



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5840>

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI: UM OLHAR FOCADO EM DIRETRIZES POLÍTICAS

Initial teacher training in Portugal in the second decade of the 21st century:
a look at policy guidelines

La formación inicial del profesorado en Portugal en la segunda década del siglo XXI:
una mirada a las orientaciones políticas

Preciosa Fernandes¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4318-3308>

E-mail: preciosa@fpce.up.pt

Resumo: O artigo analisa políticas de formação inicial de professores em Portugal, publicadas na última década. Metodologicamente, a pesquisa analisa dois decretos-lei, publicados em 2014 e 2025, com o objetivo de clarificar concepções de formação e aspetos relacionados com a iniciação à prática profissional que veiculam. A análise permitiu identificar uma evolução na concepção de formação, preconizando-a numa perspetiva de desenvolvimento de competências que integram conhecimentos científicos e pedagógicos, atitudes e valores, em relação a uma concepção exclusivamente centrada nas componentes científica e didática da formação. Permitiu ainda, em ambos os decretos-lei, compreender a importância atribuída à iniciação à prática profissional enquanto tempo de aprendizagem, através dos e com os pares, essencial para a construção da profissão docente.

Palavras-chave: formação inicial de professores; políticas de formação; iniciação à prática profissional.

¹ Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Abstract: The article analyses initial teacher training policies in Portugal, published in the last decade. Methodologically, the research analyses two decree-laws, published in 2014 and 2025, with the aim of clarifying the conceptions of training and aspects related to initiation into professional practice that they convey. The analysis enabled us to identify an evolution in the concept of initial teacher training, recommending it from a perspective of developing competences that integrate scientific and pedagogical knowledge, attitudes, and values, in relation to a concept exclusively centred on the scientific and didactic component of training. Both decree-laws also made it possible to understand the importance attributed to initiation into professional practice, as a time of learning through and with peers, which is essential for building the teaching profession.

Keywords: initial teacher training; training policies; induction into professional practice.

Resumen: El artículo analiza las políticas de formación inicial del profesorado en Portugal, publicadas en la última década. Metodológicamente, la investigación analiza dos decretos-leyes, publicados en 2014 y 2025, con el objetivo de aclarar las concepciones de formación y los aspectos relacionados con la iniciación en la práctica profesional que transmiten. El análisis permitió identificar una evolución en la concepción de la formación inicial del profesorado, recomendándola desde una perspectiva de desarrollo de competencias que integran conocimientos científicos y pedagógicos, actitudes y valores, en relación con una concepción centrada exclusivamente en el componente científico y didáctico de la formación. Ambos decretos-leyes también permitieron comprender la importancia atribuida a la iniciación en la práctica profesional, como un momento de aprendizaje a través de y con los pares, esencial para la construcción de la profesión docente.

Palabras clave: formación inicial del profesorado; políticas de formación; iniciación a la práctica profesional.

1 INTRODUÇÃO

Em Portugal, sobretudo na sequência do Processo de Bolonha (PB) e da implementação do Decreto 74/2006 (Portugal, 2006), a formação inicial de professores tem sido objeto de amplo debate. Questiona-se, por um lado, a possibilidade desta formação se concretizar numa forte relação entre a teoria e a prática. Isto é, tem vindo a realçar-se a fragilidade da componente prática da formação e as possibilidades de proporcionar um contato prolongado dos futuros professores com situações de exercício profissional (Canário, 2001; Fernandes; Leite, 2012). Com efeito, a articulação entre o tempo de formação teórica e o espaço de formação prática tem sido sublinhada por múltiplos autores (Alexandre, 2018; Altet, 2000; Korthagen, 2017; Leite; Fernandes, 2013; Lopes, 2009; Nóvoa, 2009, 2023b), reconhecendo-se a importância de um tempo de indução com a profissão, gradual e sistemático ao longo do trajeto formativo (Boyd, 2010). Segundo Nóvoa (2023a), a indução profissional é fundamental no modo como os professores se tornam professores e como constroem a sua carreira docente, bem como “no modo como se renova a própria profissão docente” (p. 4).

Aponta-se, por outro lado, para um conjunto de fatores que concorrem para a caracterização de um quadro da formação inicial politicamente e pedagogicamente complexo. De entre esses fatores identificam-se, desde logo, a falta de investimento político na carreira docente, o não reconhecimento social da profissão, a desmotivação pela profissão, a que se associa ainda um envelhecimento acentuado dos professores (Alves; Lopes, 2016).

É no quadro desta argumentação que se situa a análise que neste artigo se produz. Essa análise é focada nas políticas de formação de professores implementadas na última década em Portugal e norteia-se pelas seguintes questões:

- a) Que concepção de formação é veiculada nas políticas de formação inicial de professores em Portugal no período de 2014 a 2025?
- b) Que diretrizes são veiculadas relativamente à componente de iniciação à prática profissional?

O artigo inicia com uma problematização teórica sobre formação inicial de professores e sobre a componente de *iniciação à prática profissional*. Num segundo momento, e num esforço de convergência com as questões que orientam a pesquisa, são analisadas políticas que regulamentam a formação de professores na última década em Portugal. O artigo finaliza com um conjunto de considerações que sistematizam as principais ideias quanto à concepção de formação e à componente de iniciação à prática profissional veiculadas nas políticas analisadas.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

A formação inicial de professores é hoje objeto de múltiplas interrogações, nomeadamente quanto às possibilidades de se assegurar um percurso formativo que

permita aos futuros docentes não apenas adquirir competências científicas e pedagógicas, mas também vivenciar um processo consistente de socialização com a profissão. Esta situação agudizou-se com a entrada em vigor das determinações decorrentes do Processo de Bolona (PB).

No quadro dessas determinações, os cursos de ensino superior na Europa passaram a ter uma organização sequencial de 3 ciclos, correspondendo cada um deles a um determinado nível do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ; Comissão Europeia, 2009): “O 1º ciclo, de 3 anos, passou a corresponder à licenciatura; [...] o 2º ciclo, de 2 anos, passou a garantir o grau de mestrado e [...] o 3º ciclo, de 3 anos, o grau de doutoramento”. No caso da formação inicial de professores, essa organização exigiu alterações de fundo no modelo de formação em curso, passando este a decorrer segundo um modelo bi-tápico que limitou um contato prolongado com as situações de exercício profissional (Leite; Fernandes, 2013). Como sustentámos, com o PB, deixou de “[...] seguir-se um modelo integrado [...] isto é, um modelo que promove uma forte relação entre a formação específica da área do saber científico e a formação pedagógico-didática desde o 1º ano de frequência do ensino superior, tal como vinha a acontecer, [...] na fase pré-Bolonha” (p. 62). Com efeito, tem sido enfatizado que a indução profissional deve ser pensada como um processo progressivo e acompanhado, a ter lugar desde o início da formação, prolongando-se nos primeiros anos de exercício profissional docente (Marcelo, 2009; Nóvoa, 2023a). Todavia, tem também sido reconhecido que a conjugação destas duas dimensões continua a ser um problema para os decisores políticos centrais, bem como para as Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação inicial de professores em Portugal. Como sublinham Leite, Fernandes e Sousa-Pereira (2017), as políticas de formação inicial em Portugal têm evidenciado fragilidades e ambivalências na determinação do tempo e de condições adequadas para uma inserção e socialização gradual e acompanhada na profissão.

Essas políticas têm direcionado a formação para uma racionalidade técnica em que, numa primeira etapa, se “treinam” os futuros professores para a aquisição de conhecimentos científicos e, numa segunda etapa, se espera que eles os apliquem em contexto de prática (Suphasri; Chinokul, 2021). E, embora este modelo de formação tenha, historicamente, vindo a ser questionado pela sua visão reducionista, ele tem persistido, contrariando estudos que apontam para uma formação mais articulada e progressivamente imersiva, e que procuram romper com uma racionalidade técnica dominante, promovendo uma socialização profissional assente em processos de investigação e de reflexão sobre a prática, conducentes à transformação da realidade educativa (Darling-Hammond, 2017; Nóvoa 2022).

A este propósito, já em 1971, Miller e Wager (1971) assumiam uma visão crítica em relação à racionalidade técnica da formação, argumentando que a socialização profissional envolve a apropriação de um *ethos* profissional, traduzido em competências, valores, normas e atitudes específicas da profissão.

Outros autores têm sustentado que a socialização progressiva com situações de exercício profissional amplia a compreensão da formação para além da dimensão técnica ou instrumental, valorizando o papel da prática supervisionada, do contexto escolar e das relações interpessoais no desenvolvimento da identidade docente (Estrela; Caetano, 2012; Hudson, 2013; Marcelo, 2009; Windschitl; Lohwasser; Tasker, 2021).

Deste modo, o contexto de estágio supervisionado tem sido amplamente reconhecido como um momento central no processo de socialização profissional (Corrêa Junior; Souza; Iza, 2017), considerando-se que é nesse espaço/tempo que os futuros docentes interagem com alunos e colegas, e experimentam o exercício da docência em condições autênticas, o que favorece a construção de um *habitus* profissional (Bourdieu, 1983; Silva; Silva, 2021).

A socialização profissional é também reconhecida como sendo atravessada por dimensões culturais e organizacionais. Como bem sublinha Nóvoa (2023b, p. 3):

Uma profissão não se define, primordialmente, pelo seu carácter prático, mas sobretudo pelas suas dimensões teóricas, culturais, simbólicas, sociais, políticas. Formar professores como profissionais é formar para a pluralidade destas dimensões.

Numa outra linha argumentativa, outros estudos (Köybaşı; Uğurlu, 2019; Paula; Grinfelde, 2018) mostram que o envolvimento em comunidades escolares colaborativas, onde o diálogo entre pares e com os mentores é incentivado, favorece o sentimento de pertença, o compromisso com a profissão e a aprendizagem situada. É neste contexto que Corrêa Junior, Souza e Iza (2017) e Teng (2017) reforçam que a socialização não ocorre apenas por exposição, mas exige mediação, reflexão e reconhecimento.

Reportando-se ao papel dos professores cooperantes, Hudson (2013) considera terem um papel estratégico na mediação do processo de supervisão em contexto de formação inicial, ao proporcionarem modelagem, apoio emocional e *feedback* contínuo. Esta função é particularmente relevante quando é exercida de forma estruturada e reflexiva, como sublinha Pylman (2016), que propõe o conceito de "libertação gradual" da responsabilidade pedagógica como estratégia de promoção da autonomia. Windschitl, Lohwasser e Tasker (2021) reforçam esta visão ao enfatizar a importância do co-planeamento entre mentor e estagiário como prática formativa que permite a construção colaborativa de saber pedagógico, com base na partilha de responsabilidades e na análise conjunta de decisões didáticas.

A construção da identidade docente é, pois, no âmbito desta reflexão, um processo relacional que requer contextos formativos ricos em interações, *feedback* e experiências autênticas. Nesta linha de pensamento, reconhece-se que o saber pedagógico não é apenas uma coleção de técnicas ou estratégias, mas algo que se constrói no e com o contexto — em diálogo com os alunos, os colegas e as situações reais de ensino (Hudson, 2013; Windschitl; Lohwasser; Tasker, 2021).

Nesse sentido, a cultura escolar constitui-se como um elemento estruturante do processo de socialização com a profissão docente. Ao ingressarem em escolas como estagiários, os futuros professores entram em contacto com rotinas, símbolos, valores e linguagens próprias de cada instituição que moldam o modo como percebem e interpretam o exercício da profissão. Segundo Barton, Hartwig e Cain (2015) e Schempp e Graber (2016), é no quotidiano das escolas — não apenas nas salas de aula, mas também nos corredores, recreios e reuniões — que os estagiários começam a construir o que será o seu *ethos profissional docente*.

Os professores iniciantes, ao partilharem experiências, observarem os pares e se envolverem em práticas conjuntas, vão gradualmente construindo formas de saber e de estar na profissão. Este movimento coletivo é facilitado quando há uma cultura escolar colaborativa, onde há espaço para o diálogo, partilha de dificuldades, coensino e aprendizagem entre pares. Estudos como os de Paula e Grinfelde (2018) evidenciam que os professores iniciantes que se sentem apoiados por comunidades profissionais coesas desenvolvem maior confiança e compromisso com a profissão.

Contudo, outros estudos mostram também que quando a cultura escolar é marcada por individualismo, isolamento ou ausência de orientação, a socialização tende a ser fragmentada, conduzindo a sentimentos de desorientação e de “falsas colegialidades” que podem levar ao abandono da profissão (Hargreaves, 1998; Roucaud, 2016). Esta dimensão simbólica e cultural do trabalho docente é por vezes invisibilizada nas políticas formativas, que tendem a enfatizar o domínio técnico-instrumental. Nesta ordem de ideias, sustentamos que políticas de indução profissional eficazes precisam de considerar não apenas estruturas formais de apoio, mas também ambientes organizacionais e relacionais inclusivos em que os professores iniciantes se sintam acolhidos.

Como argumentam Sousa-Pereira, Leite e Marinho (2023), o conhecimento do “micromundo” escolar, com as suas regras tácitas e dinâmicas relacionais, é fundamental para a construção de um sentimento de pertença à profissão.

Num tempo em que o envelhecimento da classe docente, a desvalorização social da profissão e a precarização dos vínculos laborais têm contribuído para um cenário de desmotivação (Leite; Marinho; Sousa Pereira, 2023; Toprak; Toran, 2025), são urgentes políticas que valorizem a dimensão prática como espaço de socialização e de desenvolvimento profissional (Hudson, 2013; Pylman, 2016), propiciando tempos de diálogos entre professores menos experientes e professores mais experientes (Nóvoa, 2023a), contribuindo para a renovação da profissão docente. Concordamos, pois, com o autor quando sublinha a importância de se fomentar a relação e o diálogo “entre-dois”, isto é, “entre a formação e a profissão” (p. 3), compreendendo esse tempo como essencial para a construção de uma identidade profissional (Lopes, 2009; Marcelo, 2009; Windschitl; Lohwasser; Tasker, 2021).

3 METODOLOGIA

A pesquisa que neste artigo se apresenta orientou-se por uma metodologia qualitativa com recurso à análise documental (Marconi; Lakatos, 2003) de políticas relacionadas com a formação de professores implementadas em Portugal no período de 2014 a 2025.

Os documentos foram analisados com base num procedimento de análise temática (Braun; Clarke, 2008), seguindo as seguintes etapas:

- a) Identificação dos documentos relativos às políticas que regulamentam a formação de professores na última década, 2015–2025. Neste período, foram identificados como documentos significativos e que constituem fonte de análise, os seguintes:
 - Decreto-Lei n.º 79/2014², de 14 de maio (Portugal, 2014). Procede, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior concretizada pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, à revisão do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário;
 - Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro (Portugal, 2025). Procede à quinta alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, e aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, atualmente em vigor;
- b) Codificação e categorização. Nesta etapa, tendo por base as duas questões que norteiam o estudo, os dados foram organizados em duas categorias temáticas principais: i) Concepção da formação; e ii) Iniciação à prática profissional;
- c) Interpretação dos dados. O processo de interpretação dos dados procurou explorar significados relativamente a princípios/pressupostos que norteiam a política de formação inicial de professores no período de 2014 a 2025, em Portugal, e implicações na componente de iniciação à prática profissional dos futuros professores.

² O Decreto Lei n.º 79/2014 altera os Decretos-Leis n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e n.º 220/2009, de 8 de setembro, “com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas, bem como de definir com rigor e clareza a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento fixados pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, e pelas Portarias n.º 693/98, de 3 de setembro, e n.º 192/2002, de 4 de março” (Preâmbulo). Por sua vez, este diploma foi objeto de várias alterações, designadamente, pelos Decretos-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, n.º 16/2018, de 7 de março, n.º 112/2023, de 29 de novembro, e n.º 23/2024, de 19 de março, e pelo Decreto-Lei n.º 9-A/2025, em análise neste artigo.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados organizam-se a partir das questões de base à pesquisa.

4.1 Que concepção de formação é veiculada nas políticas de formação inicial de professores em Portugal no período de 2014 a 2025?

Nesta categoria incluem-se dados relativos a princípios de base à formação inicial de professores e às componentes em que se estrutura, veiculados nas propostas políticas que a regulamentam no período em análise.

Nos dois documentos, e ainda que acentuando aspetos distintos, é salientada a importância da qualidade da formação inicial de professores para o exercício profissional docente.

No caso do Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, a ideia de qualidade veiculada surge estreitamente associada ao aprofundamento do “[...] conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam”, de modo a que “a médio e longo prazo, (se possa) ter nas [...] escolas (professores) mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados.” (Portugal, 2014, Preâmbulo). Por detrás destes elementos discursivos parece poder depreender-se, por um lado, a ideia de que os professores em exercício nas escolas são/serão científica e pedagogicamente mal “formados” para um exercício profissional docente de qualidade e, por outro, a ideia de que um investimento numa formação centrada na valorização do conhecimento disciplinar constituirá o meio para se alcançarem professores mais “bem preparados” e mais motivados. Esta interpretação parece ser reforçada pela ideia sublinhada no documento legal de que “[...] a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” (Portugal, 2014, Preâmbulo). Em linha com estas considerações parece estar o objetivo de “[...] reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas [...], através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas” (Portugal, 2014, Preâmbulo).

Pese embora a organização da formação em cinco componentes³ (Portugal, 2014, artigo 7.º) possa apontar para uma concepção abrangente da formação, constata-se, a título de exemplo, que a *área cultural, social e ética* é remetida para uma abordagem a ser “assegurada no âmbito das restantes componentes de formação” (Portugal, 2014, ponto 2) legitimando, também aqui, uma visão da formação que coloca a tónica no aprofundamento dos conhecimentos de base à docência (Portugal, 2014, artigo 8.º) e no desempenho dos professores no ensino das disciplinas específicas em contexto de sala de aula (Portugal, 2014, artigos 9.º e 10.º).

³ Essas componentes são: a) Área de docência; (artigo 8.º) b) Área educacional geral (artigo 9.º); c) Didáticas específicas (artigo 10.º); d) Área cultural, social e ética (artigo 12.º); e) Iniciação à prática profissional. A análise desta última componente é feita em ponto autónomo neste artigo.

Ao enaltecer uma visão estruturada da formação de professores, realçando a valorização do conhecimento disciplinar e das didáticas específicas (Artigo 8.º) como condição para uma formação de qualidade, e ao enfatizar, como já referido, as ideias de professores bem preparados e bem treinados, este diploma parece não prever e, portanto, não valorizar, espaços e tempos para a reflexão sobre dimensões pessoais e profissionais dos futuros professores (Nóvoa, 2012), remetendo, assim, para uma racionalidade técnica e funcional da formação (Suphasri; Chinokul, 2021) e da profissão docente (Nóvoa, 2009).

Em síntese, a concepção de formação veiculada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (Portugal, 2014), embora matizada pelo discurso da qualidade e da qualificação dos educadores e professores, assenta na valorização do conhecimento disciplinar e das didáticas específicas referenciadas como exclusivamente essenciais para o desempenho profissional docente, aproximando-se, assim, de uma racionalidade tecnicista (Suphasri; Chinokul, 2021).

O texto legal é demasiado omissivo quanto à componente reflexiva da formação (Aguiar; Suassuna, 2022; Marcelo, 2009) e às possibilidades de esta se constituir como espaço de construção identitária (Nóvoa, 2009).

Confrontando o diploma de 2014 com o Decreto-Lei n.º 9-A/2025 (Portugal, 2025), embora não se notem alterações de fundo, nomeadamente no que concerne às componentes que organizam a formação, observa-se uma mudança na natureza do discurso que denuncia uma viragem no modo de se pensar a formação. A este propósito, pode ler-se que este diploma visa “[...] apostar na formação [...], robustecendo áreas e procedimentos cruciais para o reforço da componente pedagógica e científica e da vertente de prática autónoma supervisionada” (Preâmbulo). Esta ideia carrega significações sobre a formação que a afastam da concepção de caráter tecnicista, veiculada no anterior diploma. Com efeito, a concepção de formação transmitida no mais recente decreto-lei remete para uma articulação das componentes pedagógica e científica, pressupondo um reforço da integração entre teoria e prática ao longo do percurso formativo dos futuros professores (Darling-Hammond, 2017) e um maior diálogo entre “a formação e a profissão” (Nóvoa, 2022, p. 3).

Também na referência à formação na área educacional (artigo 9.º) se observam subtilezas discursivas que denunciam alterações face ao exposto no anterior decreto. No decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, é referido que a formação na área educacional geral “[...] abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na [...] sala de aula” (Portugal, 2014, ponto 1, artigo 9.º), colocando-se, primeiramente, a ênfase nos conhecimentos e na sua relevância para o desempenho dos professores em contexto de sala de aula. A focagem nestes aspetos parece também corroborar a visão tecnicista – e reducionista – da formação que consideramos caracterizar o modelo de formação impresso nesse decreto-lei.

Por sua vez, no Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro, enuncia-se que a formação na área educacional geral “[...] abrange as competências que integram os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes que são relevantes para o seu desempenho em contexto educativo, designadamente de desenvolvimento do currículo” (Portugal, 2025, ponto 1, artigo 9.º).

A evidência de uma formação orientada para o desenvolvimento de competências parece ter subjacente o reconhecimento da participação dos futuros professores no seu processo formativo como forma de potenciar a sua capacidade reflexiva, sentido de responsabilidade e autonomia pedagógica (Nóvoa, 2023a).

Por outro lado, observa-se também um alargamento das áreas que constituem a formação educacional geral, integrando, entre outras, competências sociais e emocionais, educação para a cidadania, diversidade e inclusão (artigo 9.º), ampliando e inscrevendo a formação numa racionalidade orientada também para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos futuros professores, afastando-se, assim, de um modelo exclusivamente vocacionado para a aquisição de conhecimentos científicos e a sua aplicação em contexto de prática (Suphasri; Chinokul, 2021). Destaca-se, ainda, a integração da área “Organização escolar, compreendendo a relação entre a escola, a família e a comunidade”, porquanto parece denotar o reconhecimento político de que o trabalho dos professores é cada vez mais um trabalho desenvolvido em diálogo com todos os agentes da comunidade escolar (Hudson, 2013; Windschitl; Lohwasser; Tasker, 2021) e com a colaboração de outros parceiros da comunidade (Paula; Grñfelde, 2018).

Numa outra perspetiva, observam-se alterações no discurso introdutório ao diploma, nomeadamente quanto à referência explícita à figura do professor e à profissão docente, o que não se observa no anterior decreto-lei, no qual a ênfase se centra essencialmente na “figura formação”. Como é referido no atual decreto-lei,

[...] reconhecendo a centralidade dos professores no sistema educativo e o seu contributo para o desenvolvimento do País, [o XXXIV Governo Constitucional] assumiu, no seu Programa, o compromisso da adoção de medidas que valorizem a profissão docente e que promovam a atração de novos profissionais para a escola pública (Portugal, 2025, Preâmbulo).

Esta alusão sinaliza um posicionamento político face ao problema de envelhecimento da classe docente e à falta de atratividade pela profissão docente, que se vive em Portugal sobretudo na última década (Leite; Marinho; Sousa Pereira, 2023).

Pode, pois, inferir-se da análise feita que o atual decreto-lei representa uma evolução na concepção de formação, preconizando-a numa perspetiva de desenvolvimento de competências que agregam conhecimentos científicos e pedagógicos, atitudes e valores. Essa evolução é reforçada pela integração na área de formação geral de temáticas relacionadas com a diversidade cultural, educação para a cidadania e educação inclusiva, problemáticas que caracterizam a realidade social e cultural da atualidade.

4.2 Que diretrizes relativas à componente de iniciação à prática profissional são veiculadas?

Uma segunda categoria de análise teve como foco a componente *iniciação à prática profissional*, seus pressupostos, objetivos e modos de concretização, equacionando-se também o papel das escolas e dos professores cooperantes no trabalho de supervisão dos futuros professores.

Ambos os documentos estabelecem em artigo próprio (Portugal, 2014, 2025, artigo 11.º) diretrizes relativas à componente de iniciação à formação, seguindo pressupostos e procedimentos similares. Nesse artigo 11.º, é feita alusão à “observação e à colaboração em situações de educação e ensino” (alínea a) enquanto princípios de base à iniciação à prática profissional. A referência a estas componentes, por um lado, sustenta a leitura de que o período de indução profissional (estágio) é, por excelência, um tempo de aprendizagem colaborativa, através dos – e com – os pares. Como sublinham Schempp e Graber (2016), é na observação dos contextos e dinâmicas escolares e nas possibilidades de partilha de experiências com os pares que oferecem que os futuros professores constroem o seu *ethos profissional docente*. Por outro lado, e sobretudo no que toca ao trabalho de “planificação ensino e avaliação” (alínea b), o facto de não se explicitarem os modos da sua concretização pode, em nome da autonomia do futuro professor, conduzir a situações de isolamento e de falta de orientações específicas que culminem em sentimentos de insegurança e, até, de abandono profissional (Roucaud, 2016).

Ainda numa análise comparativa, observam-se algumas subtilidades discursivas, nomeadamente na alínea d, artigo 11.º, na qual se destaca, no Decreto-Lei n.º 9-A/2025 (Portugal, 2025), uma “[...] perspectiva de formação centrada no desenvolvimento de competências para articulação entre conhecimento teórico e conhecimento prático” por relação com uma “[...] perspectiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir”, enunciada no Decreto-Lei n.º 79/2014 (Portugal, 2014).

Com efeito, parece ter-se evoluído de uma lógica de aquisição/aplicação/transmissão do conhecimento para uma lógica de mobilização contextualizada desse conhecimento, tendo em conta as reais situações com que se defrontam no seu quotidiano profissional, perspectivando os futuros professores como agentes produtores de conhecimento (Nóvoa, 2022).

Embora ambos os decretos assinalem que a iniciação à prática profissional é concebida “numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos” (Portugal, 2014, 2025, alínea d), constata-se no Decreto-Lei n.º 9-A/2025 uma evolução dessa perspectiva que acentua o “desenvolvimento de competências de investigação e de análise sobre a atividade docente, com vista à sustentação e à melhoria da prática profissional do formando” (Portugal, 2025, alínea f). Na base desta perspectiva parece estar a valorização de “uma formação a partir de dentro” (Nóvoa, 2012), que tem subjacente o reconhecimento do poder de agência dos professores (Priestley; Biesta;

Robinson, 2015) na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e na transformação dos contextos educativos.

Nesta linha de raciocínio, considera-se que o saber docente, o saber pedagógico, se constrói no e com o contexto – em diálogo com os alunos, os professores e as situações reais de ensino (Hudson, 2013; Windschitl; Lohwasser; Tasker, 2021). Este poderá ter sido um argumento que terá justificado o aumento do número de horas de atividade autónoma no âmbito da realização da prática de ensino supervisionada. Como é expresso no Decreto-Lei n.º 9-A/2025,

a) O estudante deve cumprir um mínimo de oito horas letivas semanais com supervisão do orientador cooperante;

b) O estudante deve prestar em prática autónoma em contexto letivo o correspondente a, pelo menos, 70 % do mínimo de horas letivas previsto na alínea anterior, podendo a sua distribuição ser gerida, de forma flexível, ao longo do período de realização da prática de ensino supervisionada. (Portugal, 2025, artigo 23.º-A).

Neste processo cabe um importante papel às escolas e aos professores cooperantes. No caso das escolas cooperantes, em ambos os decretos-lei é referida a necessidade de as IES “[...] celebrarem protocolos de cooperação com [...] escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada” (Portugal, 2014, 2025, artigo 22.º, ponto 1). Esses protocolos devem, entre outros aspetos, assegurar condições que garantam a existência de um professor orientador cooperante que supervisione os estudantes, futuros professores, em situação de iniciação à prática profissional, bem como assegurar condições para que possam participar noutras atividades curriculares fora da sala de aula (Portugal, 2014, 2025, artigo 22.º, ponto 3).

No artigo 22.º dos dois documentos em análise, é ainda indicado que as IES devem assegurar-se de que as “[...] escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade” (Portugal, 2024, 2025, ponto 4), situação que é também sublinhada por estudos que sustentam a importância de se garantirem ambientes organizacionais e relacionais inclusivos que proporcionem aos futuros professores uma indução profissional rica em experiências e oportunidades de aprendizagem (Roucaud, 2016).

No que respeita ao professor cooperante, este é, em ambos os decretos, reconhecido como essencial no processo de socialização do “professor estagiário” com situações de exercício profissional. É referenciado nos dois decretos em análise que os professores cooperantes devem ter “[...] cumulativamente, formação e experiência adequadas às funções a desempenhar; e prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas, nunca inferior a cinco anos” (Portugal, 2014, 2025, artigo 23.º, ponto 2, alíneas a e b), e que as IES devem prestar-lhes apoio ao nível do seu desenvolvimento profissional (ponto 5). Estas referências são, em si, indicativas de

um reconhecimento político do papel relevante que os professores cooperantes têm na formação dos futuros professores. Esse reconhecimento é reforçado no atual decreto-lei ao prever-se um suplemento remuneratório ou, em alternativa, a possibilidade de os professores cooperantes poderem optar pela redução da componente letiva do trabalho semanal (Portugal, 2025, artigo 22.º, pontos 7 e 8), aspecto não previsto no anterior decreto-lei. Este posicionamento político está em linha com estudos que sublinham a importância de um trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998), assente numa responsabilidade pedagógica partilhada (Pylman, 2016) e num saber pedagógico sólido que contribuam para uma formação profissional de qualidade, orientada para uma prática docente autónoma (Windschitl; Lohwasser; Tasker, 2021). Está, igualmente, em linha com estudos que reconhecem que a aprendizagem profissional se edifica a partir das possibilidades que os contextos escolares oferecem, não apenas ao nível da partilha, com os pares, de experiências, de atividades de planificação e de avaliação curricular como também ao nível das observações dos contextos escolares e das interações quotidianas que estabelecem em espaços informais das escolas (Barton; Hartwig; Cain, 2015; Schempp; Graber, 2016).

Pese embora se identifique, no atual decreto-lei, maior reconhecimento político quanto às condições a serem asseguradas pelas escolas e professores cooperantes e se indique a importância de as IES apoiarem estes professores supervisores no seu desenvolvimento profissional, considera-se, em linha com resultados de estudo que realizámos (Leite; Fernandes; Sousa-Pereira, 2017), que as políticas de formação inicial de professores têm sido marcadas por avanços e recuos quer quanto à visão da formação e sua organização, quer quanto na deliberação sobre as condições para a socialização com o exercício da profissão docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois documentos em análise referenciam a importância da qualidade da formação inicial de professores para o exercício profissional docente. Todavia, o sentido dessa qualidade assume nuances distintas: enquanto no decreto-lei publicado em 2014 se enfatiza uma concepção de formação que acentua a valorização, quase exclusiva, dos conhecimentos disciplinares e didáticos, numa racionalidade técnica que preconiza, primeiro, a teoria e, depois, a sua aplicação na prática, e objetiva a “preparação” e o “treino” de professores para um desempenho profissional eficaz; no decreto-lei implementado em 2025 observa-se uma concepção de formação que remete para a articulação das componentes pedagógica e científica, e para o reforço da integração teoria e prática ao longo do percurso formativo dos futuros professores, potenciando um maior diálogo “entre a formação e a profissão” (Nóvoa, 2023a). Também a ampliação, no atual decreto-lei, da área de formação geral a dimensões relacionadas com a diversidade cultural, educação para a cidadania e educação inclusiva simboliza uma distinção em relação ao decreto anterior.

Igualmente, a tónica colocada no Decreto-Lei n.º 9-A/2025 no desenvolvimento de competências e na valorização não apenas dos conhecimentos, mas também das atitudes e valores evidencia uma nuance diferenciadora face ao Decreto-Lei n.º 79/2014. A orientação da formação para o desenvolvimento de competências deixa em aberto a possibilidade de participação e de problematização em/de situações do quotidiano escolar, ampliando a capacidade de reflexão dos futuros professores sobre os sentidos da sua formação e sobre a profissão docente, contribuindo, assim, para a construção da sua identidade profissional. Neste processo, as escolas e os professores cooperantes assumem relevância maior, nomeadamente ao nível da criação de condições que garantam ao futuro professor realizar a sua aprendizagem profissional. Os professores cooperantes, reconhecidos em ambos os decretos como figuras com formação científica e experiência pedagógica adequadas, têm um papel relevante no desenvolvimento de um trabalho colaborativo com os estagiários/futuros professores e de responsabilidade partilhada, para a construção de uma formação pedagogicamente sólida e orientada para a autonomia docente.

Ainda que os resultados apontem para evoluções nos modos de se pensar a formação e ao nível da componente de iniciação à prática profissional, a literatura mobilizada não apenas sublinha a necessidade de se retomar os espaços de formação como espaços de cruzamento entre as realidades escolares e profissionais (Nóvoa, 2023b), como também sublinha a importância de políticas de formação inicial (Leite, Fernandes; Sousa-Pereira, 2017; Leite, Marinho; Sousa Pereira, 2023) consistentes que garantam condições para um processo sólido de socialização com a prática profissional e restituam a valorização e o reconhecimento social da profissão docente (Nóvoa, 2023a).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. da S.; SUASSUNA, L. Modelos de racionalidade e formação inicial e continuada do professor de literatura. **Perspectiva**, Florianópolis; SC, v. 40, n. 2, p. 1-19, mar. 2022. DOI 10.5007/2175-795X.2022.e85530. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85530>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- ALEXANDRE, F. Teoria e prática na formação inicial de professores em Portugal. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité; Bahia, v. 1, n. 2, p. 57-104, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5680>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ALVES, K. da S.; LOPES, A. Professores e o envelhecimento: realidades e especificidades no contexto português. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 61-77, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9511>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BARTON, G.; HARTWIG, K.; CAIN, M. International students' experience of practicum in teacher education: an exploration through internationalisation and professional socialisation. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, Australia, v. 40, n. 8, p. 1-16, 2015. DOI 10.14221/ajte.2015v40n8.9. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss8/9/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1983.

BOYD, P. Academic induction for professional educators: supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. **International Journal for Academic Development**, Londres, v. 15, n. 82, p. 155-165, abr. 2010. DOI 10.1080/13601441003738368. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13601441003738368>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Londres, v. 3, n. 2, p. 77-101, jul. 2008. DOI 10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CANÁRIO, R. **Formação inicial de professores**: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Lisboa: INAFOP, 2001.

COMISSÃO EUROPEIA. **Quadro Europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2009. DOI 10.2766/26704. Disponível em: https://www.angep.gov.pt/np4/file/389/QEQ_Brochura_QEQ_ALV_2008.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

CORRÊA JUNIOR, J.; SOUZA, S.; IZA, D. Estágio curricular supervisionado: lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 135-152, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/141769>. Acesso em: 25 jun. 2025.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: what can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, Bélgica, v. 40, n. 3, p. 291-309, maio 2017. DOI 10.1080/02619768.2017.1315399. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2017.1315399>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ESTRELA, M. T.; CAETANO, A. P. Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. **Interacções**, Santarém, v. 8, n. 21, dez. 2012. DOI 10.25755/int.1532. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1532>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FERNANDES, P.; LEITE, C. Mudanças no ensino superior e implicações para o desenvolvimento profissional docente. In: VEIGA, I. A. P.; RAMOS, K. (org.). **Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 39-56.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HUDSON, P. Strategies for mentoring pedagogical knowledge. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, Nottingham, v. 19, n. 4, p. 363-381, mar. 2013. DOI 10.1080/13540602.2013.770226. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2013.770226>. Acesso em: 25 jun. 2025.

KORTHAGEN, F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, Nottingham, v. 23, n. 4, p. 387-405, jul. 2017. DOI 10.1080/13540602.2016.1211523. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2016.1211523>. Acesso em: 25 jun. 2025.

KÖYBAŞI, F.; UĞURLU, C. T. Teacher candidates' socialization process: a grounded theory study. **Asian Journal of Education and Training**, Estados Unidos, v. 5, n. 1, p. 213-223, mar. 2019. DOI 10.20448/journal.522.2019.51.213.223. Disponível em: <https://asianonlinejournals.com/index.php/EDU/article/view/406>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LEITE, C.; FERNANDES, P. A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In: LOPES, A. (org.). **Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes**. Porto: Mais Leitura, 2013. p. 55-67.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; SOUSA-PEREIRA, F. Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: tensions in building professional identities. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 21, n. 1, p. 181-201, abr. 2017. DOI 10.30827/profesorado.v21i1.10358. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10358>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LEITE, C.; MARINHO, P.; SOUSA-PEREIRA, F. Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 59, n. 59, p. 13-34, maio 2023. DOI 10.24140/issn.1645-7250.rle59.01. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8820>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LOPES, A. Teachers as professionals and teacher's identity construction as an ecological construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. **European Educational Research Journal**, Holanda, v. 8, n. 3, p. 461-475, jan. 2009. DOI 10.2304/eej.2009.8.3.461. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eej.2009.8.3.461>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, M. E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MILLER, K. D.; WAGER, R. M. Adult socialization, organizational structure, and role orientations. **Administrative Science Quarterly**, Estados Unidos, v. 16, n. 2, p. 151-163, jun. 1971. DOI 10.2307/2391825. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2391825?origin=crossref>. Acesso em: 14 jun. 2025.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022. DOI 10.1590/S1413-24782022270129. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2025.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/4927>. Acesso em: 5 jan. 2026.

NÓVOA, A. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 67, p. 1-14, abr. 2023b. DOI 10.24840/esc.vi67.777. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/777>. Acesso em: 15 jun. 2025.

NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 8, p. 1-15, jan. 2023a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833/399>. Acesso em: 14 jun. 2025.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.

Revista de Educación, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PAULA, L.; GRĪNFELDE, A. The role of mentoring in professional socialization of novice teachers. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 76, n. 3, p. 364-379, jun. 2018. DOI 10.33225/pec/18.76.364. Disponível em:

<https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1135>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior). **Diário da República**, n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24, p. 2242-2257. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>. Acesso em: 8 jan. 2026.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, p. 2819-2828. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>. Acesso em: 8 jan. 2026.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro. Altera o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, e o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores. **Diário da República**, n.º 32/2025, Suplemento, Série I de 2025-02-14. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911>. Acesso em: 8 jan. 2026.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: EVERS, J.; KNEYBER, R. (org.). **Flip the system**: changing education from the bottom up. London, New York: Routledge, 2015. p. 134-148.

PYLMAN, S. Reflecting on talk: a mentor teacher's gradual release in coplanning. **The New Educator**, Nova Iorque, v. 12, n. 1, p. 48-66, mar. 2016. DOI 10.1080/1547688X.2015.1113347. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1547688X.2015.1113347>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ROUCAUD, A. **The professional socialization of novice teachers**: the struggles they face. 2016. Dissertação (Mestrado em ensino) - University of Toronto, Toronto, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1807/72278>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SCHEMPP, P.; GRABER, K. Teacher socialization from a dialectical perspective: pretraining through induction. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 11, n. 4, p. 329-348, 2016. DOI <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.4.329>.

SILVA, E. R. F. da; SILVA, K. L. Importância do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia. **Revista de Educação Geográfica UP**, Porto, n. 6, p. 21-30, jan. 2021. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/11284>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SOUSA-PEREIRA, F.; LEITE, C.; MARINHO, P. A socialização com a profissão na formação inicial de professores em Portugal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, Espanha, v. 98, n. 37.3, p. 283-302, dez. 2023. DOI 10.47553/rifop.v98i37.3.97024. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/97024>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SUPHASRI, P.; CHINOKUL, S. Reflective practice in teacher education: issues, challenges, and considerations. **PASAA**, Bangkok, v. 62, n. 1, p. 236-264, jul. 2021. DOI 10.58837/CHULA.PASAA.62.1.9. Disponível em: <https://digital.car.chula.ac.th/pasaa/vol62/iss1/9/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

TENG, M. F. Emotional development and construction of teacher identity: narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, Austrália, v. 42, n. 11, Article 8, p. 117-134, 2017. DOI 10.14221/ajte.2017v42n11.8. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss11/8/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

TOPRAK, Z.; TORAN, M. Precariatization of the preschool teachers' workforce and its consequences on the well-being and in-school relations. **WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation**, Holanda, v. 82, n. 1, p. 97-110, 2025. DOI <https://doi.org/10.1177/10519815251332853>.

WINDSCHITL, M.; LOHWASSER, K.; TASKER, T. Learning to plan during the clinical experience: how visions of teaching influence novices' opportunities to practice. **Journal of Teacher Education**, Estados Unidos, v. 72, n. 4, p. 405-418, 2021. DOI: 10.1177/0022487120948049. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487120948049>. Acesso em: 5 jan. 2026.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., através do financiamento plurianual do CIIE (UIDB/00167/2020; UIDB/00167/2020; e UID/00167:CIIE).

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1) Preciosa Fernandes

Contribuição	Autor 1	Autor 2	Autor 3
1. Conceituação	X		
2. Curadoria de dados	X		
3. Análise formal	X		
4. Obtenção de financiamento			
5. Investigação	X		
6. Metodologia	X		
7. Administração do projeto			
8. Recursos			
9. Software			
10. Supervisão			
11. Validação			
12. Visualização			
13. Redação (rascunho/original)	X		
14. Escrita (revisão e edição)	X		

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Formação inicial de professores em Portugal na segunda década do século XXI: um olhar focado em diretrizes políticas"

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial.

Revisado por:

Filipa César

E-mail: filipacesar@fpce.up.pt