

Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes

Carlinda Leite, Paulo Marinho & Fátima Sousa-Pereira

Resumo

Reconhecendo ser importante que futuros educadores e professores, durante a formação inicial, vivenciem experiências profissionais, devidamente acompanhados, que preparem para a profissão, o artigo dá conta de um estudo que traz ao debate percepções de professores cooperantes (PC) sobre o modelo de formação e condições que têm para realizar a função. Recorrendo a entrevistas semiestruturadas a PC que colaboram na formação de docentes de diferentes níveis de escolaridade, o estudo responde às perguntas de investigação: que percepções têm PC sobre as condições que a formação inicial oferece para a socialização com a profissão? que relações se estabelecem entre instituições de ensino superior (IES) e Escolas/PC? que percepções têm PC sobre a adequação do perfil que possuem para o exercício das funções que devem realizar? A análise de conteúdo das entrevistas permite tecer as seguintes considerações: o tempo de estágio é curto para a preparação profissional, embora a formação assegure uma boa preparação teórica; as relações de pertença às IES influenciam a aceitação do cargo, apesar de não usufruírem de condições para o exercer; em muitos casos, as IES não estabelecem relações fortes e articuladas com os PC; os PC consideram ter perfil adequado à função, seja adquirido por investimento pessoal, pela experiência da função ou pelas oportunidades de formação que as IES oferecem.

Palavras-chave:

professores cooperantes; formação inicial de professores em Portugal; preparação para a profissão docente.

Cooperant teachers in the initial teacher education

Abstract: Recognising that it is important that future educators and teachers, during initial training, have professional experiences, duly accompanied, that prepare them for the profession, this article reports on a study that discusses the perceptions of cooperating teachers (CP) about the training model and the conditions they must perform the function. Using semi-structured interviews with CPs who collaborate in the training of teachers at different levels of education, the study answers the following research questions: what are the perceptions of CPs about the conditions that initial training offers for socialisation with the profession? The content analysis of the interviews allows the following considerations to be made: the internship time is short for professional preparation, although the training ensures a good theoretical preparation; the relationships of belonging to the HEIs influence the acceptance of the position, even though they do not enjoy the conditions to exercise it; in many cases, the HEIs do not establish strong and articulated relationships with the CPs; the CPs consider that they have the right profile for the position, whether acquired through personal investment, experience in the position, or the training opportunities offered by the HEIs.

Keywords: cooperating teachers; initial teacher education in Portugal; preparation for the teaching profession.

Les enseignants coopérants dans la formation initiale des élèves-enseignants

Resumé: Reconnaissant qu'il est important que les futurs éducateurs et enseignants, au cours de la formation initiale, soient vraiment accompagnés, en ayant des expériences professionnelles qui les préparent à la profession, cet article rend compte d'une étude qui aborde les perceptions des enseignants coopérants (EC) sur le modèle de formation et les conditions qu'ils ont pour exercer la fonction. À l'aide d'entretiens semi-structurés avec des EC qui collaborent à la formation d'élèves-enseignants à différents niveaux d'enseignement, l'étude répond aux questions de recherche suivantes : quelles sont les perceptions des EC sur les conditions que la formation initiale offre pour la socialisation avec la profession? L'analyse de contenu des entretiens permet de faire les considérations suivantes: le temps de stage est court pour la préparation professionnelle, bien que la formation assure une bonne préparation théorique; les relations d'appartenance aux Établissements d'Enseignement Supérieur (EES) influencent l'acceptation du poste, même s'ils ne bénéficient pas de conditions pour l'exercer; dans de nombreux cas, les EES n'établissent pas de relations fortes et articulées avec les EC; les EC considèrent qu'ils ont le profil adéquat pour le poste, qu'il soit acquis par l'investissement personnel, l'expérience dans le poste, ou les opportunités de formation offertes par les EES.

Mots-clés : enseignants coopérants ; formation initiale des élèves-enseignants au Portugal ; préparation au métier d'enseignant.

Profesores cooperantes en la formación inicial del profesorado

Resumen: Reconociendo que es importante que los futuros educadores y profesores, durante la formación inicial, tengan experiencias profesionales, debidamente acompañadas, que los preparen para la profesión, este artículo relata un estudio que discute las percepciones de profesores cooperantes (PC) sobre el modelo de formación y las condiciones que tienen para ejercer la función. A partir de entrevistas semiestructuradas con PC que colaboran en la formación de profesores de diferentes niveles de enseñanza, el estudio responde a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las percepciones de los PC sobre las condiciones que la formación inicial ofrece para la socialización con la profesión? El análisis del contenido de las entrevistas permite hacer las siguientes consideraciones: el tiempo de pasantía es corto para la preparación profesional, aunque la formación asegure una buena preparación teórica; las relaciones de pertenencia a las IES influyen en la aceptación del cargo, aunque no gocen de las condiciones para ejercerlo; en muchos casos, las IES no establecen relaciones sólidas y articuladas con los PC; los PC consideran que tienen el perfil adecuado para el cargo, ya sea adquirido por inversión personal, la experiencia en el cargo o las oportunidades de formación ofrecidas por las IES.

Palabras-clave: profesores cooperantes; formación inicial del profesorado en Portugal; preparación para la profesión docente.

Introdução

A importância de os estudantes/futuros docentes, durante a formação inicial, contactarem a diversidade de funções inerentes ao exercício da profissão tem sido amplamente reconhecida por estudos académicos (Alarcão & Canha, 2013; Leite & Sousa-Pereira, 2022; Leite *et al.*, 2017; Nóvoa, 2009, 2017). Considera-se que esse contacto, pelas experiências que proporciona e pela reflexão que sobre elas é feita, proporciona uma socialização com a profissão docente onde se adquirem conhecimentos e se interiorizam valores e culturas da organização escolar indispensáveis ao exercício profissional. Como referem Coppe *et al.* (2020), esta socialização implica aspetos de ordem pedagógica e didática, de pertença a uma comunidade e de nela intervir, de compreensão dos objetivos e valores que orientam a educação assim como a cultura da escola, como uma organização particular. É neste sentido que Gomes *et al.* (2014) caracterizaram a socialização como o “processo pelo qual o indivíduo aprende a interiorizar, ao longo das suas vivências, os valores de grupos que servem de referência e aos quais desejam pertencer” (p. 169) e que Terziev e Vasileva (2022) a reconhece como o processo em que se aprende e se desenvolvem costumes, valores e papéis sociais da profissão.

Em Portugal, esta socialização com a profissão, na formação inicial de educadores e professores (FIP), é prevista pela “iniciação à prática profissional” (DL n.º 79/2014), realizada em escolas e acompanhada por professores cooperantes (PC), acordada por protocolos estabelecidos pelas instituições de ensino superior (IES), a quem compete a responsabilidade pela formação.

Tendo esta situação por referência, foi realizado um estudo que responde às seguintes perguntas de investigação: i) que perceções têm PC sobre as condições que a FIP oferece para a socialização com a profissão?; ii) que relações se estabelecem, na FIP, entre IES e Escolas/PC?; iii) que perceções têm PC sobre a adequação do perfil que possuem para o exercício das funções que devem realizar?

O estudo, nas respostas a estas perguntas, contribui para o debate académico, quer sobre a função que os PC exercem na formação de estudantes/futuros docentes, quer sobre condições que possuem para a exercer e realça a importância de um aprofundamento de relações entre IES e PC/Escolas com efeitos na qualidade da formação de futuros docentes.

Escolas e professores cooperantes na legislação

Na adequação ao Processo de Bolonha, a FIP, em Portugal, passou a ocorrer em duas etapas (DL n.º 74/2006), sendo ao nível da segunda, isto é, do mestrado, que é obtida a formação profissional para o exercício da docência. A regulação das

condições para essa formação profissional foi estabelecida em 2007 (DL n.º 43/2007) e alterada em 2014 (DL n.º 79/2014). Este último decreto-lei, apesar de ter mantido muitos dos enunciados da legislação que o antecedeu, alterou o número de créditos associados a cada uma das componentes de formação, que varia de acordo com o mestrado que prepara para os distintos níveis de escolaridade (art. 14.º e 15.º). No caso da componente de formação “Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada”, o número mínimo varia entre 32 e 48 créditos. Na continuidade do que já tinha sido expresso no anterior regime jurídico de habilitação profissional para a docência, definiu que as IES, para oferecerem ciclos de estudo de formação docente, têm de “celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, (...) escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada” (art. 22.º). Enunciou também a necessidade de os PC terem “formação e experiência adequadas às funções a desempenhar” e possuírem uma “prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos” (art. 23.º). Estabeleceu que, na escolha do PC, “devem ser considerados como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão” (art. 23.º) e que as IES devem apoiar os docentes das escolas cooperantes, “em especial os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes” (art. 23.º).

Relativamente aos protocolos entre IES e escolas, este decreto-lei, além de referir a necessidade de existirem “condições para a participação dos estudantes noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes” (art. 22.º), mencionou que “cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar ativamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respetivos órgãos de gestão” (art. 22.º). Como se infere, este enunciado discursivo denota a intenção de que as atividades de iniciação à prática profissional não se esgotem nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Esta ideia é reforçada pelo artigo 24.º, quando se refere ao papel dos PC e dos coordenadores de departamento e de conselho de docentes na avaliação do desempenho dos estudantes/futuros docentes.

Foram estes aspetos da legislação e a sua concretização que estiveram na base do estudo que este artigo apresenta.

Enquadramento teórico

Nos programas de FIP é considerado importante a fase em que os estudantes/futuros docentes experienciam situações relacionadas com atividades de sala de aula, devidamente apoiadas por PC (Anderson, 2009; Allen *et al.*, 2019; Ambrosetti, 2014; Clarke *et al.*, 2014; Kaka, 2019; Clarke & Mena, 2020). Na preparação para esta dimensão da atividade docente, estudos vários (e.g., Rodrigues *et al.*, 2016; Pereira & Fraga, 2017; Nesbitt & Barry, 2022) reconhecem que os PC são os formadores mais bem colocados para apoiar essa formação. Esse apoio aos estudantes/futuros docentes, segundo Clarke *et al.* (2014), pode variar entre uma baixa e uma alta intervenção, i.e., pode ocorrer de acordo com as seguintes situações: o PC apenas “*disponibiliza a sala de aula*” para que o estudante estagiário nela exerça a docência; o PC tem uma intervenção um pouco mais forte, agindo como um *supervisor da prática*, i.e., observa, regista e descreve o desempenho da atividade desenvolvida pelos estudantes/futuros docentes, ou apresenta outra forma de atuação; o PC funciona como um “*mentor*” dos estagiários nas experiências de exercício profissional em sala de aula. Clarificando, no nível mínimo de intervenção, os estudantes estagiários ocupam o lugar de substituto, na sala de aula, do PC, correspondendo este procedimento à tese de que “o estudante/futuro docente, ao entrar no estágio, deve ficar imerso na prática diária de ensino, esperando-se que assuma rapidamente o posto de professor” (p. 167). É neste sentido que estes autores referem que a situação do PC é semelhante à de um *senhorio ausente* (*absentee landlord*). Esta foi também a posição de Hall *et al.* (2008) quando apontaram a necessidade de romper com a ideia de que o PC é aquele que apenas fornece um local para os estagiários assumirem experiências de exercício da docência. No nível de intervenção mais elevado, Clarke *et al.* (2014) consideram que o PC é um *educador de professores*, pois age como um treinador que trabalha em estreita colaboração com o estagiário no ambiente real de sala de aula. Neste nível de intervenção, o PC, atuando como um mentor, fornece considerações que orientam e potenciam a compreensão da atividade docente, com possíveis efeitos na ação futura.

A perspetiva de Clarke *et al.* (2014), embora forneça elementos de apoio a uma reflexão sobre o papel dos PC, limita-a à atividade docente em sala de aula, não trazendo ao debate outros elementos de formação para a amplitude de funções que a profissão docente acarreta. Como tem sido sustentado (e.g., Almeida *et al.*, 2019; Izadinia, 2015; Pylman, 2016; Terziev & Vasileva, 2022), é necessário que o processo de socialização ultrapasse as paredes de sala de aula e considere as várias dimensões e experiências do trabalho docente, nomeadamente as dinâmicas e culturas

organizacionais. É nesta conceção que Lopes (2019) considera o PC como um mediador que concretiza o acompanhamento ao estagiário, não numa linha de orientação meramente burocrática dos planos de aula e de “‘permissão’ de idas solitárias às escolas” (p. 67). Também Nesbitt e Barry (2022) designam estes formadores como *professores cooperantes mentores* e Ambrosetti (2014) por *professores mentores*, em substituição dos termos tradicionais que os referiam como “supervisor”, “professor colaborador”, “professor educador baseado na escola”, “associado da escola” ou ainda “supervisor da prática”. Em linha com esta perspetiva, espera-se que os PC realizem um trabalho apoiado em referenciais teórico-metodológicos de mentoria (Alemdağ & Şimşek, 2017; Orland-Barak, 2021; Orland-Barak & Wang, 2021) e recorram a situações em que os estudantes/futuros professores tenham oportunidades de questionar e refletir sobre as aprendizagens que vão fazendo nos contextos da prática profissional. É neste sentido que, nos últimos anos, o conceito de mentor tem sido associado a relações de colaboração, colegialidade e interação, considerando que elas favorecem um relacionamento profissional, no qual o estudante/futuro docente se sinta confortável para interrogar e partilhar ideias, experiências e opiniões (Allen & Wright, 2014; Elis *et al.*, 2020; Mena *et al.*, 2016, Orland-Barak, 2021; Orland-Barak & Wang, 2021). Como referem Orland-Barak e Wang (2021), as situações podem variar entre a concessão de apoio emocional à apresentação de desafios cognitivos e feedbacks que apoiem novas formulações ou até à realização de avaliações de desempenho docente. Por isso, para estes autores, é importante ser definido o plano de mentoria, i. e., se ele é estratégico, se pretende promover um crescimento pessoal, se é situado ou se tem uma orientação crítica. Neste sentido, Orland-Barack (2021) considera que os mentores devem aplicar os diversos modelos de mentoria de acordo com as situações onde ocorrem e as características das pessoas que dela vão usufruir.

Um outro aspeto a ter em atenção quando se analisa o papel dos PC na FIP são as relações que as IES com eles estabelecem. A este propósito, estudos nacionais e internacionais têm revelado a importância de relações colegiais entre PC e professores de IES (Mesquita & Rodrigues, 2015; Stenberg *et al.*, 2016; Vieira, *et al.*, 2020), que favoreçam uma interação dialógica e fortaleçam compromissos de formação mútua (Baco *et al.*, 2023) e ações co-planeadas (Pylman, 2016). Como refere Hart (2020), a ausência de expectativas e responsabilidades claras na tríade “Professor cooperante-Estudante/futuro docente-Professor do ensino superior” acarreta muitas vezes tensões entre os seus membros. Por isso, é de atender à proposta de Trevethan (2017) quando refere a importância de uma visão compartilhada de responsabilidades entre PC e IES, e vice-versa, na formação de estudantes/futuros docentes. Trabalhos académicos que analisam esta relação no contexto da formação em Portugal identificaram que, em alguns casos a relação é próxima (Silva *et al.*, 2017), mas em outros essa

relação é frágil e associada à atribuição de um baixo estatuto à componente da formação pedagógica de estudantes/futuros docentes (Gonçalves, 2014). No primeiro caso, o estudo a que nos reportamos levou os autores a concluir que o modo como os PC exercem a função de orientação, embora regulado pela legislação vigente, é muito influenciado pelo tipo de relações que existem com o professor orientador da IES, situação que tem efeitos na qualidade da formação oferecida aos estudantes/futuros docentes. No segundo caso, o estudo apontou a necessidade da relação entre a IES e a Escola Cooperante ser aprofundada e de o currículo de formação vivenciado na IES ser articulado com a formação que ocorre no contexto da prática profissional. Foi tendo em consideração situações como as descritas que, no estudo a que se refere este artigo, se pretendeu também conhecer percepções de PC sobre as relações que com eles são estabelecidas pelas IES.

Metodologia

O estudo, do ponto de vista das opções metodológicas, seguiu uma orientação qualitativa, com dados obtidos por entrevistas semiestruturadas, focadas nas perguntas de investigação atrás enunciadas que, depois de transcritas, foram interpretadas pela técnica de análise de conteúdo (Mayring, 2019). Da análise resultaram três categorias principais, criadas à priori, com base no protocolo da entrevista e no enquadramento teórico: i) condições para a socialização com a profissão docente; ii) relações entre IES e Escolas/PC; iii) adequação do perfil dos PC para o exercício da função.

Os dados recolhidos correspondem a 21 cursos, selecionados em função dos seguintes critérios: representação de distintas zonas geográficas (norte, centro, sul, litoral, interior); cursos de IES público (n=13) e de IES privado (n=8), dos subsistemas universitário (n=8) e politécnico (n=13); cursos que preparam para diferentes perfis de habilitação para a docência nos 12 anos de escolaridade obrigatória (EPE e 1.º CEB; 1.º e 2.º CEB em Português/HGP; 1.º e 2.º CEB em Matemática/CN; 3.º CEB; ensino secundário).

Destes 21 cursos, oferecidos por 10 IES, foram entrevistados 16 PC das escolas onde é realizada a iniciação à prática profissional dos estudantes/futuros educadores e professores. Dos 16 participantes, nove são do sexo feminino e sete do sexo masculino, e a maioria (n=11) tem entre 51 e 63 anos, sendo que os restantes cinco entrevistados têm entre 41 e 50 anos. Quase todos os docentes integram o quadro de escola/agrupamento de escola (n=14) e têm entre 20 e 40 anos de tempo de serviço (n=12). A experiência no exercício de funções como PC varia entre os 11 e os 20 anos (n=9) e entre os 2 e os 10 anos (n=7). Metade dos PC refere ter frequentado ações de formação na área da supervisão ou orientação pedagógica nos últimos 15 anos (apenas dois com mestrado ou pós-graduação).

O acesso a estes PC foi feito via e-mail, a partir de informação pedida e fornecida pelos coordenadores de curso. Atendendo à situação de pandemia, as entrevistas foram realizadas *online*, de 6 de abril a 28 de outubro de 2021, e gravadas, com autorização das pessoas entrevistadas, depois de recebida mensagem em que manifestavam esse acordo por consentimento informado.

Apresentação e análise dos dados

Os dados obtidos pelas entrevistas aos PC são apresentados em torno das três categorias de análise atrás enunciadas e que têm relação com as perguntas de investigação.

Condições proporcionadas para a socialização dos estudantes com a profissão docente

Os PC, quando questionados sobre as condições que a FIP oferece para que os estudantes/futuros docentes contactem com a amplitude de tarefas que a profissão exige, referiram: apenas em parte oferece condições para a socialização com a profissão (n=10); oferece condições para a socialização com a profissão (n=5); não oferece uma socialização plena com a profissão (n=1).

Entre as razões apontadas para justificar a existência de condições, estão, essencialmente, aspetos da relação teoria-prática. A este propósito foi referido que são proporcionadas, pelas IES/cursos, condições de formação que garantem: i) uma preparação prévia para a intervenção no terreno; ii) a observação para conhecimento dos contextos; iii) a supervisão regular por parte dos coordenadores de curso. Em relação ao primeiro aspeto foi referido:

Os estagiários têm oportunidade de assistir a aulas, pelo menos a uma unidade didática, de terem um primeiro contacto com as aulas e as escolas, antes mesmo de iniciarem o 1.º ano do Mestrado, quando ainda não estão em estágio. Antes dos estagiários chegarem às escolas, há um trabalho que muito enriquece logo nos primeiros tempos as aulas e todo o trabalho de prática em sala de aula. Os alunos desta Universidade têm vários contactos, de uma forma progressiva, como se de um processo se tratasse. (Un.Pub_3ºCEB_SEC)

Os estagiários fazem 3 semanas de observação, em que conhecem a escola, fazem a caracterização da turma, integram-se na escola, percebem a dinâmica da escola, percebem a dinâmica da relação escola inserida num Agrupamento, etc. Depois, quando passam a assegurar docência supervisionada já são capazes de conhecer o contexto. (Pol.Pub_1º_2ºCEB)

Os PC que consideraram que a FIP não oferece, ou oferece apenas em parte, condições de socialização com a profissão apontam, principalmente, razões relacionadas com o tempo de contacto com as situações escolares que permita uma sólida preparação científica e pedagógica. Consideram que esse facto dificulta ou impede uma preparação adequada para a diversidade de situações que a docência exige:

Os estagiários não estão o tempo necessário nas escolas para contactarem todos os aspetos que a profissão exige. Eu esforço-me para que eles frequentem o recreio e me acompanhem nas reuniões pedagógicas ou quando recebo os pais, mas muitas vezes eles não estão na escola. (Pol.Priv_1º_2ºCEB)

Eu acho que não é tempo suficiente, é muito pouco. E não permite um contacto com a realidade, porque eles entram a meio de uma viagem. No nosso caso, como eles têm de trabalhar duas disciplinas, interrompem, depois passam para outra. (Pol.Pub_1º_2ºCE)

O tempo de contacto com a futura profissão é cada vez mais reduzido (...). Passaram a ficar com pouquíssimo pouco tempo de contacto com a prática (...). Na última aluna que eu tive de mestrado, ela ficou 3 semanas, mas isso, para fazer observação e depois fazer intervenção, não é nada, porque em boa verdade, na primeira semana anda-se completamente a apanhar bonés, na segunda já começamos a fazer ali qualquer coisa e, depois, quando estamos a meio da última semana de prática profissional acabou. Ou seja, quando estamos a levantar voo (...) quando estamos a sentir as asas e o voo firme, já acabou. (Pol.Pub_EPE_1ºCEB)

Aquilo que eu reparo é que o meu modelo de formação foi muito mais vantajoso. Primeiro, porque tratou-se de um projeto a longo prazo, um projeto que permitiu experimentar todas as vicissitudes do que é a prática profissional, aquilo que é exigido a um professor (...) Atualmente, não há possibilidade de experimentar a partir do que não corre bem, porque se não correr bem é mesmo dramático, porque as pessoas estão a fazer aquilo para ser avaliadas. Há uma espécie de programação show off. E esse predomínio eu penso que é prejudicial. (Pol.Priv_2ºCEB)

No caso do 1º ciclo, que é o que eu domino, uma coisa é trabalhar com um primeiro ano de escolaridade, outra coisa é trabalhar com um quarto. No primeiro ano é preciso ter o domínio das técnicas de ensino, do método de leitura e escrita. Eu acho que todas os estudantes, sobretudo se forem de 1º ciclo, deveriam passar por um primeiro ano, nem que fosse só, por exemplo, um semestre, e muitas vezes não há tempo. (Pol.Priv_1ºCEB)

Destes testemunhos depreende-se que o modelo de formação, no que ao estágio diz respeito, segue a linha de um tempo *monocrómico*, focado na tarefa e no cumprimento rápido dos trabalhos a executar e a apresentar. Este tempo programado

por um sentido de *self-service* concentra-se, essencialmente, no que vai ser avaliado respondendo à burocracia organizacional (Lopes, 2019) e restringindo, muitas vezes, a atuação do PC e dos estudantes/futuros docentes às atividades em sala de aula. Esta percepção de que o tempo de socialização com a profissão docente é curto e quase limitado à “sala de aula” corrobora o estudo realizado por Vieira, *et al.* (2020), nomeadamente quando consideram que o atual modelo de FIP representa uma “regressão” face ao modelo existente na fase pré-Bolonha. Apesar de ser reduzido o tempo que os estudantes/futuros docentes têm para contactar a amplitude de situações inerentes à profissão, há que realçar que muitos PC se esforçam por criar condições que ampliem a socialização profissional a atividades para além da sala de aula. Nesse âmbito, foi referido que são criadas situações para que os estudantes/futuros docentes: i) contactem com várias dimensões do trabalho docente e conheçam processos inerentes à profissão (n=10); ii) acompanhem todo o processo associado ao ensino-aprendizagem (n=4); iii) reflitam sobre essas situações e desenvolvam atitudes de curiosidade e motivação para a profissão (n=2). Foi dito:

Sempre que possível elas faziam tudo comigo: iam ao dia aberto do agrupamento, participavam em toda a vida comunitária da escola, participavam em tudo. (Un. Pub_2°C EB)

Eu penso que se faz tudo para que os futuros professores entrem dentro da vida escolar e da dinâmica, que participem nos Conselhos de Turma, que participem no trabalho de avaliação trimestral dos alunos, na avaliação diária ou semanal, na formativa, na sumativa, por aí fora... No meu caso, quando tinha aulas de apoio, convidava-os para essas aulas e tentávamos organizar tarefas que pudessem não só envolver os alunos da turma como também a comunidade escolar. (Pol. Pub_2°C EB)

Eu punha a minha estagiária a corrigir testes comigo, a ver as pautas... porque acho que isso eles não têm, nem sabem o que é. (Pol. Pub_1°C EB)

Na fase inicial da contextualização, da caracterização da escola, eu dou-lhes os elementos que precisam, a caracterização da turma, o acesso aos processos dos alunos, toda essa informação é construída com elas. Normalmente, é naquelas semanas iniciais de observação que é feita esta recolha de informação (...). No final, eu tenho acesso ao documento delas. Eu dou o caminho. Vamos orientando. (Un. Pub_1°C EB)

É mais despertar neles a curiosidade para pensar o Ensino, para aprimorar também o gosto pela observação das práticas, o gosto pela interrogação, sempre num desafio quase de investigação-ação. Esse é o melhor contributo que eu posso dar aos professores estagiários. (...) procuro, no fundo, fazer despertar essa curiosidade, essa interrogação. (Un. Pub_3°C EB_SEC)

Apesar de os PC terem mencionado que proporcionam ou desejam que os estudantes/futuros docentes contactem com várias dimensões da atividade profissional, enunciaram também alguns constrangimentos que comprometem bons níveis de socialização com a profissão docente. Referiram: i) articulação entre IES e PC, que fica dependente do interesse manifestado pelos próprios estagiários; ii) condições/apoios fornecidos aos PC para o exercício do cargo. Foi referido:

Se há uma coisa que eu não tenho neste momento é a perceção daquilo que eles... aprendem na Universidade, nem as disciplinas... Eu sei pela minha experiência, e porque não parei ao longo dos anos. Mas isto deveria ser partilhado connosco pela IES. (Un.Pub_1º_2ºCEB)

Se queremos que um professor saia minimamente competente, é necessário estabelecer, em articulação, metas, critérios, perfil, padrões, modelos muito precisos para que isto funcione no futuro. Uma questão que tem de ser revista é o acompanhamento que se dá aos professores cooperantes, porque nós próprios necessitamos de um acompanhamento e de atualização. (Un.Pub_1ºCEB)

Eu acho que tem de haver uma maior relação entre o professor cooperante e o professor orientador de estágio, para que todos os novos professores, que vêm muito agarrados àquilo que é o manual, àquilo que é o currículo, àquilo que são as metas, possam entender que ensinar é muito mais do que cumprir grelhas, porque as grelhas não significam nada, o que importa aqui é a evolução dos nossos alunos. (Un.Priv_1ºCEB)

Claro que se nós tivéssemos uma reunião prévia com os responsáveis da IES, com estas pequenas indicações e até alertarem e dizerem “podem envolvê-las nesta e naquela, podem fazer isto”, claro que era muito mais fácil e tínhamos a vida facilitada. Como já vamos tendo esta experiência ao longo dos anos, vamo-nos apercebendo destas possibilidades e temos depois nós a iniciativa de proporcionar momentos e atividades que levem a toda esta dinâmica, mas somos nós que acabamos por fazer a mediação com os outros locais da escola e porque as estagiárias mostram interesse e iniciativa. (Pol.Priv_2ºCEB)

Quando eu comecei tinha uma redução de horário enorme, tinha um tempo para reunir com elas. Agora, costumamos reunir fora do meu horário, porque eu não tenho horas para reunir com as minhas estagiárias e isto dificulta fazermos mais e melhor. Nós, cooperantes, não temos benefícios nenhuns, aceitamos de boa vontade e porque gostámos da primeira experiência. (Un.Pub_2ºCEB)

Não há tempo para nada, isto é tudo tempo pro bono (...) falta-me o tempo, porque eu não tenho, mas eles também não têm. (Un.Pub_3ºCEB_SEC)

Como se infere dos discursos transcritos, os PC consideram que é importante, para a formação dos estudantes/futuros docentes, que as IES os envolvam em processos de articulação institucional. Esta ideia está em linha com estudos que referem a importância de relações vigorosas entre PC e IES (Mesquita & Rodrigues, 2015; Stenberg *et al.*, 2016; Vieira *et al.*, 2020), devidamente co-planeadas (Pylman, 2016), que clarifiquem e partilhem responsabilidades (Trevethan, 2017), situação que é analisada com mais detalhe no ponto seguinte.

Relações entre IES e Escolas/PC

Todos os 16 PC entrevistados referiram que gostam de cooperar com as IES. No entanto, os motivos que justificam esta posição denunciam distintos tipos de cooperação e de relações existentes: i) em alguns casos, as relações são constantes e próximas entre supervisores das IES e PC; ii) noutros casos, as relações são frágeis e apenas mediadas pelos estagiários e/ou pelas direções da IES e da Escola cooperante.

Entre as situações que referem uma relação forte entre IES e PC, foi referido:

A coordenadora do curso liga de duas em duas semanas, além de fazer duas supervisões no tempo que eles cá estão, nos 2/3 meses que eles cá estão. (Pol.Priv_1º_2ºCEB)

O supervisor vai à escola todas as semanas, pelo menos um dia, e é muito bom a reflexão em conjunto, tanto para eles, como para mim porque me ajuda a crescer, porque já tirei o curso há mais tempo e estamos sempre a inovar, porque o professor dá uma dica 'E se fosse assim?' e depois desafiamo-nos uns aos outros. (Pol.Pub_2ºCEB)

Entre os motivos que apontam para uma relação frágil entre IES e PC, foi referido:

Toda a comunicação que me chega enquanto professora cooperante é através da estagiária. Não há contacto presencial, nem reunião de Zoom, nem contacto telefónico. Portanto, é tudo através da estagiária. (Pol.Priv_1º_2ºCEB)

Isto é feito deste modo, encaminhamento inicial para o Diretor do Agrupamento, e em seguida ele reencaminha o email para aqueles professores que mostram vontade em querer ser orientadores destes estudantes. (Pol.Pub_1ºCEB)

O contacto é feito em 3 ou 4 momentos. Há sempre uma avaliação formativa, depois há sempre uma ida à escola para ver o estagiário em ação, poderão existir duas, e no final há novamente uma avaliação sumativa, sendo que nestes 4 tempos há um contacto com a professora cooperante. (Pol.Priv_1ºCEB)

Destes depoimentos fica patente que, em alguns casos, as relações vividas entre as escolas cooperantes e as IES desenvolvem-se de forma pontual e distante, sendo que algumas dessas relações se concretizam numa lógica de prestação de serviço não remunerado sem um compromisso robusto entre ambas as partes. Este distanciamento não tem contribuído para uma articulação efetiva e substancial entre todos os intervenientes no processo de acompanhamento aos estudantes/futuros docentes, em contexto de estágio. Por outro lado, esta situação fragiliza efeitos identificados pelo estudo de Mesquita e Rodrigues (2015) quando sustentam que uma forte interação estabelecida entre estes diferentes atores potencia a construção e um desenvolvimento profissional de qualidade.

Sobre a relação entre IES e Escolas/PC foi também referido que os aspetos que a facilitam estão relacionados, predominantemente, com: i) abertura e disponibilidade das IES e das Escolas para a colaboração; ii) acesso a formação contínua ou pós-graduada gratuita ou redução de propina. Foi mencionado:

Há essa relação de abertura da escola em relação à universidade e também há uma relação enorme de abertura da universidade em relação a tudo aquilo que são os problemas da escola, as valências que a escola também pode dar aos estudantes estagiários. (Un.Pub_3ºCEB_SEC)

Quando me matriculei no doutoramento tivemos, por exemplo, uma redução de 50% na propina, o que para mim faz todo o sentido. Eu penso que a formação, não podendo ser gratuita, nesta compensação é muito importante. (Un.Pub_1ºCEB)

Tenho tido a oportunidade de assistir a conferências valiosíssimas, a encontros na área da Educação. (Un.Pub_3ºCEB_SEC)

Eu tenho uma relação muitíssimo boa com os docentes da universidade, já trabalhei com imensos ao longo destes 10 anos. A minha relação com eles tem sido de cooperação, de ajuda; se eu preciso de alguma coisa ou se tenho alguma dúvida eles estão sempre e estiveram sempre disponíveis. (Un.Pub_1ºCEB)

Apesar das referências a relações positivas entre IES e PC, foram também identificados problemas, em particular relacionados com: i) fraca articulação entre as instituições; ii) pouca valorização dos professores cooperantes; iii) falta de *feedback* em relação ao trabalho desenvolvido como professor cooperante. São disso exemplo:

Desde sempre os contactos não têm percorrido o caminho que eu idealizo. Eu penso que tem de haver uma articulação institucional, mas uma articulação séria, profunda, coerente, na definição de objetivos e metas muito claros, no que se pretende com cada um dos cooperantes e com cada uma das Instituições. (Un.Pub_1ºCEB)

Não houve um contacto por parte da professora supervisora para explicar toda a dinâmica, como é que se ia processar, como é que era o método de avaliação. (Pol.Priv_2ºCEB)

Deveriam existir mais momentos de contacto entre a IES e o corpo de professores cooperantes. (Pol.Priv_1º_2ºCEB)

Eu achava estranhíssimo não ter qualquer tipo de feedback do que faziam com a observação das minhas aulas, porque imagino que fizessem relatórios e havia alguma coisa de que me amputavam, porque não me deixavam depois refletir sobre as minhas práticas. Eu sei que uma prática distanciada, uma prática vista de longe, me pode iluminar em algumas coisas... e eu não achava isso interessante. (Pol.Priv_2ºCEB)

Dentro dos enunciados que dão conta do tipo de relação entre IES e Escolas/PC são também apresentadas razões para a aceitação e continuidade na função de PC. Essas razões estão principalmente relacionadas com: i) relações pré-existentes, nomeadamente por terem realizado a sua formação inicial na IES com a qual estão a cooperar; ii) a colaboração permitir uma aprendizagem contínua e a realização profissional; iii) o dever ético profissional de contribuir para a formação de futuros professores. Foi referido:

O que acontece é que a maior parte de nós que recebe estágios já fomos alunos desta IES e, no fundo, há uma continuidade, acabamos por pertencer à mesma família, à mesma casa. (Pol.Pub_1ºCEB)

Eu sinto que tenho um apoio, que posso ir à universidade e ir ter com quem trabalhei que o problema vai ser resolvido, é essa simbiose que é excelente. (Un.Pub_1ºCEB)
Primeiro, acho que é uma mais-valia para todos, nomeadamente para mim, porque parto sempre do princípio que aprendo, e como eu também tive sempre sorte de ter excelentes cooperantes que me desafiaram muito, também estou nessa perspectiva de aceitar o desafio. (Pol.Pub_1ºCEB)

Nunca deixei de frequentar os meios mais académicos, para eu própria me considerar mais atualizada e eterna aprendiz. Eu sinto que tenho o privilégio de estar a trabalhar quase em laboratório e não há maior desafio para um professor do que ser fortemente estimulado para novas experiências, por novos jovens que todos os anos nos chegam. O maior ganho que eu tenho advém desta vivência. (Un.Pub_3ºCEB_SEC)

Eu sinto que é o meu singelo contributo para a minha escola, para os meus alunos e para a minha Faculdade. (Un.Pub_3ºCEB_SEC)

Eu aceitava e continuo a aceitar porque gosto de estar dentro daquilo que é o conhecimento. Eu já acabei a minha formação inicial há muitos anos e isto, de

alguma forma, obriga-me a estar um bocadinho dentro daquilo que são as novas práticas. Essa é a minha motivação para estar neste cargo, não tenho outra motivação, porque se fosse pelo que a escola oferece não era minimamente vantajoso. (Un.Pub_3ºCEB_SEC)

O que nos vai mantendo um bocadinho jovens é esta ligação com esta gente jovem que vem para aqui procurar iniciar a carreira. Podermos trocar ideias, isso é interessante. É uma forma de nos irmos mantendo mais ao menos atentos e com uma certa ligação a pessoas com quem já trabalhamos, é um misto de todas estas coisas. (Pol.Pub_2ºCEB)

Nós recebemos as estagiárias de livre e espontânea vontade porque nós também tivemos de ser orientadas para podermos ser professoras, portanto eu também faço questão de poder ajudar em todo este processo. No entanto não temos nenhuma regalia, não temos uma redução de horário. Nós temos mais um acréscimo de trabalho no nosso já denso trabalho de ser professor. (Pol.Priv_2ºCEB)

Como se infere destes discursos, não são oferecidas aos PC condições que lhes permitam corresponder em pleno ao que se exige da FIP. Esta situação, que é urgente resolver, só não tem sido mais problemática, porque alguns dos PC continuam a sentir relações de pertença com as IES onde foram formados ou assumem um compromisso ético de responsabilidade pela formação de futuros professores. No entanto, com os muitos desafios que se têm colocado à profissão docente, torna-se central avaliar as condições que são oferecidas aos PC para introduzirem os estudantes/futuros docentes na profissão. É neste processo de socialização que os futuros profissionais aprendem, desenvolvem e ressignificam práticas, valores e papéis sociais da profissão (Terziev & Vasileva, 2022).

Adequação do perfil dos professores cooperantes para o exercício da função

Os PC, para justificar a adequação do seu perfil ao exercício do cargo que desempenham, apresentaram motivos relacionados com: i) experiência profissional da função de PC; ii) paixão e comprometimento com a profissão.

Relativamente à experiência profissional, todos os 16 entrevistados consideraram que a possuem:

Eu tenho todo o gosto em ter professoras estagiárias a trabalhar comigo e foi mesmo um prazer, mas no princípio, eu não achei que tivesse nem habilitação académica para tal nem achava que tinha perfil. Agora já estou mais à vontade, porque já estou no processo e já fui aprendendo. (Pol.Priv_2ºCEB)

Eu estou neste projeto com eles... eu trabalhei inicialmente nesta escola há uns 12 anos atrás e já recebia alunos estagiários e depois saí para trabalhar noutras

escolas. Neste momento, estou aqui há 7 anos e há 5 que faço esse acompanhamento. (Pol.Priv_1°CEB)

Eu além de ser educador de infância, sou cooperante; foi logo no 3º ano de exercício porque, na altura, ainda não era necessário esperar 5 anos, depois é que passou a ser necessário. Foi logo no 2º/3º ano que passei a receber colegas na sala. (Pol.Pub_EPE)

No que se refere à paixão e comprometimento com a profissão, os discursos dos PC evidenciam um forte sentimento de identidade profissional associada à responsabilidade de incentivar estudantes/futuros docentes pelo prazer na profissão:

Sim, tenho perfil, porque coloco a minha profissão e aquilo que eu faço no topo da pirâmide, por isso acho que fui por convicção para o 1º ciclo. (Un.Pub_1°CEB)
O meu perfil é este: dar uma certa esperança, para falar dos aspetos positivos da profissão, porque esta profissão é fascinante, porque todos os dias são diferentes. (Un.Pub_2°CEB)

O que eu posso dizer é que estou sempre de coração aberto, seja para receber, seja para a minha profissão, porque amo, desde que me conheço enquanto gente era isto que eu queria ser, educadora de infância. Tirei 1º ciclo, podia estar a dar aulas aí, mas não, é nesta primeira infância que eu me identifico. Tudo aquilo que faço é de coração. (Pol.Priv_EPE_1°CEB)

Para além das razões que justificam que alguns PC consideram possuir perfil adequado à função, foram também enunciadas posições que apontam para que essa função exige uma formação adequada:

Eu na altura até procurei formação em supervisão. Andei à procura, até fui procurando alguns mestrados na área da supervisão, para poder desenvolver essa minha competência, para poder desempenhar o meu papel na plenitude. Depois acabei por encontrar uma formação na escola para todos os professores cooperantes. Sinto essa necessidade de mais alguma coisa que nos possa servir de base para esta tarefa, que é de grande responsabilidade. (Pol.Priv_EPE_2°CEB)

Acho que nos falta mais informação, até sobre questões de supervisão, porque há questões a que nós devíamos estar mais atentos e não estamos. Eu só depois de ser professora cooperante é que senti necessidade de ter, por exemplo, uma formação na área da supervisão. Eu acho que os professores cooperantes, se calhar, deviam ter uma sensibilização ou uma pequena formação por parte da Instituição para termos uma maior orientação de como devemos levar todo este processo. (Pol.Priv_EPE_2°CEB)

Dos discursos expressos fica patente que alguns PC consideram não ser suficiente dependerem apenas da própria experiência. Reconhecem que, para melhorarem a sua ação enquanto formadores, necessitam, eles próprios, de formação em que adquiram e desenvolvam competências necessárias ao exercício da função (Baco *et al.*, 2023). Este reconhecimento é importante para se pensar a formação contínua dos PC, nomeadamente na área da supervisão pedagógica e da mentoria (Alemdağ & Şimşek, 2017; Orland-Barak, 2021; Orland-Barak & Wang, 2021), que apoie processos de questionamento e reflexão sobre situações dos contextos da prática profissional.

Considerações finais

Reconhecendo que a formação inicial deve proporcionar a estudantes/futuros docentes oportunidades de contacto e de vivência do conjunto de situações inerentes ao exercício da profissão, o estudo a que este artigo se reporta trouxe ao debate o papel dos PC, previsto na legislação portuguesa, assim como percepções de quem exerce esta função.

Como foi expresso, a legislação portuguesa prevê que as IES, para oferecerem formação de educadores e de professores, têm de possuir protocolos com escolas cooperantes onde se realizem atividades de iniciação à prática profissional. Prevê ainda que os PC tenham formação e experiência adequadas à função e que as IES participem em processos que contribuam para a qualidade do que ocorre nas escolas cooperantes. Confrontando o que é previsto com os dados recolhidos, foi possível saber que, de um modo geral, os PC consideram que o tempo de iniciação à prática profissional é curto para uma vivência ampla de situações de trabalho em sala de aula e de outras atividades inerentes à profissão. Neste sentido, estes resultados corroboram o estudo de Vieira *et al.* (2020) quando foi afirmado que, na fase pós-Bolonha, a FIP viu reduzido o tempo de permanência dos estudantes/futuros docentes nas escolas. Apesar disso, e como nos dados apresentados referimos, há o reconhecimento de que, em muitos casos, as IES preparam, do ponto de vista teórico, os estudantes/futuros docentes para a intervenção docente.

O estudo mostrou também que, apesar de não serem oferecidas condições especiais aos PC para o exercício da função, o apoio que asseguram aos estudantes/futuros docentes, no contexto de sala de aula, insere-se naquilo que Clarke e colaboradores (2014) consideram uma alta intervenção. Mostrou ainda que os PC valorizam a inserção nos ambientes profissionais (Nesbitt & Barry, 2022; Pereira & Fraga, 2017), embora constrangidos por limitações temporais, quer próprias, quer dos próprios estagiários, como também foi concluído em anterior estudo realizado por Mesquita e Rodrigues (2015).

No que diz respeito à relação entre IES e PC, o estudo permitiu reconhecer a urgência de algumas IES aprofundarem processos de comunicação e de articulação com os PC. A tríade Professor cooperante-Estudante/futuro docente-Professor do ensino superior, a que se refere Hart (2020), ainda está, em alguns casos, longe da sua concretização, tal como concluiu, em 2014, o estudo de doutoramento apresentado por Gonçalves (2014). Neste sentido, continua a ser urgente trazer ao debate académico as relações que, no quadro da FIP, se estabelecem entre IES e Escolas/PC e investir em relações colegiais e na definição de compromissos, devidamente planeados (Pylman, 2016; Stenberg *et al.*, 2016), que clarifiquem as tarefas de cada um e reconheçam os seus contributos. Estamos em crer que este procedimento, associado quer a processos de formação contínua de PC, quer à criação de condições que favoreçam o exercício da função, contribuirá para a qualidade de aprendizagens profissionais e para vivências refletidas sobre a intervenção nos contextos escolares e nas culturas organizacionais (Coppe *et al.*, 2020). Além disso, a existência de condições e de relações mais fortes com as IES poderá favorecer o desenvolvimento de investigação didática, contando com o envolvimento ativo dos PC. Sendo a relação ensino-pesquisa a matriz do ensino superior, quando se trata da formação de futuros docentes é crucial a existência de condições em que estes estudantes aprendam a investigar sobre a própria prática. Acreditamos que o fortalecimento de relações entre PC e professores que na IES acompanham os estudantes/futuros docentes, associado a condições que favoreçam a produção de conhecimento didático (Leite, Sousa-Pereira & Marinho, 2023), contribuirá para que estes se preparem para serem configuradores do currículo, adequando-o às situações e aos alunos reais com quem trabalham.

Em síntese, o estudo forneceu dados que podem contribuir para o reconhecimento da função dos PC na FIP, realizada num ambiente de colegialidade com as IES, e para a urgência de condições que favoreçam a sua formação e exercício da função. Espera-se que a concretização destas condições tenha efeitos na melhoria da qualidade da formação dos futuros docentes.

Nota:

Este estudo foi financiado pela EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo [ref.^aEDULOG/PAPP/2019]. Este trabalho foi também apoiado por fundos nacionais, através da Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia, IP (FCT), ao abrigo do financiamento plurianual concedido ao CIIE [ref.^a UIDB/00167/2020 e ref.^a UIDP/00167/2020].

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alemdağ, E. & Şimşek, P. (2017). Pre-service teachers' evaluation of their mentor teachers, school experiences, and theory-practice relationship. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 165–179. <https://ijpe.inased.org/makale/244>
- Allen, J. & Wright, S. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Allen, J., Singh, P., & Rowan, L. (2019). Professional experience in initial teacher education: Keeping abreast of change in the 21st century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 47(4), 323–326. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1637599>
- Almeida, M., Pimenta, S., & Fusari, J. (2019). Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista*, 35(78), 187–206. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30–42. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.2>
- Anderson, D. (2009). The impact of cooperating teachers on the teaching perspectives of student teachers. *The International Journal of Learning Annual Review* 16(1), 119-133.
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers/ cooperating teachers. *Frontiers in Education*, 7, 1010831. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1010831>
- Clarke, A. & Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103026. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103026>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail: L'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et Evaluation en Education*, 43(3), 77–102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Decreto-Lei n.º 43/2007. Diário da República (2017). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>
- Decreto-Lei n.º 74/2006. Diário da República (2006). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>

- Decreto-Lei n.º 79/2014. Diário da República (2014). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>
- Ellis, N., Alonzo, D., & Nguyen, H. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXVIII, 2014, 167 – 192
- Gonçalves, A. (2014). *A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha um estudo de caso*. Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.
- Hall, K., Draper, R., Smith, L., & Bullough, R. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328–345. <http://dx.doi.org/10.1080/13611260802231708>
- Hart, A. (2020). Interpersonal dynamics of the supervisory triad of pre-service teacher education: Lessons learned from 15 years of research. *Georgia Educational Researcher*, 17(2), Article 3. <https://doi.org/10.20429/ger.2020.170203>
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- Kaka, S. J. (2019). Cooperating teachers' perceptions of their preservice teacher's impact on student learning. *Educational Research: Theory and Practice*, 30(2), 75-90.
- Leite, C., Sousa-Pereira, F., & Marinho, P. (2023). Teacher educators in Portugal: what is the research profile? what are the research conditions?/Profesores que formam professores em Portugal: ¿qué perfil investigador? ¿Que condiciones?, *El Profesorado*, 27(1), 301–320. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.2516>
- Leite, C. & Sousa-Pereira, F. (2022). Conditions for socialization with teaching in Portugal: Analysis of the training model and teacher trainers. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
- Leite, C., Fernandes, P., & Sousa-Pereira F. (2017). Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities. *Profesorado*, 21(1), 181–201. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58057>
- Lopes, N. (2019). Supervisão pedagógica: Função do professor cooperante na escola durante o estágio. *Revista Practicum*, 4(1), 55–69. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9875>
- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>

- Mesquita, C. & Rodrigues, M. J. (2015). Processo de Supervisão: percepções dos professores cooperantes do 1º CEB. *Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación*, 6, 136-140.
- Nesbitt, H. & Barry, D. (2022). Cooperating teachers' best practices for mentoring# 1: Supporting cooperating teachers: WC419/AEC758, 9/2022. *EDIS 2022*, 5. <https://doi.org/10.32473/edis-WC419-2022>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, Artículo 9. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2009/re350/re350-09.html>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Orland-Barak, L. (2021). "Breaking Good": Mentoring for Teacher Induction at the Workplace. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 25(2), 27-51. DOI 10.30827/profesorado.v25i2.18535
- Orland-Barak, L. & Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education* 2021, Vol. 72(1) 86-99.
- Pereira, G. & Fraga, N. (2017). A prática supervisionada e o desenvolvimento profissional dos educadores/professores cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Ed.). *O Tempo dos professores* (pp. 435-451). Porto: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pylman, S. (2016). Reflecting on talk: A mentor teacher's gradual release in co-planning. *The New Educator*, 12(1), 48-66. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113347>
- Rodrigues, A. L., Patrocínio, T., Ribeiro, A., & Couto, A. (2016). O papel do professor cooperante na formação inicial de professores. In C. Mesquita, M. V. Pires, R. P. Lopes (Eds.). *INCTE 2016, 1º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 552-560). Bragança: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico.
- Silva, T. M. L. S., Batista, P. F., & Graça, A. B. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: A perspectiva dos professores cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7).
- Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (2016). Fostering theory-practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 470-485. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>
- Terziev, V. & Vasileva, S. (2022). The role of education in socialization of an individual. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 8(22), 70-75. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4101387>
- Trevethan, H. (2017). Educative mentors? The role of classroom teachers in initial teacher education. A New Zealand study. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1286784>

Vieira, F., Flores, A., & Almeida, M. J. (2020). Avaliando o modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho: entre a qualidade desejada e a qualidade percebida. *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação*, 22(2), 231-247.

Carlinda Leite

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de
Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal
E-mail: carlinda@fpce.up.pt
ORCID: 0000-0001-9960-2519

Paulo Marinho

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do
Porto,
Portugal
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
E-mail: marinhopaulo@ese.ipvc.pt; pmtmarinho@fpce.up.pt
ORCID: 0000-0003-4898-2982

Fátima Sousa-Pereira

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do
Porto,
Portugal
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
E-mail: fatimapereira@ese.ipvc.pt
ORCID: 0000-0002-7533-6372

Data de submissão: março 2023

Data de avaliação: abril 2023

Data de publicação: maio 2023