

Textos e Contextos: a Relação entre Teoria e Prática na PES pela voz de Futuros/as Educadores/as e Professores/as

Carolina Gonçalves¹ & Catarina Tomás²

Resumo

A relação entre teoria e prática no contexto da formação de educadores/as de infância e/ou de professores/as tem sido uma temática recorrente no âmbito das Ciências da Educação. No entanto, continua a revestir-se de especial importância no atual quadro de formação de estudantes-estagiários/as como um dos alicerces da autoimagem pedagógica. O estudo desenvolvido, assumindo uma abordagem mista, a partir da auscultação de 115 estudantes estagiários/as, a frequentar mestrados profissionalizantes em Portugal continental, teve como objetivos: identificar os marcos teóricos que mobilizam na realização da PES, analisar a natureza dos argumentos que justificam o seu uso, assim como a importância da relação que estabelecem entre a teoria e a prática. Os resultados apontam para uma predominância de referências teóricas na área científica Educacional Geral, sobretudo nacionais e clássicas, assim como a valorização da relação entre a teoria e a prática, ainda que esta posição não seja assumida por todos/as os/as participantes.

Palavras-Chave: teoria e prática; estudantes; Prática de Ensino Supervisionada; Mestrados em Formação de Educadores/as e Professores/as do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

1 Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA.FCSH NOVA, Portugal. E-mail: carolinag@eselx.ipl.pt. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3176-2601>

2 Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA.FCSH NOVA, Portugal. E-mail: ctomas@eselx.ipl.pt. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

Texts and Contexts: the Relationship between Theory and Practice in STP according to future Educators and Teachers

Abstract

The relationship between theory and practice in the context of educator and/or teacher training has been a recurrent theme in the field of Educational Sciences. Nonetheless, it continues to be of great importance in the current framework of student-trainee training and is one of the foundations of educational self-image. This research, reliant on a mixed approach and based on the consultation of 115 students who attend professional master's degrees in continental Portugal, has the following objectives: to identify the theoretical frameworks that are mobilized in the implementation of STP, to analyze the nature of the arguments that justify their use, as well as the importance of the relationship set forth by these arguments between theory and practice. The results point towards a predominance of theoretical references in the field of General Education (in particular, by Portuguese and classical authors), as well as an increased importance of the relationship between theory and practice, although this position is not assumed by all participants.

Keywords: theory and practice; students; Supervised Teaching Practice; Master's Degrees in Teacher Training on Early Childhood Education and Elementary Education (Grades 1-6)

Entre los textos y los contextos: ¿qué movilizan futuros/as educadores/as y profesores/as en la práctica de enseñanza supervisada?

Resumen

La relación entre la teoría y la práctica en el contexto de la formación de profesorado (educación infantil y primaria) tiene sido temática recurrente de las Ciencias da Educação. Sin embargo, sigue siendo de especial importancia en el actual cuadro de formación de profesores como cimiento de la autoimagen pedagógica. La investigación asume una abordaje mista, a partir de la audición de 115 estudiantes que frecuentan masters de formación de maestros y profesores en Portugal continental, y tiene como objetivos: identificar los marcos teóricos que los estudiantes movilizan en la PES, analizar la naturaleza de los argumentos que justifican su uso, bien como la importancia de la relación que establecen entre la teoría y la práctica. Los

resultados apuntan para el predominio de referencias teóricas en el área Educacional General, sobretudo nacionales e clásicas, así como la valorización de la relación entre teoría y práctica, aunque esta posición no sea asumida por todos los participantes.

Palabras clave: teoría y práctica; estudiantes; Práctica de Enseñanza Supervisada, Másteres en Formación de Educadores y Profesores del 1º y 2º Ciclo de la Enseñanza Básica

Introdução

Durante as últimas décadas, desde que a formação inicial de educadores/as e/ou professores/as passou a ser um requisito necessário ao exercício da profissão, têm sido múltiplas as vozes que defendem uma postura crítica face à “universitarização” da formação docente (Nóvoa, 2017), reivindicando a importância de uma relação efetiva entre a teoria e a prática e entre os/as docentes do ensino superior e os/as educadores/as e professores/as cooperantes na edificação de uma prática pedagógica consistente, fundamentada e contextualizada (Alarcão, 2005; Beneike, 2001; Beyer, 1996; Dewey, 1959; Nóvoa, 2007, 2017; Pimenta, 2005; Schön, 1992, 2000; Ünver, 2014). Um outro requisito prende-se com a argumentação em torno da promoção de profissionais como *práticos reflexivos* e/ou *professor pesquisador*, capazes de desenvolver reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação e de promoverem, ainda, processos de investigação (Nóvoa, 2017; Schön, 1992; Zeichner, 1993).

Nóvoa refere que “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas” (2017, p. 1131). Na mesma linha defendida por Nóvoa, não pode haver uma boa formação de educadores/as e/ou professores/as se a relação teoria e prática não for um processo para quem aprende a profissão. Não importa unicamente se o/a estudante da formação inicial mobiliza referenciais teóricos, importa também uma apropriação dessa dialética, que se traduz num questionamento *continuum* e fundamentado acerca das práticas e do que é ser educador/a e/ou professor/a no atual contexto, em diferentes contextos. Daí a importância de se “firmar” práticas pedagógicas que operem “em cima de uma superfície de conhecimento ou então tornam-se práticas escorregadias, movediças” (Nóvoa, 2017, p. 1120) e este conhecimento não pode ser unicamente científico, didático, pedagógico ou outro que poderíamos enunciar; tem de ser também um conhecimento reflexivo. A sua visibilidade, seja na teorização, seja na ação pedagógica,

assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que parecem não encaixar no pensamento educativo contemporâneo dominante da mensurabilidade, dos resultados evidenciáveis, da apologia do individualismo, da meritocracia, da competição e da aprendizagem de uma profissão assente numa base tecnicista.

Ainda que seja uma preocupação premente, não têm sido menos comuns as críticas de quem está na prática a quem faz a teoria e vice-versa, parecendo continuar a coexistir um hiato entre estas duas dimensões, como se fossem indissociáveis ou, na pior das hipóteses, rivais, isto é, teoria *versus* prática. Parece não só continuar a existir e a reinventar-se, mas também a constituir-se como uma dicotomia sufragada tanto por profissionais em exercício, como por estudantes.

No processo de construção de conhecimento, é, portanto, fundamental perceber teoria e prática como inseparáveis, já que uma complementa a outra (Ghedin, 2005). Não se trata de uma ideia nova. No entanto, parece não se ter totalmente ultrapassado “um princípio de separação entre os ‘lugares da prática’ e os ‘lugares da teoria’ (ligados, de algum modo, pelos ‘estágios’)” (Nóvoa, 2007, p. 203), como aponta a análise dos discursos dos/as estudantes da pesquisa aqui apresentada. Assim, coloca-se a pergunta: “como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?” (Nóvoa, 2017, p. 1113). Perante esta dificuldade que persiste para quem já está na profissão, quão difícil será este processo para quem a está ainda a experimentar pela primeira vez?

A partir de um trabalho mais amplo sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) (Tomás & Gonçalves, 2018), neste artigo, pretende-se analisar como é que 115 estudantes estagiários/as a frequentar mestrados profissionalizantes de formação de educadores/as e de professores/as – Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE); Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PE1.ºCEB); Ensino do 1.º *Ciclo do Ensino Básico* e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º *Ciclo do Ensino Básico* (MPHG); e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (MMCN) –, no ano letivo 2017/2018, em Portugal continental, estabelecem a inter-relação entre teoria e prática a partir de um determinado espaço-tempo do seu percurso formativo, a PES, um período fundamental na formação de educadores/as e professores/as, também porque possibilita a vivência da relação teoria-prática.

Procura-se, especificamente, identificar os marcos teóricos que os/as estudantes estagiários/as mobilizam na realização da PES e analisar a natureza dos argumentos que justificam o seu uso. Para além disso, consideram-se ainda as disposições diversas da relação que estes/as participantes estabelecem entre a teoria e a prática, na medida em que a análise crítica do/a estagiário/a sobre a sua ação permite que

se teorize sobre a sua prática, porque “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática” (Zcheiner, 1993, p. 21). Entende-se, portanto, que teoria e prática não podem ser separadas no processo de reflexão sobre a prática docente, já que, ao separá-las, é bem provável que se perca a própria possibilidade de reflexão e compreensão. Sendo exatamente esse processo que se pretende compreender a partir dos discursos dos/as estudantes.

Relação entre teoria e prática na PES: uma reflexão contextualizada

É na formação inicial que os/as futuros/as educadores/as e professores/as iniciam o seu percurso de desenvolvimento profissional, sendo, para tal, necessário que conheçam, reflitam e se apropriem de referenciais teóricos que alimentem as suas práticas pedagógicas, contribuindo assim para que sejam profissionais competentes, reflexivos e críticos (Moreira, 2005). Ou até mesmo, na senda de Santos, ir mais longe nesta temática, e potenciar a formação de *rebeldes competentes*, considerando que, nas últimas três décadas,

a tendência para transformar o valor do conhecimento no valor de mercado do conhecimento se tornou cada vez mais forte, poderá haver algum futuro para um conhecimento não-conformista, crítico, heterodoxo, não mercantilizável, bem como para os professores, investigadores e estudantes que desenvolverem este tipo de conhecimento? (2011, p. 2).

Desta forma, e neste processo, uma prática docente reflexiva, crítica e rebelde parece continuar a ser uma necessidade. Não deixa de ser um discurso repetido exaustivamente na literatura científica, na legislação³ e no senso comum, uma espécie de eterno regresso do mesmo discurso. Não obstante, a consciência (in) formada cientificamente acerca das tensões que atravessam o ensino superior, à escala internacional e nacional (Castro, Seixas, & Neto, 2010; Lima, 1997; Nóvoa, 2017; Seixas, 2003), como por exemplo, a crescente mercantilização da educação do ensino superior e a conseqüente obsessão com a qualidade, a eficiência e a eficácia e as necessidades do mercado, a performatividade académica, etc., e a

³ A título de exemplo, em 1894, no Preâmbulo do Decreto de 22 de dezembro de 1894, que aprovou a reforma dos serviços da instrução secundária, afirmava-se sobre os estudantes: “A maioria (...) desfalece perante o mais rudimentar trabalho analítico; raciocina errado, se raciocina; não sabe classificar; deduz mal, induz pior”.

um nível mais micro, as tensões e dilemas que se colocam sobre a PES (Tomás & Gonçalves, 2018), contextualizam a análise sobre a PES que pretendemos realizar. Tal como Beneike afirma:

o conhecimento prático é, por natureza, teórico e prático, sendo as 'teorias' colocadas em ação para mediar as reflexões dos professores sobre as próprias práticas, como instrumento de análise permite a construção de novos conhecimentos. (...). Dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática pode ser vista sob uma perspectiva, compreendendo-se que cada uma tem sua função, seu valor próprio, mas que é na prática que há o encontro com a teoria, configurando uma outra modalidade de conhecimento: o conhecimento prático do professor. (2001, p. 95)

Quando se reflete sobre a não admissibilidade do pensamento dicotômico teoria *versus* prática na discussão sobre o desenvolvimento profissional e sobre a PES, no fundo, é a matriz anti dicotômica que aqui se advoga quando se pensa a formação de educadores/as e professores/as. Fontana e Fávero (2013) defendem que:

falar numa oposição entre teoria e prática só é possível no sentido de que a teoria apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas, enquanto na atividade prática o sujeito pratica uma ação sobre algo ou alguém que existe independentemente de sua consciência. A prática, nesse contexto, caracteriza-se como fundamento e finalidade da teoria, e esta, mesmo sendo determinada pela prática, a ela se antecipa (p.9).

É um exercício de equilíbrio que comporta dificuldades, mais ainda quando referido a uma realidade tão maleável como a da educação e da formação dos/as seus/suas profissionais.

Não se trata de um argumento inelutável, pelo contrário, a reflexão face à PES no quadro da formação de educadores/as e professores/as, após 2007, em Portugal – depois da promulgação do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro⁴ e do Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio⁵ (Tomás & Gonçalves, 2018), necessita

4 "O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional (...). Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade." (p. 1321) [sublinhado nosso].

5 "Sublinha -se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente (...) As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da

de ser analisada e refletida. Neste texto, essa rota, caminho de encruzilhada entre teoria e prática, será feita a partir das vozes dos/as estudantes e da inter-relação que estabelecem na PES entre teoria e prática.

Posicionamento metodológico e ético

Para a recolha de dados, foi aplicado um inquérito a estudantes dos cursos de mestrados profissionalizantes: MEPE; PE1.ºCEB; MPHGP e MMCN, entre março e abril de 2018, validado antes da sua aplicação, recorrendo a um pré teste que permitiu a redefinição de algumas questões e a validação do conteúdo dos seguintes blocos do questionário: 1) Objetivos do estudo, das autoras e o pedido de consentimento informado; 2) “A PES na formação do/a educador/a e do/a professor/a de 1.º e de 2.º CEB”; 3) Caracterização sociográfica dos/as inquiridos/as.

Dos resultados obtidos, é importante referir que foram identificados 66 cursos⁶ profissionalizantes de formação de educadores/as e de professores/as de 1.º e de 2.º CEB, em funcionamento no ano letivo de 2017/2018, em Portugal, a partir da página da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

A opção por recolher dados mistos, ou seja, quantitativos e qualitativos, foi intencional pela compatibilização deliberada entre extensividade e intensividade. Para a análise estatística, foi utilizado o *software* IBM-SPSS *Statistics* versão 24 (Chicago, IL, EUA) e o nível de significância foi estabelecido $\alpha=0,05$. Para a análise descritiva, fez-se a categorização e codificação de todas as unidades de registo, com recurso ao *software* MAXQDA versão 18.1.1. De modo a manter a autoria das vozes dos/as estudantes, optou-se por manter *ipsis verbis* o seu discurso escrito obtido na aplicação do questionário, por esta razão é possível encontrar-se discursos nem sempre corretos do ponto de vista linguístico.

Um olhar radiográfico relativamente aos/às 115 estudantes, que responderam ao inquérito por questionário, possibilitou identificar as características sociodemográficas apresentadas na tabela 1.

formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas” (p. 2819) [sublinhado nosso].

6 Em Portugal, os mestrados de formação de educadores/as e de professores/as de 1.º e de 2.º CEB, mestrados profissionalizantes, são ministrados essencialmente por Politécnicos, de natureza pública (74.5%). Apenas 25.5% destes mestrados são oferecidos por Universidades públicas. Verifica-se que nenhuma Universidade privada disponibiliza estes mestrados, no entanto estão disponíveis em Politécnicos privados. Os mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB são os cursos com percentagem mais elevada de oferta no Politécnico de natureza pública, com 81.8%, seguindo-se o mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB (77.85%).

Tabela 1
 Características sociodemográficas dos/as participantes (N = 115)

	n (%) (n = 115)
Sexo	
Feminino	111 (96.5)
Masculino	4 (3.5)
Idade (escalonamento etário)	
21-23	69 (60.0)
24-26	25 (21.7)
27-29	9 (7.8)
30-33	5 (4.3)
≥34	7 (6.1)
Curso	
MEPE	55 (47.8)
PE1.ºCEB	26 (22.6)
MMCN	20 (17.4)
MPHGP	14 (12.2)
Natureza	
Pública	96 (83.5)
Privada	19 (16.5)
Subsistema ⁷	
Universidade	28 (24.3)
Politécnico	87 (75.7)
Região do país onde frequenta o curso	
Norte	20 (17.4)
Centro	19 (16.5)
Lisboa	63 (54.8)
Alentejo	6 (5.2)
Algarve	7 (6.1)

Da observação dos dados, verifica-se que os/as estudantes têm maioritariamente entre 21 e 23 anos, estudam em instituições públicas de ensino superior, com especial incidência no Politécnico e na região de Lisboa.

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (e Declaração de Retificação n.º 32/2014) estabelece um conjunto de critérios a cumprir, no que diz respeito à organização da PES e, apesar da pouca autonomia das instituições de ensino superior na organização dos planos de estudos decorrentes das diretrizes do Decreto-Lei

⁷ De forma a garantir o anonimato, não se identificam as instituições de ensino superior.

supra citado⁸, é importante referir que existiu autonomia. Plasma-se, por exemplo, nas diferentes designações que a PES assume nos planos de estudo, no número de créditos alocados, na organização – há quem tenha estado nos contextos de PES cinco dias seguidos, outros/as três dias por semana, outros três manhãs por semana, entre outras modalidades – e na duração de cada PES realizada – 20.9% dos/as estudantes inquiridos/as indicaram entre um a dois meses; 55.7% indicaram três meses ou mais e 23.5% não responderam à questão. Estas dimensões, na nossa opinião, poderão ter influência, a par de outras variáveis, para a variabilidade expressiva dos discursos dos/as estudantes sobre a inter-relação que estabelecem entre teoria e prática.

“O que se lê, quem se lê e para que se lê na PES”: apresentação e discussão dos resultados

Nóvoa, na reflexão acerca da formação de professores/as, defende uma necessidade de mudança, e nela inclui a referência à teoria:

advogo uma mudança dos cursos de formação, que conduzam a um alargamento do referencial teórico, do repertório metodológico e do horizonte ético dos professores: uma melhor compreensão dos alunos e dos seus grupos de pertença; uma maior diversidade de instrumentos de intervenção pedagógica, em particular no sentido da integração e do acompanhamento das crianças e dos jovens; uma atitude de compromisso com a educação de todos os alunos, procurando que a escola contribua para a sua formação como pessoas. (2007, p. 202)

O acercamento à realidade, a partir de quem a vivência em primeira mão – a dos/as estagiários/as – necessita de ser amplamente cartografada num dos seus aspetos particulares, mas igualmente fundadores: a relação entre teoria e prática. Por conseguinte, os resultados apresentados e discutidos, em seguida, respeitam as dimensões de análise definidas: (i) os/as autores/as e os textos de referência para a realização da PES; (ii) os argumentos apresentados para fundamentar as suas escolhas; (iii) a relação que identificam entre a teoria e a prática na PES.

⁸ Para saber mais sobre as mudanças que decorreram da promulgação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na PES, consultar Tomás e Gonçalves, 2018.

i) Autores/as e textos de referência para a realização da PES

Na opinião dos/as estudantes, os/as autores/as e os textos de referência, identificados como um suporte importante para a realização da PES, são enquadrados em duas grandes áreas científicas: a Educacional Geral e as Didáticas Específicas. As escolhas destes/as estudantes centram-se maioritariamente na área da Educacional Geral (70.4%). Em seguida, a referência às Didáticas Específicas (13.4%), ainda que com uma percentagem menos expressiva. Refere-se ainda o facto de os/as estudantes não saberem ou não terem respondido à questão (9.2%), ou então, terem mencionado que não têm autores/as ou textos de referência (5.6%). Registou-se mesmo a menção a *vários* (1.4%), sem a identificação explícita de um nome ou de uma referência.

Na área da Educacional Geral, as referências mais expressivas são feitas à *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e aos/às autores/as: Manuel Sarmiento, Manuela Ferreira, Cristina Parente, Gabriela Portugal e Teresa Vasconcelos.

De entre esta área, foram ainda identificadas duas subáreas: a Pedagogia (23.2%) e a Psicologia (21.8%), mobilizando desta feita autores clássicos e intemporais nestas áreas, tais como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Sérgio Niza. De forma muito ténue, insinua-se a Sociologia da Infância, nomeadamente por aqueles/as que estagiaram com crianças com idade até aos 6 anos.

No que diz respeito às Didáticas Específicas, são identificadas a Didática da Língua (72.2%), que assume expressividade no conjunto das quatro áreas, com referências a autoras como Inês Sim-Sim, Jocelyn Giasson ou ao livro *Descobrimo a Linguagem Escrita* (2000), de Manuela Castro Neves e Margarida Alves Martins; seguindo-se a Didática da Matemática (11.1%), na identificação de João Pedro da Ponte e Lurdes Serrazina como autores de referência nesta área, e a Didática das Ciências Sociais (11.1%). Por fim, é identificada a Didática das Ciências Naturais (5.6%).

Pensar nos dados implica fazer perguntas: será que a percentagem expressiva na Educacional Geral se deve ao facto de os/as estudantes terem uma intervenção em contextos de educação de infância e/ou em 1.º CEB, sabendo-se que 47.8% frequentam o MEPE e 22.6% o PE1.º CEB, para além de que os/as restantes que, apesar de habilitados/as para a docência no 2.º CEB, também podem fazê-lo no 1.º CEB e, por isso, têm uma formação igualmente generalista? Será que reflete também os números da amostra, na medida em que a maioria frequenta estes dois cursos? Será que, numa abordagem holística dos primeiros anos de escolaridade, as didáticas específicas são menos consideradas, refletindo-se apenas no grupo da amostra que segue a via do 2.º CEB? É fácil formular as perguntas, ainda que não seja fácil ou possível respondê-las.

ii) Argumentos apresentados para fundamentar as escolhas

Os argumentos apresentados pelos/as estudantes para justificar as escolhas dos/as autores/as e dos textos durante a realização da PES centram-se nas seguintes dimensões: *Pressupostos para a PES* (45.3%); *Pertinência do/a autor/a ou do tema* (19.6%); *Promoção/Motor de reflexão* (12.5%); *Suporte para a investigação* (7%); *Não sabe ou não respondeu* (12.5%) e *Nenhum* (3.1%).

O principal argumento evocado por quase metade dos/as estudantes está muito associado ao facto de a teoria (mobilizada sob a forma de autores/as e/ou de textos) apresentar aqueles que são considerados os *Pressupostos para a PES* (45.3%), uma vez que:

a prática só será adequada e corresponderá aos interesses e necessidades de um grupo se for sustentada em boas práticas educativas e fundamentadas, neste caso estes textos foram um dos muitos que orientaram a minha ação, não só por se identificarem com a prática em que acredito como também foram guias da minha ação. (Q63, MEPE)

De entre os testemunhos, parece ser possível entrever a necessidade de uma relação próxima com autores/as e textos durante a PES, na medida em que sustenta o “compromisso para com a profissão, [sendo] pressupostos essenciais para a (...) prática profissional” (Q1, MEPE) dos/as estudantes. Em simultâneo, fazem com que os/as estagiários/as assumam “uma atitude respeitosa e responsiva nos contextos de educação de infância” (Q3, MEPE).

Para além disso, estes marcos teóricos também são uma “preparação e ligação com a prática” (Q39, MEPE) e “auxiliam na criação de uma relação de confiança mútua com alguns alunos indisciplinados com os quais [os estagiários tiveram] dificuldade em lidar ao início. Dessa forma, consider[am] que ao longo da intervenção se tornou mais fácil ‘chegar a eles’ e motivá-los para a aprendizagem” (Q24, MPHGP).

Em suma, são pressupostos que disponibilizam “ferramentas didáticas, pedagógicas e de apoio científico” (Q53, MMCN) e sendo “uma ótima relação entre a teoria e a prática, mostra[m] exemplos práticos de como fazer; como evoluir e que estratégias são usadas em função dos conteúdos” (Q25, MPHGP).

Para além disso, estes pressupostos parecem fazer sentido quando são associados à pertinência do/a autor/a ou do tema (19.6%) dos textos que os/as estudantes mais privilegiaram na PES. Com efeito, são autores/as que “relata[m] muito bem os princípios da educação” (Q51, MEPE). E parecem, acima de tudo, “acrescentar muito à visão sobre as crianças, sobre a forma como a sociedade (ainda) vê as crianças e sobre o papel que estas (não) têm na sociedade e nos contextos socioeducativos. (...) É a visão que temos das crianças e da infância que constitui a ‘casa de partida’ para nos construirmos como pessoas e como educadores/as e estes autores (...)

questiona[m] bastante a visão errónea que, por vezes, temos das criança” (Q111, MEPE). O facto de ser um percurso autónomo de investigação também mostra consciência da trajetória necessária a uma prática reflexiva: “foram os que mais me interessaram, por ter sido eu a pesquisar e selecionar informação” (Q15, MEPE).

O vínculo criado com os/as autores/as e os textos promove inevitavelmente a Promoção/motor de reflexão (12.5%), pois “lev[am] à reflexão e não à simples aceitação” (Q2, MEPE) e “ajudam a refletir” (Q18, MPHGP). Tal como Fontana e Fávero acrescentam que “o potencial de reflexão é algo próprio de cada um” e que “a reflexão e a experimentação (...) são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (2013, pp. 4-8).

Para estes ciclos reflexivos, “todos os autores (...) marcaram a (...) prática uma vez que (...) ajudaram a refletir mais aprofundadamente, a abrir novos horizontes quanto à forma de entender a educação, bem como a tomar uma maior consciência do que deverá ser a diferenciação pedagógica e uma educação inclusiva” (Q23, MPHGP), no sentido em que “abordam assuntos pertinentes de maneira sensível e com rigor científico, levando os [estudantes] a refletir criticamente sobre as questões tratadas nos escritos” (Q54, MEPE).

Os testemunhos aqui registados dão conta de que “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso da atuação docente” (Fontana & Fávero, 2013, p. 6), atestando ainda que “a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis” (Pimenta, 2005, p. 108).

Para outros/as estagiários/as, a teoria já se afigurou como um suporte para a investigação (7.1%): “estes autores estão diretamente relacionados com os temas sobre os quais incidiram as minhas investigações” (Q2, MEPE); “segundo a minha investigação tinha de me informar bem sobre esta pedagogia e estas práticas a serem aplicadas” (Q36, PE1.ºCEB).

Se, por um lado, parece ser possível identificar estudantes conscientes da importância da teoria para sustentar as suas práticas pedagógicas e na aliança com a prática como motor de uma reflexão mais aprofundada, existem ainda outros/as que se sentem distantes desse processo reflexivo, afirmando não saber ou não tendo respondido à questão (12.5%): “Ainda não consigo responder a isso” (Q5, MEPE); “Não consigo responder” (Q9, MEPE). Parece haver ainda uma incapacidade de desencadear uma reflexão acerca do impacto da PES ou de estabelecer uma estreita relação entre a teoria e a prática, como se, tal como se verifica com a mudança de práticas pedagógicas por partes dos/as profissionais que já estão no terreno há muitos

anos, também os/as estudantes precisassem de tempo para “maturar” o impacto do suporte teórico na sua ação pedagógica. Estarão os/as próprios/as estudantes a ressentir-se dos “modelos rápidos de formação de professores (*fast-track teacher preparation*)” (Nóvoa, 2017, p.1110)?

Para outros estudantes, não há nenhum (3.1%) autor ou texto de referência que tenha contribuído para o enriquecimento do seu desenvolvimento profissional – “Para a realização da PES não li nenhum texto” (Q19, MPHGP).

iii) Discursos dos/as estudantes sobre a relação entre teoria e prática

Quando questionados/as sobre a avaliação que faziam da relação entre as reflexões e a ação pedagógica na PES, numa escala de 1 a 10, em que 1 significa “nada importante” e 10 significa “muito importante”, os/as estudantes reportaram uma satisfação média de 8.31 pontos, atribuindo uma importância elevada a esta relação.

A importância da relação que os/as estudantes estabelecem entre a teoria e a prática é elevada, tal como se apresentou anteriormente e os argumentos apresentados para esse nível de importância ($\chi^2(15) = 13.758, p = 0.544$) foram agrupados nas seguintes dimensões: *valorização da relação entre a teoria e a prática* (38.3%); *hiato entre a teoria e a prática* (29.6%); *estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática* (24.3%); *desvalorização da teoria* (4.3%); *outras* (1.7%); *não sabe ou não respondeu* (1.7%) (cf. Tabela 2). Ainda que os/as estudantes de todos os cursos se tenham pronunciado, foram os/as do MEPE e do PE1.ºCEB quem mais argumentos identificaram na explicação que apresentam para a importância que dão à relação entre a teoria e a prática.

Tabela 2
Comparação dos argumentos apresentados pelos estudantes na importância da relação entre a teoria e a prática por curso de Mestrado (teste do Qui-Quadrado de independência)

	Total n (%)	Curso				p
		MEPE	PE1.ºCEB	MPHGP	MMCN	
Argumentos sobre a importância da relação teoria e prática						NS ^a
Valorização da relação entre teoria e prática	44 (38.3)	24 (54.5)	6 (5.2)	6 (5.2)	8 (7.0)	
Hiato entre a teoria e a prática	34 (29.6)	13 (38.2)	8 (23.5)	6 (5.2)	7 (6.1)	

Tabela 2 (continuação)

Comparação dos argumentos apresentados pelos estudantes na importância da relação entre a teoria e a prática por curso de Mestrado (teste do Qui-Quadrado de independência)

Estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática	28 (24.3)	15 (53.6)	7 (6.1)	2 (1.7)	4 (3.5)
Desvalorização da teoria	5 (4.3)	2 (1.7)	3 (2.6)	0 (0.0)	0 (0.0)
Outros	2 (1.7)	0 (0.0)	1 (0.9)	0 (0.0)	1 (0.9)
NS / NR	2 (1.7)	1 (0.9)	1 (0.9)	0 (0,.)	0 (0.0)

^aQui-quadrado

A dimensão *valorização da relação entre teoria e prática* confirma o elevado nível de relação que estabeleceram entre estas duas áreas. Para alguns/mas, “parece importante e pertinente haver uma componente teórica que se relacione com a prática para compreender a razão de algumas das situações vivenciadas e ainda para saber algo mais sobre o modelo com o qual estamos em contacto, para não nos basearmos apenas no conhecimento comum mas conseguirmos ter a nossa opinião fundamentada, baseada em dados científicos” (Q70, MEPE).

O reconhecimento da sua valorização permite também a alguns/mas estudantes a identificação de áreas disciplinares ou níveis educativos em que esta relação não é tão bem conseguida, como é o caso das experiências vividas no 2.º CEB, de que o seguinte excerto é exemplificativo: “considero que deveria haver um maior acompanhamento entre a teoria e a prática, para que seja possível a aplicação de estratégias adequadas às aprendizagens dos alunos” (Q50, MPHGP).

No entanto, são quase tantos os/as estudantes que valorizam a relação entre a teoria e a prática como aqueles/as que não lhe conseguem identificar um laço e muito menos a sua pertinência, razão pela qual nos referimos a esta dimensão como um *hiato entre a teoria e a prática* (29.6%), apresentando um valor mais elevado os/as estudantes de MPHGP. Cerca de 30% destes/as estudantes consideram que “a teoria é muito linda, mas depois nem sempre dá para aplicar na prática” (Q8, PE1.ºCEB) ou são áreas que “não correspondem” (Q53, MPHGP). Parece haver uma certa dificuldade em perceber os pressupostos de cada uma e qual a sua ligação: “ambas [são] muito diferentes e muito amplas. Tal como se diz, só sabemos quando lá estamos” (Q57, MPHGP). Para outros/as, esta relação acaba por ser “sem dúvida um momento de confronto” (Q30, MMCN).

O *estabelecimento de uma relação entre teoria e prática* é um processo evidente para 24.3% dos/as estudantes, sobretudo para os/as estudantes do MEPE e do PE1.ºCEB: “a relação é bastante importante, porque uma boa teoria cria uma excelente prática” (Q13, PE1.ºCEB). Terá sido a PES que permitiu a alguns/mas destes/as estudantes a

tomada de consciência da importância da teoria e de como se estabelece a sua relação, que se reflete quando afirmam que esta relação “é fundamental, no meu caso tive uma boa base teórica durante a PES que sustentou muito o meu trabalho de campo e colmatou muitas das minhas dúvidas e foi através das partilhas que aprendi muito mais. Seria impensável desenvolver a prática sem ter o sustento da teoria” (Q84, MEPE).

É efetivamente o momento da prática, vivido na PES, que dá sentido ao trabalho teórico, ainda que, por vezes, não se faça de forma equilibrada, tal como o seguinte testemunho dá conta: “constatei que de facto a teoria está diretamente ligada à prática, mas ainda assim tive muito mais horas de aprendizagens teóricas do que práticas. A meu ver, as aprendizagens teóricas só fazem sentido se poderem ser verificadas e contextualizadas na realidade” (Q19, Q13, PE 1.º CEB).

É somente no exercício prático da aprendizagem da profissão que os/as estudantes “s[entem] que a PES está organizada de forma a quase ‘convidar’ os futuros professores a aplicarem muitos dos saberes teóricos que adquiriram ao longo da licenciatura e do mestrado e [a] aprenderem estratégias que lhes permitam aplicar, precisamente, esses conhecimentos. Muitas vezes falham, mas acredit[am] que aprendem com os erros e ach[am] que é importante privilegiar essa maneira de aprender ao longo da PES” (Q53, MPHGP).

Esta postura dos/as estudantes parece confirmar o defendido por Fontana e Fávero, quando afirmam que “não se nega, portanto, a importância das teorias, no entanto, elas só são válidas quando combinadas com a prática profissional, na integração entre ação e reflexão na ação, as quais proporcionam o conhecimento gerado na própria ação” (2013, p. 10).

Ainda que muito defendida, e por muitas tentativas feitas na formação inicial de educadores/as e professores/as, a relação entre a teoria e a prática parece estar longe de uma apropriação imediata por quem se está a formar, verificando-se uma *desvalorização da teoria* por 4.3%. Para estes/as, estão “muito pouco ligadas devido às falhas (...) da teoria das aulas” (Q92, MEPE). Só os/as estagiários do MEPE e do PE1.ºCEB assinalaram esta dimensão.

Será uma ausência de processo isomórfico na formação inicial que impossibilita alguns/mas estudantes de a reconhecerem como um pilar que sustenta o exercício desta profissão? Estaremos perante a eterna e sempre presente *glorificação da prática* (Zeichner, Payne, & Brayko, 2015, p. 123)?

Esta aparente desconexão da teoria com a prática traz preocupações, pois parece invalidar logo à partida uma abertura necessária à reflexividade por parte de quem exerce uma profissão em permanente mutação.

Já 1.7% dos/as estudantes referiram *outras dimensões*, nas quais é possível o papel determinante dos/as orientadores/as cooperantes, como afirma uma estudante: “depende

da professora cooperante que tenhamos no estágio. A maior parte das vezes, há professoras que não deixam implementar nada da teoria que nos transmitem” (Q18, MPHGP).

Em igual número, observa-se 1.7% de estudantes para quem a relação entre a teoria e a prática parece *não ter resposta ou não saberem*.

Os resultados obtidos continuam a remeter para uma das principais preocupações da formação de professores/as, segundo Alarcão (2005), a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional. Trata-se efetivamente de uma transição complexa. Não obstante, tal como defende Nóvoa, “precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas” (2017, p. 1111). Este foi também um dos propósitos deste estudo.

Considerações finais

Com os resultados deste estudo, constata-se que a seleção dos/as estagiários/as é quase exclusivamente de autores e de textos nacionais, à exceção de alguns autores clássicos, como é o caso de Piaget, Vygotsky e Freire. Em boa verdade, são estes mesmos autores que conferem algum do peso que é atribuído à Psicologia e à Pedagogia. Por um lado, temos o peso que os clássicos continuam a assumir, por outro, a emergência ténue de outras áreas do conhecimento que tradicionalmente não apareceriam, como é o caso da Sociologia da Infância.

A área científica Educacional Geral é a mais referida pelos/as estudantes dos diferentes cursos. Certamente pela sua natureza abrangente e pela capacidade de dar resposta às questões mais gerais do que é ser educador/a e/ou professor/a. Como se para estes/as estudantes as preocupações de natureza pedagógica fossem prévias às questões de natureza didática e científica, pois são um suporte para os pressupostos pedagógicos e para a investigação que têm de realizar no contexto da PES.

A relação entre a teoria e a prática é elevada, no entanto, a sua valorização é tão realçada pelos/as estudantes, quanto a identificação de um hiato entre estas duas dimensões, fruto de algumas hesitações que os/as estudantes estabelecem na sua relação. O que confere importância e atualidade à necessidade de se aprofundar esta relação no contexto da PES. Em muitos aspetos, a PES pode ser vista como um elemento definidor não apenas do passado mas da contemporaneidade educativa. Esta transitoriedade continua a estar marcada por algumas tensões e encruzilhadas, nomeadamente aquela a que nos dedicamos mapear neste estudo: a relação que os/as estudantes das PES que frequentam mestrados profissionalizantes estabelecem entre teoria e prática.

Em suma, os resultados obtidos, ainda que contextualizados, possibilitam-nos retomar a ideia de que é necessário continuar a pensar na PES, de dentro da PES, e a partir da PES.

Referências

- Alarcão, I. (2005). A Universidade e os seus projectos de formação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 79-88.
- Beineke, V. (2001) Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, 9 (6), 87-95.
- Beyer, L. (1996). Introduction: the meanings of critical teacher preparation. In L. Beyer & L. (Ed.), *Creating democratic classrooms: the struggle to integrate theory and practice* (pp. 1-26). New York & London: Teachers College Press.
- Castro, A. M., Seixas, A. M., & Neto, A. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 37-61.
- Declaração de Retificação nº 32/2014 de 27 de junho. Diário da República n.º 122/2014 – Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros – Secretaria-Geral.
- Decreto de 22 de 27 de dezembro de 1894. Diário do Governo n.º 292 – 1ª Série. Lisboa: Direção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial.
- Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/07 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 79/2014 de 22 de maio. Diário da República n.º 92/14 – Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fontana, M., & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre a teoria e a prática. *Revista de Educação do Ideau*, 8(17), 1-14.
- Ghedin, E. (2005). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 129-150). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.
- Moreira, M. A. (2005). “Na Sombra das Maiorias Silenciosas”: por uma Educação Autêntica e Transformadora. *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 70-95.
- Nóvoa, A. (2007). António Nóvoa – Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. *Revista Educação em Questão*, 30(16), 197-205.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Pimenta, S. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2011). A Encruzilhada da Universidade Europeia. *Revista do SNESup*, 41, 1-8.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 79-92). Lisboa: Dom Quixote.

- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Seixas, A. M. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal: A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729-750.
- Tomás, C. A., & Gonçalves, C. M. D. (2018). A Prática de Ensino Supervisionada nos mestrados de formação de educadores/as e professores/as em Portugal: vozes das coordenadoras. *Revista Práxis Educacional*, 14(30), 111-134.
- Ünver, G. (2014). Connecting Theory and Practice in Teacher Education: A Case Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1402-1407.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.