

MESTRADO
PSICOLOGIA

O presente e o futuro da docência: Análise
dos processos de transmissão de
conhecimentos entre orientadores
cooperantes e estagiários

Constança Caldeira Amaro Loureiro Dias

M

2022



**O PRESENTE E O FUTURO DA DOCÊNCIA: ANÁLISE DOS PROCESSOS DE
TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS ENTRE ORIENTADORES
COOPERANTES E ESTAGIÁRIOS**

Constança Caldeira Amaro Loureiro Dias

Outubro 2022

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, área de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Marta Santos** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

A presente dissertação é um reflexo das perspetivas, do trabalho e das interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

AGRADECIMENTOS

A conclusão e conseguinte defesa da dissertação de mestrado simboliza o fecho de um capítulo significativo no meu percurso enquanto estudante, mas, também, enquanto pessoa. Como tal, não poderia deixar de usufruir deste espaço para agradecer a todos aqueles que, de diversas maneiras, contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Em primeiro lugar, um profundo obrigada à Professora Marta Santos, por todas os conhecimentos que partilhou comigo, pelo apoio incalculável que me deu ao longo de toda esta viagem e por me mostrar que, alguns obstáculos são, na verdade, oportunidades. Foi um privilégio enorme ser sua aluna e um privilégio, ainda maior, tê-la como orientadora.

Às docentes e estagiárias que participaram nesta investigação, o meu mais sincero obrigada pela vossa incansável disponibilidade, por toda a partilha e pela confiança que depositaram em mim e neste trabalho. Sem o contributo crucial de cada uma de vós, nada disto seria possível.

Aos meus colegas de licenciatura e mestrado, Alfredo, Beatriz, Filipa F., Filipa M., Joana, Inês, Iolanda, Madalena, Margarida, Mariana G., Mariana M. e Rita, creio que não há palavras no dicionário que permitam descrever a gratidão que sinto pelos nossos caminhos se terem cruzado e por, ao longo destes 5 anos, terem sido uma casa longe de casa.

À Mentoria FPCEUP, às suas docentes coordenadoras e a todos aqueles que tive a oportunidade conhecer graças a este dispositivo magnífico e que, inevitavelmente, se tornaram família, o meu muito obrigada.

À minha família que, além de ter sido uma fonte de inspiração para este trabalho, me apoia incessantemente e me dá a força necessária para cumprir todos os meus objetivos, e ao Pedro, por acreditar sempre nas minhas capacidades e me fazer ambicionar a ir sempre mais longe, um obrigada nunca chegará para vos agradecer devidamente.

Termino esta secção, agradecendo a todos aqueles que foram, são e serão professores. Obrigada por, dia após dia, cumprirem a tão nobre missão que é ser docente. É a vós que dedico este trabalho.

RESUMO

A transmissão de conhecimentos ao nível profissional, é uma temática cujo interesse em termos de investigação não é recente, mas é cada vez mais valorizado. Isto deve-se, em parte, ao constante desenvolvimento e consequentes alterações da organização do trabalho, assim como às evoluções demográficas que se verificam a nível mundial e se caracterizam pelo progressivo envelhecimento da população. A transmissão de conhecimentos torna-se, portanto, particularmente relevante quando se verifica a necessidade de preservar e transmitir os conhecimentos de trabalhadores experientes que se aproximam da reforma profissional, aos ditos “novatos” que, futuramente, irão realizar as suas funções. Este é o caso da população docente portuguesa, cuja renovação se torna cada vez mais imperativa. Assim, o foco da presente investigação prende-se com a análise dos processos de transmissão entre orientadores cooperantes e estagiários, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.

Com o intuito de compreender como é que estes processos se desenrolam, em que condições é que eles ocorrem, quais são os fatores que os impactam e que conhecimentos se transmitem entre professores experientes e “novatos”, recorreu-se a uma abordagem de investigação qualitativa de cariz não-experimental e exploratório, com base na realização de entrevistas semiestruturadas. Este trabalho contou com um total de sete participantes, das quais, quatro eram estagiárias que se encontravam a realizar a Prática de Ensino Supervisionada e três eram as orientadoras cooperantes que as acompanharam, ao longo do ano letivo de 2021/2022.

Os resultados obtidos revelam posicionamentos semelhantes entre as estagiárias e as orientadoras cooperantes, sobre os fatores a considerar no que concerne à transmissão de informação e sobre a importância que a mesma tem na aprendizagem das estagiárias, tendo-se constatado a existência de aspetos de diversas ordens, que interferem na transmissão de conhecimentos e que se demonstram consonantes com os constrangimentos associados à realidade da atividade de trabalho docente. Além disso, os dados desta investigação revelam que as orientadoras cooperantes desempenham, de facto, um papel fundamental ao nível da transmissão de conhecimentos que permite estabelecer a ponte entre a educação formal das estagiárias e a realidade da atividade de trabalho docente. Ademais, os resultados realçam o impacto das estagiárias no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente, no que se refere à aprendizagem das orientadoras cooperantes e entre pares de estagiárias.

Palavras-chave: Transmissão de Conhecimentos; Docência; Orientadores Cooperantes; Estagiários

ABSTRACT

Professional knowledge transmission is a subject which has gathered growing interest in terms of investigation. This is partly due to constant development and the resulting changes made to work organization, as well as the demographic evolutions that occur worldwide and are characterized by the progressive aging of the population. Therefore, knowledge transmission becomes particularly relevant when there is a need to preserve and transmit the knowledge detained by experienced workers who are approaching retirement, to the so-called “novices” who will occupy their position in the future. Thus, the focus of this research is the analysis of the transmission processes between cooperating teachers and trainees during the Supervised Teaching Practice.

In order to understand how these processes take place, under what conditions they occur, what factors impact them, and what knowledge is transmitted between experienced and "novice" teachers, a non-experimental and exploratory qualitative research approach, based on semi-structured interviews, was used. This study had a total of seven participants, four of whom were trainees doing their Supervised Teaching Practice and three were the supervising teachers who accompanied them throughout the 2021/2022 school year.

The obtained results reveal similar positions between trainees and cooperating teachers regarding the factors to be considered concerning the transmission of information and its importance in the trainees' learning, having found the existence of various aspects that interfere with the transmission of knowledge and which are consistent with the constraints associated with the reality of the work activity of teaching. Moreover, the data from this research reveals that the cooperating teachers do play a key role in the transmission of knowledge that allows the establishment of a bridge between the trainees' formal education and the reality of the teaching work activity. Moreover, the results highlight the impact of the trainees during the Supervised Teaching Practice, particularly regarding the learning of the cooperating teachers and between pairs of trainees.

Keywords: Knowledge Transmission; Teaching; Cooperating Teachers; Trainees

RESUMÉ

La transmission des connaissances au niveau professionnel est un thème dont l'intérêt en termes de recherche n'est pas récent, mais de plus en plus valorisé. Cela est dû en partie à l'évolution constante et aux changements qui en découlent dans l'organisation du travail, ainsi qu'aux changements démographiques qui se produisent dans le monde entier et qui sont caractérisés par le vieillissement progressif de la population. La transmission des connaissances devient donc particulièrement pertinente lorsqu'il s'agit de préserver et de transmettre les connaissances des travailleurs expérimentés proches de la retraite aux "novices" qui exerceront leurs fonctions à l'avenir. C'est le cas de la population enseignante portugaise, dont le renouvellement devient de plus en plus impératif. Ainsi, l'objet de cette recherche est lié à l'analyse des processus de transmission entre les enseignants coopérants et les stagiaires pendant la pratique d'enseignement supervisé.

Afin de comprendre comment ces processus se déroulent, dans quelles conditions ils se produisent, quels facteurs les influencent et quelles connaissances sont transmises entre les enseignants expérimentés et novices, une approche de recherche qualitative non expérimentale et exploratoire a été utilisée, basée sur des entretiens semi-structurés. Cette étude comptait un total de sept participants, dont quatre étaient des stagiaires effectuant une pratique pédagogique supervisée et trois étaient les superviseurs coopérants qui les ont accompagnés tout au long de l'année scolaire 2021/2022.

Les résultats obtenus révèlent des positions similaires entre les stagiaires et les superviseurs sur les facteurs à prendre en compte concernant la transmission de l'information et son importance dans l'apprentissage des stagiaires, avec l'existence de divers aspects qui interfèrent avec la transmission des connaissances, qui sont cohérents avec les contraintes liées à la réalité de l'activité professionnelle enseignante. En outre, les données de cette étude révèlent que les enseignants coopérants jouent un rôle clé dans la transmission des connaissances qui permettent de combler le fossé entre l'éducation formelle des stagiaires et la réalité de l'activité professionnelle d'enseignement. De plus, les résultats mettent en évidence l'impact des stagiaires pendant la pratique d'enseignement supervisée, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des enseignants coopérants et des pairs stagiaires.

Mots clés: Transmission des connaissances; Enseignement; Enseignants Coopératifs; Stagiaires

ÍNDICE

1.Introdução	1
2. Enquadramento Teórico	3
2.1. A atividade de trabalho	3
2.2. A transmissão de conhecimentos	5
2.3. A atividade de trabalho dos professores.....	8
2.4. O presente e o futuro da docência em Portugal.....	10
2.5. A Prática de Ensino Supervisionada e a Transmissão de Conhecimentos	12
3. Metodologia	15
3.1. Objetivos do Estudo	15
3.2. Métodos de Recolha de Dados	15
3.3. Participantes	17
3.4. Procedimento.....	18
3.5. Técnicas de Análise dos Dados	20
3.5. Critérios e estratégias para garantir a qualidade das inferências.....	21
4. Apresentação e Análise dos Resultados	22
4.1. Características e Condições da Prática de Ensino Supervisionada	22
a) A (falta de) organização do estágio	22
b) O tempo	24
c) O contexto.....	25
4.2. Os interlocutores da transmissão de conhecimentos ao longo do estágio.....	27
a) Supervisores.....	27
b) Estagiárias.....	28
c) Orientadoras cooperantes.....	30
4.3. Os domínios de conhecimento trabalhados e transmitidos ao longo do estágio	32
a) Domínios de conhecimento valorizados pelas estagiárias	32
b) Domínios de conhecimento valorizados pelas orientadoras cooperantes.....	34
5. Discussão dos Resultados	37
6. Conclusão.....	44
Referências Bibliográficas.....	47
APÊNDICES	52

1. Introdução

Atualmente, em Portugal, verifica-se um avançar acelerado da idade da população docente ativa, sendo que, em 2019, 52.9% dos professores tinham uma idade superior aos 50 anos (CNE, 2019). Quer isto dizer que, num futuro breve, uma grande percentagem de docentes portugueses irá reformar-se e, como resultado, será imperativo renovar os quadros das escolas com novos docentes. Torna-se, portanto, crucial assegurar uma boa preparação das próximas gerações de professores, de forma promover a garantia de um ensino de qualidade (Decreto-Lei nº29/2014).

Um dos elementos fundamentais para esta formação é a Prática de Ensino Supervisionada. Esta consiste numa Unidade Curricular dos cursos do Ensino Superior relativos à formação de professores de habilitação para a docência, através da qual os estudantes realizam um estágio em estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário (Decreto-Lei nº27/2014). Nestes estágios, os estudantes são acompanhados por docentes das escolas, denominados de orientadores cooperantes. Os estagiários começam, então, por observar as aulas destes profissionais e, posteriormente, planificam e lecionam as suas próprias aulas. Contudo, no intermédio das diferentes atividades que compõem a Prática de Ensino Supervisionada, têm lugar momentos de transmissão de conhecimentos entre os trabalhadores experientes e os “novatos” (Delgoulet, 2015), que, neste caso, são representados pelos orientadores cooperantes e os estagiários, respetivamente.

É na análise dos processos de transmissão de conhecimentos entre estes dois atores, que se centra esta investigação, com o objetivo de compreender como é que estes processos se desenrolam, em que condições é que eles ocorrem, quais são os fatores que os impactam e que conhecimentos se transmitem entre professores experientes e os “novatos”. Destarte, na presente dissertação, com recurso a uma metodologia qualitativa de cariz não-experimental e exploratório, procurou-se explorar a temática da transmissão de conhecimentos entre orientadores cooperantes e estagiários, mais concretamente, as vivências de estagiárias que se encontravam a realizar a Prática de Ensino Supervisionada e o papel das orientadoras cooperantes que as acompanharam, ao longo do ano letivo de 2021/2022.

Este trabalho encontra-se organizado em cinco partes: (1) o enquadramento teórico, onde se procura enquadrar os conceitos presentes nesta investigação, com base na literatura científica sobre a transmissão de conhecimentos, a atividade de trabalho dos docentes, a Prática de Ensino Supervisionada e a forma como estes temas se poderão relacionar; (2) a metodologia, onde são apresentados os objetivos específicos desta investigação, os seus participantes, os

métodos de recolha de dados utilizados, os procedimentos aplicados, os métodos de análise de dados realizados e, também, os critérios e estratégias empregues para assegurar a qualidade das inferências do estudo; (3) a apresentação e análise dos dados, onde são apresentados os grandes temas que surgiram da análise temática realizada, bem como os seus subtemas, com recurso a exemplos de verbalizações dos participantes; (4) a discussão de resultados, na qual se tem como intuito relacionar os resultados obtidos com os objetivos da investigação, procurando interpretar os mesmos com base na literatura presente no enquadramento teórico; e, por último (5) as conclusões da investigação, através das quais são identificadas as principais considerações e contributos desta investigação para o estudo dos processos de transmissão de conhecimentos, assim como as suas limitações e as consequentes sugestões para estudos futuros.

2. Enquadramento Teórico

2.1. A atividade de trabalho

A atividade de trabalho tem um papel crucial na abordagem que caracteriza a ergonomia da atividade, sendo o elemento medial e estruturante da situação de trabalho (Duarte, 1998). Porém, o conceito de atividade de trabalho não detém uma definição única e exata, pelo que, ao consultar as definições formuladas por autores distintos, é possível encontrar algumas especificidades (Duarte, 1998). Por exemplo, para Noulain (1995) a atividade de trabalho não se restringe à realização da tarefa, sendo através da reconceção da mesma que o trabalhador edifica a sua identidade, saúde e competência. Por sua vez, na visão de Falzon e Teiger (1995), a atividade define-se no processo de interação do trabalhador com as exigências da sua tarefa, os constrangimentos que são fruto do seu meio de trabalho, o seu estado interno, os seus próprios objetivos e todos os outros componentes que não só impactam, como determinam a ação do trabalhador.

Um ponto incontornável da análise do trabalho na Ergonomia da atividade e na Psicologia do Trabalho são os binómios prescrito-real e tarefa-atividade. Seguindo a lógica de Leplat e Hock (1983, citado por Clot, 2006), o trabalho prescrito é baseado em normas antecedentes e diz respeito àquilo que a organização define que tem de ser feito, ou seja, este constitui a tarefa e responde à questão “O quê?”. Por outro lado, o trabalho real incorpora o “Como?”, sendo este definido como a atividade que o trabalhador ou os coletivos de trabalho realizam. Isto é, como é que os trabalhadores respondem efetivamente às exigências (Leplat & Hoc, 1983, citado por Clot, 2006).

Porém, para Yves Clot, esta perspetiva de análise do trabalho real versus trabalho prescrito impede que diversas dimensões da atividade saiam da penumbra, acabando por não serem devidamente valorizadas (Santos, 2006). Destarte, o autor propõe que, além dos binómios supramencionados, se tenha em consideração o facto de toda a atividade de trabalho ser uma coatividade, dado que é sempre endereçada aos outros e, concomitantemente, uma contra-atividade, dado que se estrutura de acordo com e contra a atividade dos outros, ganhando corpo em resposta à mesma (Santos, 2006).

Assim, para Yves Clot, a atividade de trabalho não se resume meramente àquilo que o trabalhador realiza, correspondendo também ao que não se faz, ao que não se pode fazer, ao que se faz para evitar o que se tem a fazer, ao que se faz sem se querer fazer, ao que se deveria

fazer, ao que se gostaria de fazer, ao que se tenta fazer mas não se consegue, ao que se tem que refazer e ao que se faz sem se ter necessidade (Santos, 2006; Clot, 2008).

Ademais, segundo Durrive e Schwartz (2008) é no desenrolar da realização de uma atividade que surgem os debates de normas, isto é, os debates entre as normas antecedentes e as renormalizações desenvolvidas pelos trabalhadores. As últimas cumprem um papel importante na preservação da saúde física e psicológica dos atores, dado que, nestas renormalizações refletem-se escolhas individuais relativas a critérios de êxito e de adesão às regras existentes de processo e segurança (Silva, 2006).

De acordo com Daniellou e Rabardel (2005), há sete características principais que a abordagem da ergonomia da atividade retém da atividade de trabalho: (1) esta é finalizada por um ou mais objetivos que nem sempre são evidentes; (2) a relação entre o sujeito e o objeto da atividade é mediada pelos dispositivos técnicos, pelos esquemas individuais do trabalhador e a sua respetiva organização, sendo estes, impactados pelo contexto social, cultural e histórico do indivíduo; (3) a atividade é sempre única, na medida em que diz respeito a um sujeito singular, a exercer num determinado momento e condições concretas; (4) a atividade é, também, portadora da sua própria história; (5) a atividade contém sempre uma dimensão coletiva, podendo a presença do outro ser demonstrada através de instrumentos, utensílios, regras ou procedimentos; (6) a abordagem supramencionada deve ser intrínseca, ou seja, ser capaz de compreender as racionalidades que motivam as regulações empregues pelos sujeitos; e (7) a atividade é integradora, isto é, constrói-se em resposta a um número vasto de determinantes.

Sendo, então, a atividade de trabalho composta por uma variedade considerável de elementos aos quais pretendemos ter acesso aquando da sua análise, torna-se fulcral envolver os protagonistas da atividade – os trabalhadores – de forma a, verdadeiramente, conhecer e compreender o trabalho para potenciar a sua transformação (Guérin et al., 2001). Para este efeito, Dejours (1998) enfatiza a relevância de ser criado um espaço de discussão para os atores, que permita valorizar o trabalho de cada indivíduo e, simultaneamente, partilhar sofrimentos e debater impasses do trabalho. Porém, a análise da atividade de trabalho não se foca apenas no sofrimento, mas também nas condições em que esta é uma fonte de prazer, sendo este um aspeto que pode, inclusive, contribuir para a construção da saúde do trabalhador (Dejours, 2017). Assim, a abordagem da ergonomia da atividade procurar articular dimensões diversas, particularmente, as sistémicas, dinâmicas, históricas e culturais de determinada atividade de trabalho, tendo sempre como princípio, o respeito pela diversidade dos indivíduos, pelas suas idiossincrasias e pelas suas racionalidades particulares (Coutarel et al., 2009).

2.2. A transmissão de conhecimentos

A transmissão de conhecimentos, nomeadamente, em situações de trabalho, é uma temática cujo interesse em termos de investigação não é recente, mas é cada vez mais valorizado. Isto deve-se, em parte, ao constante desenvolvimento e consequentes alterações da organização do trabalho, assim como, às evoluções demográficas que se fazem sentir por todo o mundo (Volkoff, 2011). Estas últimas têm um impacto ao nível global da organização das sociedades, mas revelam-se particularmente relevantes ao nível económico e do trabalho. Atualmente, com o envelhecimento populacional que se verifica a nível mundial, incluindo, em Portugal, levanta-se um desafio para as organizações, de criar condições para que, dentro das mesmas, haja uma circulação eficiente dos saberes profissionais, particularmente, entre trabalhadores experientes e “novatos” (Delgoulet, 2015). A diferença geracional entre trabalhadores exige, portanto, uma flexibilidade e complementaridade contínua dos saberes profissionais (Thébault, 2014). Agravando esta problemática, a passagem de um número significativo de trabalhadores para a reforma aumenta a preocupação com a perda dos conhecimentos que estes adquiriram com a experiência (OSHA, 2016). Neste panorama, exalta-se a necessidade de reter e transmitir o conhecimento dos trabalhadores considerados seniores, ou seja, trabalhadores que, ao longo do tempo, desenvolveram competências essenciais e conhecimentos extensos sobre determinada tarefa, processo de trabalho ou relativo à preservação da sua saúde (Delgoulet, 2015; Jullano, 2006).

Contudo, a transmissão de conhecimentos, que englobe conhecimentos críticos, não é fácil de realizar, nem de estudar, devido às dificuldades que os trabalhadores têm em verbalizar os seus saberes-fazer profissionais (Oddone, 2007; Santos & Lacomblez, 2007). O conceito de saberes-fazer diz respeito à apropriação que o trabalhador faz de um conjunto de conhecimentos que são necessários para o desempenho da sua função e aos conhecimentos adquiridos que este desenvolve no decorrer da sua experiência profissional, comumente designados de *know-how* (Brochier, 2010). Os saberes-fazer fazem-se acompanhar dos saberes-fazer de prudência, que consistem em estratégias eficazes adotadas pelos trabalhadores, ao longo dos anos de trabalho, através das quais estes se defendem dos riscos que correm aos mais diversos níveis (Vasconcelos, 2000).

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1995), o conhecimento incorporado na prática continuada, que advém de experiências pessoais, crenças e valores, e que é suscetível à invisibilidade, por não ser facilmente verbalizável e transmissível, denomina-se de conhecimento tácito. A dificuldade de verbalização destes conhecimentos e estratégias surge,

em grande medida, do facto de estes serem integralmente assimilados pelos trabalhadores que, não estando completamente cientes de que os detêm e mobilizam, acabam por não conseguir verbalizá-los de uma forma espontânea, aquando da transmissão de conhecimentos a colegas menos experientes (Cloutier et al., 2008; Weill-Fassina & Pastré, 2004). Desta forma, para que a transmissão de conhecimentos possa ocorrer, é necessário desenvolver um glossário que seja compreensível por ambos os lados da interação, a que Ivar Oddone (1999) dá o nome de glossário comum.

Jeanne Thébault define a transmissão de conhecimentos como o “conjunto de trocas acerca das práticas profissionais, ao longo da realização do trabalho, entre os indivíduos com percursos, experiências e idades diversas. Tais trocas são marcadas pelas assimetrias relacionadas com a diversidade dos indivíduos” (Thebault, 2014, p.2). Através da realização de uma investigação focada em situações de transmissão entre supervisoras e estagiários, em hospitais universitários, em França, Thébault (2013) delineou um modelo do “processo de desenvolvimento de interações formativas em situação de trabalho”, alicerçado em três componentes principais, que se articulam entre si: a conciliação entre as atividades de transmissão e de produção, a co-construção de uma relação entre os protagonistas e a combinação de saberes profissionais. Por sua vez, cada uma destas componentes alberga determinados elementos que, como se de vértebras se tratassem, através da sua articulação, formam o esqueleto das interações formativas.

Para compreender este modelo é, então, necessário perceber o que é que as suas três componentes representam. Em primeiro lugar, surge a integração da transmissão na atividade de trabalho. Esta componente diz respeito ao facto de a transmissão ocorrer ao longo da atividade de produção, sendo, por isso, alvo das mesmas exigências (Thébault, 2013). Thébault identificou três tipos de situação mediante as várias exigências existentes, sendo estas o “colocar entre parênteses”; “aproveitar as oportunidades” e, “para além da dupla”. A primeira diz respeito a situações em que a atividade de produção é mais exigente e, como resultado, a transmissão acaba por ser posta “entre parênteses”, ou seja, situações em que a transmissão não é uma prioridade face aos objetivos da produção (Thébault, 2013). Por outro lado, nas situações em que a exigência é mais ténue, as supervisoras aproveitam as oportunidades que surgem, o que permite que o foco se situe na transmissão, criando boas condições para que esta ocorra. É neste enquadramento que se desenvolvem testes de conhecimento, exercícios e discussões que, por sua vez, enriquecem as interações formativas. Porém, importa notar que a criação destas condições não surge sem custos para as supervisoras que têm de se manter atentas às ações de cuidado que os estudantes realizam, visto que é sobre as supervisoras que recai a

responsabilidade das mesmas (Thébault, 2013). Por último nas situações descritas como “para além da dupla” é o coletivo de profissionais da organização que providencia a produção para auxiliar a transmissão, promovendo e possibilitando a conciliação entre ambas. Aliás, por vezes, o facto de supervisionar um estudante pode revelar-se um espaço de debate e aprendizagem dentro do próprio coletivo (Thébault, 2013).

No que se refere à componente “co-construir uma relação”, a autora alude ao facto de que as interações formativas requerem sempre, pelo menos, dois atores. À medida que as interações formativas se vão desenvolvendo, não são apenas determinados os conteúdos abordados, como também é esculpida a relação entre os protagonistas da transmissão (Thébault, 2013). Destarte, ao longo da construção desta relação, cada um questiona o outro e dá visibilidade ao que sabe e ao que não sabe, permitindo que ambos se ajustem, não meramente ao nível do conhecimento, mas também no que concerne à coelaboração das regras que moldam as interações formativas (Thébault, 2013). Na investigação realizada pela autora, esta dupla de protagonistas nem sempre era definida de uma forma definitiva, dado que cada estagiária tinha várias supervisoras ao longo do estágio e vice-versa. Porém, ergueram-se duas configurações desta relação: por um lado, o facto de os atores já se conhecerem ou estarem a encontrar-se pela primeira vez e, por outro, o fator cronológico associado à relação, desde a dita “descoberta da dupla” até ao momento de separação, aquando do término do estágio (Thébault, 2013).

Por último, a componente relativa ao “combinar de saberes profissionais” está inegavelmente ligada aos elementos mencionados até este ponto, na medida em que estes orientam a escolha do tipo de conteúdo abordado no decorrer das interações formativas. Apesar de haver uma tendência para assumir que o conhecimento profissional debatido ao longo destas interações se foca no momento imediato e num contexto particular de trabalho, este alberga, também, referências ao passado e ao futuro, fazendo com que a transmissão profissional seja situada nela mesma e, simultaneamente, diacrónica (Thébault, 2013).

Além desta combinação temporal, ocorre também uma combinação ao nível das dimensões específicas da atividade de trabalho que são abordadas ao longo da transmissão. De forma a organizar e categorizar estas dimensões, Thébault (2013) baseou-se nos quatro polos definidos por Caroly e Well-Fassina (2007), de acordo com os quais se organizam as atividades de serviço: o “sistema”; os “outros”; “o próprio” e os “destinatários” do serviço. A categorização segundo estes polos permite realçar o facto de que as interações formativas não se centram apenas em conhecimento “técnico”, podendo os conteúdos abordados resultar da combinação de diferentes polos ou serem focados num só (Thébault, 2013).

Ademais, uma das ideias evidenciadas por esta investigação é a de que não há uma forma simples de descrever o que seria classificado como uma transmissão de qualidade, dado que não existem critérios formais simples que permitam avaliá-la. Porém, as análises realizadas por Thébault (2013), permitem-nos perceber que uma transmissão de qualidade será, não só aquela na qual as três componentes apresentadas podem ser estabelecidas, mas também aquela que possibilita que se desenvolvam, ao máximo, práticas reflexivas, aquando da transmissão, assim como, em referência à mesma. Além disso, o trabalho desenvolvido por Thébault (2013) em torno das interações formativas destaca, ainda, as limitações dos sistemas de trabalho, a sua variação, e as possibilidades que existem para as enfrentar, levantando a questão de se as condições que favorecem a manutenção das interações formativas não serão coincidentes com as condições que permitem assegurar a qualidade do próprio trabalho?

2.3. A atividade de trabalho dos professores

Nas palavras de Paulo Freire, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p.58). Este mesmo autor define como propósito basilar da educação “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a História” (Freire, 2006, p.21). Como tal, este propósito entrelaça-se de uma forma inseparável com os objetivos que guiam a ação dos docentes.

Ser professor é uma atividade de trabalho que além de complexa, é embebida em dicotomias. Por um lado, a retórica centrada no papel vital que é esperado que os professores desempenhem na construção da dita sociedade do futuro, composta pelos alunos do presente. Por outro, fatores como o aumento das funções dos docentes, a precariedade dos recursos materiais, a fraca remuneração e um conjunto de outros elementos que contribuem para o desgaste destes profissionais (Gomes e Brito, 2006). António Nóvoa afirma, inclusivamente, que “ninguém pode carregar nos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem” (1998, p.7).

Um facto que tende a não receber a devida visibilidade é que ser docente transcende largamente a sala de aula e a correção de testes (Lemos, 2011; Telles & Alvarez, 2004), envolvendo elementos menos tangíveis ou evidentes, como é o exemplo da elaboração de

relatórios e pareceres, as reuniões de departamento, o planeamento de aulas as tarefas de supervisão, e a adequação dos conteúdos e da leção das aulas às necessidades específicas de cada estudante (Freitas & Souza, 2018). Ademais, para as últimas, Santana (2013) afirma que os docentes deverão possuir conhecimentos didáticos e pedagógicos específicos para além da formação que realizam em determinada disciplina, o que destaca a exigência que é colocada sobre os professores para que estes permaneçam em constante atualização ao nível teórico e metodológico. Outro aspeto relevante desta atividade profissional prende-se com o facto de não se poder falar de uma jornada formal de trabalho para o docente (Arbex et al., 2013), dado que a atividade de trabalho dos professores não é necessariamente realizada num posto de trabalho fixo, mas sim em múltiplos ambientes distintos como as várias salas de aula, laboratórios e a sala de reuniões de departamento. Para além disso, o trabalho dos docentes é também parcialmente realizado em casa, excedendo o horário de trabalho e ocupando o tempo que deveria ser destinado ao descanso e lazer, assim como à sua vida pessoal e familiar, fazendo com que esta atividade de trabalho envolva a dimensão pessoal e profissional do professor, o que acaba por ser um aspeto comumente não reconhecido (Fávero & Pasinato 2013).

Porém, o impacto e a complexidade da profissão docente não se prendem apenas pelas tarefas impostas a estes trabalhadores. O trabalho docente, enquanto atividade intelectual, é permeado por expectativas e normas, que constituem uma parte fundamental desta atividade, servindo de orientação, providenciando algum amparo, e garantindo os direitos dos docentes e dos alunos (Freitas & Souza, 2018). No entanto, isto não impede que o trabalhador delineie novos caminhos para além dos que são prescritos, de forma a realizar todas as atividades que compõem o seu trabalho. Estas normas poderão não ser alteradas, mas o docente transforma-se constantemente a nível orgânico, emocional, cognitivo e social (Freitas & Souza, 2018). Assim, para responder adequadamente às exigências da sua profissão, o docente renormaliza a atividade, por exemplo, ao trabalhar fora do horário de trabalho estabelecido e ao imprimir os seus valores, perceções e experiências individuais sobre as atividades, moldando o trabalho à forma como cada tarefa é realizada no dia-a-dia (Araújo & Alevato, 2011). Num processo contínuo de debate entre o que as normas sugerem e o fazer real da atividade, é ao atender àquilo que as normas não conseguem prever, que os saberes são construídos no quotidiano do trabalho (Schwartz & Durrive, 2007). Destarte, embora as prescrições e normas delimitem os modos de atuação dos docentes, não abrangem a totalidade das realidades que envolvem o trabalho (Schwartz & Durrive, 2007). Contudo, e apesar de poder parecer antagónico às noções supramencionadas, importa referir que há limites para a autonomia que os docentes detêm no exercício da sua atividade de trabalho (Telles & Alvarez, 2004), na medida em que, existem

normas institucionais e governamentais que exercem influência na concretização do trabalho dos professores e que devem, portanto, ser tidas em consideração. Exemplos destas normas são o Programa e Metas Curriculares de cada disciplina que, não sendo definidos pelos docentes, funcionam como instrumentos de prescrição do seu trabalho (Melo, 2012).

Deste modo, a profissão docente requer o uso ininterrupto dos conhecimentos do indivíduo, resultando num uso de si por si em toda e qualquer ação e, em simultâneo, o uso de si pelos outros e pela instituição, de forma a concretizar devidamente todas as exigências da sua atividade de trabalho que, como referido anteriormente, transcendem largamente o que ocorre nas salas de aula (Nouroudine, 2004). De acordo com Araújo e Alevato (2011), o uso de si por si ocorre quando determinada situação ultrapassa o prescrito, obrigando o indivíduo a fazer escolhas com recurso aos seus conhecimentos e experiências, permitindo-lhe optar pela ação que considera mais adequada para aquele cenário. Refere-se então, ao uso que o sujeito faz dos seus saberes-fazer, das suas avaliações, das suas habilidades pessoais e sociais, entre outras (Borges, 2004). Relacionado com esta temática encontra-se o conceito de corpo-si, que Schwartz e Durrive (2007) referem como uma noção relevante, uma vez que é precisamente neste corpo que tem lugar a mediação e a gestão da variedade existente no uso de si por si e de si pelos outros. Por exemplo, ao requisitar que o professor esculpa as suas aulas com base em experiências anteriores, verifica-se, na docência, uma presença forte do corpo-si enquanto saber gravado no corpo do trabalhador e que é posto ao serviço do ensino (Freitas & Souza, 2018). O trabalho do professor é, então, múltiplo, diversificado e complexo. Contudo, apesar desta caracterização, poder-se-á dizer que o alicerce da atividade de trabalho do docente continua a ser, precisamente, a docência, sendo através desta que o professor se compromete e declara a sua intenção publicamente, com recurso ao que diz e, acima de tudo, ao que faz (Oliveira et al., 2017).

2.4. O presente e o futuro da docência em Portugal

Em 2019, como referido previamente, segundo o Conselho Nacional de Educação, em Portugal, 52.9% dos professores tinham 50 anos de idade, o que corresponde a mais de 40 mil docentes, sendo que, menos de 1.1% se situavam abaixo dos 35 anos de idade (CNE, 2019). Este envelhecimento etário é sinónimo da rápida aproximação da reforma profissional para uma grande percentagem da população docente portuguesa ativa atualmente.

Em 1981, a Organização Internacional do Trabalho considerou a profissão docente como uma atividade de trabalho de risco físico e mental (Ramos, 2004). Além disso,

comparativamente ao passado, parece existir uma intensificação da frequência de situações de mal-estar nos professores, algo que se revela preocupante, dado que, em comparação com os professores de outros países europeus, os docentes portugueses manifestam índices superiores de mal-estar (Ramos, 2004). A contínua desvalorização do trabalho docente, relacionada com a baixa remuneração, as condições de trabalho e salas de aula superlotadas, dificultam consideravelmente a realização de um trabalho com qualidade (Santos-Filho & Dias, 2016, cit, in Freitas & Gil, 2019). A estas condições acrescenta-se o olhar de desconfiança que recai sobre os professores, advindo de uma sociedade que os acusa recorrentemente de serem profissionais medianos, com uma formação deficiente (Nóvoa, 1998). Contudo, do outro lado da moeda, os docentes são canhoneados com um discurso que os define como elementos cruciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (Nóvoa, 1998). Ao colocar o peso de uma responsabilidade hercúlea sobre os professores, dá-se vida a um ciclo vicioso de expectativas elevadas seguidas de desvalorização, uma vez que, devido às condições de trabalho a que estão sujeitos, estes profissionais não conseguem corresponder ao que a sociedade lhes exige.

É neste cenário de uma atividade de trabalho de desgaste e, em grande parte, desvalorizada, que a reforma profissional de um vasto número de docentes portugueses se revela um fator de risco para o Ensino em Portugal. Isto porque se constata que estes fatores têm um impacto negativo no número de estudantes do Ensino Superior inscritos em cursos relacionados com a Educação, estando este abaixo da média da OCDE e da União Europeia, o que poderá causar dificuldades na contratação de docentes habilitados, num futuro alarmantemente próximo (CNE, 2019). Neste sentido, uma preparação e formação de qualidade das novas gerações de professores, que valorize a função docente, é basilar para assegurar a renovação dos quadros das escolas e a procura de novos docentes que será, cada vez mais, uma necessidade preponderante para garantir a promoção de um ensino de qualidade (Decreto-Lei nº29/2014).

A este nível, Gatti (2016) salienta que é necessário reformular os currículos dos cursos do ensino superior que se destinam à formação de futuros professores, pois “não formam bem nem no conhecimento específico e nem nas didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação nas escolas” (p. 5). Por sua vez, António Nóvoa reforça esta ideia, declarando que “um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes” (2022, p.96).

Em Portugal, nos termos do Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio (Decreto-Lei, nº 79/2014), o modelo sequencial de habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e secundário está organizado em dois ciclos de estudo – a licenciatura e o mestrado. Ao primeiro destes ciclos compete, essencialmente, a garantia da formação de base na área da docência. Por sua vez, ao segundo, o mestrado:

Cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada. (Decreto-Lei nº29/2014, p. 2819).

Neste contexto, a formação que se estende para além do domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas, revela-se um elemento crucial para uma boa formação de professores (Nóvoa, 2017). E é exatamente neste cenário, onde o avançar da idade da população docente se cruza com a necessidade de uma formação de qualidade de novos professores, que os trabalhadores mais experientes se revelam uma importante fonte de saberes-fazer cuja transmissão às gerações mais recentes de docentes é fulcral para garantir que este conhecimento não se perde. Neste sentido, a Prática de Ensino Supervisionada, supramencionada no excerto do Decreto-Lei nº29/2014, estabelece-se como a ponte que liga docentes experientes com os ditos “novatos”, no contexto que Gentili e Silva (2001) descrevem como o melhor lugar para aprender a lecionar – a escola.

2.5. A Prática de Ensino Supervisionada e a Transmissão de Conhecimentos

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) consiste numa unidade curricular presente nos cursos do Ensino Superior relativos à formação de professores de habilitação para a docência. A PES é um alicerce crucial da iniciação à prática profissional, uma vez que constitui um momento único e insubstituível de aprendizagem no que concerne à mobilização de conhecimentos, competências, capacidades e atitudes, na produção, em contexto real, das práticas profissionais que melhor se adequam às situações que ocorrem na escola e na sala de aula (Decreto-Lei nº43/2007). Importa referir que a Prática de Ensino Supervisionada não se limita ao 2º ciclo de estudos, estando também presente na licenciatura, porém, num formato limitado à observação.

A iniciação à prática profissional, em grande parte realizada através da Prática de Ensino Supervisionada deve, então, incluir uma vertente de observação e colaboração em situações de ensino e prática supervisionada na sala de aula. Esta deve, ainda, proporcionar aos formandos experiências de planificação e avaliação de acordo com as tarefas que ficam a cargo dos docentes (Decreto-Lei nº79/2014)

A Prática de Ensino Supervisionada requer, portanto, a celebração de um protocolo entre a Instituição de Ensino Superior que alberga estes cursos e os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, denominados de escolas cooperantes (Decreto-Lei nº27/2014). Primordialmente, estes protocolos visam o “desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação” (Decreto-Lei nº79/2014, p. 2824). Nestes protocolos devem constar indicações relativas, entre outros pontos, às seguintes questões: os níveis e ciclos de educação e ensino, assim como, as disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada; a identificação dos orientadores cooperantes que estão disponíveis para este efeito e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante; e as funções, responsabilidades e competências de todos os intervenientes da PES, incluindo os estudantes (Decreto-Lei nº79/2014). Deste modo, os docentes das escolas cooperantes que, no papel de orientadores, participam e colaboram na formação dos estudantes que se encontram a realizar a Prática de Ensino Supervisionada, são formalmente designados de orientadores cooperantes (Decreto-Lei nº79/2014) Para tal, estes professores devem preencher dois critérios de forma cumulativa: “a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar; b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos” (Decreto-Lei nº79/2014, p. 2824).

Importa ainda referir que os orientadores cooperantes não auferem qualquer retribuição monetária pela realização das funções de colaboração na formação destes estudantes (Decreto-Lei nº79/2014). Contudo, se o orientador cooperante assim entender, o exercício destas funções nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário dá direito à redução de um tempo letivo semanal por cada estudante que o docente tenha a seu cargo, com o limite de quatro, enquanto durar a Prática de Ensino Supervisionada (Despacho n.º 8322/2011). Porém, a este número de horas, são subtraídas as horas que correspondem à redução letiva da qual os docentes beneficiam de acordo com a sua idade e tempo de serviço (Despacho n.º 8322/2011).

No que concerne à avaliação do desempenho dos estudantes na PES, esta é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior que for responsável pela unidade curricular que alberga esta componente, sendo este denominado de supervisor. Porém, embora a definição

da avaliação final dependa deste profissional, nos termos do artigo 24º do Decreto-Lei nº79 de 2014, é obrigatório ter em consideração a avaliação qualitativa do estudante realizada pelos orientadores cooperantes. (Decreto-Lei nº79/2014).

A supervisão e a orientação requerem respeito pelo indivíduo que se encontra sob o seu escopo, no seu todo, inserindo-se numa abordagem dita emancipatória, sendo uma componente fundamental para o processo de interrogação crítica e de reflexão sobre a prática, visando a sua transformação (Vieira, 1993). Tal como referido por Schwartz e Durrive (2007), é precisamente no encontro com o outro, decorrente do uso de si, que as escolhas são feitas, novas formas de ver e pensar a execução das tarefas são empregues e as normas não institucionais são criadas e fortalecidas.

A associação do saber-fazer e da experiência adquirida pelos docentes ao longo do tempo, torna evidente que um dos aspetos positivos do avançar da idade dos professores é o facto de terem uma capacidade teórica cada vez maior (Masseto, 2012), sendo esta uma profissão na qual os trabalhadores mais velhos podem ser incluídos e valorizados pela sua experiência. Uma forma de valorizar este património de conhecimentos é, precisamente, apostar na sua transmissão, através das interações formativas que ocorrem aquando da orientação dos estudantes que realizam a Prática de Ensino Supervisionada.

Porém, como referido anteriormente, um dos grandes desafios associados à transmissão de conhecimentos, em particular, os ditos conhecimentos críticos, é a dificuldade que os trabalhadores demonstram em verbalizá-la (Santos & Lacomblez, 2007). Importa, portanto, relembrar o modelo do “processo de desenvolvimento de interações formativas em situação de trabalho”, delineado por Thébault (2013), colocando novamente o foco sobre os três elementos que o compõem: a conciliação entre as atividades de transmissão e de produção, a co-construção de uma relação entre os protagonistas e a combinação de saberes profissionais. Contudo, é fundamental ter presente que a compreensão do processo de transmissão de conhecimentos requer a noção de que esta é nutrida por aprendizagens e pelo desenvolvimento de experiência, no decorrer da ação, que nasce do debate entre normas antecedentes, constrangimentos e renormalizações (Durrive & Schwartz, 2008).

Os orientadores cooperantes são, portanto, mentores que acompanham os estudantes na descoberta do mundo real da docência. É, então, no intermédio das normas, constrangimentos e renormalizações, que os trabalhadores experientes, neste caso, os orientadores cooperantes, transmitem os seus conhecimentos científicos, experiências e saberes-fazer, aos ditos novatos que, um dia, serão o futuro da docência em Portugal.

3. Metodologia

3.1. Objetivos do Estudo

O presente estudo tem como objetivo primordial analisar e compreender o processo de transmissão de conhecimentos entre professoras orientadoras cooperantes e estagiárias, com o intuito de perceber como é que estes processos se desenrolam, em que condições é que eles ocorrem, quais são os fatores que os impactam e que conhecimentos se transmitem entre professores experientes e os “novatos”. Destarte, para alcançar o propósito supramencionado, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

O1: Caracterizar a organização e o funcionamento dos estágios de Prática de Ensino Supervisionada;

O2: Explorar as vivências das estagiárias ao longo do estágio, tendo em conta a transmissão de conhecimentos por parte das Professoras Orientadoras Cooperantes;

O3: Explorar o papel das Professoras Orientadoras Cooperantes ao longo do estágio, com foco na transmissão de conhecimentos;

O4: Elencar os principais fatores que têm impacto na transmissão de conhecimentos.

3.2. Métodos de Recolha de Dados

Para a realização desta investigação, foi selecionada uma metodologia qualitativa de recolha de dados, de cariz não-experimental e exploratório, uma vez que se visa contribuir para um conhecimento mais aprofundado dos processos de transmissão que têm lugar ao longo da formação inicial de futuros professores.

Optou-se, então, pela realização de entrevistas semiestruturadas, caracterizadas pelo uso de um conjunto de perguntas ordenadas e redigidas da mesma forma para todos os entrevistados, mas cuja resposta é livre ou aberta (Caixeiro, 2014). Desta forma, esta tipologia de entrevista apresenta diversas vantagens, ao permitir que haja flexibilidade quanto à sua duração e uma maior abrangência e espontaneidade de respostas, contribuindo para uma eficiência superior no acesso a informações críticas e de difícil comunicação, através da criação de um ambiente de interação personalizado e imediato, que deixa espaço para a clarificação de eventuais dúvidas que possam surgir (Caixeiro, 2014). Assim, embora o entrevistador prepare uma lista de questões pré-determinadas, as entrevistas semiestruturadas desenrolam-se num

formato de conversa que oferece, aos participantes, a oportunidade de explorar os assuntos que consideram mais relevantes (Longhurst, 2003).

A realização destas entrevistas sustentou-se na construção de dois guiões distintos, mas interligados: um guião para as estudantes que se encontravam a realizar o estágio concernente à Prática de Ensino Supervisionada e um guião para as respetivas docentes orientadoras cooperantes.

O guião de entrevista às estagiárias foi desenvolvido com base em seis temáticas centrais, de acordo com as quais as questões foram agrupadas. As temáticas foram, então, (1) questões ligadas à caracterização sociodemográfica do participante (ex: *"Pode indicar-me a sua idade?"*); (2) perguntas relativas ao enquadramento e funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada (ex: *"Quantos docentes estão envolvidos no estágio e quais são os 'papéis' desempenhados por cada um em relação ao estágio e à sua avaliação?"*); (3) questões relacionadas com a componente de observação de aulas (ex: *"Existe alguma grelha de observação ou algum documento que delineie o que deve ser observado?"*); (4) perguntas sobre a componente de planificação de aulas (ex: *"Quais são os aspetos com os quais tem maior dificuldade ou de que gosta menos no planeamento das aulas?"*); (5) questões relativas à componente de lecionação de aulas (ex: *"Há momentos reservados para transmissão de conhecimentos ou reflexão/discussão sobre as aulas lecionadas, antes e depois das mesmas?"*); e, finalmente, (6) perguntas referentes à avaliação que o estagiário faz da Prática de Ensino Supervisionada (ex: *"Qual foi o impacto dos Docentes Orientadores Cooperantes envolvidos no seu estágio?"*). Não obstante as temáticas exploradas no guião da entrevista, foi dada a oportunidade às estagiárias de acrescentar alguma questão ou tema que não tivesse sido abordado e que estas consideravam relevante aprofundar.

No que concerne ao guião de entrevista às professoras orientadoras cooperantes, as perguntas foram delineadas e organizadas de acordo com as seguintes cinco temáticas, (1) perguntas concernentes à caracterização base da participante (ex: *"Peço-lhe que me indique, por favor, quais são as suas habilitações literárias."*); (2) questões relativas à preparação anterior ao começo da PES (ex: *"Atualmente, como é que se desenrola o processo de seleção dos docentes orientadores cooperantes?"*); (3) perguntas referentes à relação com o estabelecimento de ensino superior responsável pela gestão da PES (ex: *"Com que frequência reúne com os docentes supervisores da Prática de Ensino Supervisionada?"*); (4) questões relacionadas com o papel da orientadora cooperante ao longo da PES (ex: *"Para si, que conteúdos é mais relevante transmitir às estagiárias, ao longo do estágio?"*); (5) perguntas relativas à avaliação que a docente faz da PES (ex: *"Sente que há alguma melhoria que poderia*

ser implementada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada ou da função de orientador cooperante?”). Uma vez que as entrevistas às docentes foram realizadas após as entrevistas às estagiárias, optou-se, ainda, por reservar um momento final das mesmas para partilhar com as orientadoras cooperantes, um breve resumo dos principais domínios de transmissão identificados pelas estudantes como sendo mais relevantes para a sua aprendizagem enquanto futuras docentes. Tal como nas entrevistas às estagiárias, foi sempre dada a possibilidade às professoras de completar a entrevista com alguma questão ou tema que não tivesse sido explorado e que entendiam como sendo importante explorar e aprofundar.

3.3. Participantes

Tendo em mente a temática e os objetivos desta investigação, foram definidos dois grupos de participantes: o grupo das estagiárias que se encontravam a realizar o estágio no 2º e/ou 3º ciclo do Ensino Básico, e o grupo das orientadoras cooperantes, composto por docentes dos ciclos de ensino supramencionados.

Quadro 1

Caracterização das participantes estagiárias

Participante	Sexo	Idade	Curso	Ano curricular
E1	Feminino	28	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	2º
E2	Feminino	22	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	2º
E3	Feminino	22	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	2º
E4	Feminino	20	Licenciatura em Educação Básica	2º

O primeiro grupo é composto por quatro participantes que têm dois aspetos em comum: serem estudantes de licenciatura ou mestrado na área do Ensino e estarem a realizar o estágio, denominado Prática de Ensino Supervisionada, numa escola básica do 2º e 3º ciclo, tendo estes sido os critérios de inclusão para a seleção destas participantes. No que concerne às suas

características, são todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 20 e os 28 anos de idade. Considerando o ciclo de estudos que frequentam, três encontram-se no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e uma frequenta o segundo ano da Licenciatura em Educação Básica, num estabelecimento de Ensino Superior situado na Região Centro de Portugal. Esta caracterização encontra-se sistematizada no Quadro 1. As participantes são identificadas através da letra “E” de estagiária e o seu respetivo número, atribuído de acordo com a ordem em que as estagiárias foram entrevistadas.

Relativamente ao grupo constituído pelas orientadoras cooperantes, participaram neste estudo, três docentes do 2º ciclo do Ensino Público, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 49 e os 60 anos e antiguidades na carreira docente situadas entre os 27 e os 36 anos. No que concerne às habilitações literárias, duas professoras possuem um Mestrado e uma possui um Doutoramento. Destas, duas participantes exercem a sua atividade na área de História e Geografia de Portugal, enquanto a terceira é docente de Matemática e Ciências Naturais, sendo todas professoras em escolas do ensino público, na Região Centro do país, em zonas de tipologia urbana. Por último, cada uma destas profissionais é orientadora cooperante de uma ou mais participantes do grupo das estagiárias. Um quadro com a caracterização das três docentes orientadoras cooperantes foi colocado em apêndice (cf. Apêndice 1). Estas estão identificadas pela letra “D” de docente e o número correspondente a cada participante, de acordo com a ordem em que foram entrevistadas.

A seleção destas participantes baseou-se numa amostragem intencional, segundo o critério e a conveniência, dado que se trata de uma amostra da população que obedece a critérios definidos e que se encontra à disposição do investigador, sendo possível aceder à mesma ao nível geográfico e temporal (Miles & Huberman, 1994). No que diz respeito ao grupo das orientadoras cooperantes, a sua seleção seguiu um processo de amostragem por bola de neve, visto que as próprias identificaram outras docentes que consideraram ser participantes de interesse para a presente investigação (Miles & Huberman, 1994). O mesmo sucedeu com o grupo das estagiárias, uma vez que estas participantes foram identificadas pelas respetivas orientadoras cooperantes.

3.4. Procedimento

Após o delineamento dos métodos de recolha de dados a aplicar, deu-se início aos procedimentos necessários para a sua realização. Em apêndice, foi colocado um cronograma

onde é possível conhecer e perceber o espaço temporal em que cada procedimento foi realizado (cf. Apêndice 2).

Em primeiro lugar, foram contactadas as três docentes orientadoras cooperantes, de forma a perceber se estariam disponíveis para participar na investigação. Após a receção de uma resposta afirmativa, foi feito, via contacto telefónico e correio eletrónico, um pedido de agendamento de reunião presencial com cada um dos Diretores das duas escolas do Ensino Básico onde as docentes exercem a sua atividade de trabalho. Simultaneamente, estes são Diretores dos Agrupamentos de Escolas a que cada estabelecimento de ensino pertence. Aquando da realização das reuniões em questão com os respetivos Diretores, foram apresentados em detalhe os objetivos da investigação e os métodos de recolha que se pretendia realizar. Como resultado destas reuniões, as autorizações em causa foram concedidas por escrito, através da assinatura do documento que se encontra em apêndice (cf. Apêndice 3).

Importa mencionar que, inicialmente, além da realização de entrevistas semiestruturadas aos dois grupos distintos de participantes, tinha-se como objetivo concretizar momentos de observação nos locais de estágio, nomeadamente, no decorrer de momentos calendarizados de *feedback* e reflexão entre as professoras orientadoras cooperantes e as estagiárias. A observação é um método de recolha de dados que, através da análise das tarefas realizadas pelos trabalhadores e dos modos de realização empregues pelos mesmos, assim como, das suas atitudes e comportamentos, e das relações entre colegas de trabalho, permite obter informações deveras significativas sobre a realidade do trabalho (Silva, 2006). Conquanto, a autorização para a realização deste método de recolha de dados não foi concedida pelos Diretores das escolas, devido à Política de Proteção de Dados implementada nas mesmas e, também, às limitações de acesso às escolas que foram impostas em resposta ao estado de calamidade que, aquando dos pedidos de autorização para a realização da recolha de dados, ainda se fazia sentir em Portugal, devido à pandemia causada pelo SARS-COV-2.

Posteriormente, contactou-se novamente as docentes orientadoras cooperantes, de forma a confirmar a autorização para a realização da investigação e para solicitar a identificação de estudantes que se encontrassem a realizar a Prática de Ensino Supervisionada e que poderiam estar disponíveis para participar na investigação. Contudo, antes de os contactar, foi feito um pedido de autorização para a realização da investigação, via correio eletrónico, às Coordenadoras do Curso que as estudantes frequentam. A autorização foi concedida, contudo, por motivos de confidencialidade, optou-se por não divulgar a mesma neste trabalho. Nesta sequência, foi contactado um total de 29 estudantes que se encontravam a realizar a Prática de Ensino Supervisionada, porém, apenas 4 aceitaram participar.

Após a obtenção das autorizações supracitadas e a conseguinte confirmação de disponibilidade de participação na investigação por parte das docentes e das estagiárias, foram construídos os respetivos guiões de entrevista e procedeu-se ao agendamento das entrevistas individuais. Estas foram realizadas *online*, através das plataformas *Zoom* e *MicrosoftTeams*, por uma questão de pragmatismo e de familiaridade de todas as participantes com as mesmas. A opção pelo formato *online* deveu-se, também, em grande medida, à dificuldade em conseguir um espaço físico para a realização de entrevistas presenciais, uma vez que, as participantes se encontravam geograficamente longe das instalações da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Antes da realização das entrevistas, todas as participantes assinaram um consentimento informado (cf. Apêndice 4 e 5), onde era explicitada a temática, os objetivos e os destinatários da investigação, e onde se asseguravam os direitos do participante à participação voluntária e eventual interrupção da mesma, assim como, à confidencialidade dos dados recolhidos. Ademais, neste consentimento, era requerida a autorização para a gravação das entrevistas, em formato de áudio, para efeitos de transcrição.

Como se poderá verificar através do cronograma apresentado em apêndice (cf. Apêndice 2), as entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre março e abril de 2022 e entre junho e agosto do mesmo ano. No que respeita ao grupo das estagiárias, realizaram-se quatro entrevistas individuais, com uma duração média de 74 minutos, sem registo de interrupções. No total, estas perfizeram 296 minutos. Relativamente às entrevistas às docentes, foram concretizadas três entrevistas individuais, com uma duração média de 124 minutos, resultando num total de 373 minutos de entrevistas. Destarte, a soma destes valores perfaz um total de 669 minutos de entrevistas a ambos os grupos de participantes.

3.5. Técnicas de Análise dos Dados

Após a realização das entrevistas, transitou-se para a fase de análise do seu conteúdo. Para tal, com recurso à gravação das mesmas em formato áudio, procedeu-se à análise temática qualitativa definida por Braun e Clarke (2006). Este método é composto por seis fases: (1) a familiarização com os dados; (2) a criação de códigos iniciais; (3) a identificação de grandes temas; (4) a revisão; (5) a definição e nomeação e, por fim, (6) a comunicação dos temas identificados (Braun & Clarke, 2006).

Esta técnica de análise tende a ser a escolha predileta de um vasto número de investigadores para a identificação, análise e comunicação dos temas obtidos através de um

conjunto de dados. O seu intuito é que, através da organização e descrição rigorosa e detalhada destes dados, seja possível demonstrar eventuais relações entre os mesmos, respeitando sempre as ideias transmitidas pelos participantes (Braun & Clarke, 2006).

Desta forma, para permitir a familiarização com os dados recolhidos, procedeu-se à sua transcrição, seguida de uma leitura ativa e da anotação das ideias principais, de acordo com a técnica denominada de leitura flutuante, da autoria de Bardin (2011). Seguidamente, adotando uma lógica indutiva, codificaram-se os dados presentes no conteúdo das transcrições, através de uma análise semântica, permitindo respeitar as ideias comunicadas pelos participantes. Terminado esta fase, transitou-se para o agrupamento destes códigos em potenciais grandes temas, de acordo com uma lógica dedutiva e, como tal, interpretativa. Nesta sequência, começou-se, também, a estabelecer possíveis relações entre os códigos iniciais e os temas, dando origem a um mapa temático de análise.

3.6. Critérios e estratégias para garantir a qualidade das inferências

Guba e Lincoln (1994) definiram dois critérios para garantir a qualidade das inferências, tendo-se procurado assegurar os mesmos na presente investigação. Em primeiro lugar, surge o critério confiabilidade que se confirma através da credibilidade, dependabilidade e confirmabilidade. Assim, de forma assegurar a credibilidade, procedeu-se à restituição dos resultados aos participantes, por meio de um documento síntese apresentado em apêndice (cf. Apêndice 6), onde foram reunidos os principais temas, acompanhados de excertos de discurso direto dos participantes. Por sua vez, a garantia da dependabilidade foi obtida com recurso a uma pessoa especializada na matéria que, com conhecimento das entrevistas, validou o mapa temático de análise e todos os procedimentos adotados. Por último, a confirmabilidade foi assegurada com a preocupação em preservar a objetividade da análise e interpretação dos dados, obtida pelo distanciamento relativo à temática da investigação.

Finalmente, o segundo critério, concernente à autenticidade, foi atestado, dado que, ao longo da investigação, foram tidas em conta perspetivas distintas e se permitiu que os participantes não só partilhassem e se apropriassem das suas vivências, mas, também, conhecessem a visão de outros atores com um papel crucial nesta temática, com recurso à restituição dos dados recolhidos supramencionada (Guba & Lincoln, 1994).

4. Apresentação e Análise dos Resultados

No que concerne à análise dos dados recolhidos, após a análise temática de conteúdos mencionada anteriormente, foi construído um mapa temático com recurso ao qual se apresentam os temas principais, os subtemas e as relações entre estes, podendo este ser consultado em apêndice (cf. Apêndice 7). Desta forma, os três eixos temáticos que surgiram no decorrer da análise temática foram: (1) As características e condições da Prática de Ensino Supervisionada; (2) Os interlocutores da transmissão de conhecimentos ao longo do estágio; e (3) Os domínios de conhecimento trabalhados e transmitidos ao longo do estágio.

4.1. Características e Condições da Prática de Ensino Supervisionada

O tema das características e condições da Prática de Ensino Supervisionada teve algum destaque ao longo das entrevistas, dado que, foi um dos temas acerca dos quais houve mais consenso em termos da visão de todas as participantes, sendo esta marcada pelo relato de condições que limitam consideravelmente a qualidade da transmissão de conhecimento e da aprendizagem das estagiárias. Neste sentido, foram identificados três subtemas: a) a (falta de) organização; b) o tempo; e c) o contexto.

a) A (falta de) organização do estágio

De uma forma geral, todas as participantes afirmaram que a organização e regulamentação dos estágios, por parte do estabelecimento de ensino superior responsável pelas mesmas, apresenta margem para melhoria (cf. Quadro 2). Neste sentido, dos relatos das orientadoras cooperantes, destaca-se a perceção de um contacto tardio com os docentes e as escolas, o que, além de dificultar o alinhamento dos horários das professoras orientadoras cooperantes e das estagiárias, parece impedir que as primeiras tenham acesso à redução de duas horas de tempo letivo semanais, à qual têm direito, *“teoricamente, continua a existir uma portaria que regulamenta isto e que diz que o orientador deveria ter, por cada orientando, 2 horas livres. Ora o que que acontece é quando esse processo chega à escola, o nosso horário já está mais do que fechado. Nesse momento, já não há qualquer possibilidade”* (D2, 54 anos de idade). Estes dados, juntamente com o facto de não haver qualquer tipo de remuneração associado à função de orientador cooperante é, de acordo com algumas participantes do grupo das docentes, uma das razões pelas quais tende a haver um número reduzido de professores

disponíveis para orientar os estagiários, em cada escola, “*porque não temos nenhuma mais-valia. Não há nada... E as pessoas não estão para aceitar isto, não é? Quando, realmente, isso acontecer, quando voltarem outra vez a remunerar os professores cooperantes, certamente que vai haver gente que vai querer. Mas enquanto não tiverem uma situação dessas, ninguém vai aceitar, ninguém quer o dobro do trabalho*” (D1, 49 anos de idade). Porém, uma das orientadoras cooperantes que, noutra ponto da carreira, desempenhou funções ao nível da organização dos estágios, num estabelecimento do ensino superior privado, discorda desta visão, “*nunca me passou pela cabeça dizer que não. Porque já estive do lado de lá. Para além de que é óbvio que a gente não se pode queixar que não há professores e depois não lhes dar condições para eles se formarem*” (D2, 54 anos de idade).

Quadro 2

Exemplos de verbalizações sobre a falta de organização dos estágios

A (falta de) organização dos estágios	Contacto tardio	“Se optarem por pôr o estágio segunda, terça e quarta de manhã, que definam bem. Que não venham depois de nós entregarmos o nosso horário a dizer «Ah, a essa hora não posso. Não dá porque vamos ter de ir para a aula [no estabelecimento de Ensino Superior]». Portanto, isto está mal organizado. Isto eu tenho que dizer, muito mal organizado.” (D3, 60 anos de idade)
	Má transmissão de informação	“Mas, depois, é a tal coisa da má transmissão de informação, elas próprias [estagiárias] é que me disseram que era suposto irem assistir a outras aulas, nem que fosse uma aula. Mas, elas precisavam de ver aulas das outras disciplinas e nem toda a gente foi muito recetiva. A própria escola numa fase inicial, não foi muito recetiva a isso. Eu tive de telefonar à supervisora, a perguntar e ela assim «Eu sei, isto é uma coisa ad hoc, pronto.». Pronto, é uma coisa ad hoc, tudo bem. Elas não têm assim, nada formalizado.” (D2, 54 anos de idade)
	Carga horária das estagiárias	“Imediatamente, aquilo que eu acho que é uma desvantagem é o facto de termos uma carga horária bastante intensa. E isso retira-nos tempo para pensarmos e para elaborarmos determinadas atividades ou dinâmicas que às vezes exigem um pouco mais de nós. Porque para tudo é necessário tempo. E é claro que as planificações sofrem um pouco pelo facto de nós não termos assim tanto tempo para organizar o plano na tabela..” (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado)

Ademais, as orientadoras cooperantes participantes relatam, também, a receção de indicações pouco claras por parte do estabelecimento de ensino superior que, inclusive, aparentam prejudicar a qualidade dos estágios e que têm implicações na realização de determinadas tarefas, quando a informação é transmitida incorretamente ou demasiado tarde, como foi o caso de uma estudante que não pôde receber determinada nota, devido a uma falha de comunicação, “*na altura, ninguém nos alertou para essa questão, que é, eles têm um teto de classificação, que é o 16,5. E para ser mais do que isso, tinha de vir um terceiro supervisor*

assistir às aulas. Ora, como não nos disseram que isso ia ser feito semestralmente e nós estávamos habituados a um sistema de estágios que concluía no final do ano, no primeiro semestre, nós já não pudemos dar-lhe [à estagiária] mais do que 16,5” (D2, 54 anos de idade).

Além disso, no que concerne à organização dos estágios, as estagiárias relatam uma carga horária demasiado pesada ao nível das aulas que têm semanalmente no estabelecimento do ensino superior e que correspondem à componente teórica da Prática de Ensino Supervisionada, prejudicando a realização das tarefas do estágio, como o planeamento de aulas, *“acabamos por estar ali um bocadinho a correr contra o tempo, porque temos de pensar o que é que efetivamente vamos fazer, como é que vamos fazer, qual a melhor estratégia, fazer a planificação, depois os materiais, e mais, as aulas que não nos ajudam” (E3, 22 anos de idade, estudante de mestrado).* A carga horária intensa é, também, referida como um fator que causa desmotivação às estagiárias, *“no meio desta carga toda, há muitas pessoas que desmotivam, como é óbvio. Porque temos a perfeita noção que há alguma coisa que não vai ser feita no tempo que é estabelecido” (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado).* Uma das estratégias implementadas pelas estudantes de forma a conseguirem dar resposta ao máximo possível de tarefas foi, então, trabalhar nos tempos que deveriam ser reservados para o lazer e descanso, como os fins de semana que, como uma participante afirma, *“foram todos ocupados” (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado).*

b) O tempo

O subtema referente ao tempo destacou-se no que concerne às condições em que a transmissão de conhecimentos ocorre (cf. Quadro 3). Neste sentido, todas as participantes relatam que o tempo reservado para a transmissão é escasso, uma vez que esta tende a ser inserida no meio de outras atividades de produção das orientadoras cooperantes, entre as quais, a lecionação de aulas, *“por exemplo, o que eu aproveitei com a [estagiária] e, depois, mais ou menos repartido quando vieram as outras meninas também, foi as horas que tinha para a direção de turma. Tinha ali 2 horas, que estavam até entre aulas, à sexta-feira de manhã, e era nessas horas que fazíamos essa orientação” (D2, 54 anos de idade).* Este é referido como um aspeto que resulta, em parte, da aparente falta de organização inicial dos horários mencionada anteriormente e cuja melhoria seria benéfica para a transmissão de conhecimentos, *“às vezes as orientadoras cooperantes vão dando feedback. Não um feedback, assim, demasiado refletido, com tempo, não. Não acontece porque o que sucede é que muitas das vezes, a seguir às aulas que nós lecionamos, as orientadoras cooperantes têm de ir lecionar*

aulas. Portanto, o tempo é assim um bocadinho escasso no decorrer da semana” (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado).

Contudo, no caso da orientadora cooperante responsável pelos estudantes de licenciatura, que não lecionam, nem planificam aulas, sendo o estágio apenas focado na observação e na realização de pequenas atividades, o que tende a requerer momentos de orientação menos extensos, a gestão do tempo para reflexão e transmissão de conhecimentos, parece ser mais bem conseguida, *“faço esse trabalho com eles todas as semanas. Todas as semanas temos, pelo menos, 1 hora para fazer uma reflexão sobre o que se passou, o que se observou e para prepararmos a semana a seguir”* (D3, 60 anos de idade).

Quadro 3

Exemplos de verbalizações sobre o tempo

O tempo	<i>Escassa disponibilidade horária para a transmissão no intermédio da produção</i>	<i>“Deveria haver [momentos calendarizados para a transmissão]. Eu não fiz, na maior parte das vezes. Claro que fiz em 5 minutos, não é? Porque eu tinha aula logo a seguir e não tinha tempo. E depois eu tentava «Olha, vejam lá se dá...», é que nem num dia, nem no outro. Lembro-me de duas ou três vezes, reunirmos e estarmos duas ou três horas a conversar e a preparar, às vezes até online. Não foi aquilo que eu queria que se fizesse, porque eu, nas outras, eu fazia isso, mas ali não tinha tempo. Lá está, eu não tinha capacidade.”</i> (D1, 49 anos de idade) <i>“Eu acredito que se tivéssemos, às vezes, mais tempo e que se as professoras orientadoras não tivessem uma carga também tão grande às costas, acredito que também poderíamos ter ainda mais tempo para, às vezes, pronto, ter esses momentos de reflexão. E eu até ter mais feedback da parte delas, também.”</i> (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado)
----------------	---	---

c) O contexto

O contexto em que se realiza determinada atividade tem sempre um impacto na mesma. No que concerne a este subtema, as participantes destacam três aspetos que se relacionam e criam constrangimentos à transmissão de conhecimentos (cf. Quadro 4). O primeiro é o contexto pandémico em que ainda nos encontrávamos ao longo do ano letivo de 2021/2022, uma vez que, alguns alunos, orientadoras cooperantes e estagiárias ficaram infetados com COVID-19 e, nalguns casos, não foi possível completar todas as horas de estágio previstas, *“porque eu tive Covid, elas tiveram Covid, os alunos tinham Covid... nós nem conseguimos fazer o número definido de aulas observadas. Não foi possível, não foi possível. Não chegou”* (D1, 49 anos de idade) Além disso, a junção do contexto pandémico com a política de proteção

de dados de algumas escolas, impediu que as estagiárias pudessem observar as aulas realizadas online, que se revelaram uma componente relevante dos últimos anos letivos, *“depois foi a opção da escola, mas eu, por acaso, discordo totalmente que elas não pudessem participar nas aulas online. Por que eu acho que também é uma componente importante, porque nós não sabemos nunca, daqui para a frente, o que é que nos vai acontecer. Portanto, eles, neste momento acho que têm de aprender a muitos níveis”* (D2, 54 anos de idade).

Quadro 4

Exemplos de verbalizações sobre o contexto

O contexto de estágio	<i>O impacto da pandemia SARS-COV-2 e das limitações implicadas pela escola</i>	<i>"Houve aquela fase em que, quando aparecia um caso de Covid, a turma ia toda confinada para casa e passava a ter aulas online. Não me davam permissão de assistir às aulas no Teams que é a plataforma deles, a plataforma de, pronto, com base na qual eles têm as aulas online. Não me davam sequer a possibilidade de eu assistir como convidada às aulas pronto." (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado)</i>
	<i>Falhas no acesso aos recursos da escola</i>	<i>"Pedi-lhes, às vezes, para desenvolver mais, para utilizar outras ferramentas. Mas, também, nós utilizávamos e depois diziam-nos, «Ah, porque não pode...», pedíamos os tablets e diziam-nos «Ai o tablet, esquecemo-nos de carregar!». Acabámos por desistir, porque depois tinham de limpar os tablets, depois tinham de ir buscar os tablets e acabámos por desistir. Depois, a sala de informática também não permitia." (D2, 54 anos de idade)</i>
	<i>Dificuldade em equilibrar produção, orientação e transmissão</i>	<i>"Claro, claro que mesmo a planificar pronto, elas faziam sozinhas, mas sempre com a minha vigilância, não é? E, mesmo assim, este ano nem fui muito vigilante, já fui mais. Este ano não fui muito vigilante, foi mais difícil este ano, foi muito mais difícil. Não, não digo que ajudasse como costume ajudar. Eu tenho muitas turmas e muitos alunos tinham Covid, iam e voltavam e, depois, uma pessoa acaba por esquecer que as estagiárias estão ali." (D1, 49 anos de idade)</i>

Ademais, destaca-se ainda a falta ou inacessibilidade de recursos tecnológicos nas escolas, que não permitiram que as estagiárias realizassem algumas das atividades previstas para as aulas, *“agora, isto é muito giro e eu disse-lhes e elas também foram utilizando as tecnologias, só que, depois, os recursos da escola não eram fáceis. Porquê? Ou porque a sala de informática estava ocupada ou porque era o problema da pandemia... então, foram fazendo algumas brincadeiras, mas pronto”* (D1, 49 anos de idade)

Por último, salienta-se a dificuldade em equilibrar as tarefas de produção e de orientação e transmissão, por parte das docentes, devido ao grande número de turmas e de funções a seu cargo, *“na altura, nós tínhamos muito menos turmas, conseguia acompanhar muito mais facilmente. Nós até nós fizemos um teatro, fomos visitar um lar, fizemos umas brincadeiras, fizemos outras atividades que não conseguimos fazer este ano. Também a*

conjuntura atual não permitia, não é? Mas, mesmo assim, não acompanhei” (D1, 49 anos de idade).

4.2. Os interlocutores da transmissão de conhecimentos ao longo do estágio

No que reporta aos interlocutores da Prática de Ensino Supervisionada que, inegavelmente, constituem também os interlocutores da transmissão de conhecimentos, há três a mencionar: a) os supervisores do estabelecimento de ensino superior; b) as estagiárias; e c) as orientadoras cooperantes. Todos eles se interligam e, em simultâneo, atuam de forma individual. Como tal, quer se apercebam deste facto ou não, têm impacto na transmissão de conhecimentos.

a) Supervisores

Começando pelos supervisores, são eles que definem os locais de estágio e respetivos orientadores cooperantes que deverão ser atribuídos aos estudantes e são, também, quem define a sua avaliação final, com base na observação de duas aulas de cada estudante por semestre, a avaliação de um portefólio com diversos trabalhos e relatórios escritos e a avaliação qualitativa feita pelos orientadores cooperantes.

Porém, embora tenham um papel decisivo nestes aspetos da PES e, de uma forma geral, seja referido pelas estagiárias que há abertura por parte dos supervisores para esclarecer todas as dúvidas que tenham, as estudantes relatam sentir falta de acompanhamento por parte destes profissionais (cf. Quadro 5), *“e outro aspeto importante que é, e que nós já conseguimos perceber, essa ausência desse contacto com os supervisores gera, por vezes, falta de... aqui alguma sensação de abandono”* (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado). Esta falta de acompanhamento faz-se sentir em termos de *feedback* mas, também, em termos da apresentação e sugestão de estratégias de ensino que as estagiárias possam utilizar na leção de determinados conteúdos, sendo defendido por estas participantes que seria uma mais-valia poder reunir regularmente com os supervisores *“eu digo também reuniões com os supervisores, com as estagiárias e com as orientadoras cooperantes. Porque, claro, acho que aí é que temos verdadeiramente o feedback. Eu já não digo uma vez por semana, eu digo uma vez por mês, que fosse. Mas, pelo menos, aí tínhamos um feedback. Isso penso que era essencial. E é algo que está claramente a falhar, pronto, mas é mesmo assim”* (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado). Esta falta de acompanhamento também é sentida pelas

orientadoras cooperantes, que afirmam que ter mais momentos de reunião com supervisores seria benéfico, “*antigamente nos outros estágios havia, pelo menos, uma ou duas reuniões por trimestre. Agora não. Há esta questão, chega o final do semestre, fazemos uma... «Olha, como é que, como é que achas que correu? Que nota é que propões?» Conversamos um bocadinho sobre o assunto*” (D2, 54 anos de idade).

Quadro 5

Exemplos de verbalizações sobre os supervisores

Supervisores	Falta de acompanhamento das estagiárias	“Eu penso que essa, essa proximidade dos supervisores às mestradas e vice-versa, durante o período de lecionação, acho que é fundamental. Até porque é muito mais fácil de colocarmos possíveis dúvidas, porque, imagina, esta semana eu estou a lecionar português e tenho de preparar esta semana as aulas de História que vou lecionar para a semana. Eu acho que era um contributo significativo se, uma vez por semana, eu pudesse reunir com os meus supervisores até para pedir sugestões, por exemplo”. (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado)
		“Os supervisores lá perguntam como é que está a correr, se temos alguma dúvida. Mas, lá está, houve muitas vezes que as minhas colegas colocavam as dúvidas, mas a resposta não era concreta. Portanto, até que ponto é que nos vão ajudar?” (E3, 22 anos de idade, estudante de mestrado)
	Falta de acompanhamento das orientadoras cooperantes	“Por exemplo, na parte de português o colega que vinha assistir às aulas nunca deu nenhum tipo de feedback à minha outra colega. Portanto, sim, às vezes faz essa diferença. E, aqui me parece que os supervisores de História trabalharam melhor que os de português, parece-me. Mas pronto, é assim, é só o eco, portanto, vêes que também não há um trabalho uniforme.” (D2, 54 anos de idade)

b) Estagiárias

O outro interlocutor central da transmissão de conhecimentos é a estagiária (cf. Quadro 6). Isto é, através da relação que criam com os restantes interlocutores, em particular as orientadoras cooperantes e as colegas de curso com quem realizam o estágio, as estagiárias não só influenciam a transmissão de conhecimentos por parte dos docentes, como transmitem conhecimentos e têm um impacto nos professores das escolas cooperantes e nos pares de estágio.

No que concerne às orientadoras cooperantes, destaca-se um “efeito de espelho” ao observar as aulas lecionadas pelas estagiárias. Isto é, ao observar as estagiárias a dar aulas, as orientadoras cooperantes declaram que se apercebem de alguns erros que elas próprias cometem ou de melhorias que podem implementar, “*eu acho que nós aprendemos com as estagiárias. É essa questão de que eles são de gerações diferentes, aprendemos, às vezes, a*

valorizar certas coisas que na nossa geração não tiveram importância e para outras têm. Mas lidar com gente mais nova e perceber porque é que as pessoas defendem e utilizam certas coisas, também nos faz pensar” (D2, 54 anos de idade). Além disso, algumas orientadoras cooperantes que, anteriormente ao contacto com as estagiárias eram muito reticentes ao uso das tecnologias na sala de aula, começam a utilizar frequentemente as mesmas, após observarem que têm um resultado positivo na aprendizagem dos alunos. Isto revela então, um impacto das estagiárias, inclusivamente, no modo de realização da atividade de trabalho das docentes, *“embora também é verdade que enveredámos por um tipo de trabalho que era muito mais feito pelos alunos. Mas que, às vezes, apesar disso, pronto... porque, de facto, eu já tinha enveredado no terceiro ciclo, por isso, há muito tempo, mas este ano, um pouco por causa dela [estagiária], que também queria experimentar isso, começámos a fazer isso no segundo ciclo”* (D2, 54 anos de idade).

Por sua vez, as estagiárias têm também um impacto nas suas colegas de estágio. Isto deve-se ao facto de alguns estágios serem realizados em binómios de estagiárias, o que, em certos casos, conduz a uma entreaajuda constante, que promove a autonomia das estagiárias face à necessidade de apoio dos restantes interlocutores, *“no mestrado fomos sempre juntas. No primeiro ciclo tínhamos outros professores supervisores e aí sim, nós mandávamos e-mail e eles não respondiam. Portanto, deu-nos uma vertente mais autónoma e mais de “desenrasque”. «Portanto, estão sozinhas, estão numa ilha, cresçam sozinhas!» Pronto, então eu e a [estagiária par] começámos a ser um bocadinho mais autónomas”* (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado).

Todavia, esta aliança entre pares de estagiárias estende-se a uma estagiária que realizou o estágio sozinha e, como tal, ficou mais dependente do apoio por parte das orientadoras cooperantes, assim como, das restantes colegas de mestrado, *“é assim, nós temos um exemplo de uma colega de turma, como somos nove, não é? Número ímpar. Portanto, não há duplas para toda a gente e essa colega está sozinha e ela, muitas vezes, comenta connosco que nós temos muita sorte porque estamos as duas. E muitas vezes reunimos com ela, em que ela nos diz «Olha, eu tenho que dar isto na minha aula, como é que eu faço?», e nós as duas ajudamos, porque três cabeças pensam muito melhor que uma”* (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado). Contudo, a orientadora cooperante desta estudante considera que o facto de ela estar sozinha no estágio foi, em parte, uma vantagem, porque lhe permitiu observar as aulas das orientadoras cooperantes todas as semanas, enquanto as colegas em duplas apenas puderam observar duas semanas de aulas das orientadoras, dado que, a partir desse ponto, observam as aulas uma da outra, *“a [estagiária], digamos que teve vantagens e desvantagens pelo facto de*

estar sozinha. Não que eu ache que ela tenha achado que para ela foi desvantajoso. Se calhar, por isso, mesmo porque acabou por ter mais contato com o nosso trabalho, sim” (D2, 54 anos de idade).

Quadro 6

Exemplos de verbalizações sobre as estagiárias

Estagiárias	<i>Impacto nas orientadoras cooperantes</i>	<i>“A [estagiária] conseguiu ir arriscando um pouco e fazer em português, as coisas que também tínhamos feito em História. Por exemplo, a introdução das tecnologias. Diríamos que a própria professora também acabou por... inicialmente tinha-me dito «Ai, ela quer usar os telemóveis, mas isso nem pensar porque vai dar confusão!» E depois, para o final já não se importava nada. «Ai, ela vai fazer isso? Mas eles usam os telemóveis e já está!». A própria docente já estava mais à vontade.” (D2, 54 anos de idade)</i> <i>“Quando eu comecei a ver estágios, aprendi muito com aquilo a que eu chamava a atenção das estagiárias... e eu pensava assim, «Bem, ela não fez a pergunta da maneira certa e por isso eles não vão conseguir responder». Mas, depois, percebia que era o tipo de perguntas que eu também costumo fazer. Efetivamente, ver estágios, melhorou muito a forma como eu trabalhava! Porque, no fundo, a pessoa está a ver um espelho do outro lado e é mais fácil ver, quando está a ver de fora.” (D2, 54 anos de idade)</i>
	<i>Impacto da presença ou ausência de ter uma colega de estágio</i>	<i>“Sim, eu e a [estagiária par] temos uma relação bastante próxima porque vivemos juntas, portanto, tudo o que é feito no estágio é partilhado. As minhas planificações somos as duas a fazer, as planificações dela somos as duas a fazer.” (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado)</i> <i>“No meu caso, eu estou sozinha no meu contexto de estágio, porque as minhas colegas estão todas a pares nas escolas onde estão a lecionar. Ou seja, enquanto uma está a lecionar, a outra colega está a observá-la na sala de aula. Comigo isso não aconteceu porque a turma na qual estou inserida só tem nove alunas e portanto, uma delas teve obrigatoriamente de ficar sozinha, porque não tinha par. Pronto. E foi o que me aconteceu a mim.” (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado)</i>

c) Orientadoras cooperantes

Por último, as orientadoras cooperantes são consideradas, por todas as participantes do grupo das estagiárias como sendo elementos cruciais para a sua aprendizagem acerca do que é ser professor (cf. Quadro 7), *“pronto, no meu caso, o que eu acho é que eu tive muita sorte em ficar com as orientadoras cooperantes que eu tenho, nomeadamente com a professora [orientadora cooperante], porque ela dá muitas sugestões e partilha comigo muitas coisas que ela sabe, e isso para mim foi a melhor coisa que me podia ter acontecido neste estágio” (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado).* Entre a partilha de estratégias de ensino e conteúdos que completam os conhecimentos das estudantes, as orientadoras cooperantes revelam-se,

também, um porto de abrigo ao longo do estágio, sem o qual as participantes do grupo das estagiárias afirmam que ficariam desorientadas, *“é assim, a primeira coisa é que eles nos ajudaram bastante. Falo das que temos agora e do professor que tivemos no primeiro ciclo. Ajudaram-nos bastante, porque, se nós não tivéssemos esta parte da experiência, se nós não tivéssemos este contato com estas professoras, nós íamos completamente para a guerra. Nós não sabemos fazer nada, portanto, estes professores são bastante importantes para nós”* (E3, 22 anos de idade, estudante de mestrado).

Quadro 7

Exemplos de verbalizações sobre as orientadoras cooperantes

Orientadoras Cooperantes	<i>Partilha de conhecimentos e experiências</i>	<i>“É óbvio que têm um impacto positivo, até porque, pronto, temos a possibilidade de contactar com formas de lecionar, com maneiras de olhar para o ensino-aprendizagem, não é? E isso enriquece-nos. Quer dizer, isso é um contributo enorme para a minha formação, porque, para além de eu ter acesso a recursos que eu não tinha, materiais que eu não conhecia, tenho a possibilidade de ter alguém que me ensina como é que, como é que eu consigo, pronto, editar esses materiais, como é que eu consigo trabalhar determinados recursos. E isso é extremamente importante.”</i> (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado)
	<i>Abertura para a experimentação</i>	<i>“A professora [orientadora cooperante] nesse sentido, é um dos aspetos que eu gosto imenso, que ela diz que «Vamos experimentar!»! Ela própria diz, «Olha, eu não sei se isso vai resultar, mas vamos experimentar!» Para uma professora que já tem experiência estar a dizer isso a uma estagiária, é o melhor que podia acontecer. Porque estamos as duas a, pronto, a ver se aquilo funciona. Porque, lá está, é óbvio que nem todas as dinâmicas vão funcionar, mas o que é importante é que nós tentemos e, daí, possamos aferir se as coisas resultaram ou não.”</i> (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado)
	<i>Importante fonte de apoio ao longo do estágio</i>	<i>“Temos bastante sorte, porque temos duas professoras que, acima de tudo, são bastante positivas. Elas estão sempre a motivar-nos e dão-nos bastante otimismo, porque sabemos que, nesta profissão, nem tudo é positivo. Acho que, por acaso, tivemos bastante sorte porque, para além de nos ajudarem bastante e de estarem lá sempre, temos assim alguém... essa base que, no fundo, é a base. Vamo-nos sempre lembrar que as nossas primeiras aulas foram orientadas por estas professoras. Acho que as bases têm de ser bastante fortes e as nossas são bastante fortes.”</i> (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado)

Ademais, estas participantes sublinham que, além do apoio prestado pelas docentes e da partilha de todo o conhecimento que elas detêm, algo que consideram extremamente importante é a abertura destas docentes para deixar as estagiárias experimentar métodos e recursos pouco habituais, mesmo que isso signifique que elas possam errar de vez em quando, *“a Prática de Ensino Supervisionada tem essa valência de, quando nós encontramos orientadores cooperantes que nos dão a possibilidade de experimentar, isso é ouro sobre azul”*

(E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado). Aliás o papel do orientador cooperante é de tal forma valorizado pelas estagiárias que, quando este não é devidamente cumprido, as mesmas relatam sentir mal-estar ao longo do estágio. *“no ano passado, estive numa escola em que a professora não me dava sugestões nenhuma. Eu ia sempre a morrer de medo, porque eu sabia que ela não lia os planos antes de eu dar a aula. Eu tinha medo de estar a lecionar e ela de repente dizer «Ai, não, não, não. Não podes fazer isso». Era muita pressão. Não me, pronto, não acrescentou muito e não, não me senti, assim, orientada. É mesmo a palavra. Não me senti orientada”* (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado).

4.3. Os domínios de conhecimento trabalhados e transmitidos ao longo do estágio

a) Domínios de conhecimento valorizados pelas estagiárias

No decorrer da componente de estágio da Prática de Ensino Supervisionada, há domínios de conhecimento transmitidos entre orientadores cooperantes e estagiárias que se destacam. Globalmente, as participantes do grupo das estagiárias, estão de acordo no que concerne aos domínios cuja relevância se destaca na sua aprendizagem (cf. Quadro 8).

O primeiro destes domínios diz respeito aos alunos e engloba a partilha de conselhos e a observação de como as orientadoras cooperantes interagem com os alunos e agem perante determinados comportamentos, *“sobre quando se está em aula sobre alguns miúdos... há lá um miúdo que bateu no outro no intervalo. Ela [orientadora cooperante] veio logo falar connosco sobre isso, porque nós depois vamos também apanhar estes meninos assim. Ela é uma professora incrível para mim”* (E3, 20 anos de idade, estudante de licenciatura).

O segundo domínio é concernente ao conhecimento científico, assim como, de estratégias e métodos de ensino que as orientadoras cooperantes utilizam e que tendem a funcionar bem junto dos alunos, *“esse tem sido um contributo que eu tenho acolhida da professora [orientadora cooperante], que é conhecer aplicações novas. Ela já me ensinou a trabalhar com algumas aplicações e isso tem sido muito importante, porque eu acho que as estratégias de ensino no sentido da construção das aprendizagens significativas, vão muito ao encontro disso”* (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado).

Quadro 8

Exemplos de verbalizações sobre os domínios de conhecimento valorizados pelas estagiárias

Domínios de conhecimento mais valorizados pelas estagiárias	Alunos	<i>“Sim, a observação é importante na medida em que eu consigo perceber como é que a orientadora cooperante gere os conflitos, por exemplo. Como é que ela gere o envolvimento dos alunos nas atividades e isso é importante para, obviamente, ter aqui fazer aqui uma relação e perceber o que é que funciona melhor, o que é que não funciona tão bem. Como é que eu devo agir com determinados alunos? Como é que eu não devo agir.” (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado)</i> <i>“Embora, por exemplo, ela comentou com os professores supervisores, que quando começou a experimentar, de facto, fazer trabalhos de grupo e essas coisas todas com os miúdos, de facto, ela queria muito fazer isso, porque era o que dava nas aulas. Era o que lhe diziam e ela queria experimentar, não é? Mas que tinha um certo receio, porque os miúdos fazem muito barulho. E por acaso achei curioso quando ela disse, «Mas, depois, aprendi com a professora que, afinal, isso é normal!».” (D2, 54 anos de idade)</i>
	<i>Conhecimento científico e estratégias e métodos de ensino</i>	<i>“Vão-nos sempre dando dicas, «Olha, vocês podem ir aqui, que vocês têm aqui algumas coisas.», «Ora vejam lá no site, têm o Kahoot, ou têm o padlet, também é muito bom.». Ou seja, acabam por nos dar ferramentas, recursos que os professores no [estabelecimento de ensino superior], não nos dão...” (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado)</i> <i>“Aquilo que eu, na minha opinião, o que eu acho que é muito benéfico para mim, é ter acesso a outras formas de abordar os conteúdos. Às vezes posso não ter a noção de como abordar determinado conteúdo e claro que os orientadores cooperantes, ao terem imensa experiência, permitem-me olhar para determinado conteúdo de uma forma que eu talvez não olharia, não é?” (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado)</i> <i>“A professora de português desafia-nos bastante e deu-nos a possibilidade de fazermos um teste, construirmos um teste, corrigirmos o teste, fazermos os critérios de avaliação para esse mesmo teste e construirmos de raiz uma grelha de avaliação, para termos essa experiência.” (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado)</i>
	<i>Processos e Burocracias</i>	<i>“Acabamos por lhes perguntar qualquer coisa em que tenhamos dúvidas, mesmo relativamente à escola, ao funcionamento dos auxiliares, por exemplo. Ou seja, dão-nos uma liberdade para perguntar, realmente, a quem está lá, quem trabalha todos os dias, como é que é, como é que não é. Como é que eles fizeram quando estiveram colocados num determinado sítio? Como é que nós temos que fazer na colocação? Ou seja, para onde é que nós temos de ir, quais são os melhores sítios ou não, dão-nos opinião se devemos ou não.” (E3, 22 anos de idade, estudante de mestrado)</i>

Por último, as estagiárias valorizam o conhecimento que as orientadoras cooperantes lhes transmitem, no que concerne a burocracias e processos. Isto engloba questões relativas à própria escola onde se realiza o estágio, visto que as estagiárias não têm acesso, por exemplo, às reuniões de departamento e estas serão uma das componentes da atividade de trabalho docente, *“há muitos documentos que se trabalham e dos quais não temos conhecimento. Até mesmo às vezes, situações de processos disciplinares, participações. Quais são os processos*

que que se fazem e quando é necessário? Toda essa burocracia também é algo, com o qual nós não temos contacto” (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado). Porém, este domínio engloba, também, conselhos relativos a processos que têm lugar fora da escola, como o concurso externo de professores: “o apoio vem completamente das professoras cooperantes! Lembro-me de, no ano passado, tivemos um professor cooperante que foi completamente extraordinário! Ajudou-nos a fazer planificações, tudo... concursos! Ele próprio, no ano passado, disse-nos como é que fazemos um concurso, como é que nos inscrevemos em concurso. Coisa a que também não temos acesso na universidade” (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado).

b) Domínios de conhecimento valorizados pelas orientadoras cooperantes

Por sua vez, as orientadoras cooperantes valorizam os três domínios supramencionados, mas aquele que sobressai ao longo das entrevistas é o concernente ao uso de recursos digitais nas aulas (cf. Quadro 9). Neste sentido, as docentes consideram particularmente relevante que as estagiárias fiquem bem preparadas ao nível tecnológico, dado que o ensino incorpora cada vez mais o uso de recursos digitais como formas eficientes de aprendizagem e consideram que estas terão uma grande presença no futuro da docência, *“olha, neste momento, se calhar há algum tempo a preocupação não seria essa, mas, neste momento, tenho tido alguma preocupação que eles também aprendam a trabalhar com a parte tecnológica, porque, necessariamente, o futuro da escola passa um bocadinho por aí e desmistificar essa ideia de que a tecnologia é um mal em si. Porque, curiosamente, às vezes alguns ainda vêm um bocadinho com esse formato” (D2, 54 anos de idade).*

Ademais, as orientadoras cooperantes destacam a necessidade de enriquecimento ao nível do conhecimento científico das estagiárias que, por vezes, fica aquém do desejado. Contudo, além do conhecimento científico, as orientadoras cooperantes, nomeadamente as que lecionam a disciplina de História, consideram que um dos conhecimentos mais importantes que podem transmitir às estudantes, são pequenos detalhes sobre determinado conteúdo, que não vêm nos livros e que captam a atenção dos alunos e fazem com que não se perca uma linha de conhecimento, *“saltámos da nossa geração para a tua. E há aqui um intervalo de coisas que, em termos de disciplinas das Humanidades propriamente ditas, fazem muita diferença. Se calhar, nas outras também, eu não tenho essa noção porque eu não sou dessas áreas, mas, em termos das nossas, faz muita diferença porque a informação não é só o que está nos livros, é toda a vivência de uma sociedade, que também tem de ser transmitida” (D2, 54 anos de*

idade). Neste sentido, as docentes destacam a curiosidade e o esforço por conhecer sempre mais, como aspetos essenciais para as futuras docentes.

Quadro 9

Exemplos de verbalizações sobre os domínios de conhecimento valorizados pelas orientadoras cooperantes

Domínios de conhecimento mais valorizados pelas orientadoras cooperantes	<i>Uso de recursos digitais</i>	<i>“Estou a falar dos recursos digitais porque, nós agora, as pessoas dizem, «Mas não há mais nada que fazer?» Há, mas sem dúvida que está tudo direccionado para o digital, não há dúvida.. Portanto, o que a Europa, não só Portugal, mas o que a Europa quer, é que todos os professores e educadores, todos os educadores, tenham capacidade digital, não é? E o que aconteceu é que elas é foram utilizando. Eu fui lembrando e elas foram utilizando. Elas eram autónomas nesse aspeto e vi evolução desde o início, para agora.” (D1, 49 anos de idade)</i>
	<i>Conhecimento científico e o que “não vem nos livros”</i>	<i>“E a minha preocupação com as estagiárias, também tem sido transmitir essas coisas que não vêm nos livros, mas que a gente sabe e que são ferramentas fundamentais para que não se perca uma linha. E confesso que, neste momento, uma das preocupações que eu tenho é que não se perca informação. É o que eu te dizia, todos nós temos uma história atrás de nós e isso marca imensamente o nosso trabalho.” (D2, 54 anos de idade)</i> <i>“Com a pandemia, tivemos aulas feitas, de estudo em casa, e que estão disponíveis para quem quiser ver. Em termos de relacionar as matérias, às vezes, elas [as estagiárias], como não têm muito conhecimento científico, custa-lhes isso, não é? E eu disse-lhes, na altura, que se eu fosse estagiária, eu iria ver essas aulas que tinham lá está, está lá a matéria quase toda.” (D1, 49 anos de idade)</i>
	<i>Burocracias e processos</i>	<i>“Neste momento, a maior parte do trabalho que nós fazemos é trabalho burocrático. Que é um pânico, é verdade. Antigamente, as estagiárias acompanhavam muito esse trabalho burocrático. Iam às reuniões, viam como é que se fazia, participavam na avaliação dos alunos, participavam nas reuniões de departamento. Para já, isso dava-lhe mais uma sensação de estarem incluídas na escola. Permitia-lhes conhecer os professores todos e, na realidade, eram professoras também. Imagina que a estagiária para o ano vai para uma escola e tem todas as probabilidades de, de repente, ficar com uma direção de turma.” (D2, 54 anos de idade)</i>

Por último, há uma oposição na opinião das orientadoras cooperantes no que concerne à importância de as estagiárias terem acesso a informações sobre o funcionamento dos processos e burocracias. Por um lado, há docentes que consideram que o facto de as estudantes não contactarem com estes detalhes é uma limitação do estágio e, como tal, esforçam-se para partilhar com as estagiárias, algumas informações sobre este tema, “acho que é nisso que, pronto, que a escola é muito protetora dos seus dados, mas acho que isso para eles, de facto, é uma falha. É uma limitação com que saem do estágio. Porque cada vez mais o estágio não é apenas a sala de aula. Se calhar, o nosso papel é cada vez menos a sala de aula e cada vez

mais o resto que está à volta. Pronto, eu tive a preocupação de ir dando algumas informações destas à [estagiária] e para partilhar com ela algumas das questões da minha direção de turma” (D2, 54 anos de idade). Por outro lado, há docentes que não consideram que este seja um domínio de conhecimento relevante ao longo do estágio, visto que os processos e burocracias são distintas entre escolas, “em relação às burocracias, não é assim, muito importante, sabe porquê? Porque aqui nesta escola funciona desta maneira, ainda por cima com a autonomia que as escolas têm, noutras escolas, elas vão para lá e a forma de atuar é totalmente diferente” (D1, 49 anos de idade).

5. Discussão de Resultados

Na sequência da apresentação dos resultados obtidos no âmbito da presente investigação, procede-se à discussão dos mesmos, tendo como guia os quatro objetivos específicos apresentados na secção relativa à metodologia. Pretende-se, portanto, discutir os resultados mediante os objetivos da investigação, assim como, as relações que se verificaram entre os dados e a literatura científica apresentada no enquadramento teórico.

5.1. Objetivo 1: Caracterizar a organização e o funcionamento dos estágios de Prática de Ensino Supervisionada

No que concerne à organização e ao funcionamento dos estágios da Prática de Ensino Supervisionada, os resultados obtidos dão-nos a entender que há diversos aspetos que poderão ser alvo de melhorias significativas. De uma forma geral, na visão de todas participantes existem falhas ao nível da organização dos estágios, por parte dos estabelecimentos de ensino superior. Desde logo, a perceção de que o contacto tardio entre o estabelecimento de ensino superior e as escolas cooperantes conduz à impossibilidade de coordenar atempadamente os horários das orientadoras cooperantes com os das estagiárias. Ligado a estes resultados, surge o tema da escassez do tempo para os momentos de transmissão e reflexão, devido à falta de coordenação entre os horários de ambos os grupos de interlocutores – orientadores cooperantes e estagiárias. Assim, a transmissão tende a ocorrer no intermédio das atividades de produção das orientadoras, nomeadamente, a lecionação de aulas, sendo nos intervalos que as docentes aproveitam para conversar e refletir com as estagiárias. Estes resultados, coincidem com o modelo de interações formativas construído por Thébault (2013), na medida em que se verifica um aproveitamento das oportunidades que surgem, por parte das orientadoras cooperantes, para que o foco seja colocado sobre a transmissão que, neste caso em concreto, assume a importante função de *feedback* e reflexão sobre a ação, nomeadamente, sobre o que correu bem, o que poderia ter corrido melhor e porquê, permitindo que, na próxima vez, esta ação seja mais intencional e refletida.

Além destas questões, as orientadoras cooperantes referem a ocorrência recorrente de situações de partilha insuficiente de informação por parte dos supervisores que, por vezes, resultam em sérios constrangimentos e implicações, como foi o caso da estagiária que não pôde ter uma nota superior a 16,5, devido à aparente falta de aviso prévio relativamente às condições que seria necessário estabelecer para que esta nota pudesse ser atribuída.

Porém, a temática da organização dos estágios estende-se, também, à carga horária que as estagiárias têm ao nível das unidades curriculares que realizam em simultâneo com o estágio. Estas participantes argumentam que o número de horas de aulas presenciais que o curso exige são excessivas, tendo em conta as exigências de planeamento que a prática de lecionação comporta, sendo este, inclusive, um fator que origina desmotivação. Assim, a carga horária letiva das participantes revela-se um constrangimento à sua atividade de estágio, conduzindo a renormalizações pouco saudáveis, como a opção por trabalhar nos momentos destinados ao descanso, dos quais é exemplo o fim de semana, podendo esta ser uma fonte de sofrimento para as estagiárias (Durrive & Schwartz, 2008). Estes resultados parecem demonstrar, então, uma aproximação do estágio à realidade da atividade docente que, recorrentemente, é renormalizada pelos professores de forma a responder adequadamente às suas exigências, por exemplo, através da realização de tarefas fora do seu horário formal de trabalho (Araújo & Alevato, 2011).

Como seria expectável, o contexto em que o estágio se realiza revelou ter um impacto no seu funcionamento, desde logo, pela falta de recursos tecnológicos para a realização de algumas atividades planeadas pelas estagiárias, relatada por algumas participantes. Este é, portanto, um resultado concordante com a visão de Gomes e Brito (2006), que aponta para a precariedade dos recursos materiais como sendo comum na atividade de trabalho docente e, consequentemente, um fator que contribui para o desgaste destes profissionais.

Alargando o conceito de contexto, a pandemia causada pelo SARS-COV-2 também teve efeito ao nível do funcionamento do estágio, criando situações não previstas na legislação concernente à Prática de Ensino Supervisionada, como o facto de, devido ao Regulamento de Proteção de Dados das escolas, as estagiárias terem sido impedidas de assistir às aulas lecionadas com recurso ao *Microsoft Teams*. Além disso, nalguns casos, o impacto da pandemia estendeu-se à impossibilidade de cumprir o total de horas de observação que deveriam ser realizadas pelos supervisores, dado que, em momentos distintos do ano letivo, houve orientadoras cooperantes, estagiárias e alunos que ficaram infetados com COVID-19. Desta forma, este resultado transporta-nos para noção de que a atividade de trabalho ou, neste caso, de estágio, não se limita apenas àquilo que os seus protagonistas realizam, correspondendo, entre outras coisas, ao que estes não podem fazer (Santos, 2006; Clot, 2008).

Desta forma, embora a Prática de Ensino Supervisionada seja muito valorizada por todas as participantes, esta apresenta constrangimentos que impedem a sua plena realização. Verifica-se, também, que grande parte destes constrangimentos são semelhantes aos que as estagiárias irão encontrar na sua atividade profissional futura, tais como, a falta de recursos, a

carga elevada de trabalho, a falta de tempo e o prolongamento da atividade para além do horário e local de trabalho (Gomes & Brito, 2006; Araújo & Alevato, 2011). Importa, no entanto, sublinhar que a aproximação entre os constrangimentos que impactam a Prática de Ensino Supervisionada e a realidade da futura atividade profissional das estagiárias, não significa que estas sejam boas condições de trabalho, havendo, naturalmente, um trabalho a desenvolver no sentido de potenciar e efetivar a melhoria das mesmas.

5.2. Objetivo 2 e 3: Explorar as vivências das estagiárias ao longo do estágio, tendo em conta a transmissão de conhecimentos por parte das Professoras Orientadoras Cooperantes e explorar papel das Professoras Orientadoras Cooperantes ao longo do estágio, com foco na transmissão de conhecimentos

As vivências das estagiárias ao longo do estágio comportam, simultaneamente, características positivas e negativas. Partindo da discussão relativa ao objetivo 1, compreendemos, desde logo, vários aspetos do estágio de Prática de Ensino Supervisionada que contribuem para as vivências menos positivas das participantes, desde a falta de determinados recursos materiais, à elevada carga horária, visível através de verbalizações como *“Normalmente, o estágio é sempre de manhã e durante a tarde temos unidades curriculares no [estabelecimento de ensino superior], que, normalmente, é sempre até às seis e as sete e meia da tarde, portanto, o nosso horário é completamente preenchido”* (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado). Contudo, os resultados obtidos dão-nos ainda a conhecer outros detalhes que, de acordo com os relatos das estagiárias, impactam negativamente as suas vivências, como é o exemplo da perceção de falta de acompanhamento por parte dos supervisores. Assim, aparenta verificar-se a ausência de uma componente que, como explicado por Vieira (1993), é crucial para o processo de reflexão e interrogação crítica sobre a prática que, consequentemente, conduz à sua transformação.

Porém, esta perceção de falta de acompanhamento é, em parte, compensada pelas orientadoras cooperantes. Neste âmbito, os resultados são unânimes e revelam que o papel destas docentes é fundamental para a aprendizagem das estagiárias, havendo inclusive uma estagiária que declara que, *“...se nós não tivéssemos esta parte da experiência, se nós não tivéssemos este contacto com estas professoras, nós íamos completamente para a guerra”* (E3, 22 anos de idade, estudante de mestrado). Assim, a transmissão de conhecimentos é nutrida por aprendizagens e pelo desenvolvimento de experiências, ao longo da ação que, por sua vez, se adapta a partir do debate entre normas antecedentes, constrangimentos e renormalizações

(Durrive & Schwartz, 2008). Isto é, a ideia de que, esta transmissão de conhecimentos é particularmente enriquecedora para as estagiárias, dado que, é sustentada pela experiência e saberes-fazer que as orientadoras cooperantes desenvolveram, em resposta a constrangimentos semelhantes ao que as estagiárias encontram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Assim, além do apoio providenciado pelas orientadoras cooperantes, os resultados obtidos apontam para três domínios de conhecimento cuja transmissão é avaliada pelas estagiárias como sendo especialmente importante para a sua aprendizagem enquanto futuras docentes. Estes são os conhecimentos relativos aos alunos, ao conhecimento científico e estratégias de ensino, e a processos e burocracias. No que concerne à temática dos alunos, as estagiárias valorizam os conselhos que as docentes lhes dão em termos do comportamento dos alunos, mas atribuem particular relevância à observação da interação das professoras com os mesmos, de forma a perceber como é que elas próprias deverão interagir com os alunos em contexto de sala de aula. Por sua vez e ainda em ligação com a sala de aula, na transmissão referente às estratégias de ensino, as participantes salientam a pertinência da aprendizagem ao nível dos métodos de abordagem dos vários conteúdos programáticos, visto que, consideram não receber informação suficiente a este nível, por parte dos supervisores.

Em último lugar, devido à impossibilidade de acesso às reuniões de departamento ou documentos confidenciais relativos a determinados processos e burocracias em prática nas escolas, as estagiárias afirmam que a transmissão de informações a este nível, por parte das orientadoras cooperantes, é fundamental, dado que estes elementos farão parte da sua futura atividade de trabalho enquanto docentes. Esta procura de uma transmissão de conhecimentos variada, por parte das orientadoras cooperantes, coincide com a multiplicidade, complexidade e diversidade apontadas por Oliveira et al. (2017), como sendo características da atividade docente. Aliás, estes resultados confirmam a noção de que a atividade de trabalho docente, transcende a sala de aula e envolve uma multitude de elementos menos evidentes, como é o exemplo da elaboração de relatórios e pareceres, e a adequação dos conteúdos e da lecionação das aulas às necessidades específicas de cada estudante (Freitas & Souza, 2018; Lemos, 2011; Telles & Alvarez, 2004),

Relativamente à opinião das orientadoras cooperantes, estas dão destaque à preocupação em fomentar o uso dos recursos digitais em sala de aula, uma vez que, estes se têm vindo a revelar cada vez mais relevantes na atividade de trabalho dos docentes. Estas participantes dão, ainda, destaque à complementaridade entre o conhecimento científico e os detalhes que não vêm nos manuais e que, muitas vezes, refletem as experiências vividas, no passado, pelas docentes, e que as estudantes, ao pertencerem a outra geração, não detêm. Estes

dados demonstram, portanto, que como descrito por Thébault (2013) a transmissão profissional é, simultaneamente, situada nela mesma e diacrônica, na medida em que comporta referências ao momento imediato de transmissão, assim como, ao passado e ao futuro.

Acima de tudo, o papel das orientadoras cooperantes é destacado como fulcral para a aprendizagem e desenvolvimento de competências destas estagiárias, sendo a Prática de Ensino Supervisionada descrita como uma base essencial para o seu futuro profissional, ao permitir criar uma ponte entre os conhecimentos dos trabalhadores experientes e os “novatos” (Delgoulet, 2015).

5.3. Objetivo 4: Elencar os principais fatores que têm impacto na transmissão de conhecimentos

Toda e qualquer atividade é influenciada pelas condições em que é desempenhada. Como visto na discussão concernente ao objetivo 1, um exemplo disto são as falhas percebidas na organização do estágio que, com a adição da carga de trabalho intensa das orientadoras cooperantes, têm um impacto negativo no tempo disponível para a transmissão e, como tal, na sua qualidade. Os fatores tempo e equilíbrio entre produção e transmissão, reportam, portanto, para o modelo de interações formativas de Thébault (2013), que descreve dois tipos de situação distintos. O primeiro consiste em momentos em que a atividade de produção é muito exigente e, como resultado, a transmissão é colocada “entre parênteses”, isto é, situações em que a transmissão não é uma prioridade perante aos objetivos da produção (Thébault, 2013), *“eu também lhes disse que uma parte das aulas, às vezes, eu nem ouvia [...] porque nós, depois, também temos muito trabalho e muitas coisas para fazer e acabamos por não estar ali sempre atentas ao que elas estão a dizer”* (D2, 54 anos de idade). O segundo diz respeito às situações em que a exigência é mais ténue e as supervisoras aproveitam as oportunidades que surgem, o que permite que o foco se situe na transmissão, criando boas condições para que esta ocorra. Isto reflete-se por exemplo, na impossibilidade de encontrar horários compatíveis para reunir, em determinadas semanas e, noutras momentos, num esforço acrescido por parte das orientadoras cooperantes, para garantir que a transmissão ocorre, *“por exemplo, o que eu aproveitei [...] foi as horas que tinha para a direção de turma. Tinha ali 2 horas numa manhã, que estava até entre aulas, à sexta-feira de manhã, e era nessas horas que fazíamos essa orientação”* (D2, 54 anos de idade).

Um outro fator que os resultados apontam como tendo um impacto significativo na transmissão de conhecimentos é a relação entre os seus diferentes interlocutores – supervisores,

estagiárias e orientadores cooperantes. A percepção de falta de acompanhamento da parte dos supervisores, relatada pelas estagiárias e pelas orientadoras cooperantes tem impacto na transmissão, na medida em que aparenta conduzir a uma maior dependência da transmissão de saberes por parte das orientadoras cooperantes, tornando-se esta na fonte basilar de conhecimentos para a estagiárias, ao longo do estágio. Contudo, esta dependência dos orientadores cooperantes torna-se negativa quando estes não dão a orientação esperada às estudantes, deixando-as sem apoio e, inclusivamente, causando mal-estar, como no caso da estagiária que relatou que, por falta de acompanhamento de uma orientadora cooperante, ia para as aulas “*sempre a morrer de medo*” (E1, 28 anos de idade, estudante de mestrado). Estes resultados apoiam, mais uma vez, o modelo construído por Thébault (2013), sendo um dos seus três elementos principais o “co-construir uma relação” entre os atores envolvidos nas interações formativas. O esculpir desta relação ocorre ao longo do desenvolvimento destas interações, através do questionamento do outro e da visibilidade dada ao que cada ator sabe e não sabe, permitindo que ambos se ajustem, tanto ao nível do conhecimento, como da coelaboração das regras que estruturam as interações formativas (Thébault, 2013).

Um outro ponto relevante do modelo de Thébault (2013), com o qual os resultados da presente investigação se cruzam, diz respeito ao facto de que esta transmissão de conhecimentos também tem impacto nos próprios supervisores ou, neste caso, nas orientadoras cooperantes. Ou seja, a transmissão de conhecimentos não é unilateral. Assim, dos dados obtidos, destacam-se dois aspetos relevantes. Em primeiro lugar, surge o facto de as orientadoras cooperantes relatarem aprender com as novidades e desafios que lhes são lançados pelas estagiárias, por exemplo, ao nível das preocupações e interesses habitualmente associados à geração a que as últimas pertencem e que, por vezes, são distintos e distantes daqueles que as orientadoras cooperantes tendem a valorizar. Este impacto estende-se, também, à utilização de recursos digitais nas salas de aulas, face à qual, inicialmente, algumas orientadoras se demonstravam reticentes e que, após o acompanhamento das estagiárias, se tornou numa ferramenta utilizada regularmente por estas docentes. Assim, como descrito por Thébault (2013), estes desafios permitem agir na zona de desenvolvimento proximal das próprias orientadoras cooperantes. Por sua vez, o segundo aspeto é concernente ao facto de que, esta aprendizagem pode acontecer, também, ao vermos o nosso reflexo no outro, sendo esta uma visão corroborada pelos relatos das orientadoras cooperantes relativamente à aprendizagem que tem lugar aquando da observação da ação das estagiárias. Inclusive, uma das docentes declara que, ao observar as estagiárias, “*no fundo, a pessoa está a ver um espelho do outro lado e é mais fácil ver, quando está a ver de fora*” (D2, 54 anos de idade). Quer isto

dizer que, de acordo com os relatos destas docentes, ao observarem as estagiárias, conseguem refletir sobre a forma como representam a sua própria atividade, permitindo-lhes ter uma outra compreensão sobre a mesma, provocada por esta análise em “espelho”.

Não obstante a relevância do modelo construído por Thébault (2013), os resultados desta investigação trazem para a luz um novo elemento, que é a relação entre as duplas de estagiárias, ou seja, os pares de estudantes que realizam o estágio em conjunto e o seu impacto. Esta relação aparenta surgir, em grande parte, como uma forma de compensar a falta de apoio e acompanhamento por parte dos outros interlocutores, sejam eles supervisores ou orientadores cooperantes. Destarte, estabelece-se uma relação de entreajuda, em que as duplas de estagiárias procuram, entre si, o apoio e *feedback* que esperavam receber dos restantes interlocutores. Esta relação revela-se, então, uma espécie de saber-fazer de prudência (Vasconcelos, 2000), ao consistir numa estratégia adotada pelas estagiárias, de forma a se defenderem da falta de apoio dos supervisores. Porém, além disso, esta relação que se estabelece entre os pares de estagiárias, onde ocorrem ajustes mútuos de apoio e desenvolvimento, transporta-nos para a noção da zona de desenvolvimento proximal de Vygotski, que representa, na forma como este autor o definia, o espaço que medeia entre o que uma criança consegue fazer sozinha e aquilo que faz com a ajuda de um adulto (Santos, 2004). Contudo, neste caso, a zona de desenvolvimento proximal estabelece-se entre colegas, com a mesma formação e, como tal, níveis semelhantes de desenvolvimento. Assim, embora neste espaço que medeia aquilo que a estagiária consegue fazer sozinha e o que faz com a ajuda do par, o desenvolvimento possa ocorrer mais lentamente do que quando se trata da interação entre estagiárias e orientadoras cooperantes ou supervisores, o facto é que ele ocorre.

Ademais, e de um modo interessante, esta entreajuda estende-se à estagiária que, devido a um número ímpar de estudantes se encontrava sozinha no estágio, sendo relatado pelas participantes do grupo das estagiárias que, quando esta ou outras colegas necessitam de ajuda, em grupo, reúnem os seus conhecimentos e experiências, de forma a se apoiarem mutuamente, “*nós as duas ajudamos, porque três cabeças pensam muito melhor que uma*” (E2, 22 anos de idade, estudante de mestrado). Assim, no decorrer desta entreajuda, tem lugar a construção de um género profissional, a partir de um coletivo informal que vai permitindo definir as regras de ação e que, até certo ponto, possibilita a existência de uma forma de reconhecimento entre os membros deste coletivo e apresenta recursos para a ação (Santos, 2006).

6. Conclusão

A presente investigação tinha como objetivo compreender como é que os processos de transmissão de conhecimentos entre orientadores cooperantes e estagiários se desenrolam, em que condições é que eles ocorrem, quais são os fatores que os impactam e que conhecimentos se transmitem entre os professores experientes e os “novatos”.

Deste modo, foi possível constatar que, embora a Prática de Ensino Supervisionada seja muito valorizada por todas as participantes, esta é alvo de constrangimentos de diversas ordens, que interferem no processo de transmissão. Contudo, os aspetos que apresentam margem para melhorias, não se restringem ao período de estágio, na medida em que se verifica uma proximidade entre estes e os constrangimentos com os quais as estagiárias irão confrontar-se, futuramente, na sua atividade profissional. Destarte, fazendo a ponte com a questão despertada por Thébault (2013), poder-se-á concluir que, efetivamente, as condições que favorecem a manutenção das interações formativas são coincidentes com as condições que permitem assegurar a qualidade do próprio trabalho. Não obstante esta consonância entre realidades, apesar de os relatos das orientadoras cooperantes e a literatura disponível nos demonstrarem que a atuação dos docentes transcende, largamente, a lecionação, verificou-se que a Prática de Ensino Supervisionada está dirigida, essencialmente, para a sala de aula.

Um outro ponto em que a presente investigação se cruza com o modelo do “processo de desenvolvimento de interações formativas em situação de trabalho” desenvolvido por Thébault (2013), consiste na relação que se co-constrói entre as estagiárias e as orientadoras cooperantes. Esta demonstrou ter um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, destacando estas docentes como um elo crucial entre a formação académica das estagiárias e a realidade da atividade de trabalho docente. Elo este que ganha ainda mais relevo, devido à aparente falta de acompanhamento por parte dos supervisores do estabelecimento de ensino superior. As orientadoras cooperantes revelam-se, portanto, a principal fonte de apoio e desafio para as estagiárias ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, conjugando a transmissão dos seus saberes-fazer com a abertura para a experimentação por parte das estagiárias.

Porém, um dado que aparenta ser novo é que, além da transmissão de conhecimentos ser bilateral, o que quer dizer que as próprias estagiárias transmitem saberes e experiências às orientadoras cooperantes, as últimas relatam a ocorrência de uma aprendizagem “em espelho”, aquando da observação das estagiárias ao longo do estágio. Isto é, ao observarem as estagiárias a realizar o seu trabalho em sala de aula, as docentes refletem sobre a forma como representam a sua própria atividade, retrabalhando-a, ao aperceberem-se de detalhes das suas práticas que

apenas se tornam visíveis através deste efeito que elas próprias associam ao reflexo num espelho. A atividade das professoras cooperantes tem, nestes momentos, a possibilidade de se transformar por passar a ser uma atividade refletida.

Por último, um aspeto que se revela particularmente interessante e que nos dá a conhecer uma dimensão aparentemente não explorada no modelo de Thébault (2013), é o papel dos pares. Num contexto marcado por diversos constrangimentos, as estagiárias relatam o recurso constante aos pares com quem realizam os estágios, e, também, às restantes colegas de curso, que se encontram a estagiar noutros locais, com o objetivo de ultrapassar fendas que algumas estagiárias sentem ao nível do apoio por parte dos profissionais experientes, sejam eles, orientadores cooperantes ou supervisores. Assim, estas recorrem à relação com os pares, que se encontram num nível desenvolvimental semelhante ao seu, para interferir na zona de desenvolvimento proximal que, com base na entreaajuda constante e na união de esforços, potencia o desenvolvimento destas estagiárias. Quer isto dizer que, importa, de facto, valorizar o papel dos pares na aprendizagem e desenvolvimento das estagiárias.

No que concerne às limitações do estudo, em primeiro lugar e talvez a mais impactante, destaca-se o facto de não ter sido possível realizar observação nas escolas cooperantes, em particular, de momentos em que tende a ocorrer a transmissão de conhecimentos. Este teria sido um elemento relevante para a obtenção de informações significativas sobre a realidade do trabalho, enriquecendo, portanto, a análise da mesma. Uma outra limitação, poderá ter sido o facto de as entrevistas serem realizadas online, por impossibilidade de as realizar presencialmente. Embora, como resultado da adaptação à pandemia, as participantes tenham referido que estão completamente à vontade com este formato, o uso do mesmo poderá ter inibido a partilha de determinadas informações menos imediatas. Por último, após a análise dos dados obtidos e a conseguinte constatação dos resultados, verificou-se que teria sido pertinente entrevistar os professores supervisores, uma vez que, o impacto da ação dos mesmos foi claramente destacado ao longo das entrevistas realizadas e seria interessante perceber o seu ponto de vista para permitir uma visão mais global deste sistema de transmissão.

Na sequência da apresentação das limitações da presente investigação, no que se refere a sugestões para estudos futuros, propõe-se que se objetive realizar uma investigação sobre este tema, com um maior número de participantes orientadores cooperantes e estagiários, passando a incluir, também, a participação dos supervisores, de forma a ser possível conhecer o seu testemunho. Sugere-se, ainda, que em investigações futuras, se procure assegurar a realização de observação nas escolas cooperantes, uma vez que, se considera que este seria um contributo

relevante e deveras enriquecedor para o aprofundamento da investigação dos processos de transmissão de conhecimento entre orientadores cooperantes e estagiários.

Referências Bibliográficas

- Araújo, E. M. G., & Alevato, H. M. R. (2011). Abordagem ergológica da organização e das condições de trabalho em uma unidade de alimentação e nutrição. *INGEPRO-Inovação, gestão e produção*, 3(2), 10-22.
- Arbex, A. P. S., Souza, K. R., & Mendonça, A. L. O. (2013). Teaching, readjustment and health: the experience of teachers at a public university in Brazil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 23(1), 263-284
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Borges, M. E. S. (2004). Trabalho e gestão de si: para além dos “recursos humanos”. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 7, 41-49. Doi: 10.11606/issn.1981- 0490.v7i0p41-49
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>
- Brochier, D., (2010) *La Notion de Competence Professionnelle : Etat de La Recherche et Perspectives*. Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).
- Caixeiro, C.M. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal]. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11416?locale=pt>
- Caroly, S., & Weill-Fassina, A. (2007). En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie? *@ctivités*, 4(1), 85-98. <http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do Trabalho*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Cloutier, E., Fournier, PS., Ledoux, E., Gagnon, I., Vincent-Genod, C. (2008) *La Culture de Métier: Une Clé Essentielle Pour les Novices Afin d'accéder aux Savoir-Faire de Prudence et de Métier des Travailleurs Expérimentés du cinéma*. Proceedings of Colloque international Les jeunes au travail: rapports intergénérationnelles et dynamiques des groupes professionnels. Université de Bretagne Occidentale
- Conselho Nacional de Educação (2020). *Estado da Educação 2019*. Edição 2020. ISBN: 978-989-8841-32-2.

- Coutarel, F., Vézina, N., Berthelette, D., Aublet-Cuvelier, A., Descatha, A., Chassaing, K., Roquelaure, Y. & Ha, C. (2009). Orientations pour l'évaluation des interventions visant la prévention des troubles musculo-squelettiques liés au travail. *PISTES*, 11, 2.
- Daniellou, F. & Rabardel, P. (2005). Activity-oriented approaches to ergonomics: some traditions and communities. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6, 5, 353-357.
- Decreto-Lei n.º 43/2014. (s.d.). *Diário da República*, 1.a série — N.º 38—22 de fevereiro de 2007. Lisboa: Ministério da Educação, consultado em 12 de dezembro.
- Decreto-Lei n.º 79/2014. (s.d.). *Diário da República*, 1.a série — N.º 92—14 de maio de 2014. Lisboa: Ministério da Educação, consultado em 11 de dezembro.
- Despacho 8322/2011. (s.d.). *Diário da República*, 2.a série — N.º 115—16 de junho de 2011. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, consultado em 11 de dezembro.
- Delgoulet, C. (2015). "Novato": uma categoria homogênea?. *Laboreal*, 11(2). DOI: 10.15667/laborealxi0215cdpt
- Dejours C. (1998) *Plaisir et souffrance dans le travail*. Paris: Edition de l'AOCIP.
- Dejours, C. (2017). *Psicodinâmica do trabalho: casos clínicos*. Porto Alegre - São Paulo: dublinense.
- Duarte, C. (1998). *Psicologia do trabalho, análise ergonómica e formação: A contribuição da análise ergonómica do trabalho no desenvolvimento e transmissão de competências: análise de um caso no setor da plasturgia*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66694>
- Durrive, L., & Schwartz, Y. (2008). Glossário da Ergologia. *Laboreal*, 4, (1), 23-28. <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582234396587;63882>
- Falzon, P. & Teiger, C. (1995) Construire l'activité. *Séminaire DESUP/DESS de Paris I. Performances Humaines & Techniques*, n.º hors série (Septembre), 34-39.
- Fávero, A. A., & Pasinato, D. (2013). O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. *Revista Contrapontos*, 13(3), 195-206.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, p. 58.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra, p. 21.
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança*. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 86.
- Freitas, M. & Gil, C. (2019). Envelhecimento e trabalho: percepções de professores universitários. In: *Jornada Apoiar "Saúde Mental e Interdisciplinaridade: Propostas e Pesquisas"*, 14.

- Freitas, V. & Souza, S. (2018). *O Trabalho Docente: Entre Prescrições e Renormalizações*. Ergologia, 20.
- Gatti, B. (2016). Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, 1(2), 161-171.
<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>
- Gentili, P. & Silva, T. T. (2001). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Gomes, L., & Brito, J. (2006). Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (1), 49-62.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffoug, J. & Kerguelen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Editora Edgard Blucher.
- Jullano, J. (2006). Knowledge-Retention Programs Can Keep Critical Skills from Vanishing. *Natural Gas & Electricity*, 28-31. <http://dx.doi.org/10.1002/gas>
- Lemos, D. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno CRH*, 24(1).
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. Key methods in geography, 3(2), 143-156. Disponível em: http://dsc.du.ac.in/wp-content/uploads/2020/04/3.4-Semi_structured-Interviews-Focus-Groups.pdf
- Masseto, M., T. (2012) *Competência Pedagógica do professor universitário*. 2.ed. São Paulo: Summus.
- Melo, W. L. d. (2012). *Atividade docente: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar*. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/3391>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2ªEdição). Londres: Sage Publications.
- Nonaka, I., & Takenchi, M. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press: New York.
- Nouroudine, A. (2004). Risco e atividades humanas: acerca da possível positividade aí presente. *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 37-62.

- Noulin, M. (1995). Analyser l'activité et/ou comprendre le travail. *Actes du Séminaire DESUP/DESS (7-10)*. Paris: Université Paris 1, 29 mai – 2 juin.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire et Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisboa: Educa, p.7.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi: 10.1590/198053144843.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar*. Salvador da Bía: SEC/IAT, p.96.
- Oddone, I. (1999). Psicologia dell'organizzazione della salute. *Psicologia della Salute*, 1. Milano: Franco Agnelli
- Oddone, I. (2007). Experiência. *Laboreal*, 3 (1), 52-53. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122987295:12341>
- Oliveira, M. A. M., Neves, I. d. S. V., de Queiroz Paschoalino, J. B., & Rodrigues, S. (2017). Trabalho Docente: uma leitura dos professores na instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Teaching Work: a reading of the teachers in the institution of the Federal Network of Professional Scientific and Technological Education). *Crítica Educativa*, 3(2), 127-143. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.150>
- OSHA (2016). *Guia eletrónico sobre “Envelhecimento e Trabalho”*. Retirado de https://eguides.osha.europa.eu/all-ages/PT_pt/1-envelhecimento-e-trabalho-0
- Ramos, S. (2004). (In)Satisfação e Stress na Profissão Docente. *Interações: Sociedade E As Novas Modernidades*, 4(6).
- Santana, A. C. (2013). A Representação Do Professor Universitário Na Sociedade Contemporânea. *Revista Primus Vitam*, Nº 5(1º).
- Santos, M. (2004). *O projecto de uma sociedade do conhecimento: de Lev Vygotski a práticas efectivas de formação contínua em Portugal*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto].
- Santos, M. (2006). Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. *Laboreal*, 2, (1), 34-41. <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU54711226516545:581>
- Santos, M., & Lacomblez, M. (2007). O que faz o medo de aprender na zona de desenvolvimento proximal? *Laboreal*, 3 (1), 06- 14. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122987296762221>
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2007). *Trabalho e ergologia. Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Eduff, 25-36.

- Silva, C. (2006). Sobre a Psicologia Ergonómica de Jacques Leplat. *Laboreal*, 2, (2), 47-61.
<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582233896523;2942>
- Takeuchi, H. (2006). The New Dynamism of the Knowledge-Creating Company.. *Japan Moving Toward a More Advanced Knowledge Economy: Advanced Knowledge—Creating Companies*, Washington, D.C.: World Bank Institute (WBI).
- Telles, A. L., & Alvarez, D. (2004). *Interfaces ergonomia ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 63-90.
- Thébault, J. (2013). *La transmission professionnelle : processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail. Une recherche auprès de personnels soignants dans un Centre Hospitalier Universitaire*. Thèse de doctorat en Ergonomie, CNAM/CEE-CREAPT, Paris.
- Thébault, J. (2014). A transmissão profissional: processo de elaboração de interações formativas em situação de trabalho. Uma pesquisa realizada junto à equipe de cuidados em saúde de um Centro Hospitalar Universitário. *Laboreal*, 10(2), 83–87.
<http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0214jtpt>
- Vasconcelos, R., (2000) *Analisar o trabalho para formar e transformar: A auto-análise ergonómica do trabalho num contexto de desenvolvimento e transmissão de competências profissionais*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Volkoff, S., (2011). *Les éléments d'une nouvelle donne sociodémographique*. In C. Gaudar et J. Thébault. *Transmission des savoirs et mutualisation des pratiques en situation de travail*, Actes du colloque de décembre 2009 (9-18). Ecc, Rapport de Recherche, 64.
- Weill-Fassina, A., Pastré, P. (2004). *Les compétences professionnelles et leurs développement* *Ergonomie* (pp. 213-231); PUF.

APÊNDICES

Apêndice 1. Quadro de Caracterização dos Participantes Orientadores Cooperantes

Participante	Sexo	Idade	Habilitações literárias	Antiguidade na carreira docente	Tipologia de instituição onde exerce a docência	Ciclo de Ensino em que exerce a docência	Área disciplinar em que exerce a docência	Ano em que foi Orientador Cooperante pela primeira vez
D1	Feminino	49	Mestrado	27	Ensino Público	2º Ciclo - 5º e 6º ano	Grupo 200 - Português e História e Geografia de Portugal	2012
D2	Feminino	54	Doutoramento	32	Ensino Público	2º Ciclo - 5º e 6º ano	Grupo 200 - Português e História e Geografia de Portugal	1995
D3	Feminino	60	Mestrado	36	Ensino Público	2º Ciclo - 5º e 6º ano	Grupo 230 - Matemática e Ciências da Natureza	1986

Apêndice 2. Cronograma de Procedimentos

Procedimentos	Meses 2021/2022											
	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.
Contacto inicial com orientadoras cooperantes												
Pedido de agendamento de reunião com os Diretores das escolas												
Obtenção da autorização dos Diretores para a realização da investigação												
Pedido de identificação de possíveis participantes estagiárias												
Contacto inicial com estagiárias												
Obtenção de autorização das Coordenadoras do Curso das estagiárias para realização da investigação												
Construção de guiões de entrevista às docentes e às estagiárias												
Realização de entrevistas às participantes												
Transcrição das entrevistas												
Análise dos dados recolhidos												
Devolução dos dados												

Apêndice 3. Documento de Autorização de Realização de Investigação nas Escolas

16 de Dezembro de 2021

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação

Eu, Constança Caldeira Amaro Loureiro Dias, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Marta Santos, encontro-me a realizar a Dissertação de Mestrado. Neste âmbito, venho por este meio solicitar a autorização de Vossa Excelência para realizar recolha de dados para fins de investigação, na Escola Básica

O objetivo central desta solicitação prende-se com a importância da participação de docentes cooperantes, no âmbito de uma investigação cuja temática central é a *Análise do Processo de Transmissão de Conhecimentos entre Professores Cooperantes e Estagiários*. Neste sentido, tomei a liberdade de contactar a Professora , que demonstrou disponibilidade para participar neste estudo. A recolha de dados irá basear-se, essencialmente, na execução de entrevistas coletivas, fora do horário de trabalho da docente.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes ou a instituição de ensino em causa serão identificados, não sendo o funcionamento da última posto em causa. Ademais, informo que a participação neste estudo será completamente voluntária, podendo ser interrompida em qualquer altura, se os participantes assim desejarem.

Por motivos éticos e deontológicos, se considerar relevante, assumo, desde já, o compromisso de devolver, de forma agregada, as informações obtidas na investigação a efectuar.

Com os melhores cumprimentos,

Constança Dias

Eu, _____,
afirmo ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram
apresentadas. Posto isto, na condição de Diretor do Agrupamento de Escolas _____,
declaro que autorizo a realização da recolha de dados para fins de investigação, na Escola
Básica _____.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

Apêndice 4. Declaração de Consentimento Informado das Docentes

CONSENTIMENTO INFORMADO

Enquanto estudante do Mestrado em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e sob a orientação da Professora Doutora Marta Santos, venho solicitar a sua disponibilidade para participar numa entrevista sobre o seu papel enquanto Docente Cooperante, que se enquadrará numa investigação cuja temática central é a *Análise do Processo de Transmissão de Conhecimentos entre Professores Cooperantes e Estagiários*.

Informo que a sua participação é voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista a qualquer momento, bem como recusar responder a alguma questão que considere inoportuna. Para assegurar uma boa recolha dos dados, é desejável proceder à gravação áudio da entrevista, sendo garantido o seu completo anonimato, assim como, das instituições de ensino envolvidas neste processo.

Se considerar relevante, assumo, desde já, o compromisso de devolver, de forma agregada, as informações obtidas na investigação a efetuar. Ficarei, ainda, disponível para esclarecer possíveis dúvidas através do: up201709469@edu.fpce.up.pt

Por favor, leia com atenção a informação que se segue e, caso esteja de acordo com a mesma, peço-lhe que assine este documento.

“Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram apresentadas. Foi-me garantida a confidencialidade e salvaguarda da minha identidade, bem como o carácter voluntário da minha participação. Posto isto, declaro que aceito participar de livre vontade na investigação supramencionada e permito a utilização dos resultados obtidos para fins académicos.”

Data: ____/____/____

Assinatura

Apêndice 5. Declaração de Consentimento Informado das Estagiárias

CONSENTIMENTO INFORMADO

Enquanto estudante do Mestrado em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e sob a orientação da Professora Doutora Marta Santos, venho solicitar a sua disponibilidade para participar numa entrevista sobre o seu estágio curricular, que se enquadrará numa investigação cuja temática central é a *Análise do Processo de Transmissão de Conhecimentos entre Professores Cooperantes e Estagiários*.

Informo que a sua participação é voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista a qualquer momento, bem como recusar responder a alguma questão que considere inoportuna. Para assegurar uma boa recolha dos dados, é desejável proceder à gravação áudio da entrevista, sendo garantido o seu completo anonimato, assim como, das instituições de ensino envolvidas neste processo.

Se considerar relevante, assumo, desde já, o compromisso de devolver, de forma agregada, as informações obtidas na investigação a efetuar. Ficarei, ainda, disponível para esclarecer possíveis dúvidas através do: up201709469@edu.fpce.up.pt

Por favor, leia com atenção a informação que se segue e, caso esteja de acordo com a mesma, peço-lhe que assine este documento.

“Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram apresentadas. Foi-me garantida a confidencialidade e salvaguarda da minha identidade, bem como o carácter voluntário da minha participação. Posto isto, declaro que aceito participar de livre vontade na investigação supramencionada e permito a utilização dos resultados obtidos para fins académicos.”

Data: ____/____/____

Assinatura

Apêndice 6. Documento de Devolução de Dados às Participantes

Devolução de Dados

Análise dos Processos de Transmissão de Conhecimentos entre Orientadoras Cooperantes e Estagiárias



Qual o propósito da presente investigação?

Este estudo tem como objetivo primordial analisar e compreender o processo de transmissão de conhecimentos entre professoras orientadoras cooperantes e estagiárias, com o intuito de perceber como é que estes processos se desenrolam, em que condições é que eles ocorrem, quais são os fatores que os impactam e que conhecimentos se transmitem entre professores experientes e os "novatos".



Quem participou?

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, realizadas entre março e abril de 2022, e entre junho e agosto do mesmo ano, a 3 orientadoras cooperantes e 4 estagiárias que se encontravam a realizar o estágio da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no 2º ou 3º ciclo do Ensino Básico. Destas, 3 eram estudantes de mestrado e 1 de licenciatura. Posteriormente, com base na transcrição do áudio das entrevistas, procedeu-se à análise dos dados que resultou num mapa temático focado em 3 grandes temas que serão apresentados de seguida.

O que é que nos dizem as orientadoras cooperantes?



Características e condições da Prática de Ensino Supervisionada

Destaca-se a existência de diversos aspetos que interferem na Prática de Ensino Supervisionada e na transmissão de conhecimentos, entre os quais:

- A coordenação pouco eficaz entre os horários das estagiárias e das orientadoras cooperantes, que resulta na escassez de tempo para a realização de momentos de reflexão e feedback, acabando estes por serem realizados no intermédio das atividades de produção das docentes.
- As falhas ao nível do contexto, quer devido aos recursos existentes, quer como resultado da pandemia SARS-COV-2, que impediram o cumprimento de determinadas tarefas e objetivos.



Os interlocutores da transmissão de conhecimentos ao longo do estágio

Deste tema, salienta-se o reconhecimento de dois interlocutores principais e do seu respetivo impacto:

- Os supervisores que, embora tenham um papel preponderante na coordenação da PES e se demonstrem disponíveis para dar apoio aos docentes, tendem a ter um contacto pouco recorrente com as orientadoras cooperantes.
- As estagiárias, às quais as docentes transmitem conhecimentos, mas, com as quais também aprendem. Neste sentido, destaca-se a aprendizagem através da convivência, mas, acima de tudo, da observação da estagiária que permite à docente refletir sobre a forma como realiza a sua própria atividade de trabalho.



Domínios de conhecimento valorizados pelas orientadoras cooperantes

A este nível, as orientadoras cooperantes relatam valorizar particularmente a transmissão de dois domínios às estudantes:

- O uso de recursos digitais em sala de aula, uma vez que estes estão a torna-se cada vez mais úteis e comuns no âmbito do ensino;
- Além do aprofundamento do conhecimento científico, salientam-se os pequenos detalhes sobre determinado conteúdo, que as docentes referem que não vêm nos livros e que captam a atenção dos alunos e fazem com que não se perca uma linha de conhecimento entre gerações de professores.

O que é que nos dizem as estagiárias?



Características e condições da Prática de Ensino Supervisionada

Relativamente a este tema, as estagiárias destacam a existência de diversos constrangimentos que interferem na Prática de Ensino Supervisionada e na transmissão de conhecimentos, entre os quais:

- A falta de tempo para realizar momentos de feedback e reflexão estruturados com as orientadoras cooperantes, devido à carga de trabalho que estas têm, a fraca coordenação entre horários e a carga letiva das estagiárias, que as mesmas referem ser excessiva, conduzindo, inclusive, ao uso dos tempos de lazer para a realização de tarefas.
- O impedimento de acesso a determinados momentos e materiais, como por exemplo, não poder assistir às aulas online que tiveram lugar devido à pandemia causada pela SARS-COV-2 ou a impossibilidade de estar presente em reuniões de departamento.



Os interlocutores da transmissão de conhecimentos ao longo do estágio

Quanto a este tema, dos relatos das estagiárias, salienta-se o reconhecimento de três interlocutores principais e do seu respetivo impacto:

- Embora seja relatado que há abertura por parte dos supervisores para esclarecer todas as dúvidas que as estudantes tenham, estas relatam sentir falta de acompanhamento por parte destes profissionais, nomeadamente, ao nível de *feedback* e apresentação e sugestão de estratégias de ensino;
- As próprias estagiárias têm impacto nas suas colegas de estágio. Isto deve-se ao facto de alguns estágios serem realizados em binómios de estagiárias, o que, em certos casos, conduz a uma entajada constante, que promove a autonomia das estagiárias face à necessidade de apoio dos restantes interlocutores;
- As orientadoras cooperantes são consideradas, por todas as participantes do grupo das estagiárias, elementos cruciais para a sua aprendizagem acerca do que é ser professor. Entre a partilha de estratégias de ensino e conteúdos que completam os conhecimentos das estudantes, as orientadoras cooperantes revelam-se, também, um porto de abrigo ao longo do estágio, sem o qual as participantes do grupo das estagiárias afirmam que ficariam desorientadas.



Domínios de conhecimento valorizados pelas orientadoras cooperantes

A este nível, as estagiárias relatam valorizar particularmente a transmissão de três domínios por parte das orientadoras cooperantes:

- Dicas sobre como interagir com os alunos e lidar com determinados comportamentos, estando este domínio fortemente ligado à observação da atuação da professora em sala de aula;
- Conselhos e partilha de conhecimentos ao nível do conteúdo científico e de estratégias de ensino às quais os alunos costumam responder positivamente;
- Por último, as estagiárias atribuem, ainda, particular relevância à transmissão de informações sobre os processos e burocracias da própria escola, dado que não têm um contacto direto com as mesmas, ao longo do estágio.

Orientadoras cooperantes + estagiárias?

Os resultados obtidos revelam posicionamentos semelhantes entre as estagiárias e as orientadoras cooperantes, sobre os fatores a considerar no que concerne à transmissão de informação e sobre a importância que a mesma tem na aprendizagem das estagiárias, tendo-se constatado a existência de aspetos de diversas ordens, que interferem na transmissão de conhecimentos e que se demonstram consonantes com os constrangimentos associados à realidade da atividade de trabalho docente. Além disso, os dados desta investigação revelam que as orientadoras cooperantes desempenham, de facto, um papel fundamental ao nível da transmissão de conhecimentos que permite estabelecer a ponte entre a educação formal das estagiárias e a realidade da atividade de trabalho docente. Ademais, os resultados realçam o impacto das estagiárias no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente, no que se refere à aprendizagem das orientadoras cooperantes e entre pares de estagiárias.

2

Apêndice 7. Mapa Temático

