

A socialização com a profissão na formação inicial de professores em Portugal

Fátima SOUSA-PEREIRA
Carlinda LEITE
Paulo MARINHO

Datos de contacto:

Fátima Sousa-Pereira
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Viana do Castelo;
CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
fatimapereira@ese.ipv.pt

Carlinda Leite
CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
carlinda@fpce.up.pt

Paulo Marinho
CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto
pmtmarinho@fpce.up.pt

Recibido: 04/11/2022
Aceptado: 03/10/2023

RESUMO

Na formação inicial de professores (FIP) é importante existirem condições para uma socialização forte com a docência e com a amplitude das funções exigidas no exercício da profissão. Tendo por base esta perspetiva, o artigo apresenta um estudo que teve por objetivo conhecer condições que a FIP em Portugal oferece para a socialização com a profissão docente. Foram entrevistados coordenadores de 21 cursos, dos 148 que em Portugal habilitam para a docência nos doze anos de escolaridade obrigatória, e 16 professores cooperantes das escolas onde é realizada a iniciação à prática profissional. Os discursos dos entrevistados, interpretadas pela técnica de análise de conteúdo, permitem apontar a: necessidade de trazer ao debate académico uma reflexão sobre condições de preparação dos futuros professores para lidarem com a complexidade inerente ao exercício da profissão docente, nomeadamente no tempo de contacto com as escolas e com a prática profissional; importância de reconhecer o papel dos professores cooperantes e dos supervisores que acompanham os estudantes nos processos de socialização profissional para que tenham condições para se envolverem em investigação didática e da prática profissional; necessidade de fortalecer políticas e programas de FIP que potenciem a socialização com a profissão orientada para a contínua melhoria da qualidade de formação de professores

PALAVRAS CHAVE: Formação inicial de professores; Socialização; Profissão docente; Currículo da formação de professores

Socialisation with the profession in initial teacher education in Portugal

ABSTRACT

In initial teacher education (ITE) it is important to have conditions for strong socialization with teaching and with the breadth of functions required in the exercise of the profession. Based on this reference, the study aimed to know the conditions of the Portuguese model of ITE for socialization with the profession. In the methodological procedure, coordinators of 21 courses were interviewed, out of the 148 existing in Portugal, which enables teaching in the twelve years of compulsory education, and 16 cooperating teachers at the schools where the professional practice is carried out. The interviewees' speeches, interpreted by the content analysis technique, allow pointing out the: need to bring to the academic debate a reflection on the conditions of preparation of future teachers to deal with the inherent complexity of the teaching profession, namely in the time of contact with schools and with professional practice; the importance of recognizing the role of cooperating teachers and supervisors who accompany students in the processes of professional socialization so that they are able to engage in didactic research and professional practice; need to strengthen ITE policies and programs that encourage socialization with the profession-oriented towards the continuous improvement of quality of teacher education.

KEYWORDS: Initial teacher education; Socialization; Teaching profession; Teacher education curriculum.

Introdução

A socialização é a forma pela qual as pessoas adquirem conhecimentos, linguagens, habilidades, normas e valores, necessários para desenvolver e assumir papéis numa determinada sociedade, grupo ou organização (Gardner & Barnes, 2007). Trata-se de um processo pelo qual se aprende a interiorizar e desenvolver, ao longo das vivências e experiências, crenças, normas, costumes, valores, papéis sociais, símbolos e linguagens que constituem pressupostos básicos e referências na apreensão do sentido de pertença a grupos ou contextos sociais (Terziev & Vasileva, 2022). Trata-se também de apreender procedimentos éticos inerentes ao exercício de uma profissão (Estrela & Caetano, 2012).

Como foi referido por Miller e Wager (1971), a socialização profissional é um tipo de socialização adulta, através do qual os recém-chegados a uma organização internalizam as normas, atitudes e valores de uma profissão. No que se refere à socialização profissional docente, ela é reconhecida como processo complexo, mas de enorme importância, para a apropriação e compreensão das várias dimensões da atuação dos professores e de construção de uma identidade profissional (Barton et al.,

2015; Estrela & Caetano, 2012; Gokce, 2022). Segundo Coppe et al. (2020), a socialização dos professores assume quatro domínios: socialização da tarefa de ensino (aquisição e a consolidação de competências pedagógicas e didáticas); socialização do grupo de trabalho (aspeto colaborativo do trabalho docente e construção do sentido pertença à comunidade escolar); socialização do clima micropolítico (competências para se mover nas dinâmicas informais e de poder na escola); socialização da organização (compreensão dos objetivos, valores e cultura da escola, como uma organização particular). Dito de outro modo, a socialização com a profissão docente implica um conjunto amplo de tarefas que não apenas as estritamente relacionadas com o ensino-aprendizagem. Como referem vários autores (Hudson, 2013; Pylman, 2016; Vumilia & Semali, 2016; Windschitl et al., 2021), é no processo de socialização com a profissão que os futuros professores têm oportunidades de construir aprendizagens mais profundas sobre o planeamento de aulas e de se envolverem em processos coletivos de aprendizagem que envolvem relações que ultrapassam, muitas vezes, as fronteiras da escola e da comunidade local. Por outro lado, o conhecimento dos contextos e dos quotidianos dos alunos com quem se trabalha cria oportunidades que permitem (re)significar o trabalho docente e as aprendizagens (Almeida et al., 2019). Infere-se, pois, que a formação profissional pressupõe vivenciar o ambiente escolar, no interior das salas de aula, mas também dos recreios e de todas as outras atividades que contribuem para as aprendizagens dos alunos e que se concretizam por formas de trabalho cooperativo com os pares, indutores de uma responsabilidade coletiva em que são assumidos compromissos com os contextos (Macbeath, 2019).

Como tem sido sustentado, a vivência destes processos de socialização favorece a (re)construção de uma identidade e de um ethos profissional docente (Neto et al., 2017; Obodaru, 2017; Teng, 2017), construído pelos estudantes/futuros professores no contacto com situações profissionais reais que, devidamente acompanhado, promove a confiança e a preparação para o exercício da profissão (Corrêa et al., 2017; Hudson, 2013; Neto & Cyrino, 2019; Pylman, 2016; Roucaud, 2016; Schempp & Graber, 2016; Vumilia & Semali, 2016).

Este contacto direto com situações profissionais, apoiado por professores de escolas, designados por professores cooperantes porque cooperam com instituições de ensino superior (IES) na formação inicial de professores (FIP), possibilita o aprofundamento de relações teoria-prática (Silva & Silva, 2021) e favorece oportunidades de reflexão sobre a prática profissional (Barton et al., 2015; Caceres, 2015; Henning et al., 2019; Hudson, 2013; Stanulis et al., 2018).

Resultados de alguns estudos (Buhaglar & Tonna, 2015; Philpott et al., 2014; Vumilia & Semali, 2016) mostram que os professores cooperantes, quando desempenham o papel de “amigo crítico” (Leite & Marinho, 2021), desafiam os estudantes/futuros professores a reexaminar e melhorar os métodos e práticas de ensino. Neste procedimento, previnem fenómenos de mimetismo pedagógico (Nóvoa, 2002) e de formas únicas de ensinar e fazer aprender. Ao contrário, favorecem o desenvolvimento, nos futuros professores, de competências de decisão curricular (Estrela, 2001) no uso do poder de agência (Santos & Leite, 2020). Nesta socialização com culturas organizacionais e profissionais, e como foi sustentado por Pylman (2016),

não basta os professores cooperantes disponibilizarem a sala de aula aos estudantes/futuros professores. É necessário que, para além das atividades de sala de aula, proporcionem experiências amplas de exercício profissional (Izadinia, 2015), e que o façam numa lógica de co-planeamento com as IES e com os professores supervisores destas instituições.

Embora grande parte da aprendizagem teórico-conceitual e metodológica da FIP seja realizada no contexto das IES, é por meio da observação e da prática contextualizada dentro das escolas que o conhecimento e a compreensão poderão ser consolidados (Lojdoová, 2019). Como aliás referem Windschitl et al. (2021), as oportunidades de aprendizagem dos estudantes/futuros professores são modeladas por várias dimensões institucionais, mas, em particular pelas ferramentas que recebem dos professores cooperantes no desenvolvimento das suas próprias práticas.

Neste sentido, e reconhecendo-se a difícil e importante tarefa de acompanhar e orientar estudantes/futuros professores, a escolha dos professores cooperantes (Lojdoová, 2019; Pylman, 2016) constitui um aspeto essencial na FIP. A este propósito, a legislação que regulamenta a FIP em Portugal (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2014) define que os professores cooperantes devem possuir formação e experiência adequadas às funções a desempenhar e prática docente nunca inferior a cinco anos. Define ainda, como requisitos preferenciais, possuírem formação pós-graduada na área de docência em causa e formação especializada em supervisão pedagógica.

Para além destes requisitos, a legislação a que nos estamos a reportar atribui às IES o dever de participar no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes e de apoiar os professores cooperantes no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes. Quanto ao perfil dos professores supervisores que, sendo das IES, são responsáveis pela componente de formação de iniciação à prática profissional /prática de ensino supervisionada (IPP/PES), espera-se que tenham o perfil adequado à natureza destas unidades curriculares, nomeadamente adequada qualificação avançada, tal como é enunciado na legislação que regula o modelo de formação (MEC, 2014). Formadores de professores fortemente socializados com os quotidianos escolares e envolvidos numa supervisão assente nestes princípios oferecem melhores condições de trazer a profissão para dentro da formação (Nóvoa, 2009), ao assumirem, em articulação com os professores cooperantes, uma formação que contribua para o desenvolvimento de atitude reflexiva e crítica das práticas docentes (Leite & Sousa-Pereira, 2022; Schön, 2000).

Assumindo que a qualidade da FIP é influenciada pelas relações entre as IES e as escolas cooperantes, vários autores (e.g., Alarcão, 2020; Lopes, 2019; Melo et al., 2020; Nóvoa, 2017; Silva et al., 2017) têm vindo a propor que a formação de professores se concretize através de relações robustas de colaboração e cooperação entre as IES e as escolas, favorecedoras de um contacto real e de qualidade com as situações relativas ao exercício da profissão. Como salienta Russell (2019), existem ainda muitas desconexões entre escolas/professores cooperantes e IES/professores supervisores do ensino superior, o que reforça a necessidade de estudar as relações que se

estabelecem entre estes dois contextos e interlocutores-chave no âmbito da componente de IPP.

Focando a atenção no modelo de FIP adotado em Portugal, a partir de 2007, para a adequação ao Processo de Bolonha, Leite et al. (2017) referem que ele comprometeu as possibilidades de uma socialização profissional gradual. De facto, a legislação que passou a regulamentar a FIP (MEC, 2014), ao definir que a formação ocorre em duas etapas (um curso de licenciatura com a duração de 3 anos a que se segue um curso de mestrado com a duração máxima de 2 anos), impede um modelo integrado, em que a preparação para a docência se podia iniciar desde o primeiro ano de formação superior.

No caso da formação de professores para o ensino do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, apenas durante o mestrado os estudantes são preparados para serem professores. Ou seja, só durante o mestrado é que o plano de estudos contém unidades curriculares da área educacional e de contacto com as escolas. Para acederem a estes mestrados, é exigida uma licenciatura em que 120 créditos, no âmbito do European Credit Transfer System (ECTS), sejam da área do saber específico do mestrado (exemplo: Matemática; Português; Língua estrangeira). No caso dos mestrados que habilitam para a profissão de educador de infância e de professor dos primeiros seis anos de escolaridade, é exigida uma licenciatura em Educação Básica que integra unidades curriculares de diversas componentes de formação educacional, nomeadamente de contacto com escolas e de IPP. Por isso, neste último caso, e embora a licenciatura não corresponda a uma formação profissional, oferece algum contacto com a profissão docente, o que não acontece nas licenciaturas que contêm os créditos de formação exigidos para acesso aos mestrados que habilitam para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade.

A estrutura curricular dos mestrados de FIP, é composta por cinco áreas de formação: Formação na Área de Docência; Área Educacional Geral; Didáticas Específicas; Área Cultural, Social e Ética; PES. É principalmente nas unidades curriculares de PES que ocorre a experiência profissional, variando o número de créditos definido pela legislação portuguesa entre 32 e 48 (dependendo do mestrado), do total de 120 créditos de um mestrado. No caso da licenciatura em Educação Básica, requisito necessário para acesso aos mestrados que habilitam para ser educador de infância ou professor dos primeiros seis anos de escolaridade, a unidade curricular de IPP, com 15 créditos num total de 180 créditos, oferece o contacto prévio com a profissão, atrás referido.

Como é definido pela legislação que regula a FIP (MEC, 2014), a componente de formação de IPP inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino, mas também, no caso dos mestrados, a PES nas salas das instituições de educação de infância ou das escolas, que corresponde ao estágio de natureza profissional. Refira-se ainda que, no âmbito do ECTS, um crédito corresponde a um tempo médio de trabalho situado entre 25 e 28 horas. Por isso, tendo em consideração o número de créditos atribuídos a estas unidades curriculares de IPP e PES, e corroborando estudos (Cao et al., 2021; Grossman et al., 2009; Leite et al., 2017; Marcelo et al., 2017; Nóvoa, 2009; Ribas et al., 2015) que afirmam que a formação de professores deve oferecer condições

robustas de contacto com situações profissionais reais, pode considerar-se que o tempo de socialização com a profissão docente dificulta possibilidades de experiências amplas de prática e exercício profissional. São disso exemplo: planificação de aulas; avaliação de aprendizagens; preparação de atividades relacionadas com o projeto educativo da escola; contacto com as famílias; exercício de cargos de gestão escolar; atividades de enriquecimento curricular, entre outros.

Metodología

Na intenção de conhecer condições que a FIP em Portugal oferece para a socialização com a profissão docente foi realizado o estudo a que se refere este artigo. Orientado por uma abordagem qualitativa, a recolha de dados foi feita por entrevistas semiestruturadas (Fontana & Frey, 2000) aos coordenadores de 21 cursos de FIP (dos 148 existentes em Portugal que habilitam para a docência nos 12 anos de escolaridade obrigatória) e a 16 professores cooperantes das escolas onde é realizada a prática profissional dos estudantes/futuros professores, num total de 37 participantes. A seleção desses 21 cursos seguiu os seguintes critérios: cursos que representam distintas zonas geográficas (norte, centro, sul, litoral, interior); cursos de IES públicas e IES privadas dos subsistemas universitário e politécnico; cursos de diferentes perfis de habilitação para a docência (abarcando os 12 anos de escolaridade obrigatória). Desses 21 cursos, 13 são assegurados por instituições públicas e oito por privadas. Quanto ao tipo de curso: quatro são de formação em Educação Básica, i.e., cursos que constituem um pré-requisito para aceder a mestrados que habilitam para a docência em educação de infância ou nos primeiros seis anos de escolaridade; sete são mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino dos primeiros quatro anos de escolaridade; sete são mestrados em Ensino dos primeiros seis anos de escolaridade; e três correspondem a mestrados em Ensino do 7.^o ao 12.^o ano de escolaridade.

A recolha de dados dos entrevistados seguiu as seguintes etapas: (1) convite por email a coordenadores de cursos e a professores cooperantes, com grande experiência na FIP, pertencentes a instituições públicas e privadas de diferentes zonas geográficas de Portugal e relacionados com a formação de professores para diferentes níveis de escolaridade; (2) receção das respostas, que indicou terem sido aceites todos os convites; (3) realização das entrevistas online (de abril a outubro de 2021), justificada pela situação de pandemia, com gravação autorizada e cumprindo regras éticas de consentimento informado, anonimato e possibilidade de desistência sem qualquer efeito penalizador.

Os entrevistados foram questionados sobre: (1) condições que a formação inicial de professores oferece para a socialização com a profissão e o exercício do ensino-aprendizagem-avaliação; (2) relação entre as IES e as escolas onde é realizada a IPP/PES, nomeadamente no que se refere à relação entre supervisores das IES e professores cooperantes.

O protocolo da entrevista foi previamente submetido a validação crítica (Boa et al., 2018) utilizando a técnica do “acordo do júri”. Para isso, foi solicitada análise a dois académicos com conhecimentos e experiência relevantes na FIP e na socialização com

a profissão. As entrevistas foram transcritas e codificadas e os discursos interpretados utilizando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008; Tharenou et al., 2007).

A codificação foi realizada tendo por referência três indicadores de caracterização: (1) tipo de entrevistado (CC para os coordenadores de curso; PC para os professores cooperantes); (2) curso a que os entrevistados estão associados; (3) tipo de IES (PU para Pública/Universitário; PP para Pública/Politécnico; PrP para Privada/Politécnico). Relativamente aos cursos aplicou-se a seguinte codificação: LEB para curso que constitui pré-requisito para aceder a mestrados que habilitam para a docência em educação de infância ou nos primeiros seis anos de escolaridade; PrePri para mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino dos primeiros quatro anos de escolaridade; 1-2CEB para mestrado em Ensino dos primeiros seis anos de escolaridade; 3CEB-SEC para mestrados em Ensino do 7.º ao 12.º ano de escolaridade).

A interpretação dos discursos dos entrevistados permitiu identificar as seguintes categorias: i) Condições que o modelo de formação oferece para a socialização com a prática e o exercício profissional docente; ii) Adequação do perfil dos professores às unidades curriculares de IPP/PES; iii) Relação entre as IES e as escolas/professores cooperantes que recebem estudantes/futuros professores.

Apresentação de dados

Os dados são apresentados em função das categorias atrás enunciadas, e que estão relacionadas com as perguntas de investigação.

Condições que o modelo de formação oferece para a socialização com a prática e o exercício profissional docente

À pergunta feita aos 37 entrevistados sobre se a FIP oferece condições para que os estudantes/futuros professores contactem com a amplitude de tarefas que a profissão exige, as respostas evidenciam uma análise predominantemente focada no modelo de FIP, sendo que: 19 entrevistados consideram que o modelo de formação oferece condições para uma socialização com a profissão capaz de os preparar para o que o exercício docente implica; 15 consideram que oferece apenas em parte as condições necessárias; e três responderam que não estão garantidas as condições necessárias.

Especificando, a maior parte dos coordenadores dos cursos (n=14) referiu que *sim*, embora cinco (n=5) tenham expressado que o modelo de formação apenas *em parte* oferece condições e dois (n=2) que *não* as oferece. No caso dos professores cooperantes, esta mesma pergunta teve um resultado que aponta em sentido diferente: apenas cinco (n=5) referiram *sim*, que o modelo formativo oferece condições para a socialização com a profissão, enquanto a maior parte (n=10) respondeu que apenas *em parte* oferece condições e um (n=1) que *não* as oferece.

Entre as razões apontadas para justificar que **o modelo de formação assegura as condições** destacam-se as seguintes: (1) ser exigida uma graduação em Educação Básica para aceder ao mestrado que habilita para ser professor dos primeiros seis anos

de escolaridade; (2) incorporar a dimensão da investigação; e (3) favorecer a relação entre teoria e prática ao proporcionar o contacto com o contexto escolar. Foi referido:

O atual modelo, que exige que os estudantes tenham uma graduação em Educação Básica para o ingresso nos Mestrados de formação para docência nos primeiros seis anos de escolaridade, fornece-lhes conhecimentos de base importantes para o ensino-aprendizagem. [CC14_1-2CEB_PP]

Este modelo, herdado de Bolonha, lançou desafios para toda a gente: alunos, professores, instituições, etc. Nós estamos a obter evidências de um trabalho positivo na formação dos futuros professores, porque este modelo permite articular bem a dimensão teórica dos conhecimentos disciplinares com a dimensão prática, e com a necessidade da investigação. [CC15_1-2CEB_PP]

Os estagiários começam por três semanas de observação, em que conhecem e integram-se na escola, fazem a caracterização da turma e percebem a dinâmica existente. Depois, quando passam a assegurar docência supervisionada, já são capazes de conhecer o contexto. [PC6_1-2CEB_PP]

No segundo ano do mestrado, os alunos estão na escola e dão X aulas observadas, são acompanhados pelo professor cooperante e por nós. Portanto eles estão um ano na escola e têm um ano para esse contacto com a prática profissional. Considero que o modelo que seguimos oferece condições. [CC19_3CEB-SEC_PU]

Os estagiários desta universidade, no 1.º ano do mestrado têm oportunidade de assistir a aulas, pelo menos a uma unidade didática, de terem um primeiro contacto. Antes dos estagiários chegarem às escolas, há um trabalho que me parece já substancial, no que diz respeito à parte mais pedagógica, ou aquilo que eu designo pela “didatização” das aulas. Há essa preocupação, quase como uma antecâmara da escola, (...) julgo que há preocupação desde logo de os integrar na sala de aula. Parece-me muito adequado, muito correto. [PC15_3CEB-SEC_PU]

Apesar desta perspetiva positiva relativamente ao modelo de formação, a análise dos discursos dos entrevistados permite inferir que, alguns deles, têm por base, essencialmente, a ação do professor em sala de aula, ou seja, limitam a atividade docente aos processos de ensino-aprendizagem. Esta conceção restrita do ser professor é ilustrada por alguns dos excertos apresentados anteriormente, bem como por alguns do que se apresentam abaixo.

As respostas de coordenadores de cursos e de professores cooperantes que consideraram que o modelo de formação inicial de professores **não oferece, ou oferece apenas em parte, condições de socialização com a profissão** remetem, principalmente, para razões relacionadas com o pouco tempo de contacto com as situações escolares, com a opção por um modelo sequencial de formação, ou com a articulação interna das componentes de formação. De acordo com os entrevistados, estes aspetos dificultam dinâmicas de reflexão, articulação, consolidação e aprofundamento de aprendizagens. Foi referido:

Se eu pensar que são 300 horas de prática para cada nível de escolaridade, eu digo são poucas (...) eles precisam de muita reflexão pedagógica, olhar para as coisas, pensar como é que eu faria, porque é que eu vou buscar sustentação. [CC13_1-2CEB_PU]

Da intervenção comigo, são duas ou três aulas. São poucas, duas aulas ou três aulas de experiência (...). Aulas asseguradas são poucas. [PC11_1-2CEB_PP]

Eu não posso admitir que um estagiário chegue à minha sala, e eu esteja a dar uma unidade temática para uma sequência de 6 aulas que planifiquei, e ele a meio dê uma aula sem ter visto as anteriores nem ir ver as posteriores. Assim não pode ser. Eu aí exijo que eles estejam sempre nas aulas, isto é sempre tudo combinado com a Universidade. [PC14_3CEB-SEC_PU]

Espero que em breve haja coragem de olhar para o currículo de outra forma... e é esse trabalho que nós temos de fazer na formação e no modelo que adotamos. Eu ainda este ano, como Coordenador de Curso, reuni, nas didáticas, colegas das Ciências com os colegas de Matemática, para percebermos como podíamos articular isto, porque depois na prática, como orientadores, encontramos algumas lacunas científicas, de conteúdo disciplinar, que eles têm. Isto é umas das dificuldades que temos encontrado. [CC12_1-2 CEB_PU]

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 quando recebo os pais, mas muitas vezes eles não estão na escola. [PC7_PrePri_PrP]

Não foi boa ideia este modelo de natureza biotápica e sequencial. Acho que não faz sentido, exatamente porque a formação de professores é mesmo uma formação profissional (...) que exige uma formação de raiz orientada para a atividade docente. Acho que foi um recuo relativamente àquilo que se fazia e em que o curso de formação de professores era pensado desde início. Nós agora estamos num modelo muito estruturado, em torno dos créditos e da sua distribuição por áreas; é de tal maneira rígido que os cursos são todos mais ao menos a mesma coisa. [CC2_LEB_PP]

Como se infere de um dos depoimentos de uma professora cooperante, talvez por ter um conhecimento real dos quotidianos profissionais que vivencia no exercício da profissão docente, é feita referência a atividades para além das de ensino-aprendizagem. São delas exemplo, entre outras, as atividades de recreio, reuniões com pais e o trabalho entre docentes. É no sentido desta socialização ampla com a profissão que consideramos, tal como foi expresso por alguns entrevistados, ser importante, na FIP, repensar o tempo destinado à iniciação à prática profissional.

Adequação do perfil dos professores às unidades curriculares de IPP/PES

De acordo com os entrevistados, a **adequação do perfil académico e profissional dos professores** que asseguram unidades curriculares diretamente relacionadas com a prática profissional influencia, positivamente, a socialização com a profissão docente. Por essa razão, foi referido pelos coordenadores de curso que a atribuição das unidades curriculares de IPP/PES é feita, preferencialmente, a docentes com experiência

profissional nos ensinos básico e secundário e profissionalizados para o ensino nas áreas para que os cursos formam. Esta situação foi predominantemente expressa por coordenadores de curso de IES públicas que habilitam para a docência nos seis primeiros anos de escolaridade, embora também pelo coordenador de um curso que habilita para a docência do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. Foi referido:

Todos os professores supervisores de PES são profissionalizados, isto é muito importante. Nós não temos, nestes cursos de mestrado, nenhum orientador que não tenha a profissionalização; esta tem sido uma luta com os departamentos da área científica, porque ter formação pedagógica é para nós um requisito. [CC6_PrePri_PU]

A maior parte dos docentes tem muita experiência (...). Temos alguns casos que são profissionalizados em Ensino (...) têm anos e anos de experiência quer na escola, quer a nível da prática pedagógica supervisionada. Isso faz toda a diferença (...). Pelo facto de eu ter formação e experiência como professora do 1.º CEB, faz com que tudo aquilo que eu digo aos meus alunos seja com outra segurança; não é dizer “isto teoricamente resulta”. [CC5_PrePri_PU]

Nós conseguimos assegurar neste mestrado que a PES seja concretizada com docentes doutorados em didática ou em formação de professores, mas todos eles têm base de profissionalização em Matemática e Ciências. Estes docentes de PES têm habilitações de raiz, como professores dos primeiros seis anos de escolaridade, e depois fizeram os seus estudos especializados. [CC16_1-2CEB_PP]

Todos os professores de carreira ou que estejam a tempo integral (porque temos alguns em regime de mobilidade) têm perfil para uma das disciplinas do mestrado em Ensino (...) a grande parte dos docentes tem profissionalização para o Ensino, como é o meu caso. [CC20_3CEB-SEC_PU]

Foi também referida a preocupação em atribuir as unidades curriculares de IPP/PES a professores que tenham um perfil de investigação adequado a esta componente de formação. Este critério foi particularmente mencionado por coordenadores de cursos de IES públicas e IES privadas que habilitam para os primeiros seis anos de escolaridade. Os excertos abaixo ilustram o sentido dos discursos dos coordenadores de curso entrevistados:

Há vários aspetos que nós temos em conta, por exemplo, se a pessoa já tem experiência de orientação, mesmo que seja noutra nível de ensino. [CC12_1-2 CEB_PU]

Tenho tido a preocupação de procurar gente com o perfil académico, mas nem sempre tenho conseguido colegas com doutoramento. (...) Quando não têm doutoramento na área, procuro alguém que pense e investigue nos contextos educativos e que depois assegure um trabalho próximo dos alunos e adequado àquilo que são os objetivos das disciplinas. [CC2_LEB_PP]

Por exemplo, uma colega que não era educadora de infância e passou a fazer supervisão da PES: ela dava didáticas específicas, passou a orientar estágios, mas primeiro esteve um ano a ver as colegas a orientar estágios, a ir aos estágios com colegas e a construir conhecimento,

e só depois é que começou ela própria a ir orientar os estágios. Ou seja, houve uma formação. [CC5_PrePri_PU]

Também houve necessidade dos professores se ajustarem àquilo que era a necessidade decorrente do novo plano de estudos (...). E posso dizer que tive docentes a apostarem em novas linhas de investigação para terem investigação na disciplina que passaram a lecionar. [CC9_PrePri_PrP]

Uma das principais **dificuldades** identificadas pelos coordenadores de cursos, no processo de distribuição do serviço docente, **para garantir a adequação do perfil dos professores às unidades curriculares de IPP/PES**, é a falta de docentes com formação específica relacionada com a docência ou terem de recorrer a professores sem formação no ramo educacional. A este propósito foi referido:

Porque nós não temos esses docentes [de Didáticas e de PES]. Nós estamos a querer contratar um, porque, neste momento, temos muitos candidatos a este curso e não conseguimos dar resposta... Qual foi a vantagem da avaliação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)? Foi ter chamado a atenção de todo o corpo docente para este problema. [CC19_3CEB-SEC_PU]

A maior parte das colegas não tem formação de base na formação de professores. [CC21_3CEB-SEC_PU]

Em supervisão de estágios, eu considero que nós precisávamos de professores especialistas, e eu entendo professores especialistas como alguém que tem formação inicial de base ou, por exemplo, no contexto de educação de infância ou no ensino do 1.º ciclo do ensino básico e que depois fez um percurso académico. [CC10_PrePri_PrP]

Relação entre as IES e as escolas/professores cooperantes que recebem estudantes/futuros professores

Sendo reconhecida a importância dos professores cooperantes na FIP, nomeadamente pelo modo como introduzem os estudantes/futuros professores nas situações da docência e do ambiente escolar, nas entrevistas a coordenadores de curso e a professores cooperantes foi pedida uma caracterização da relação institucional existente entre as IES, as escolas e os professores cooperantes, nomeadamente quanto ao processo de seleção destes profissionais.

Todos os coordenadores de curso (n=21) afirmaram como muito positivo o papel dos professores cooperantes. Por seu lado, estes últimos (n=16) referiram agradecer-lhes cooperar com as IES. No entanto, relativamente ao **tipo de relação institucional que se estabelece entre IES e professores cooperantes**, foram expressas situações em que a relação é muito próxima e assídua e situações em que ela só é estabelecida através dos estagiários, como os excertos seguintes mostram:

A coordenadora do curso liga de duas em duas semanas, além de fazer duas supervisões no tempo que eles cá estão, ou seja, nos 2 ou 3 meses em que eles cá estão. [PC13_1-2CEB_PrP]

Existe um contacto permanente da professora da instituição comigo, que sou professora cooperante. [PC9_PrePri_PrP]

Eu trabalho num colégio particular e toda a comunicação que me chega como cooperante é através da estagiária. Não há, correspondência, nem algo presencial, nem reunião Zoom, nem contacto telefónico. Portanto, é tudo através da estagiária. (...) Deveriam existir mais momentos de contacto entre a ESE e o corpo de professores cooperantes. [PC8_PrePri_PrP]

No que à relação entre as IES e as escolas e professores cooperantes diz respeito, foram ainda expressas dificuldades na **seleção/recrutamento de professores cooperantes**, principalmente pelo facto do trabalho que exercem não lhes ser reconhecido pelo Ministério da Educação, em termos de uma pequena gratificação monetária, tal como acontecia há alguns anos. Foi dito pelos coordenadores de curso:

Quando queremos oferecer aos alunos situações de prática docente nas escolas, deparamo-nos com a dificuldade em encontrar professores cooperantes disponíveis. É difícil pedir-lhes mais do que já dão. Nós gostaríamos de dinamizar atividades dentro da própria escola, ou de articulação da escola com a Universidade, mas já temos muita sorte quando conseguimos encontrar uma escola disposta a receber estagiários. [CC20_3CEB-SEC_PU]

Eu, no início do ano, estava muito preocupada, porque mudamos por completo de escolas parceiras; as escolas com quem costumamos trabalhar habitualmente fecharam-nos as portas e tivemos de passar para outras. [CC8_PrePri_PrP]

O critério de seleção dos professores cooperantes é que haja alguém que aceite, porque são essas as condições que o nosso Estado nos dá. É uma dor de cabeça, como deve imaginar, arranjar professores cooperantes para três cursos. [CC6_PrePri_PU]

Quando questionados sobre **qualificações específicas e experiência profissional dos professores cooperantes para assegurar a supervisão dos estudantes/futuros professores**, as respostas apontam para alguma ambivalência de perspetivas: se alguns coordenadores de curso referem a possibilidade de escolher professores cooperantes com perfil adequado (com habilitações académicas e experiência na função de orientação), aspeto corroborado por alguns professores cooperantes, outros referem fragilidades, principalmente quanto à formação específica em supervisão. Além disso, alguns coordenadores de cursos, mas também professores cooperantes, reconhecem a importância e a necessidade de as IES assegurarem oportunidades de formação contínua destes professores. Relativamente a estes aspetos, foi expresso:

Nós conseguimos escolher, dentro do lote que temos, aqueles que têm melhor perfil. Por exemplo, nós temos como cooperante uma pessoa que é doutorada em Educação e Didática, que tem uma longa experiência e conhece o nosso modelo. Ela tem uma série de funções

quer na escola, quer a outros níveis, é coordenadora de departamento, por exemplo, gere e coordena e dá formação aos colegas. [CC5_PrePri_PU]

Nós temos neste momento um grupo muito bom de professores cooperantes. Eu tenho uma ação de formação (...) onde os professores cooperantes também participam. Aliás, fiz no início do ano uma mesa-redonda sobre o ensino a distância com eles. Portanto, eles oferecem muito trabalho e não recebem nada, como sabem. Aquilo que eu acho é que a nossa obrigação é dar-lhes formação, mas também trazê-los para a formação, ouvi-los e discutir com eles. [CC20_3CEB-SEC_PU]

Temos que trazer mais as escolas para dentro da formação inicial, e não só no contexto de receberem os nossos alunos estagiários. [CC13_1-2CEB_PU]

Temos um corpo relativamente estabilizado de professores cooperantes, que acompanham muito os alunos, são muito dedicados, mas os graus de exigência não são todos os mesmos. Ou seja, não são exatamente aquilo que a legislação pede, eles não têm aquela formação específica que deveriam ter. Têm anos de serviço, mas não têm nenhuma formação em supervisão. [CC6_PrePri_PU]

Eu considero que tenho perfil adequado para ser professora cooperante. Sou há muito tempo e tenho desempenhado bem a função, de outro modo, não continuaria a ser convidada. [PC6_PrePri_PP]

Nós e a escola, assim como as IES, beneficiamos com os estágios. Aprendemos todos também muito. Por isso, estamos sempre disponíveis. [PC16_3CEB-SEC_PU]

Discussão e conclusões

Como foi referido, o estudo teve como base epistemológica o reconhecimento da importância de existirem, na FIP, condições que favoreçam a socialização com todas as funções inerentes ao exercício da profissão docente, ou seja, as atividades de ensino-aprendizagem-avaliação, mas também todas as outras que fazem parte dos projetos educativos das escolas e outras que, não sendo planificadas, influenciam a educação das crianças e dos jovens.

Nos dados que recolheu, o estudo mostrou que embora o modelo de formação ofereça oportunidades para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, é necessário investir em condições que permitam quer o aprofundamento de conhecimento sobre os contextos educativos, quer o desenvolvimento da investigação didática que apoie a melhoria da própria prática profissional em contexto. Este é um elemento essencial a ter em consideração em políticas de FIP.

No que à socialização profissional diz respeito, o estudo permitiu saber que são predominantemente os professores cooperantes, ou seja, os que vivem a amplitude e complexidade das situações que o exercício da profissão exige, que têm uma perspetiva mais crítica do modelo de FIP. Estes professores reconhecem que o contacto dos estudantes/futuros professores com as escolas e as atividades inerentes ao exercício da profissão é frágil nas condições de socialização profissional. Esta perspetiva crítica remete, essencialmente, para a necessidade de, a nível político, se repensar o tempo de

trabalho, traduzido em créditos (ECTS), previsto para a componente de formação de IPP, de modo a permitir uma suficiente imersão na diversidade de situações que caracterizam o quotidiano escolar e a ação docente.

Uma socialização ampla com a profissão docente impõe que as IES desenvolvam estratégias favorecedoras de um contacto prolongado com as escolas e com vivências amplas de atividades profissionais, potenciadoras do aprofundamento e da compreensão das várias funções que a profissão exige (Estrela & Caetano, 2012; Leite & Sousa-Pereira, 2022; Molina et al., 2013) e que, como ao longo do artigo foi expresso, implica situações de vivência escolar, para além das atividades de sala de aula. Sem esta vivência, a qualidade da formação e de socialização com a profissão podem resultar comprometidas, principalmente porque, como mostrou o estudo, ainda há formadores que têm uma perspetiva restrita das funções inerentes à profissão docente e do que implica uma socialização com a profissão. Como sustentam vários estudos (e.g., Cao et al., 2021; Grossman et al., 2009; Leite et al., 2017; Marcelo et al., 2017; Nóvoa, 2009, 2017; Ribas et al., 2015), a FIP deve oferecer condições amplas e robustas de contacto com situações profissionais reais que favoreçam experiências de decisão curricular e de responsabilidades na ação educativa (Estrela, 2001; Izadinia, 2015; Nóvoa, 2019; Santos & Leite, 2020). Por isso, é importante trazer ao debate académico uma reflexão sobre condições necessárias à preparação dos estudantes/futuros professores para lidarem com a complexidade inerente ao exercício da profissão.

Um outro aspeto que merece atenção, prende-se com os professores cooperantes. Apesar do estudo ter mostrado que estes professores são reconhecidos pelas IES, mostrou também que, em alguns casos, as relações institucionais entre as IES/professores supervisores e as escolas/professores cooperantes são próximas e regulares, mas, noutros casos, são apenas estabelecidas através dos estudantes/futuros professores. Reconhecendo-se, como já referido, que não basta os professores cooperantes abrirem a sua sala de aula para que os estudantes/futuros professores desenvolvam as suas práticas (Pylman 2016), esta situação indicia a necessidade de um investimento vigoroso na articulação entre IES e escolas cooperantes, capaz de as comprometer na mesma intencionalidade formativa (Alarcão, 2020; Lopes, 2019; Melo et al., 2020; Nóvoa, 2017; Russell, 2019; Silva et al., 2017). O aprofundamento do diálogo institucional entre IES e escolas cooperantes, quando realizado numa verdadeira parceria e de envolvimento coletivo em situações de investigação-ação, favorecerá o conhecimento que venha a ser produzido por supervisores das IES-professores cooperantes-estudantes/futuros professores, e a melhoria das práticas profissionais docentes (Vaillant & Marcelo, 2012; Zeichner, 2010). A par deste efeito, poderá favorecer também a reconstrução teórico-metodológica de modelos de formação e do reconhecimento do papel que os professores cooperantes desempenham na formação e socialização dos estudantes/futuros professores com a profissão.

Como foi referido, para que os professores cooperantes atuem na lógica de “amigos críticos” (Leite & Marinho, 2021), nomeadamente fornecendo feedback sustentado e crítico (Henning et al., 2019; Hudson, 2013; Stanulis et al., 2018), justifica-se uma especial atenção ao perfil destes profissionais. Esta foi, precisamente, outra dimensão

colocada em evidência pelo estudo. Relativamente aos professores supervisores que, nas IES, asseguram as unidades curriculares de contacto com a escolas e as atividades profissionais (IPP/PES), outro aspeto que deve merecer a atenção dos decisores políticos prende-se com a dificuldade identificada por muitos coordenadores de curso em garantir docentes com formação específica relacionada com a docência, ou com formação no ramo educacional. Este problema alerta para a urgência de se atender a condições que permitam promover o desenvolvimento profissional do corpo docente do ensino superior, nomeadamente através do envolvimento em investigação relacionada com as unidades curriculares que asseguram e com a supervisão de estudantes/futuros professores.

Reconhecendo-se que a aprendizagem dos estudantes é mais influenciada por quem os está a ensinar do que pelos conteúdos que estão a ser ensinados (Furlong et al., 2000), é fundamental não serem descuradas situações de formadores de professores, responsáveis por formar futuros professores, quando eles próprios não conhecem esses níveis de escolaridade (Chou, 2010). Esta dificuldade que o estudo mostrou no perfil de alguns professores supervisores existe também em relação aos professores cooperantes, que asseguram os processos de socialização dos estudantes/futuros professores nos contextos de prática profissional. Como o estudo revelou nem sempre é possível garantir profissionais com perfil totalmente adequado, principalmente com formação específica em supervisão. Este constrangimento, associado às dificuldades no recrutamento de professores cooperantes, justifica a relevância de, ao nível das políticas, ser repensado o estatuto destes profissionais na FIP, no sentido de se tentar resgatar vontade de cooperar e de investir em processos que ampliem a formação de partida. Sem esta atenção, a qualidade da formação e de socialização com a profissão podem resultar comprometidas.

Em síntese, apesar do estudo ter revelado que, em alguns aspetos, existem condições para garantir uma adequada socialização com a profissão docente, elas convivem com dificuldades que justificam a necessidade de se conferir particular atenção à organização das unidades curriculares de IPP e ao perfil dos professores que as asseguram, quer sejam das IES, quer das escolas onde ocorre a prática profissional. Por isso, os dados do estudo oferecem insights que reclamam a necessidade de redesenhar, planear e fortalecer políticas e programas de FIP que potenciem a socialização com a profissão como uma dimensão epistemológica e metodológica realimentadora de contínua melhoria da qualidade da formação de professores. Neste procedimento, é importante romper com o distanciamento que, em alguns casos ainda existe, entre IES e escolas cooperantes, e fortalecer condições concretas que possam contribuir para uma reconstrução teórico-metodológica do modelo de formação. Esta aspiração requer que sejam mobilizados processos colaborativos e estratégicos que envolvam parcerias sólidas, promotoras de uma compreensão mútua, fundadas na partilha de conhecimento e da cocriação de soluções para os desafios da formação de professores. Para a sua concretização, poderá prever-se, entre outros: i) realização regular de fóruns de discussão e colaboração que reúnam professores das IES, professores das escolas cooperantes, estudantes/futuros professores e outros agentes envolvidos na formação profissional docente; ii) desenvolvimento de projetos

colaborativos de investigação educacional, envolvendo IES e escolas cooperantes; iii) intercâmbios de colaboração docente entre IES e escolas cooperantes, concretizados, nomeadamente na forma de seminários, workshops e consultoria; iv) cooperação de IES e escolas em processos promotores de (re)definição/atualização dos currículos de FIP e de modos de trabalho pedagógico seguidos; v) formação contínua para professores das IES e das escolas cooperantes, articulando formadores de ambos os contextos educativos, nomeadamente através de programas de mentoria. Acreditamos que, desta colaboração, poderão resultar mais-valias para a melhoria da qualidade da formação, tanto dos educadores e professores, como dos alunos por eles formados.

Agradecimientos

O estudo foi financiado pela EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo, com a referência EDULOG/PAPP/2019 e apoiado por fundos nacionais, através da Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.^a UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020].

Conflicto de intereses

Os autores declaram que não têm conflitos de interesses. Os financiadores não tiveram qualquer papel na conceção do estudo; na recolha, análise ou interpretação dos dados; na redação do manuscrito; ou na decisão de publicar os resultados.

Contribuciones de los autores

Todos os três autores estiveram envolvidos ativamente na escrita deste artigo, em particular: Conceptualização teórica: PM, CL, FSP; metodologia: FSP, CL, PM; recolha de dados e validação de instrumentos: CL, FSP, PM; análise de dados: CL, FSP, PM; redação do rascunho original: FSP, CL, PM; redação, revisão e edição: FSP, CL, PM.

Referencias

- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Almeida, M. I., Pimenta, S. G., & Fusari, J. C. (2019). Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista*, 35(78), 187-206. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barton, G., Hartwig, K., & Cain, M. (2015). International students' experience of practicum in teacher education: An exploration through internationalisation and professional socialisation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.9>
- Boa, E., Wattanatorna, A., & Tagongb, K. (2018). The development and validation of the Blended Socratic Method of Teaching (BSMT): An instructional model to enhance critical thinking skills of undergraduate business students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.01.001>

- Buhagiar, M., & Tonna, M. (2015). *School-based mentoring in initial teacher education: The exploratory phase*. Faculty of Education, University of Malta.
- Caceres, D. (2015). Perceived roles of cooperating teachers in student teachers' formation: Input to policy making. *Asia Pacific Higher Education Research Journal*, 2(1). <https://po.pnuresearchportal.org/ejournal/index.php/apherj/article/view/93>
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2021). A survey research on Finnish teacher educators' research-teaching integration and its relationship with their approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 46, 171-198. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900111>
- 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 évaluation en éducation*, 43(3), 77-102.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de profesoeres. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*, 8(21).
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645-672). SAGE.
- Furlong, J., Whitty, G., Whiting, C., Miles, S., & Barton, L. (2000) *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Open University Press.
- Gardner, S., & Barnes, B. (2007). Graduate student involvement: Socialization for the professional role. *Journal of College Student Development*, 48(4), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2007.0036>
- Gokce, A. (2022). Professional socialization strategies of teacher candidates based on social characteristics. *KEDI Journal of Educational Policy*, 19(1), 3-25. <http://doi.org/10.22804/kjep.2022.19.1.001>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Henning, J., Gut, D., & Beam, P. (2019). *Building mentoring capacity in teacher education: A guide to clinically-based practice*. Routledge.
- Hudson, P. (2013). Strategies for mentoring pedagogical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 363-381. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770226>
- 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>
- Corrêa Junior, J., Souza, S., & Iza, D. (2017). Estágio curricular supervisionado: Lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(1), 135-152. <http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509201700010135>

- Leite, C., & Marinho, P. (2021). A figura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(110), 90-111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802615>
- 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, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 181-201. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10358>
- Lojdoová, K. (2019). Socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, Article 100314. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.05.001>
- Lopes, N. (2019). Supervisión pedagógica: Función del tutor en la escuela durante el practicum. *Revista Practicum*, 4(1), 55-69. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9875>
- MacBeath, J. (2019). *The future of the teaching profession* (2nd ed.). Education International Research.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B., & Jáspez, J. (2017). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana: El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168. <https://doi.org/10.35362/rie71221>
- Miller, G., & Wager, L. (1971). Adult socialization, organizational structure, and role orientations. *Administrative Science Quarterly*, 16(2), 151-163. <https://doi.org/10.2307/2391825>
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). 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, 2819-2828. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>
- Molina, E., Cividini, M., & Fuentealba, R. (2013). Formación inicial e inserción profesional: Procesos clave para la profesionalización docente. In E. Correa, M. Cividini, & M. Fuentealba (Eds.), *Formación e inserción profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 9-18). OEI.
- Melo, M., Almeida, L., & Leite, C. (2020). Práticas curriculares coletivas de professores do 1.º ciclo da educação básica de Portugal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2006-2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12714>
- Neto, S., & Cyrino, M. (2019). O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 52-72. <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>

- Neto, S., Iza, D., & Silva, M. (2017). Learning of teaching in the professional socialization in physical education. *Motriz*, 23(2), e101638. <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201700020008>
- Nóvoa, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. *Educa*.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/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>
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html>
- Obodaru, O. (2017). Forgone, but not forgotten: Toward a theory of forgone professional identities. *Academy of Management Journal*, 60(2), 1-31. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.0432>
- Chou, V. (2010, October 25). Preparing teacher educators for diversity: Competencies and challenges [Workshop]. OCDE International seminar on teacher education for diversity, Brussels, Belgium. <https://www.oecd.org/education/ceri/46454172.pdf>
- Philpott, C., Scott, H., & Mercier, C. (2014). *Initial teacher education in schools: A guide for practitioners*. SAGE.
- 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>
- Ribas Flores, J., Leite Méndez, A., & Cortés González, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: Aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 228-242. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41029>
- Roucaud, V. (2016). *The professional socialization of novice teachers* [Master's thesis, University Toronto]. TSpace Repository. <https://hdl.handle.net/1807/72278>
- Russell, H. (2019). Connections and disconnections: Music cooperating teachers' perceptions of working with universities. *Contributions to Music Education*, 44, 55-80. <https://www.jstor.org/stable/26724260>
- Santos, A., & Leite, C. (2020). Professor agente de decisão curricular: Uma scriptura em Portugal. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.padc>
- Schempp, P., & Graber, K. (2016). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 329-348. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.4.329>
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e aprendizagem*. Artes Médicas Sul.

- Silva, E., & Silva, K. (2021). Importância do estágio supervisionado para a formação docente em Geografia. *Revista de Educação Geográfica UP*, 6, 21-30. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/11284>
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2017). The role of the cooperating teacher in the context of physical education teacher training: The cooperating teacher's perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 7. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497>
- Stanulis, R., Wexler, L., Pylman, S., Guenther, A., Farver, S., Ward, A., Croel-Perrien, A., & White, K. (2018). Mentoring as more than "cheerleading": Looking at educative mentoring practices through mentors' eyes. *Journal of Teacher Education*, 70, 567-580. <https://doi.org/0022487118773996>
- Teng, M. (2017). Emotional development and construction of teacher identity: Narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), Article 8, 117-134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.8>
- 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>
- Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management research methods*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810527>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. UTFPR.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504. <https://doi.org/10.5902/198464442357>
- Vumilia, P., & Semali, L. (2016). Can the mentoring and socialization of pre-service teachers improve teacher education? *Journal of International Education and Leadership*, 6(2), 1-29.
- Windschitl, M., Lohwasser, K., & Tasker, T. (2021). Learning to plan during the clinical experience: How visions of teaching influence novices' opportunities to practice. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 405-418. <https://doi.org/10.1177/0022487120948049>