

Flores, M. A. (2015) Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar, in *CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) Estado da Educação 2014*, Lisboa: Conselho Nacional de educação, pp. 262-277, ISBN:978-972-8360-91-7

Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar ¹

Maria Assunção Flores
Universidade do Minho, Portugal
aflores@ie.uminho.pt

Introdução

A formação de professores constitui uma temática que tem atraído (e continua a atrair) a atenção de investigadores, de académicos, de decisores políticos, etc. em todo o mundo, em grande medida porque nela reside um dos fatores decisivos para a melhoria da educação. Por outras palavras, uma formação de professores de qualidade contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Contudo, aquilo que significa qualidade na formação de professores difere de contexto para contexto (Hilton, Flores & Niklasson, 2013) em resultado de um conjunto de variáveis cuja análise ultrapassa o âmbito deste texto. De facto, uma reflexão séria e conseqüente sobre a qualidade da formação de professores implica, necessariamente, e entre outras vertentes, a discussão das políticas de formação, dos programas e *curricula*, da pedagogia da formação, mas também do papel dos formadores de professores.

Para Cochran-Smith (2005), antes da década de 1990, as questões da formação centravam-se sobretudo na qualidade dos processos formativos, no modo como os futuros professores aprendiam a ensinar, na forma como as suas crenças e atitudes se alteravam ao longo do tempo, na natureza do conhecimento profissional e nos contextos sociais e organizacionais que melhor contribuía para a aprendizagem. Para esta autora, sobretudo nos EUA, as décadas mais recentes têm sido caracterizadas por uma cultura de evidência numa lógica de prestação de contas, quer externa, quer interna, baseada na avaliação da eficácia dos programas de formação tendo em conta os resultados obtidos, de modo a gerar conhecimento suscetível de informar decisões relativas à sua melhoria (Darling-Hammond, Newton & Wei, 2010; Ludlow et al, 2010). É também possível identificar contextos onde a formação de professores se tem desenvolvido no sentido de uma maior qualificação e profissionalismo docente sendo de ressaltar a componente de investigação e as parcerias entre universidades e escolas, como é o caso da Finlândia e da Escócia, respetivamente (McMahon, 2014; Estola, Uitto & Syrjälä, 2014).

¹ Neste texto retomamos algumas ideias já discutidas em Flores (2011; 2014a; 2014b; 2014c; e Flores, em publicação)

Assim, as mudanças nas políticas e programas de formação têm de ser entendidas nos seus contextos políticos, sociais, geográficos e culturais, destacando-se da literatura existente neste domínio uma grande diversidade, e até divergência, de perspectivas, de modelos e de percursos de formação (no contexto europeu e fora dele) e ainda distintos modos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo de aprender a ensinar (Flores, 2004; Flores, 2011). No entanto, a ideia de que a formação de professores pode fazer a diferença na aprendizagem dos futuros professores, e conseqüentemente na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, e a crescente preocupação com a sua qualidade e a eficácia (Harris & Sass, 2011; Imig, Wiseman, & Neel, 2014) constituem dois elementos recorrentes nos estudos mais recentes.

É, pois, importante refletir sobre as questões críticas e os desafios da formação de professores tendo em conta os resultados da investigação mais recente neste domínio e o modo como ela tem sido entendida em diferentes contextos, como é o caso dos EUA, onde se tem verificado uma clara tendência para a prestação de contas numa lógica de evidência, e onde a qualidade da formação é avaliada através de indicadores de eficácia do trabalho dos novos professores, obtidos nos resultados de testes estandardizados dos seus alunos, ou da Finlândia, conhecida como caso de sucesso ao nível dos resultados dos alunos em programas de avaliação internacionais, onde se destaca a elevada qualidade da formação de professores.

Neste texto procuramos, assim, sintetizar os temas centrais na vasta produção nacional e internacional neste âmbito recorrendo ainda a dados de investigação que temos vindo a desenvolver no país e no estrangeiro ao longo dos últimos vinte anos. Neste sentido, identificamos algumas questões críticas e alguns desafios que têm marcado a transição para novos programas e *curricula* em vários contextos onde subsistem velhos problemas (Flores, 2011) ao mesmo tempo que se colocam novos desafios aos formadores de professores (Flores, 2014d).

Em busca da qualidade da formação de professores: a definição de padrões e competências

A formação de professores tem sido encarada, de forma paradoxal, como a panaceia para melhorar a educação e, ao mesmo tempo, tem sido objeto de críticas que remetem para aspetos ligados à sua eficácia e relevância na preparação de professores de qualidade para as escolas do século XXI (Flores, em publicação).

No contexto europeu, a qualidade dos professores e da sua formação surge associada à “capacidade para integrar o conhecimento, para lidar com a complexidade e para se adaptar às necessidades individuais e coletivas dos alunos” incluindo “saberes, destrezas e comprometimento” (CE, 2013, p. 7-8). Também um estudo internacional realizado em nove países (Irlanda, Irlanda do Norte, Escócia, Inglaterra, Finlândia, EUA, Polónia, Singapura e Nova Zelândia) destaca a importância da qualidade da formação docente chamando a atenção para um conjunto de princípios: a qualidade do conhecimento dos professores; oportunidades para a observação, *feedback* formativo e reflexão crítica sobre situações da sala de aula e da escola e sobre os valores profissionais e identidade dos professores (Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009).

Apesar de ser vista como um elemento importante na melhoria do ensino e da aprendizagem e resultados dos alunos, uma análise dos processos de reestruturação dos programas de formação de professores revela uma grande diversidade, quer no seu conteúdo, quer na sua forma, incluindo distintos modos de intervenção dos governos nesta matéria (Flores, 2011; Flores, Vieira, & Ferreira, 2014; Imig, Wiseman, & Neel, 2014; Goodwin, 2012; Hammerness, van Tartwijk, & Snoek, 2012; Mayer, Pecheone, & Merino, 2012; Darling-Hammond, 2012; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Ellis & McNicholl, 2015). Assim, é possível identificar, dentro e fora da Europa, tendências contraditórias, incluindo um movimento para uma qualificação de nível superior no âmbito do Mestrado (por exemplo, Finlândia, França, Portugal, Malta, etc.), associado, em muitos casos, a uma maior ênfase na componente de investigação, ao mesmo tempo que se assiste ao desenvolvimento de programas mais pragmáticos, mais curtos e realizados nas escolas (por exemplo, alguns programas na Inglaterra, EUA e Austrália).

De facto, a preocupação em melhorar os padrões da educação e os resultados dos alunos tem levado a mudanças nos sistemas educativos e também na formação de professores um pouco por todo o mundo (Townsend, 2011; O'Meara, 2011; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Flores, 2014d; Zhou, 2014; Mayer, 2014). Em muitos países, estas alterações têm sido orientadas pela introdução de padrões (EUA, Reino Unido e Austrália) como “parte de um movimento mais amplo na direção da prestação de contas com base na noção de *performance* (performatividade) numa lógica desnecessariamente restritiva” (Menter & Hulme, 2011, p. 394). O objetivo é, assim, identificar um conjunto de metas e critérios que servem de referente base para avaliar a qualidade da formação e a sua eficácia. Contudo, a definição de padrões pode remeter para uma perspetiva menos redutora e instrumental e incluir uma orientação mais flexível e aberta (Townsend, 2011), de que é exemplo a Escócia (Hulme & Menter, 2008). Enquanto nos EUA, na Inglaterra e na Austrália os padrões têm vindo a adquirir cada vez maior centralidade, noutros países, como é o caso da França, da Bélgica, da Holanda e de Portugal, tem-se discutido as competências necessárias para a formação dos professores (cf. por exemplo, os Decretos-Lei nº 240 e 241/2001 no nosso contexto, entre outros).

O ensino, enquanto prática profissional complexa (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009), requer a consideração do contexto social, cultural e histórico da profissão, mas também a visão de profissionalismo docente que lhe está subjacente. Assim, a existência de padrões ou competências está aberta a discussão, não constituindo termos rígidos, podendo ser usados de distintos modos em diferentes contextos (McMahon, 2014; Page, 2015) e remetendo para distintos “profissionalismos” (Whitty, 2000), cuja análise ultrapassa o âmbito deste texto.

De um modo geral, no contexto europeu, a formação dos professores tem sido identificada como uma prioridade na medida em que aqueles são vistos como “atores decisivos no modo como os sistemas educativos evoluem” (CE, 2005, p. 1). O documento intitulado “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications” (2005) estipula princípios comuns para as competências e as qualificações dos docentes uma vez que o ensino deve ser: i) uma profissão com formação superior; ii) uma profissão situada no contexto da aprendizagem ao longo da vida; iii) uma profissão que inclui a mobilidade; e iv) uma profissão baseada em parcerias. Como competências essenciais para os

professores, no mesmo documento, salienta-se que devem: i) trabalhar com a informação, tecnologia e conhecimento; ii) trabalhar com outras pessoas (alunos, colegas e outros parceiros na educação); e iii) trabalhar com e na sociedade a nível local, regional, nacional, europeu e global.

Contudo, um relatório publicado no âmbito da EU (Piesanen & Valijarvi, 2010) indica que existe muita variação entre os países membros em relação às competências gerais relacionadas com os conteúdos a ensinar, às competências pedagógicas e à integração da teoria e da prática. O mesmo documento identifica um conjunto de competências consideradas centrais na formação de professores: i) conhecimento da disciplina a ensinar; ii) conhecimento da pedagogia; iii) integração da teoria e da prática; iv) cooperação e colaboração; v) um sistema de auto-avaliação; vi) mobilidade; vii) dinamismo e criatividade, liderança e viii) aprendizagem contínua e ao longo da vida. Para entender a orientação curricular de um determinado programa de formação é necessário analisar a racionalidade que lhe está subjacente e a articulação (ou falta dela) entre as suas várias componentes na medida em que distintos modos de olhar para os professores e a sua formação pressupõem diferentes filosofias de formação e várias formas de encarar o papel dos professores, o ensino e o desenvolvimento do currículo (Marcelo, 1994).

O processo de aprender a ensinar e as conceções de profissionalismo docente

Aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspetivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor (Flores, 2001; Flores & Day, 2006; Flores, 2006), destacando-se a “aprendizagem pela observação” (Lortie, 1975) durante a experiência escolar no contexto da sala de aula onde os futuros professores observaram a atuação dos seus professores. Esta cultura latente é reativada durante a formação inicial persistindo ainda na prática profissional (Lortie, 1975), o que, muitas vezes, se associa à influência ténue da formação inicial na alteração de crenças e teorias implícitas sobre o ensino e sobre o processo de tornar-se professor.

A formação inicial constitui, deste modo, um contexto fundamental para explicitar e analisar as teorias implícitas e as crenças dos futuros professores, através das narrativas e das abordagens biográficas (Flores, 2012a, 2013, 2015; Estola, Uitto, & Syrjälä, 2014; Marcondes & Flores, 2014). Por isso, deve dar-se especial atenção às oportunidades e experiências para apoiar e ajudar os futuros professores a “tornarem-se” bons professores, o que implica uma mudança pessoal e profissional, e não apenas a aquisição de “saberes” sobre o ensino (Schepens, Aalterman, & Vlerick, 2009). Tal implica analisar a visão de profissionalismo docente que subjaz a um determinado programa de formação, quer no seu conteúdo, quer na forma como o currículo está organizado, e o modo como se valorizam e articulam as suas várias componentes. Que tipo de professor se pretende formar? Que professor se está a formar, de facto? Que conhecimentos e competências se valorizam? Que experiências de formação e que oportunidades de aprendizagem profissional são proporcionadas aos futuros professores no contexto da sua formação inicial? Como se enquadra e discute o papel do professor numa sociedade em permanente mudança? Estas

questões podem ter diferentes respostas que, em grande parte, são determinadas pelo modo como se entende a profissão docente e o papel dos professores – por exemplo, como executores ou como agentes do currículo – mas também como a natureza e âmbito das várias componentes de formação e pelo modo como estas se articulam, o que remete para a coerência e consistência dos programas de formação, no que diz respeito à aprendizagem produtiva, à voz pedagógica (Russell & Martin, 2014) e à conceção de profissionalismo presente nos cursos de formação de professores (Flores, 2012b, Niklasson, 2014).

O currículo da formação de professores: consistência e articulação das suas componentes

Como já referimos, um dos elementos centrais de análise da formação de professores que importa destacar prende-se com o currículo e a visão de formação dominante. Que componentes estão incluídas? Como se articulam? De que modo as diferentes componentes contribuem para a formação dos futuros professores? Que relação existe entre o currículo da formação e a visão de formação que se preconiza? Kansanen (2014) salienta três componentes da formação inicial de professores que podem ser estruturadas de diferentes modos nos programas de formação, destacando ainda que as fronteiras entre elas não podem estabelecer-se de forma rígida: estudos nas ciências da educação, estudos ligados à área da especialidade e ao conhecimento pedagógico do conteúdo e a prática de ensino ou estágio. Contudo, se, de um modo geral, estes três elementos estão presentes nos programas de formação, por outro, a chave do seu sucesso e da sua eficácia encontra-se no modo como eles se estruturam e articulam no currículo de um determinado curso de formação. Portanto, podemos colocar as seguintes interrogações: Que oportunidades de construção de conhecimento profissional são proporcionadas aos alunos futuros professores durante a sua formação inicial? De que modo se articulam as várias componentes de formação? Qual é a relação – explícita – entre as várias componentes do currículo da formação inicial? Como selecionar e articular as componentes essenciais do programa de formação tendo em conta a duração da formação inicial? Em muitos casos, são os alunos futuros professores que têm de fazer estas conexões ao longo do curso de formação, não existindo uma preocupação explícita em termos de articulação no desenvolvimento das várias componentes curriculares, predominando, muitas vezes, a fragmentação (Flores, 2000, em publicação; Flores, Vieira, & Ferreira, 2014; Flores, Santos, Fernandes & Pereira, 2014; Duda & Ckifford-Amos, 2011; Clarke, Lodge & Shevlin, 2012; Aydin, et al, 2015). Têm sido identificadas discrepâncias entre o que os alunos futuros professores aprendem nos seus cursos e a sua experiência prática nas escolas (Wang, Odell, Klecka, Spalding & Lin, 2012; Wilson & l'Anson, 2006) e a falta de articulação entre as várias componentes de formação, muitas vezes associada à separação histórica e curricular entre as disciplinas mais teóricas e as mais práticas e à desconexão entre o conhecimento teórico/propositivo e prático/procedimental (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009), bem como às tensões entre a lógica profissional e académica na formação dos professores (Formosinho, 2009a). No panorama internacional, tem sido discutida a necessidade de uma maior coerência e articulação entre as várias componentes do currículo. Para Kansanen (2014), existem dois aspetos essenciais a ter em conta no currículo da formação inicial de

professores: i) o modo como o estágio está organizado e integrado no conteúdo das restantes componentes da formação; ii) a forma como, do ponto de vista teórico, a qualidade da formação se desenvolve no sentido de construir um currículo coerente, gradual e conceptualmente sólido. Para o autor, o modelo finlandês encerra características peculiares na medida em que congrega um currículo teoricamente rico e integrado na prática, nomeadamente através das chamadas escolas de prática da universidade (*university practice schools*) onde os alunos futuros professores se familiarizam com o ensino e praticam com o apoio de mentores e supervisores da universidade, o que nos remete para uma questão central na formação de professores que é a articulação teoria/prática.

A investigação e a prática como elementos estruturantes na formação de professores

A articulação entre a teoria e a prática (ou a sua ausência) no contexto da formação de professores constitui um dos temas mais recorrentes na literatura e na investigação neste domínio. Trata-se, aliás, de um dos aspetos mais críticos (Eltad, 2010), sendo denominado por Korthagen (2010) como o problema perene da formação inicial. Esta falta de articulação deve-se, para este autor holandês, a um conjunto de razões, entre as quais se destacam a socialização profissional dos professores, que pode levá-los a processos de “adaptação” e “integração” nos padrões existentes nas escolas; a complexidade do ensino e a multiplicidade de fatores que o influenciam; o próprio processo de aprendizagem no contexto da formação, que pode reforçar crenças interiorizadas pelos estudantes ao longo da sua trajetória escolar enquanto alunos e questões de natureza epistemológica ligadas à tensão entre conhecimento prático e formal. A ideia de que a formação de professores é sobretudo teórica e desligada do mundo real tem sido identificada em alguns estudos neste âmbito (cf. Ebby, 2000; Flores, 2001, 2006, entre outros).

O modelo finlandês constitui um dos exemplos paradigmáticos na formação de professores que se baseia na investigação (Kansanen, 2014) e que tem sido identificado como uma das variáveis que explica o sucesso da Finlândia nas avaliações internacionais conhecida pelo “milagre finlandês” (Sahlberg, 2012). Kansanen (2014) destaca ainda dois aspetos distintivos do modelo de formação na Finlândia: os programas baseiam-se na evidência empírica existente e no desenvolvimento das competências metacognitivas dos futuros professores através da reflexão e raciocínio pedagógico. Neste contexto, “as atividades de ensino baseiam-se em resultados de investigação sobre, por um lado, o que sabemos sobre o ensino e, por outro lado, sobre o que sabemos sobre a formação de professores” (Kansanen, 2014, p. 283). Este constitui um dos aspetos questionáveis nalguns contextos e programas de formação, isto é, a falta de integração e de consideração entre aquilo que se sabe, como resultado da investigação, sobre o ensino e a formação de professores, e as políticas, as práticas e os processos de formação de professores, particularmente no contexto da formação inicial.

Segundo Esteves (2006), um modelo de formação orientado pela e para a investigação é essencial para o desenvolvimento do ensino e do conhecimento sobre o ensino através da pesquisa, incluindo a análise dos contextos de trabalho dos professores. Assim, os alunos futuros professores assumem-se como alunos mas também como investigadores

(Loughran, 2009), o que implica o desenvolvimento de competências investigativas e de uma postura crítica face ao ensino e aos contextos da sua realização (Marcondes & Flores, 2014). Hökkä & Eteläpelto (2014, p. 42) destacam o enfoque do currículo na componente investigativa no caso da formação de professores na Finlândia que inclui o estudo de métodos de investigação mas também a redação de uma tese que visa formar “professores autónomos e reflexivos capazes de adotarem uma atitude investigativa no seu trabalho”. Por outras palavras, exige-se aos alunos futuros professores “conhecimento teórico para realizar investigação por exemplo, ler e rever estudos empíricos e estudar métodos de investigação, mas também conduzir projetos de investigação no contexto da prática” (Niemi & Nevgi, 2014). Como salientam Jyrhama et al. (2008, p. 3), “quando o ensino e a investigação sobre o ensino são integrados, podemos falar de um programa de formação baseado na investigação”. No final do curso, a expectativa é a de que os professores se tornem professores investigadores (isto é, consumidores de investigação – capazes de ler e interpretar investigação realizada – e produtores de investigação – capazes de realizar investigação)(Kansanen, 2014).

Para o mesmo autor, a investigação constitui o elo de ligação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores na Finlândia, com base em dois princípios “integradores”: i) iniciar a prática pedagógica o mais cedo possível; ii) a interação constante entre a prática pedagógica e a teoria educacional ao longo do curso. Por outras palavras, a prática de ensino existe em todos os anos do curso, embora com características distintas, iniciando com a observação e análise de aulas e continuando com uma prática gradual de aulas, quer nas escolas de prática da universidade (*university practice schools*), quer nas escolas regulares (*ordinary field schools*) – cujo currículo escolar é o mesmo. De salientar que cada período de prática de ensino está articulada com estudos teóricos que se relacionam com o tópico da prática de ensino. No contexto português, é também possível identificar processos de formação orientados por uma abordagem investigativa, nomeadamente no estágio, embora não exista uma visão unívoca a este respeito, destacando-se o seu carácter inovador mas também controverso que encerra um conjunto de tensões e desafios sobre as visões de formação, e as (in)coerências entre a retórica e a implementação do currículo da formação (cf. Flores, Vieira, Silva & Almeida, em publicação).

Para Korthagen (2009, 2010), defensor da abordagem *realista* da formação inicial de professores, a articulação entre teoria e prática passa por uma nova pedagogia de formação, que exige a elaboração cuidadosa de programas baseados numa visão consistente do processo pretendido para a aprendizagem do professor, em abordagens pedagógicas específicas e num investimento na qualidade dos formadores, sendo este último aspeto um dos mais negligenciados neste domínio (Korthagen, 2010, 2012), a que voltaremos no ponto seguinte.

Segundo Flores, Vieira, e Ferreira (2014), apesar de se reconhecer a importância da prática de ensino, não existe consenso acerca das suas finalidades, da visão de educação e de formação profissional que lhe está subjacente, das estratégias formativas a utilizar, das competências profissionais a desenvolver e dos modos de as avaliar, dos papéis a desempenhar pelos diferentes atores, da relação que se estabelece entre a prática e as restantes componentes do currículo de formação, ou da sua duração. O estágio tem sido entendido como um elemento central na formação de professores e como espaço

privilegiado para superar a falta de articulação entre teoria e prática. A articulação entre os dois locais de aprendizagem profissional (escolas e universidades), a colaboração entre supervisores, professores cooperantes e a ligação entre o conhecimento prático e as competências adquiridas na universidade têm sido aspetos identificados na literatura neste domínio (Flores, 2000; 2010; Dawson & Norris, 2000; Al-Hassan, Al-Barakat, & Al-Hassan, 2012). A aprendizagem no local de trabalho tem sido entendida como o elemento chave para potenciar a coerência, relevância e eficácia da formação (Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001; Flores, 2005; Marcondes & Leite, 2014), embora não haja consenso quanto à sua duração, localização no currículo da formação, nem quanto à sua forma e conteúdo (Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001). De facto, têm sido identificadas algumas críticas a este respeito, nomeadamente o tempo insuficiente quanto à sua duração e o desenvolvimento da prática de ensino no final do programa de formação, o papel e a qualidade dos formadores e supervisores e a falta de *feedback* formativo e relevante (Flores, 2006; Cardoso, 2012). Segundo dados recolhidos no contexto português, no âmbito da formação inicial de professores pós-Bolonha, parecem existir alguns problemas, nomeadamente falta de tempo e de condições para o desenho e desenvolvimento do projeto de intervenção; coordenação insuficiente (geral e entre docentes da universidade); irrelevância de alguns seminários/módulos na análise dos contextos e desenvolvimento de competências profissionais e inadequação de modalidades de avaliação nalguns seminários e módulos (Vieira, 2010, 2011, 2012).

Articulação dos módulos/seminários de Estágio com a prática pedagógica	41,7%
Tempo/ condições suficientes para o desenho do projeto	41,3%
Tempo/ condições suficientes para o desenvolvimento do projeto	38,1%
Coordenação adequada entre docentes da UM que dinamizam diferentes módulos/seminários de Estágio	35,8%
Coordenação geral adequada da UC (informação, definição de orientações comuns, recolha de opinião, etc.)	30,5%
Adequação das modalidades de avaliação nos submódulos da UC (tipo de trabalho, grau de exigência, critérios...)	30,1%
Coordenação adequada entre docentes da UM que dinamizam o mesmo módulo/seminário de Estágio	29,3%

Dimensões mais problemáticas na formação inicial (Vieira, 2014) (n=475)

Apesar das críticas, o estágio é reconhecido como a experiência mais relevante em termos de aprendizagem profissional por parte dos futuros professores, destacando-se a oportunidade de conhecer o mundo real das escolas e das salas de aula, a possibilidade de interagir com alunos reais, com os seus problemas e desafios e a articulação entre a teoria e a prática (Flores, 2014b), o que corrobora outras investigações realizadas noutros contextos (Al-Hassan, Al-Barakat, & Al-Hassan, 2012). Como argumentam Korthagen, Loughran & Russell (2006, p. 1038), “a questão da teoria e da prática parece de difícil resolução: dizer aos novos professores o que a investigação demonstra como bom ensino e mandá-los para a prática falhou como estratégia para mudar, de modo consistente, o que acontece nas nossas escolas e nas nossas universidades”. Assim, é imperativo dar “atenção direta e explícita ao lugar da experiência na aprendizagem sobre o ensino” (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006, p.1039). A investigação pode, assim, potenciar a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial, não no sentido de uma conceção de professor como executor de teorias produzidas pela investigação académica, que desvaloriza as suas teorias pessoais e o papel da experiência na construção do profissionalismo docente, mas através de uma nova pedagogia da formação baseada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação, e na interação entre os professores e os formadores e supervisores no sentido da consciencialização e reconstrução da prática (Flores, Vieira, & Ferreira, 2014).

A investigação surge, deste modo, como eixo estruturante da formação inicial que pode ultrapassar a visão dicotómica e redutora da “prática” identificada com o que acontece na escola e a “teoria” com o que acontece na universidade. A este propósito, Loughran (2009, p. 34) argumenta que “na formação de professores há uma tendência para se centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores”. Para este autor australiano, é essencial que os futuros professores desenvolvam uma compreensão profunda sobre o ensino e a aprendizagem investigando a sua própria prática. Tal constitui um desafio para eles mas também para os formadores, “uma vez que ‘a fonte de conhecimento’ e o ímpeto de mudança residem, claramente, no aluno futuro professor e não no próprio formador de professores” (*idem, ibidem*). Por seu turno, os formadores têm de assumir um papel interventivo enquanto formadores e investigadores da formação, incluindo a investigação da sua própria prática, na linha do auto-estudo. Para Loughran (2009, p. 34), “a relação entre a investigação sobre o ensino e o ensino da investigação na formação de professores” representa um elemento central “para se poder avançar tanto no ensino como na formação de professores e para encorajar todos os participantes a valorizarem mais a natureza do seu trabalho”, o que, claramente, remete para o papel chave dos formadores de professores. A este propósito, e citando Russell, um dos autores de referência obrigatória no campo da formação de professores, “se queremos que a mudança genuína ocorra nas escolas, então essa mudança tem de ocorrer primeiro na formação de professores. Não basta aos formadores de professores advogarem mudanças que eles próprios não conseguiram nas suas práticas” (citado por Lunenberg, Korthagen, Swennen, & Willlemse, 2004), o que implica ouvir a voz pedagógica e promover a aprendizagem produtiva no contexto da formação inicial de professores (Russell & Martin, 2014) com implicações para o papel e a

identidade dos formadores de professores e para o desenvolvimento da identidade dos professores no contexto da formação, que constituem os dois aspetos que abordaremos de seguida.

O papel e a identidade dos formadores de professores

Quem são os formadores de professores? Como se veem enquanto professores e como veem o seu papel enquanto formadores de professores? Que importância atribuem ao ensino e à investigação do seu ensino? Que práticas de formação preconizam? Estas são algumas das questões essenciais a ter em conta se queremos fazer uma análise compreensiva e profunda sobre a influência e o contributo da formação para a aprendizagem profissional dos futuros professores. Formosinho (2009a) chama a atenção para os efeitos (de)formativos da prática docente dos formadores de professores. Estes são também aspetos abordados numa obra recente (Flores, 2014d), nomeadamente por Russell e Martin (2014) para quem dar voz aos futuros professores e explorar essa voz no contexto da formação inicial constitui uma estratégia útil para os formadores de professores melhorarem as suas práticas de formação e explorarem oportunidades para a aprendizagem produtiva. É neste contexto que ganha relevo o auto-estudo (Loughran, 2009, p. 18) que “envolve um escrutínio próximo da própria pedagogia inerente ao processo de ensinar sobre o ensino de modo a desenvolver o conhecimento sobre essa mesma prática”. Contudo, o autor destaca que se deve ir para além das meras reflexões pessoais sobre a prática e incluir o questionamento dos pressupostos teóricos que lhe estão subjacentes, com rigor e sistematicidade, de modo a aprofundar o conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem sobre o ensino (Loughran, Hamilton, Laboskey, & Russell, 2004).

Loughran (2009) apresenta três níveis no auto-estudo: sobre si próprio, em colaboração ou sobre instituições educativas. O auto-estudo sobre si próprio ajuda a analisar as preocupações, os dilemas e as questões do ensino sobre o ensino, remetendo para uma resposta individual de modo a compreender melhor a própria prática, conduzindo a novas conceptualizações do ensino sobre o ensino, o que conduz, segundo o autor, ao desenvolvimento de uma pedagogia individual da formação de professores. Os processos de auto-estudo colaborativos permitem uma visão crítica da prática, na medida em que o envolvimento de outras pessoas constitui um elemento essencial no auto-estudo e nos seus resultados, pois a compreensão desenvolvida neste âmbito (e o seu significado) ultrapassa o contexto inicial do estudo, remetendo para uma pedagogia da formação de professores que implica um conhecimento base “partilhado” acerca do ensino sobre o ensino. Finalmente, os processos de auto-estudo sobre as práticas educativas e institucionais remetem para os próprios programas e as práticas de formação, incluindo o contexto político e prático, discutindo-se os pressupostos e fundamentos dos programas de formação de professores, muitas vezes analisando-se “a incapacidade de mudança das práticas institucionais (...) apesar do desejo individual de mudança” (Loughran, 2009, p. 26). A mudança de uma abordagem individual para uma abordagem colaborativa e ainda para uma perspetiva institucional representa avanços importantes no desenvolvimento da compreensão sobre a pedagogia da formação de professores numa perspetiva de coerência

(“ensina/faz como advogas”), com implicações na prática, no conhecimento e no papel dos formadores de professores, mas também no desenvolvimento da identidade profissional dos professores em formação. Loughran (2009, p. 24) enfatiza a importância do papel dos formadores na tomada de consciência dos aspetos “visíveis” e “invisíveis” da experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que os alunos têm da prática, reiterando a necessidade, em termos de aprendizagem e de construção de conhecimento profissional, de ensinar sobre o ensino através da criação de “espaços onde os alunos futuros professores e os formadores de professores possam analisar e discutir a pedagogia”.

Este é para Formosinho (2009a, 2009b) um dos pontos críticos da formação de professores e que reside justamente na tensão entre a lógica académica e a lógica profissional, isto é, entre a academização enquanto “processo de construção de uma lógica predominantemente académica numa instituição de formação profissional”, representando “a invasão, pela lógica académica, de áreas e níveis de decisão que, numa instituição que tem por missão formar professores, se devem manter no âmbito da lógica profissional” (Formosinho, 2009a, pp. 75-76). Esta situação implica, muitas vezes, a desvalorização do estatuto da formação e dos formadores, visível no reforço de uma cultura hierárquica e de territorialização disciplinar que condiciona os comportamentos dos formadores e não favorece a inovação das suas práticas (Flores, Vieira, & Ferreira, 2014).

Neste âmbito, e como já foi referido, destacam-se as potencialidades do auto-estudo, nomeadamente na última década, sobretudo no que se refere ao seu contributo para a compreensão e questionamento dos programas, dos processos e das práticas de formação (Loughran, 2005, 2009; Kitchen, 2005; Schulte, 2005; Marcondes & Flores, 2014). Contudo, não se trata de um empreendimento fácil. As mudanças das práticas, sobretudo aquelas que representam “uma profunda mudança cultural nas visões existentes da formação de professores que constitui, muitas vezes, uma ameaça para os formadores de professores” (Korthagen, 2010, p. 419), são mais difíceis e desafiadoras pois implicam ir para além da zona de conforto, que é familiar e segura para os formadores.

A este propósito é de destacar o trabalho que tem sido desenvolvido pelo Grupo de Trabalho-Inovação Pedagógica², no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, enquanto espaço para os formadores de professores refletirem e estudarem as suas práticas com o objetivo de promover uma cultura de investigação *sobre e na* formação (*scholarship of teacher education*), no sentido de compreender melhor o que se faz (ou não) e porquê, analisando os fundamentos epistemológicos, os propósitos formativos e as implicações da própria ação (Flores, Vieira, & Ferreira, 2014).

O desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores

Sabemos que o processo de aprender a ensinar requer a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico

² Atualmente, o Grupo assumiu outros contornos institucionais tendo passado a designar-se Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (NEIP) que, para além de dinamizar espaços de co-formação e reflexão sobre modelos, processos e práticas de formação, se dedica a estudos relacionados com a pedagogia no contexto do Ensino Superior.

(pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, p. 139). Assim, o sentido de identidade profissional constitui um elemento central no processo de tornar-se e de ser professor (Flores, 2012a). Como argumenta Sachs (2001, p. 15), a identidade “constitui o âmago da profissão docente. Ela proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre “como ser” professor, “como agir” e “como compreender” o seu trabalho e o seu lugar na sociedade.

Por isso, a formação (e transformação) da identidade profissional constitui um elemento essencial a ter em conta nos programas de formação de professores. A literatura existente aponta para a formação da identidade como parte do processo de aprender a ensinar, com realce para a importância do contexto em que ocorrem o processo de aprender a ensinar e o processo de formação (Schepens, Aelterman, & Vlerick, 2009; Timostsuk & Ugaste, 2010). Por outro lado, a formação da identidade é influenciada por concepções e expectativas sobre o que um professor deve saber e fazer (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004) e, por vezes, os padrões e expectativas sociais podem entrar em conflito com o desejo pessoal dos professores e a com a sua experiência sobre o que é um bom ensino (Korthagen, 2004; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Para Beijaard, Meijer & Verloop (2004), o desenvolvimento da identidade constitui um fenómeno contínuo de integração do lado pessoal e do lado profissional no processo de tornar-se e de ser professor.

Embora se tenha registado uma crescente preocupação com o papel da formação na construção da identidade, a evidência empírica é ainda escassa (Schepens, Aelterman, & Vlerick, 2009; Flores, 2013). Estão em causa as crenças e as teorias implícitas sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que os alunos futuros professores trazem consigo, mas também o sentido que estes atribuem às suas experiências no contexto da formação inicial. As teorias implícitas dos futuros professores formam-se através de uma multiplicidade de fatores tais como: família, outros significativos ou família mais alargada, aprendizagem pela observação, episódios de ensino atípicos, contexto político, tradições de ensino e arquétipos culturais e compreensões tacitamente adquiridas (Sugrue, 1997). Daí a importância da biografia no estudo da identidade profissional, bem como do contexto social, cultural e profissional mais amplo, incluindo o contexto de formação (Marcondes & Flores, 2014). Alguns estudos têm demonstrado as tensões e contradições entre as crenças e as práticas, bem como os conflitos interiores das identidades em mudança, em particular na transição de aluno a futuro professor e de aluno futuro professor a professor (Flores, 2001; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, & Fry, 2004; Flores, 2006; Flores & Day, 2006; Lamote & Engels, 2010), apontando para o papel da formação inicial como espaço de questionamento e de reflexão sobre a biografia pessoal e os contextos culturais da escola para que as tensões entre eles possam ser compreendidas de modo mais aprofundado e consistente (Flores & Day, 2006; 2012, 2013). Pillen, Beijaard & den Brok (2012), por exemplo, no contexto holandês, identificaram um conjunto de tensões no desenvolvimento da identidade profissional que se relacionavam com um desequilíbrio entre o lado pessoal e profissional do processo de tornar-se professor e com os conflitos entre as aspirações dos professores e a realidade. Estas tensões eram acompanhadas por sentimentos de desamparo, de angústia e de consciência das fragilidades. Também Timostsuk e Ugaste (2010) demonstraram que as emoções negativas exercem uma influência maior no

desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores e que os supervisores negligenciavam o papel das emoções positivas como suporte à aprendizagem. Neste estudo, as emoções positivas encontravam-se associadas a situações que envolviam os alunos. Flores (2013), no seu estudo longitudinal, identificou quatro temas fulcrais no processo de formação da identidade profissional: a influência do contexto, político e social, mas também da escola; a importância das relações no ensino, e em particular com os alunos e os colegas; a emergência de tensões internas que resultaram da discrepância entre crenças fortes sobre ser professor e a realidade e, finalmente, o papel das emoções na (re)definição da prática do ensino e do desenvolvimento da identidade profissional.

Em jeito de conclusão

Se há pertinência e clareza sobre as questões que se colocam, hoje, à formação de professores, não existe consenso nem certeza sobre as respostas a essas interrogações. E este é o desafio que se coloca às instituições de formação e aos formadores de professores. Embora a formação de professores não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Korthagen, Loughran & Russell (2006), que analisaram três programas de formação de professores na Austrália, Canadá e Holanda, apontam para um conjunto de princípios que devem orientar a formação de professores: i) aprender a ensinar envolve continuamente exigências conflituais e concorrentes; ii) aprender a ensinar requer uma visão do conhecimento como disciplina a criar em vez de uma disciplina criada; iii) aprender a ensinar implica uma mudança de perspectiva: do currículo para o aprendente; iv) aprender a ensinar é potenciado através da investigação realizada pelos alunos futuros professores; v) aprender a ensinar exige uma atenção centrada naqueles que aprendem a ensinar em colaboração com os seus colegas; vi) aprender a ensinar implica a existência de conexões significativas entre escolas, universidades e os futuros professores e vii) aprender a ensinar é potenciado quando as perspectivas de ensino e de aprendizagem defendidas nos programas de formação são adoptadas pelos próprios formadores de professores. Também Cochran-Smith & Villegas com Abrams, Chavez-Moreno, Mills & Stern (2015), numa revisão recente sobre o panorama da formação de professores nos últimos 50 anos, identificam três tendências fundamentais: i) uma atenção crescente dedicada à qualidade e prestação de contas; ii) uma mudança nas concepções sobre o modo como as pessoas aprendem e sobre o que precisam de saber numa sociedade do conhecimento; iii) e uma cada vez maior diversidade da população estudantil a par da crescente desigualdade social e escolar. Estes são aspetos que podem ajudar a uma reflexão mais profunda para melhorar a formação de professores no contexto nacional e internacional, sendo de destacar o tema da internacionalização e o da dimensão ética, cultural e política, com que terminamos este texto.

A internacionalização da formação de professores

Mais recentemente, os temas da globalização e da internacionalização têm sido referenciados na literatura sobre formação de professores (Gray, 2010). Também na Europa, e não só, a mobilidade tem sido entendida como “uma componente central dos

programas de formação inicial e contínua” (CE, 2005, p. 3). Este documento destaca a importância do estudo de outras línguas europeias durante a formação e a necessidade de “maior confiança e transparência na qualificação dos professores na Europa para permitir o reconhecimento mútuo e maior mobilidade” (p.5). A ideia de uma profissão altamente qualificada e a importância da mobilidade com base em parcerias têm sido reiteradas como princípios a ter em conta, não só na Europa, como fora dela. Questões como conhecimento profundo da disciplina a ensinar, conhecimento pedagógico sólido e competências necessárias para orientar e apoiar a aprendizagem dos alunos e a compreensão da dimensão social e cultural da educação tem sido identificados como elementos centrais na formação docente (CE, 2007).

O relatório de Piesanen & Valijarvi (2010) revela que a aprendizagem baseada na investigação, intercâmbio de alunos, aprendizagem de línguas europeias, compreensão de diferentes culturas europeias, etc. constituem aspetos importantes a ter em conta para a internacionalização da formação de professores no contexto europeu. É também importante destacar que as competências ligadas à disciplina a ensinar, as competências pedagógicas e a integração da teoria e da prática são elementos mais frequentes nos documentos dos Estados-membros da EU em detrimento da mobilidade, liderança e aprendizagem ao longo da vida (Piesanen & Valijarvi, 2010).

Czerniawski & Ulvik (2014, p. 51), por exemplo, sublinham que “uma agenda europeia para melhorar a qualidade da formação é, por várias razões, problemática se considerarmos a variedade de modos como os professores nos diferentes países europeus são formados e socializados na profissão”. Do mesmo modo, Kissock & Richardson (2010, p. 92) chamam a atenção para a necessidade de internacionalizar a formação de professores e as dificuldades em fazê-lo salientando que “no atual quadro restrito de padrões, a internacionalização da formação de professores é praticamente inexistente”. Apesar disso, a internacionalização é vista como “uma mais-valia que permite flexibilidade e mobilidade proporcionando aos alunos futuros professores oportunidades para visitar outros países, aumentando as suas competências culturais ao mesmo tempo que podem obter ECTS” (Peterson & Carlsen, 2014, p. 136).

Há, portanto, questões a debater e a melhorar neste âmbito nomeadamente na promoção do estudo de outras línguas na formação inicial, no desenvolvimento de uma visão de educação multicultural e inclusiva e na mobilidade dentro e fora da Europa. O desenvolvimento de parcerias sólidas entre instituições de formação, incluindo escolas, permitirá potenciar a colaboração e o desenvolvimento de questões como a diversidade, a inclusão, a justiça social, etc., que são aspetos menos evidentes nalguns *curricula* de formação (Zeichner, 2014; Cochran-Smith et al., 2015).

A relevância da dimensão ética, cultural e política na formação de professores

Um olhar sobre a literatura internacional relativa ao currículo da formação releva que, em muitos programas de formação, subsiste uma maior ênfase no conhecimento das disciplinas a ensinar e na didática, nalguns contextos seguindo uma lógica orientada para o treino de competências (cf. Flores, em publicação). As preocupações em aumentar os padrões de ensino e os resultados escolares dos alunos têm conduzido à prevalência de

uma visão de currículo, pedagogia e ensino como “algo a gerir” de modo atingir aquele desiderato (Maguire, 2014) à luz de uma lógica tecnicista e gerencialista do trabalho docente. Assim, em muitos contextos, é possível identificar a tendência para uma visão redutora de currículo (escolar e da formação) tendo como resultado uma maior “didatização” da formação em detrimento da dimensão ética, cultural e política, embora, noutros contextos, como vimos, a dimensão investigação tem sido reforçada potenciando o profissionalismo docente.

Como sugere Cochran-Smith (2004, p. 298), o ensino inclui uma dimensão técnica mas encerra também “uma atividade intelectual, cultural e contextual que requer decisões competentes sobre como abordar as matérias a ensinar, como aplicar destrezas pedagógicas, como desenvolver relações humanas e como gerar e utilizar conhecimento”. O ensino implica também juízos morais e tomadas de decisão em contexto face a situações complexas com as quais os professores têm de lidar. Assim, a formação de professores deve centrar-se não apenas no que os professores devem saber e ser capazes de fazer, mas também no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade. No contexto finlandês, Tirri (2014, p. 15) identificou como maior desafio na formação de professores a necessidade de desenvolver nos futuros professores competências “profissionais e éticas” à luz da dimensão moral do seu trabalho e da sua complexidade crescente no que diz respeito ao aumento do número de imigrantes e de crianças com dificuldades.

Se se pretende que a formação de professores faça a diferença, é necessário elaborar programas de formação de qualidade, desenvolver uma visão clara e explícita sobre o processo de aprendizagem do professor e perspectivas pedagógicas específicas e investir na qualidade dos formadores de professores (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006). Mas é também fundamental desenvolver competências de investigação, coordenar e articular, de forma explícita, as várias componentes do currículo, refletir e partilhar práticas pedagógicas, integrar o ensino e a investigação na prática e incluir a dimensão ética, cultural e política para que a formação de professores possa, de facto, ser encarada como uma espaço de (trans)formação.

Referências

- Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., & Al-Hassan, Y. (2012). Pre-service teachers’ reflections during field experiences. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 419-434.
- Aydin, S., Demirdogen, B., Akin, F. N., Uzuntiryaki-Kondakci, E., & Tarkin, A. (2015). The nature and development of interaction among components of pedagogical content knowledge in practicum. *Teaching and Teacher Education*, 46, 37-50.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Cardoso, E. (2012) Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal

- CE. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Commission's Directorate-General for Education and Culture. Retrieved from http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf.
- CE. (2007). Improving the quality of teacher education. Education and Training (2020). Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Clarke, M., Lodge, A., & Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education, 28*, 141-153.
- Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education, 55*(4), 295-299.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know?. *Journal of Teacher Education, 56*(4), 301-306.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M., with Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: AERA.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Report Commissioned by the Teaching Council, University College, Cork, Ireland.
- Czerniawski, G., & Ulvik, M. (2014). Changing context, changing landscapes. A review of teacher education in Norway and England. In P-M Rabensteiner & G. Rabensteiner (Eds), *Education. Internationalization in Teacher Education* (vol 3) (pp.48-67). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States: A changing policy landscape. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 130-150). London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching, 36*(4), 369-388.
- Dawson, K., & Norris, A. (2000). Pre-service teachers' experiences in a K-12/university technology-based field initiative. *Journal of Computing in Teacher Education, 17*(1), 4-12.
- Duda, A., & Clifford-Amos, T. (2011). *Study on teacher education for primary and secondary education in six countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final report*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Ebby, C. B. (2000). Learning to teach mathematics differently: the interaction between course-work and fieldwork for pre-service teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education, 3*, 69-97.

- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian perspective. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361–74.
- Ellis, V., & McNicholl, J. (2015) *Transforming teacher Education. Reconfiguring the academic work*. London: Bloomsbury Academic Publishing Plc.
- Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Orgs), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Estola, E., Uitto, M., & Syrjälä, L. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In M. A. Flores (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: ME/IIIE.
- Flores, M. A. (2001). Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco, & M. Olinda Evangelista (Orgs), *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16(3), 401-413.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021–52.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação Inicial de professores. *Educação - PUCRS* (Brasil), 33 (3), pp. 182-188.
- Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461–70.
- Flores, M. A. (2012a). A formação de professores e a construção da identidade profissional. In A. M. Veiga Simão, L. M. Frison, & M. H. Abrahão (Eds.), *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (pp.93-113). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFERN, ediPUCRS, EDUNEB.
- Flores, M. A. (2012b). Teachers' Work and Lives: A European Perspective. In C. Day (Ed), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp.94-107). London: Routledge.
- Flores, M. A. (2013). Be(com)ing a teacher in challenging circumstances: sustaining commitment or giving up in Portugal?. In C. Craig, P. Meijer, & J. Broekemans (Eds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)* (pp. 405–425). Nova Iorque: Emerald Publishers.
- Flores, M. A. (2014a) Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores: um olhar internacional M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina.
- Flores, M. A. (2014b). Teacher learning in the workplace in Pre-service Teacher Education in Portugal: Potential and limits from a Pre-service teacher perspective. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp. 243-260). Dordrecht: Springer.

- Flores, M. A. (2014c). Developing teacher identity in pre-service education: experiences and practices from Portugal. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: promising pedagogies, part A, (Advances in research on teaching)* (pp. 353-379). New York: Emerald Publishers.
- Flores, M. A. (Ed.). (2014d). *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Flores, M. A. (2015) Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades, *Educação*, 38 (1) pp. 138-146, ISBN
- Flores, M. A. (em publicação) Teacher Education Curriculum, in. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, Dordrecht: Springer Press.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39- 53.
- Flores, M. A., Veira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (em publicação). Integrating research into the practicum: Inquiring about inquiry-based professional development in Post-Bologna initial teacher education in Portugal, in M. A. Flores & T. Al Barwani (Eds.) *Redefining teacher education for the Post-2015 Era: Global challenges and best practices*. New York: Nova Publishers.
- Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Orgs.), *A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-96). Uberlândia: EDUFU. ISBN: 978-85-7078-373-1.
- Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, G., & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition, re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 22-43). London: Routledge.
- Gray, D. (2010). Introduction. International perspectives on research in initial teacher education and some emerging issues. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 345-351.
- Grossman, P., Hammenrness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-298.
- Hammerness, K., Tartwijk, J. van, & Snoek, M. (2012). Teacher preparation in the Netherlands: Shared visions and common features. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 44-65). London: Routledge.

- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Hilton, G., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project. *Teacher Development*, 17(4), 431-447.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39–52.
- Hulme, M., & Menter, I. (2008). Learning to teach in post-devolution UK: A technical or an ethical process? *South African Review of Education*, 14, 43-64.
- Imig, D., Wiseman, D., & Neel, M. (2014) A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos, in M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.61-80), Coimbra: Almedina.
- Jyrhama, R., Kynaslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a Master's Level Profession in Finland: Theoretical Reflections and Practical Solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp. 279-292). Dordrecht: Springer.
- Kissock, C., & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89-101.
- Kitchen, J. (2005). Looking Backwards, Moving Forward: Understanding my narrative as a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 1(1), 17-30.
- Korthagen, 2012),
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedago.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Korthagen, F. A. J. (2012). Ligando a prática, a teoria e a pessoa na formação de professores, Conferência proferida no IV Colóquio Internacional "Grupos Profissionais - Educação, Trabalho e Conhecimento [GP_etc]" e I Seminário Internacional "Formação Inicial de Profissionais de ajuda", 8-9 março, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–41.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.

- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2005). Researching Teaching about Teaching: Self-Study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., Laboskey, V. L., & Russell, T. L. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Press.
- Ludlow, B., Mitescu, E., Pedulla, J., Cochran-Smith, M., Cannady, M., Enterline, S., & Chappe, S. (2010). An accountability model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 353-368.
- Maguire, M. (2014). Reforming teacher education in England: 'an economy of discourses of truth', *Journal of Education Policy*, 29(6), 774-784.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcondes, M. I. & Flores, M. A. (2014) O auto-estudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores, *Educação PUCRS*, 37 (2), 297-306, maio-ago. 2014
- Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974-2014. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 461-473.
- Mayer, D., Pecheone, R., & Merino, N. (2012). Rethinking teacher education in Australia: The teacher quality reforms. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 110-129). London: Routledge.
- McMahon, M. (2014). A reforma da formação de professores no Reino Unido: diferentes objetivos e percursos diferenciados na Inglaterra e na Escócia? in M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.41-60), Coimbra: Almedina.
- Menter, I., & Hulme, M. (2011). Teacher education reform in Scotland: national and global influences. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 387-397.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- Niklasson, L. (2014). Funções e contextos da formação inicial de professores: o desenvolvimento do profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.
- O'Meara, J. (2011). Australian teacher education reforms: Reinforcing the problem or providing a solution. *Journal of education for teaching*, 37(4), 423-431.
- Page, T. M. (2015). Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 180-202.
- Peterson, K. B., & Carslen, B. B. (2014). The international claim in teacher education in Denmark. Discourses, discussions, and dilemmas. In P.-M. Rabensteiner & G.

- Rabensteiner (Eds.), *Education. Internationalization in Teacher Education* (vol 3) (pp.122-138). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Piesanen, E., & Välijärvi, J. (2010). Final Report, TENDER N° EAC/10/2007, Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development, Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU, Finnish Institute for Educational Research, Comissão Europeia.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, i-first*, 1-21.
- Russell, T., & Martin, A. (2014) A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores, in M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.17-40), Coimbra: Almedina.
- Sachs, J. (2001). Learning to Be a Teacher: Teacher Education and the Development of Professional Identity. Paper presented as keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal, September 21-25.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies, 35*(4), 361-378.
- Schulte, A. (2005). Assuming my transformation: transforming my assumptions. *Studying Teacher Education, 1*(1), 31-42.
- Smagorinsky, P.; Cook, L. S.; Moore, C.; Jackson, A. Y. e Fry, P. G. (2004) Tensions in learning to teach. Accommodation and the development of a teaching identity, *Journal of Teacher Education, 55*(1), pp. 8-24
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education, 20*, 213-225.
- Timostuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1563-1570.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 600-609.
- Townsend, T. (2011). Searching high and searching low, searching east and searching west: looking for trust in teacher education. *Journal of Education for Teaching, 37*(4), 483-499.
- Vieira, F. (2010/11/12). Balanço Final do Estágio. Documentos produzidos no âmbito da coordenação do Estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho (policopiados).
- Wang, J., Odell, S. J., Klecka, C. L., Spalding, E., & Lin, E. (2012). Understanding teacher education reform. *Journal of Teacher Education, 61*(5), 395-402.
- Whitty, G. (2000). Teacher Professionalism in New Times, *Journal of In-Service Education, 26* (2), 281-295.
- Wilson, G., & l'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education, 22*, 353-361.

- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: current knowledge, gaps, and recommendations* (A Research Report prepared for the U.S. Department of Education and the Office for Educational Research and Improvement by the Center for the Study of Teaching and Policy in collaboration with Michigan State University). Washington: University of Washington.
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 551-568.
- Zhou, J. (2014). Teacher education changes in China: 1974-2014. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 507-523.