram as disciplinas de prática profissional (IPP/PES). Desses, 146 lecionam cursos de Educação Básica e 158 cursos de mestrado. No caso de IES com mais de um curso de mestrado de habilitação profissional para a docência, optou-se por contabilizar conjuntamente os docentes envolvidos nesses mestrados, nomeadamente para evitar repetições de docentes na análise.

Destes 304 docentes, a maioria (n=230; 75,6%) é do género feminino e desempenha funções em regime de tempo integral (n=280; 92,1%), o que evidencia um bom nível de estabilidade contratual do corpo docente destas instituições que assegura a formação inicial de professores. Este aspeto poderá constituir um fator potenciador de trabalho em continuidade, mais articulado e consolidado, e influenciar positivamente a dinâmica formativa.

### *Relação da formação académica dos docentes do ensino superior com as disciplinas de iniciação à prática docente*

No que diz respeito a habilitações académicas, os resultados obtidos pela análise das fichas de CV dos docentes que asseguram e supervisionam disciplinas de Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada revelam que a quase totalidade dos docentes do subsistema universitário possui doutoramento (n=72; 96%) e que, no subsistema politécnico, isso acontece com a maioria (n=168; 73,3%).

De um modo geral, os docentes têm habilitações académicas adequadas para assegurar componentes das áreas de docência específicas da formação inicial de professores, embora cerca de 12% do total dos docentes não apresente qualquer habilitação académica da área educacional. Este aspeto, apesar de não corresponder à maioria, poderá afetar a qualidade da formação de futuros professores, principalmente quando esses docentes asseguram a Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada que requer um conhecimento amplo e aprofundado sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação e o exercício da profissão. A falta de experiência a este nível é também revelada pelos seguintes dados: 57,4% dos docentes universitários que asseguram estas disciplinas e 41,5% dos docentes do politécnico não referem experiência de docência no ensino básico ou secundário. Além disso, é residual o número dos que possuem habilitações académicas no âmbito da supervisão pedagógica (12% no subsistema universitário e 7,4% no politécnico).

### *Relação de atividades de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior com as disciplinas de iniciação à prática docente*

Relativamente a atividades de desenvolvimento profissional, e em

particular, as relacionadas com a investigação, mais de metade dos 304 docentes (cerca de 66%) que asseguram estas disciplinas refere ligação a Centros de Investigação na área dos cursos, embora na maior parte dos casos não seja especificado o tipo de pertença (i. e., se é membro integrado ou apenas colaborador) ou se o Centro de Investigação é reconhecido pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Por outro lado, são reduzidas as referências à participação em projetos de investigação nacionais e internacionais (cerca de 9% dos docentes das universidades e de 6% dos politécnicos). Embora este dado tenha constituído um dos indicadores de análise para se concluir sobre a relação entre a investigação que cada docente desenvolve e as disciplinas em foco neste estudo, há que referir que esta inferência pode não corresponder ao real, pois a ficha de CV não contém um campo específico para a apresentação deste tipo de informação, pelo que pode não ter sido valorizada pelos docentes quando a preencheram.

A publicação científica relacionada com a docência é relativamente baixa e raramente em revistas indexadas *Scopus* ou *Web of Science*. Nos cinco anos que antecederam o preenchimento da ficha de CV, cerca de 40% dos docentes universitários publicou até três artigos e 30% entre quatro e seis artigos e, no caso do subsistema politécnico, cerca de 44% publicou até três artigos e 16% entre quatro e seis artigos. Além disso, dos docentes das universidades, só 24 (32%) têm artigos publicados em revistas indexadas *Scopus* ou *Web of Science* e, no subsistema politécnico, 19 (8,3%). Realce-se que, na avaliação dos Centros de Investigação em Portugal, estas são as bases de indexação valorizadas, o que *empurra* os professores para as terem em atenção. É de referir, no entanto, que estes números aumentam consideravelmente no caso da publicação de artigos em outras bases de indexação. Os dados mostram que, nestes casos, a percentagem nos docentes das universidades sobe para 64% e, no caso dos docentes dos politécnicos, para 58%.

Uma análise dessas publicações de âmbito nacional ou internacional mostra que, nas universidades, a percentagem de docentes que refere publicação de artigos internacionais é de 73,3%, enquanto a de âmbito nacional

é apenas de 33,3%. Esta situação pode ser explicada pelo reduzido número de revistas portuguesas no campo da educação, levando os professores a divulgarem o conhecimento produzido em publicações de outros países. No caso do subsistema politécnico, a percentagem de docentes que refere publicação de artigos nacionais e internacionais é semelhante (cerca de 45% dos docentes em cada um dos tipos).

Para além da publicação de artigos, o estudo analisou também publicações de livros ou capítulos de livros, assim como atas e *ebooks*. Os dados mostram que as publicações deste tipo, na sua relação com a prática docente, é, no primeiro caso, de 86,6% nos docentes universitários, e de 71,6% nos docentes do subsistema politécnico. Para o segundo caso, i.e., publicação em atas e *ebooks*, essa percentagem é de 41,3% nos docentes universitários e 67,7% nos docentes do subsistema politécnico.

No que respeita a outras atividades de desenvolvimento profissional que possam ter relação com a formação inicial de professores e com a prática docente, os dados mostram que alguns destes docentes (28 % no caso das IES universitário e 26,6% nas IES politécnico) têm estado envolvidos na dinamização de ações de formação contínua de professores, na sua maioria formação creditada. Importa ainda referir que as restantes atividades de desenvolvimento profissional apresentadas pelos professores são de carácter organizacional (predominantemente relacionadas com o desempenho de funções em órgãos de gestão e comissões de curso), em detrimento de atividades associadas ao campo científico. Este envolvimento dos docentes na vida das instituições de ensino superior, pela sobrecarga de trabalho que exige, poderá comprometer o tempo necessário para a investigação e respetiva produção científica.

### **Perfil dos docentes dos cursos que asseguram a formação inicial de professores para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade**

No que se refere à preparação para a docência do 7.º ao 12.º ano de

escolaridade, considerando os cursos acreditados pela A3ES e em funcionamento em 2019, o *corpus* de análise é constituído por um total de 65 cursos de mestrado que são oferecidos por 13 IES (10 universidades e 3 politécnicos). Destes cursos, 62 são de IES universitário e apenas 3 cursos de IES politécnico. Esta situação justifica-se por a oferta destes mestrados, que formam para a docência do 7.º ao 12.º ano, implicar a existência de um corpo docente com um perfil académico focado em disciplinas que a maior parte das IES politécnico não possui.

Dos 562 docentes que lecionam nestes cursos de formação de professores (532 do subsistema universitário e 30 do politécnico), 178 asseguram as disciplinas de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Destes 178 docentes, 166 lecionam em cursos universitários e 12 nos três cursos de IES politécnico. Quanto ao género, 53,93% (i.e. 96 dos 178 docentes) são do género feminino e 46% do género masculino (i.e. 82), desempenhando a sua maioria funções em regime de tempo integral (n=152; 85,4%), o que revela existir estabilidade contratual do corpo docente.

#### *Relação da formação académica dos docentes do ensino superior com as disciplinas de iniciação à prática docente*

Relativamente a habilitações académicas, os docentes que asseguram e supervisionam a PES são quase todos doutorados: 160 (i.e. 96,4%) no subsistema universitário; 8 dos 12 docentes (66,7%) no subsistema politécnico.

No que diz respeito à adequação das habilitações académicas, no caso do politécnico, a quase totalidade dos docentes (91,7%) garante o cumprimento de critérios de adequação. Realce-se que os únicos três cursos que são oferecidos por este subsistema do ensino superior português são da área da Música e da Educação Visual e Tecnológica. No caso dos docentes das IES universitário, 37,3% não apresenta nos dados das fichas de CV qualquer habilitação académica na área da educação. Uma análise dos dados registados



nas fichas de CV relacionados com experiência anterior de docência permitiu saber que apenas 39,1% dos docentes das universidades e 66,7% dos politécnicos tem experiência docente no ensino básico ou no secundário. É também residual o número dos docentes que possui habilitações académicas no âmbito da supervisão pedagógica (1,2% no subsistema universitário e 8,3% no politécnico). Estes dados são de grande relevância pelo que indiciam sobre a necessidade de haver uma atenção acrescida a atividades focadas na prática de ensino-aprendizagem-avaliação e dos quotidianos escolares dos níveis de escolaridade para que estão a ser formados os estudantes.

*Relação de atividades de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior com as disciplinas de iniciação à prática docente*

Relativamente a atividades de desenvolvimento profissional dos formadores de professores relacionadas com a investigação, a maioria dos 178 docentes que asseguram componentes de PES refere ligação a Centros de Investigação na área dos cursos, embora na maior parte dos casos não seja especificado o tipo de pertença (i.e., se é membro integrado ou apenas colaborador) ou se o Centro de Investigação é reconhecido pela FCT. No caso dos professores do subsistema universitário, 87,3% deles referem essa pertença, situação que se pode compreender por este subsistema de ensino superior ter uma tradição longa de envolvimento na investigação, sendo, inclusive, uma condição para que a instituição seja reconhecida como Universidade.

Como aconteceu na análise dos dados relativos aos cursos que habilitam para a docência nos primeiros seis anos de escolaridade, também nestes (que habilitam para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade) as referências nas fichas de CV, relativas à participação em projetos nacionais e internacionais, remetem para uma muito baixa participação em projetos de investigação (cerca de 6% nas universidades e de 25% nos politécnicos, embora, seja de ter em atenção, que esta última percentagem corresponde apenas a 12 docentes, ou

seja, é uma comparação que não pode ser feita por corresponder a números muito diferentes). Por outro lado, e como em outra situação foi referido, a ficha de CV não contém um campo específico para este tipo de informação, o que pode levar os docentes a não a mencionar.

A publicação científica relacionada com a docência que estes professores asseguram é relativamente baixa e raramente em revistas indexadas *Scopus* ou *Web of Science*. Nos cinco anos que antecederam o preenchimento da ficha de CV, cerca de 45% dos docentes do subsistema universitário publicou até três artigos e 36% entre quatro e seis artigos (apenas 6,6% publicou sete ou mais artigos em 5 anos). No caso do subsistema politécnico, dos 12 docentes, cerca de 42% publicou até três artigos e 8,3% entre quatro e seis artigos (não havendo referência a docentes que tenham publicado sete ou mais artigos). Além disso, dos docentes das universidades, 63 (38%) têm artigos publicados em revistas indexadas *Scopus* ou *Web of Science*, enquanto no subsistema politécnico apenas um, dos 12 docentes, apresenta publicações deste tipo. No entanto, estes números aumentam consideravelmente no caso da publicação de artigos em outras bases de indexação: 82,5% nos docentes das universidades; 50% (6 docentes) nos politécnicos.

Uma análise dessas publicações de âmbito nacional ou internacional mostra que, nas universidades, a percentagem de docentes que refere publicação de artigos internacionais é de 73,5% docentes, enquanto a de âmbito nacional é apenas de 47%. Como já foi referido, esta situação pode ser explicada pelo reduzido número de revistas portuguesas no campo da educação. No caso do subsistema politécnico, a percentagem de docentes que refere publicação de artigos nacionais é de 25% (4 docentes) e a que refere publicações internacionais é de 33,3%.

Além da publicação de artigos, 89,2% dos docentes universitários e 41,7% dos do subsistema politécnico fazem referência a livros ou capítulos de livros. No caso de publicação em atas e *ebooks*, a percentagem é de 38,5% nos docentes universitários e de 66,7% nos docentes do subsistema politécnico. Esta

situação, como se infere, mostra que no subsistema politécnico a pressão para publicar em revistas indexadas em bases de dados valorizadas pela avaliação da investigação produzida pelas equipas de Centros de Investigação ainda não é tão forte como no subsistema universitário. Aliás, apenas IES com Centros de Investigação classificados com Muito Bom ou Excelente poderão oferecer programas doutorais, por se exigir um forte envolvimento destes estudantes em grupos de pesquisa.

Relativamente a outras atividades de desenvolvimento profissional que possam ter relação com a formação inicial de professores e com a prática docente, os dados mostram que alguns destes docentes (12,7 % no caso das IES universitário e 25% nas IES politécnico) fazem referência à dinamização de ações de formação contínua de professores, na sua maioria formação creditada, situação que, como se compreende, também pode influenciar positivamente um desenvolvimento profissional docente relacionado com os quotidianos escolares.

### **Considerações finais**

Tendo por base a análise das condições de socialização com a profissão docente oferecidas pelo modelo seguido em Portugal na adequação ao Processo de Bolonha, o estudo, que recolheu dados de todos os cursos de formação inicial de professores avaliados e acreditados pela A3ES, permitiu responder às perguntas de investigação e tecer algumas considerações finais.

Procurando responder de modo articulado às duas primeiras questões, *Que efeitos teve o Processo de Bolonha na política de formação inicial de professores em Portugal?* e *Que condições oferece a formação inicial de professores em Portugal para a socialização com a profissão?*, destaca-se que a preparação para o exercício da docência, na adequação ao PB, passou a ser feita em cursos de mestrado profissionalizantes. No caso da preparação para a docência nos seis primeiros anos de escolaridade, este mestrado é precedido de uma graduação em Educação Básica, que contempla as mesmas componentes de

formação que estruturam esses cursos de mestrado. No caso da formação para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, é apenas no curso de mestrado que os estudantes são preparados para serem professores. Por isso, as oportunidades de socialização com a profissão ficam restritas a uma pequena parte da formação (cerca de 42 ECTS, num total de 120 que totalizam o curso).

Embora o número de ECTS, no caso dos mestrados que preparam para os seis primeiros anos de escolaridade, não seja muito superior (no seu conjunto, contempla pelo menos 47 ECTS), apresenta, contudo, a vantagem de ter já havido, na formação anterior de graduação, um contacto dos estudantes com situações de prática docente e dos quotidianos escolares. Apesar disso, na graduação em Educação Básica, esta componente de Iniciação à Prática Profissional dispõe de pouca expressão, uma vez que o mais valorizado neste nível de formação é o domínio do conhecimento nas áreas de docência (que a legislação obriga a um mínimo de 125 ECTS, num curso que tem um total de 180 ECTS). Por isso, mesmo neste caso, as possibilidades de mobilização gradual dos conhecimentos adquiridos na sua relação com a prática, é fragilizada. Dito de outro modo, o modelo de formação inicial destes professores compromete a existência de uma socialização com a profissão que permita aos futuros docentes responderem adequadamente à complexidade das situações reais que o exercício profissional apresenta no dia a dia escolar (Shulman & Shulman, 2004; Lunenberg et al., 2007; Freire, 2008; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2009; Korthagen, 2010; Boyd, 2010; Imbernón, 2011; Marshall, 2013; Leite, 2014; Leite et al., 2017).

Face ao exposto, é reconhecido que, tanto na formação de professores para o exercício da docência nos primeiros seis anos de escolaridade como na da preparação para a docência do 7.º ao 12.º ano, o modelo de formação decorrente do Processo de Bolonha, ao ser organizado numa lógica sequencial, dificulta a concretização de uma formação integrada. Esta situação é ainda mais grave no caso da formação de professores para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade pois há uma total ausência de prática escolar na graduação.

Retomando a questão de pesquisa *Que perfil académico e de desenvolvimento profissional, na sua relação com o exercício docente, têm os professores responsáveis por trazer a profissão para a formação?*, o estudo permitiu concluir que: (1) grande parte dos docentes que asseguram a formação inicial de professores nas disciplinas de contacto com escolas e de iniciação à prática profissional (IPP/PES) têm habilitações académicas de doutoramento, mas, em vários casos, essa habilitação não está relacionada com a docência; (2) alguns docentes têm formação e experiência nos níveis de escolaridade para os quais preparam os estudantes, futuros professores; (3) os docentes que têm habilitações académicas no âmbito da supervisão pedagógica constituem uma percentagem muito residual.

Estes resultados são particularmente relevantes para a reflexão sobre as condições que a formação inicial de professores oferece, especificamente, ao nível dos docentes que asseguram e supervisionam a Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada, exigindo que se interrogue: em que medida formadores de professores relativamente pouco socializados com os níveis escolares para os quais preparam os seus estudantes (futuros professores) terão boas condições para *trazer a profissão para dentro da formação* (Nóvoa, 2009)? Formadores de professores fortemente socializados com os quotidianos escolares, i.e., que conheçam como ela se estrutura e funciona e sejam sensíveis à amplitude da função docente, oferecem melhores condições de *trazer a profissão para dentro da formação*.

Por outro lado, do ponto de vista do perfil de desenvolvimento profissional, o estudo permitiu concluir que: (1) as atividades em que os docentes se encontram envolvidos são, predominantemente, de cariz organizacional, apesar de terem alguma atividade docente associada à dinamização de ações de formação contínua de professores creditada, o que pode contribuir para a existência de relações com a prática docente; (2) o envolvimento em atividades de investigação é baixo ou mediano, tanto no número de projetos como no volume de publicação científica (predominantemente baixo); (3) a publicação científica existente tem uma relação medianamente considerável com a prática

docente.

Os resultados obtidos no estudo permitem perceber que continua a justificar-se a necessidade de serem criadas condições institucionais adicionais para um envolvimento mais efetivo dos docentes em atividades de investigação relacionadas com a prática docente. Este investimento institucional, funcionando como estratégia impulsionadora do desenvolvimento profissional dos docentes, poderá também ter efeitos na melhoria da qualidade do ensino e dos processos de supervisão, assim como na construção de um conhecimento profissional mais sustentado por parte dos estudantes, futuros professores (Lunenberg et al., 2007).

Face ao exposto, e procurando responder à questão *Que recomendações se justificam para uma formação de professores adequadamente preparados para a profissão?*, o estudo fornece dados de diagnóstico que podem servir de base para que não se descurem situações de formadores, responsáveis por preparar professores para o desempenho profissional docente (quer em sala de aula, quer na escola globalmente considerada), quando eles próprios não têm essa experiência.

Considerando os efeitos que a qualidade da supervisão poderá ter na formação dos futuros professores (Alarcão & Canha, 2013; Winaryati et al., 2020), é importante que, na organização dos cursos, seja dada particular atenção ao perfil dos docentes que, nas IES, desempenham funções de supervisão pedagógica, assim como ao perfil dos professores cooperantes das escolas onde ocorre a Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada.

## Referências

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Boyd, P. (2010). Academic induction for professional educators: Supporting the

workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 155-165. <https://doi.org/10.1080/13601441003738368>

Cellard, A. (2012). A análise documental. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. P. Pires, M. Jaccoud, A. Cellard, G. Houle, & A. Giorgi, *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)

Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know?. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306. <https://doi.org/10.1177%2F0022487105280116>

European Association for Quality Assurance in Higher Education/ ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Brussels [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)

Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (37.ª ed.). Paz e Terra.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (9.ª ed.). Cortez.

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

Leite, C. (2014). Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal: Uma análise focada no exercício da profissão. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(26), 8-29.

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1115>

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação*, 33(3), 198-204.

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8076>

Leite, C., Fernandes, P. & Sousa-Pereira F. (2017). Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 181-201. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58057>

Lunenberg, M., Ponte, P. & Van de Ven, P.-H. (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practices? *European Educational Research Journal*, 6(1), 13-24.

<https://doi.org/10.2304%2Feerj.2007.6.1.13>

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-21.

<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>

Marshall, K. (2013). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*. Jossey-Bass.

Moreira, A. F. (2021). Formação de professores e currículo: Questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110), 35-

50. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002802992>

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.

<https://doi.org/10.1590/198053144843>



Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter?. In R. Kneyber & J. Evers (Orgs.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (pp. 134-148). Routledge.

Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei n.º 79/2014, Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, pp. 2819-2828 (2014). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>

Sánchez-Sánchez, G. I. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.17>

Santos, A., & Leite, C. (2018). Políticas curriculares em Portugal: Fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo Sem Fronteiras*, 8(3), 836-856.

Santos, A., & Leite, C. (2020). Profesor agente de decisión curricular: Una scriptura en Portugal. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.padc>

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>

Snoek, M., Swennen, A., & Van Der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616095>

Winaryati, E., Mardiana, & Hidayat, M. T. (2020). Conceptual framework of evaluation model on 4 C's-based learning supervision. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 173-193. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.10>

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. EDUCA.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.

Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177%2F0022487114560908>