Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II (pp. 773-810), Lisboa: Conselho Nacional de Educação., **ISBN:** 978-989-8841-16-2

Contributos para (re)pensar a Formação de Professores em Portugal

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho, Portugal

aflores@ie.uminho.pt

Introdução

Este texto resulta da minha intervenção no oitavo seminário do ciclo "Lei de Bases do Sistema Educativo, Formação de Professores: dilemas e desafios", realizado no dia 24 de outubro de 2016, na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Santarém. O argumento que procuro defender é que, apesar dos avanços significativos na formação de professores em Portugal, nos últimos 30 anos, que é visível, por exemplo, na produção científica e no quadro legal e institucional, permanecem problemas e desafios a que urge dar resposta. Esta reflexão assenta na minha experiência como formadora de professores e na investigação que tenho desenvolvido neste domínio ao longo de mais de duas décadas.

O mote desta reflexão parte da seguinte questão: estamos a formar professores para as escolas que temos ou para as escolas que queremos no futuro? Colocando a pergunta de outro modo, de que professores precisamos para as escolas do século XXI? Para enquadrar a temática, é importante referir dois pressupostos que me parecem fundamentais. A formação de professores não constitui a panaceia para todos os problemas da educação, mas pode fazer a diferença na qualidade dos professores e do ensino nas escolas e, consequentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos, como a literatura internacional tem apontado (cf. Darling-Hammond, Newton e Wei, 2010; Flores, 2016a). Contudo, ela não pode ser entendida na perspetiva da deficiência, ou seja, de aquisição e acumulação de conhecimentos e de competências, mas num *continuum* no sentido do desenvolvimento profissional dos professores, o que implica a consideração de questões como a construção da identidade profissional e o profissionalismo docente bem como a dimensão ética, social, cultural e política do ensino.

Neste texto, depois de uma breve referência ao quadro legal e de uma rápida incursão no panorama internacional, abordaremos cinco problemas que é possível identificar na formação de professores em Portugal e cinco desafios a que é necessário dar resposta no sentido de promover a qualidade da formação docente. Termino este texto com

algumas implicações que, na minha perspetiva, são importantes para (re)pensar a formação de professores no nosso país.

A importância da formação de professores

"O ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionalmente ao longo dos anos." (Hargreaves, 2000, pp.152-153)

Esta asserção de Hargreaves aponta para uma constatação que é, ao mesmo tempo, óbvia, mas que suscita, por outro lado, algumas interrogações. É um facto que os contextos culturais, sociais e políticos da profissão docente se alteraram profundamente nas últimas décadas, mas podemos questionar até que ponto as práticas curriculares e pedagógicas dos professores, bem como os seus processos de formação, se foram transformando face aos desafios da era digital em que vivemos. De facto, ao longo das duas últimas décadas, as escolas, e consequentemente os professores, têm sido confrontados com exigências e desafios cada vez mais complexos, nomeadamente o alargamento das suas responsabilidades e dos seus papéis (em virtude, por exemplo, dos contextos multiculturais em que têm de trabalhar, das alterações ocorridas na estrutura familiar e da expansão das suas funções que ultrapassam o âmbito da sala de aula e da sua disciplina), a crescente influência dos *media* na educação dos alunos, a coexistência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural, o aumento de oportunidades para aprender fora da escola devido ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a crescente burocracia, prestação de contas e escrutínio público, entre outros (Day, 1999; Esteve, 2000, Estrela, 2001; Hargreaves, 2001, Flores, 2011, 2012a). Também Gewirtz *et al*. (2009) destacam as mudanças sociais, culturais e políticas que têm tido repercussões no trabalho dos professores, nomeadamente um maior ceticismo em relação à sua autoridade, uma cultura consumista e transformações nas tecnologias de informação e comunicação, entre outros aspetos.

Numa conferência recente questionei, com base em imagens reais de salas de aula de vários países de todos os continentes, o que mudou efetivamente nos processos e práticas de ensino e de aprendizagem nos últimos anos. Por outras palavras, que papel têm desempenhado os professores e os alunos no contexto da sala de aula? Que traços distintivos marcam o processo de aprendizagem dos alunos no contexto da sala de aula na escola do século XXI? Estas e outras interrogações foram aprofundadas através do questionamento dos modos de ensinar e aprender sendo que, apesar das diferenças culturais e contextuais, é possível identificar práticas ditas mais tradicionais que ainda são recorrentes e que nos permitem afirmar que as mudanças realizadas nas escolas e nas salas de aula ainda não romperam com modelos que têm perdurado no tempo, de que são exemplo, entre outros aspetos, a ainda dominante transmissão de conhecimentos e a cultura da ficha ou do teste (Flores, 2016b). Esta análise implica,

todavia, a consideração das tensões e paradoxos atuais da profissão docente, com base nas vozes dos professores[1] (Flores, 2014a) e a problematização dos vários discursos que sobre ela têm proliferado. Segundo Ben-Peretz (2012), os efeitos da vigilância externa, da regulação e da lógica de medição ampliaram os dilemas dos professores enquanto educadores profissionais e intérpretes das políticas educativas, defendendo um equilíbrio entre a prestação de contas e a autonomia profissional no sentido de adaptar as políticas de prestação de contas ao seu contexto. É neste âmbito que, como referi noutro lugar (Flores, 2016b), surge a liderança dos professores como estratégia para potenciar o profissionalismo docente, a par da necessidade de promover uma formação mais consistente e mais sustentada na investigação (Flores, 2016a).

Como já sublinhei noutro texto, 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 (Flores, 2015). Por outras palavras, uma formação de professores de qualidade contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Contudo, a visão de qualidade difere de contexto para contexto (Hilton, Flores & Niklasson, 2013, Flores, 2016a, Flores, em publicação) em resultado de um conjunto de fatores e de dimensões cuja análise ultrapassa o âmbito deste texto. Uma reflexão séria e consequente sobre a qualidade da formação de professores implica, necessariamente, entre outras vertentes, a discussão das políticas de formação, dos programas e *curricula*, da pedagogia de formação, mas também do papel dos formadores de professores, das finalidades da formação e dos seus modelos organizacionais. Para tal, é necessário considerar as seguintes questões: formar professores para que escolas? Que professores? Quem deve formar os professores? Onde deve ocorrer essa formação? Quais devem ser as componentes essenciais de um programa de formação de professores? Como devem estar organizados os cursos de formação? Como avaliar a qualidade da formação que é proporcionada aos futuros professores? Que evidência existe a este respeito? Quais devem ser as características ou o perfil dos formadores de professores? Como devem ser recrutados e selecionados os candidatos a professor? Como fomentar uma aprendizagem profissional de qualidade aos futuros professores e aos professores em exercício? Uma análise da literatura existente neste domínio revela a centralidade que este tema tem assumido no âmbito dos estudos educacionais e que é visível na profusão de revisões de estudos, de *handbooks* e de revistas científicas da especialidade. No entanto, sendo vasta, esta

[1] Trata-se de um projeto de investigação intitulado "Teachers exercising leadership" (2011-2014), financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade - COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009). O estudo incluiu três fases de recolha de dados: um inquérito por questionário, a nível nacional, em Portugal continental, a professores (n=2702), entrevistas a 11 diretores de escolas, grupos focais com 99 professores e com 108 alunos de todos os níveis de ensino e ainda um projeto de desenvolvimento profissional realizado em cinco escolas em que participaram 66 professores. Para mais informações, ver Flores (2014a) e www.teachersexercisingleadership.com.

literatura evidencia também os diferentes olhares e perspetivas que lhe estão subjacentes, particularmente ao longo das duas últimas décadas (Flores 2014b).

A formação de professores no contexto internacional

Uma análise da literatura internacional sobre a formação de professores revela a coexistência de diferentes modelos, de contextos e de percursos de formação baseados em distintos modos de olhar para o papel dos professores no desenvolvimento do currículo, para a escola e para a educação (Flores, 2011). Assim, é possível identificar diferentes modelos organizacionais e percursos de formação, com destaque para os chamados percursos alternativos (cujos casos mais paradigmáticos são o *Teach for America* nos EUA e o *Teach First* na Inglaterra, em que o recrutamento de professores é feito com base numa formação/treino de curta duração, e aqui a linguagem também é reveladora do modo de entender o papel da formação e o tipo de professor a formar), numa lógica de aposta na massificação da formação via *fast-training*, que coexistem com modelos de formação mais tradicionais, realizados na universidade (Imig, Wiseman e Neel, 2014, McMahon, 2014, Flores, 2014c). Estas diferentes formas de pensar e organizar a formação de professores radicam em pressupostos que assentam em distintos modos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo de aprender a ensinar, mas também em visões distintas de profissionalismo docente cuja análise não se pode descurar na reflexão sobre a formação docente (Flores, 2016a).

Se olharmos para o panorama europeu e não só, é possível identificar um conjunto de convergências e divergências no currículo da formação de professores (cf. entre outros, Loughran e Hamilton, 2016; Flores e Al-Barwani, 2016, Flores, 2016a), nomeadamente no que diz respeito à diversidade do seu conteúdo mas também à sua forma, bem como à fragmentação *versus* integração das várias componentes de formação, nomeadamente da prática pedagógica (Flores, 2014d).

Uma análise dos processos de reestruturação dos programas de formação de professores a nível internacional revela uma grande diversidade, incluindo distintos modos de intervenção dos governos nesta matéria (Flores, 2011, 2016a; Flores, Vieira, & Ferreira, 2014; Imig, Wiseman, & Neel, 2014; 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).

Por outro lado, é possível observar distintos modos de pensar a formação e o papel dos professores que se consubstancia em modelos de formação influenciados por uma visão restrita e alinhada com políticas que apontam para uma conceção limitada de currículo e de profissionalismo docente, em que o professor é visto mais como um técnico ou

consumidor do currículo do que um intérprete e um agente do desenvolvimento curricular.

Assiste-se nalguns contextos a uma didatização da formação, com ênfase no conteúdo e na didática, que, não retirando a relevância destas componentes, não são suficientes para se tornar e ser professor. Como é evidente, é fundamental o domínio da matéria a ensinar e o modo como se ensina mas é crucial, do mesmo modo, a "literacia investigativa" (BERA-SRA, 2014) e a dimensão ética, social, cultural e política da formação a que voltaremos mais adiante (cf. Flores, 2015 e Flores, 2016a).

A nível internacional, é possível ainda encontrar modelos de formação baseados na investigação cujo exemplo mais paradigmático é o caso finlandês em que a formação de professores integra, de modo consistente e explícito, as várias componentes do seu currículo, nomeadamente a prática e a teoria, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e os estudos educacionais, bem como a prática de ensino, através de um *design* baseado na investigação (Flores, 2016a).

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 perspetivas e de modelos (no contexto europeu e fora dele) e ainda distintos modos de olhar para o papel das universidades e das escolas (Flores, 2004; Flores, 2011). Contudo, é notória uma preocupação crescente com a qualidade e eficácia da formação, embora ela seja entendida de modos muito diversos em vários contextos. As chamadas "medidas brandas" (Imig, Wiseman e Neel, 2014), com as quais a comunidade académica tende a concordar, têm sido usadas para a avaliação dos cursos de formação, as quais incluem, por exemplo, as qualificações dos docentes universitários, o número de diplomas concedidos, a percentagem de alunos que conseguem emprego, a permanência na profissão docente, entre outras. Contudo, nos EUA, por exemplo, como referem Imig Wiseman e Neel (2014, p. 67), "nos últimos anos, os decisores políticos foram para além das medidas "brandas" e insistiram que os cursos de formação de professores deviam ser responsabilizados pelo desempenho dos seus licenciados nas salas de aula com base na avaliação dos resultados dos alunos do ensino pré-escolar até ao ensino secundário em testes estandardizados". E os autores acrescentam que as instituições de formação têm agora de "proporcionar evidência que ateste que os seus licenciados influenciam a vida dos seus alunos de forma positiva. Aparentemente, espera-se que os cursos de formação devem apresentar mais evidência do sucesso dos seus alunos em contexto de sala de aula para além do âmbito da formação inicial. Até à data, tais esforços têm sido limitados a apenas alguns estados (Luisiana, Ohio e Tennessee), embora haja a promessa de que mais estados irão seguir estas orientações" (Imig, Wiseman e Neel, 2014, p. 67)

Trata-se de uma questão crítica – a da avaliação da qualidade e eficácia da formação – mas requer medidas sustentadas numa visão clara, consistente e articulada de formação e na investigação científica. Definir o que, como e quando vai ser avaliado tem de ser realizado de forma consensual, participada e comprometida, sob pena de não produzir os efeitos desejados, o que implica a resposta às seguintes questões: para que serve a

formação de professores? Qual é o seu contributo para a qualidade dos professores e, consequentemente, para a qualidade da educação?

Alguns marcos na formação de professores em Portugal

Nos últimos 30 anos, desde a publicação de LBSE, em 1986, houve avanços significativos como já referi, no campo da formação de professores. Sem querer ser exaustiva, gostaria de ressaltar a evolução neste domínio, quer, como já mencionei, ao nível da produção científica, quer no que que se refere ao modo como se foram construindo e adaptando modelos de formação, muitas vezes em circunstâncias complexas. Convém referir o diploma que marca, de forma indelével, o quadro legislativo da formação de professores em Portugal, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e dos Professores, regulamentando a formação destes profissionais com algumas alterações subsequentes. Este diploma previa, por exemplo, o período de indução, uma fase importante na aprendizagem profissional dos novos professores, que nunca chegou a ser regulamentado. Um outro diploma digno de registo é o Decreto-Lei n.º249/92, de 9 de Novembro que institucionaliza a formação contínua de professores. Também são de referir os Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001, ambos de 30 de agosto, que definem os perfis geral e específicos de desempenho profissional. Não cabendo aqui uma análise aprofundada destes perfis de desempenho profissional, é de salientar a definição de quatro dimensões principais: i) a dimensão profissional, social e ética; ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e iv) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No período pós-Bolonha, é de mencionar o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este normativo legal introduz profundas alterações nas condições para a atribuição de habilitação para a docência, e consequentemente, de acesso ao exercício da atividade docente na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. A separação entre a formação de 1º ciclo (licenciatura) e a formação profissionalizante de 2º ciclo (mestrado) traduz uma divisão clara entre a formação nas áreas da especialidade e a formação de âmbito educacional, o que pode ser visto como um retrocesso face a modelos anteriores onde os estudantes realizavam uma formação mais integrada (pelo menos em teoria, na medida em que o estágio se realizava no final da formação) com a duração 5 anos (licenciaturas em ensino). Por outro lado, "a concentração da formação profissional em 2 anos resulta na redução do tempo de prática face a modelos anteriores nos quais o estágio ocupava um ano letivo (embora este ocorresse no final da formação), com imersão total nos contextos educativos, assim como numa menor responsabilização dos estagiários pela atividade pedagógica, agora realizada nas turmas dos orientadores cooperantes e não em turmas próprias" (Flores, Vieira e Ferreira, 2014, p.71). De referir que o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência (Decreto-Lei nº 43/2007) "valoriza, de

modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional" e confere "especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais" (Decreto-Lei nº 43/2007, p.1.321). Sendo a formação de professores ao nível de mestrado, assumiu-se que estaria presente uma componente investigativa. É ainda importante referir a componente da formação cultural, social e ética, embora não lhe sejam atribuídos créditos.

Por fim, refira-se o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, destacando "a importância decisiva da formação inicial de professores e a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas" (p. 2819). No mesmo diploma, é ainda referido que se deve "reforçar instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar" (p. 2820). É de assinalar o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré -Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados. Neste diploma, há, de facto, a destacar a maior duração de alguns cursos, a ênfase nos conteúdos e nas didáticas, mas destaca-se a ausência de créditos atribuídos à formação cultural, social e ética e a eliminação da componente de investigação.

Em geral, este modelo bietápico coloca desafios ao nível da formação, que aparece apenas ao nível do 2º ciclo, nomeadamente no que se refere à duração da prática pedagógica, à articulação das várias componentes de formação, mas sobretudo ao desenvolvimento da identidade profissional docente cujo contexto determinante deve ser a formação inicial.

Problemas que permanecem

Apesar da evolução positiva que já se assinalou anteriormente, permanece um conjunto de problemas a que urge responder, alguns dos quais não são exclusivos do contexto português, nomeadamente: a teoria e a prática na formação de professores, a articulação universidade-escola, a indução, a racionalidade técnica e instrumental prevalecente e o *continuum* da formação.

A (des)articulação entre a teoria e a prática na formação de professores

Sem querer reduzir o debate sobre esta temática, que muitas vezes tem sido encarado de modo simplista, a relação entre a teoria e prática tem sido identificada como o problema perene na formação de professores (Korthagen, 2010). Esta situação fica a

dever-se, segundo este autor holandês, entre outros fatores, a processos de socialização profissional dos professores, que pode levá-los a processos de "adaptação" e "integração" nos padrões existentes nas escolas; à complexidade do ensino e multiplicidade de fatores que o influenciam; ao próprio processo de aprendizagem no contexto da formação e a questões de natureza epistemológica ligadas à tensão entre conhecimento prático e formal.

Muitas vezes tende a identificar-se a teoria com o que acontece na universidade e a prática com o que se realiza na escola. Ora, este entendimento é demasiado simplista e redutor da complexidade e abrangência do conhecimento profissional do professor, sendo que, na lógica da racionalidade técnica, o conhecimento declarativo e proposicional tende a surgir primeiro e a ser considerado mais importante em detrimento do conhecimento estratégico ou prático, por exemplo, assunto a que voltaremos mais tarde a propósito da prevalência da racionalidade técnica da formação. Mesmo no chamado modelo integrado, contrariamente ao que ele pressupunha, o estágio surgia no final da formação. A prática poderia e deveria ser um ponto de partida da formação servindo para questionar e investigar os processos de ensino e de aprendizagem e para os teorizar e fundamentar.

A desarticulação teoria-prática tem sido um dos problemas mais recorrentes identificados na literatura, nos modelos pré e pós-Bolonha, muitas vezes traduzida na expressão "formação excessivamente teórica e desfasada da realidade das escolas e das salas de aula" (Flores, 2000, Braga, 2001, Cardoso, 2012, Flores, Santos, Fernandes, & Pereira, 2014). Um estudo recente, no período pós-Bolonha, apontou para a existência de diversos problemas (identificados por estudantes, supervisores e professores cooperantes), a saber: i) a falta de tempo/ condições para o desenho e desenvolvimento do projeto; ii) a coordenação insuficiente (geral e entre docentes da universidade); iii) a irrelevância de alguns seminários/módulos na análise dos contextos e desenvolvimento de competências profissionais, iv) a inadequação de modalidades de avaliação nalguns seminários/ módulos (tipo de trabalho, grau de exigência, critérios…) (Flores, Vieira e Ferreira, 2014).

Não me parece que a solução resida na passagem da formação para as escolas, mas na constituição de parcerias fortes entre universidades e escolas com base num projeto de formação sólido e coerente onde formadores de professores das universidades, supervisores, mentores, professores, alunos futuros professores, etc. possam co-construir e aprofundar o conhecimento profissional.

Neste contexto, Zeichner (2010) advoga a criação de um "terceiro espaço" na formação inicial de professores, um espaço híbrido de "cruzamentos de fronteiras" onde se articulam e confluem diversas fontes de conhecimento, em oposição ao modelo dominante de aplicação da teoria à prática através de um nova epistemologia da formação docente, na qual "se passa de uma situação em que o conhecimento académico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspetos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados na formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com

o conhecimento académico" (Zeichner, 2010, p. 493). Esta busca de alternativas a modelos de natureza academicista e empiricista passa por uma articulação mais fecunda entre formação e investigação (Flores, Vieira e Ferreira, 2014), que analisaremos na secção seguinte. Também Korthagen, Loughran e Russell (2006), com base na análise de três programas de formação de professores na Austrália, no Canadá e na Holanda, salientam a importância da coerência entre as visões do conhecimento e da aprendizagem, a estrutura e as práticas do programa de formação e a qualidade dos formadores de professores, a que voltaremos noutro momento deste texto.

A (des)articulação universidade-escola

Na sequência na questão atrás enunciada surge o papel das universidades e das escolas, duas instituições de formação importantes e que nem sempre se encontram articuladas através de um projeto de formação claro e consistente. Como sustentam Korthagen, Loughran e Russell (2006, p.1039), "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."

Ora, tal requer a criação de parcerias entre universidades e escolas como entidades formadoras (veja-se nomeadamente o caso da Finlândia e da Escócia) em torno de projetos formativos sólidos, colaborativos e baseados na investigação. O contacto gradual e sistemático com a prática, a investigação dos problemas concretos, a teorização da prática e a reflexão estariam mais facilitados neste enquadramento.

Aliás, Cochran-Smith (2005), na sua revisão da investigação sobre o impacto dos programas de formação, realizada no âmbito da *American Educational Research Association* (AERA), destacou algumas componentes e características dos programas que têm uma influência decisiva na qualidade dos professores e nos resultados dos alunos, nomeadamente uma visão consistente da formação; colaborações fortes entre as universidades e as escolas e a natureza das estratégias e atividades desenvolvidas na formação e na escola.

A ausência de colaborações fortes entre estas duas instituições formativas e o facto de ser deixada, muitas vezes, ao aluno estagiário a tarefa de fazer a ligação teoria-prática, frequentemente em contextos desafiadores e marcados mais pela rutura do que pela continuidade, tendem a agravar-se com a implementação do modelo pós-Bolonha que, como já ficou dito, situou a formação inicial ao nível do 2º ciclo, com a duração de dois anos, implicando a separação entre as componentes de formação (as das ciências da especialidade e das ciências da educação) e a redução do tempo de permanência na escola, nomeadamente ao nível do estágio.

A ausência do período de indução

O período de indução[2] constitui o grande ausente na formação de professores em Portugal, embora existam vários estudos que comprovam a sua relevância e necessidade (Flores, 1997, 2000, 2002, 2006a, 2006b; Braga, 2001). Estando previsto desde 1989, no Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro sobre o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores em Portugal, não chegou a ser regulamentado. No artigo 26º do referido documento legislativo, pode ler-se:

> 2- A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente.
>
> 3- A regulamentação do período de indução será objeto de portaria do Ministro da Educação.

Em 1990 voltamos a encontrar referências a este período no Estatuto da Carreira Docente, mas até hoje não houve uma evolução positiva no sentido da sua implementação. No artigo 32º, quando se refere ao período probatório, pode ler-se:

> 1- O período probatório destina-se a verificar da adequação profissional do docente às funções a desempenhar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde inicie a atividade docente.
>
> 2- Sem prejuízo do regime de apoio previsto para o período de indução, no período probatório o docente é pedagogicamente apoiado por um docente de nomeação definitiva do respetivo estabelecimento de educação ou de ensino, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.
>
> 3- O período probatório corresponde ao primeiro ano do respetivo escalão de ingresso na carreira dos docentes com qualificação profissional para a docência (cf. DL nº 139-A/90 de 28 de abril).

Mais tarde, em 2007, no Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, é referido o período probatório, com particular ênfase na avaliação dos conhecimentos, capacidades e competências do novo professor. No seu artigo 31º, refere-se o seguinte:

[2] Para mais detalhes sobre o período de indução, veja-se Flores (2000, 2010).

> 1—O período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, tem a duração mínima de um ano escolar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade docente.
>
> 2—O período probatório corresponde ao primeiro ano escolar no exercício efetivo de funções da categoria de professor, sem prejuízo do disposto nos nºs. 8 a 10.
>
> 3—O período probatório do professor é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e com menção igual ou superior a *Bom* na última avaliação do desempenho, a designar pelo coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes respetivo.
>
> 4—Compete ao professor titular a que se refere o número anterior: *a*) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didática; *b*) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respetiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria; *c*) Avaliar o trabalho individual desenvolvido; *d*) Elaborar relatório circunstanciado da atividade desenvolvida, incluindo os dados da observação realizada; *e*) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório.

No ano letivo de 2009-2010, foi estabelecido o Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório de Professores (PSAAPPP), no âmbito de um convénio entre a Universidade de Aveiro e o Ministério da Educação, no sentido de supervisionar, acompanhar e investigar o primeiro ano de implementação do ano probatório. Os resultados deste programa apontam para alguma resistência inicial dos professores e para a necessidade de os professores mentores e em período probatório pertencerem ao mesmo grupo de recrutamento, a par dos efeitos positivos que os participantes dizem ter existido ao nível do seu desenvolvimento profissional e do reforço do trabalho colaborativo entre os diferentes níveis de gestão e da construção de conhecimento nas áreas da didática e da avaliação de desempenho docente (Roldão, Reis e Costa, 2012a, 2012b; Reis, Gonçalves e Mesquita, 2012).

O reconhecimento da pertinência dos programas de indução, que não se confundem com o período probatório, mas, nalguns casos, sobrepõem-se, é consensual (Ribeiro, 1993; Campos, 1995; Flores, 2000) pela possibilidade que oferecem de facultar ao professor neófito "informações, conselhos e experiências formativas que permitam

consolidar a sua capacidade de decidir e julgar, com independência e em bases profissionais, sobre situações concretas de ensino na escola" (Ribeiro, 1993, p.8). Campos (1995) reforça o seu carácter de formação complementar à prática pedagógica do professor. Apesar de alguns programas de indução indicarem formas de avaliação (sobretudo nos EUA e no Reino Unido), estes são essencialmente vocacionados para a orientação e apoio a facultar ao novo professor.

A indução que existe, há vários anos, e até décadas nalguns casos, por exemplo, no Reino Unido, na Holanda, nos EUA, na Nova Zelândia, na Austrália, e em Israel, pode assumir diferentes formas, mas o objetivo último consiste no reconhecimento de que os professores neófitos se encontram numa fase de intensas aprendizagens que requer o apoio e a ajuda por parte de um colega mais experiente. A literatura internacional tem demonstrado a importância dos primeiros anos de ensino enquanto etapa marcante no desenvolvimento profissional dos professores (Huberman, 1992; Flores, 2002, 2004). A indução permitiria, assim, a construção conjunta de conhecimento, a colaboração docente e ainda a observação de aulas, local, por excelência, para o desenvolvimento e consolidação do conhecimento e competências profissionais. Os programas de indução deveriam, portanto, funcionar como

> "extensões lógicas da formação inicial e peças fundamentais de entrada no processo mais amplo do desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Os programas de indução reconhecem que os professores principiantes terminaram recentemente a sua formação inicial e necessitam ainda de orientação e apoio semelhante ao que existia na fase em que eram alunos" (Huling-Austin, 1990: 535).

É neste sentido que Bolam (1987) se refere aos três i's de *initial, induction and inservice* na formação de professores. Constituindo o elo de ligação entre a formação inicial e a formação contínua, a indução poderia ajudar a promover a socialização pró-ativa dos novos professores e romper com culturas profissionais marcadas pelo individualismo e isolamento, apesar de algumas práticas de coadjuvação positivas, (cf. Flores, 2017), estimulando o desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores através de processos de *mentoring*. Como destacam Roldão, Reis e Costa (2012, p. 553), no contexto do período probatório de que se falou anteriormente, é fundamental, neste âmbito, "a centralidade de processos de formação contextualizada e supervisão coconstrutiva na transformação desejada de culturas e modos de socialização profissional que se têm caracterizado pela visão individualista do ensino e por uma ausência persistente de dispositivos analíticos e avaliativos".

Para Wilson e D'Arcy (1987, p. 143), a indução constitui "o processo através do qual a escola implementa um programa sistemático de apoio ao professor principiante no sentido de o iniciar na profissão, de o ajudar a lidar com os problemas de forma a desenvolver a sua autonomia profissional e de facilitar o seu crescimento profissional

contínuo". O princípio norteador destas atividades de indução[3] deve ser, na perspetiva de Ribeiro (1993), o da promoção profissional do professor em detrimento da compensação de deficiências ou lacunas da formação inicial ou de fornecer técnicas de "sobrevivência" no ensino. Assim, deve também promover-se a indução nos valores, nas atitudes e nas práticas docentes próprias, não só de cada escola, mas da profissão docente encarada na sua globalidade. A indução, através da ênfase na sala de aula e no trabalho pedagógico e colaborativo dos professores, poderia contribuir não só para a renovação das práticas, mas também para as próprias dinâmicas da escola através do envolvimento dos professores principiantes. Por outro lado, os programas de indução permitiriam "resolver o dilema entre uma teoria da ação pedagógica, intencional e consciente, adquirida na formação inicial e uma prática socializadora, fornecida no local de trabalho" (Ribeiro, 1993, p.9).

Embora se reconheçam as potencialidades destes programas na ajuda e no apoio ao professor principiante, existem obstáculos que impedem ou, pelo menos, dificultam a sua operacionalização, nomeadamente a) falta de responsabilidade institucional em relação a estes programas; b) as provas de competência sobrepõem-se aos programas de formação, quando se trata de procurar melhorar o ensino; c) a exclusão dos programas de iniciação da política educativa do poder; d) considerações teóricas; e) falta de suporte económico (Yarger, 1982, *apud* Veenman, 1984). Contudo, ignorar que o professor neófito sente dificuldades quando enfrenta, de forma autónoma, as funções docentes e se encontra numa fase decisiva de aprendizagem pode traduzir um otimismo irrealista (Huling-Austin, 1992) por parte de quem tem responsabilidades na formação de professores.

A prevalência da racionalidade técnica e da lógica instrumental da formação

Um dos problemas mais prementes na formação de professores reside na tensão entre a lógica académica e a lógica profissional, como bem argumenta Formosinho (2009), na medida em que "a compartimentação disciplinar, a fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo" da cultura

[3] Com base numa revisão das investigações realizadas neste campo, Huling-Austin (1990) conclui que estes programas são, de uma forma geral, flexíveis e passíveis de se adaptarem às necessidades individuais e à situação de trabalho do professor, servindo cinco objetivos gerais: a) melhorar a atuação docente; b) aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação; c) promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores neófitos; d) satisfazer os requisitos formais relacionados com a iniciação e certificação; e) transmitir a cultura do sistema aos neófitos. Neste contexto, Ballantyne, Hansford e Packer (1995) identificam quatro funções do mentor: a) apoio pessoal; b) conselhos e assistência relativamente a tarefas; c) conselhos e assistência relativamente a problemas; d) reflexão crítica e *feedback*. Marcelo (1994), por exemplo, distingue dois tipos de programas de indução: centrados na escola e centrados na assessoria mediante mentores.

académica (Formosinho, 2009, p. 89) inibem a coordenação docente e a articulação curricular (Vieira, Flores e Ferreira, 2012).

De facto, a prevalência da lógica académica e da racionalidade técnica conduz à desvalorização do estatuto da formação e dos formadores e da componente da prática pedagógica no contexto da formação, mas também ao reforço de uma cultura hierárquica e de territorialização disciplinar que condiciona o comportamento dos formadores e não favorece a inovação das suas práticas (Flores, Vieira e Ferreira, 2014). Korthagen (2009, 2010) advoga uma abordagem *realista* da formação de professores que implica a superação da desarticulação entre teoria e prática através de uma nova pedagogia de formação, que é sustentada na elaboração cuidada 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 um dos aspetos mais negligenciados (Korthagen, 2010). A este propósito, também Loughran (2009, p. 24) destaca a importância do papel dos formadores na tomada de consciência dos aspetos "visíveis" e "invisíveis" da experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que o aluno tem da prática, sublinhando 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". Acresce muitas vezes, como já foi dito, o fosso existente entre universidades e escolas que assenta precisamente na lógica da racionalidade técnica ainda dominante e que radica na separação entre quem *pensa* e quem *pratica* a educação, o que pode ser contrariado pelo desenvolvimento de colaborações entre estas duas instituições de formação e de parcerias interinstitucionais (Flores, Vieira e Ferreira, 2014). Esta situação pode ainda ser associada à formação contínua que, apesar da existência de motivações emancipatórias e pedagógicas, tem sido marcada mais por uma lógica mais instrumental associada à obtenção de créditos e à progressão na carreira (Flores et al. 2007, Forte, 2009; Forte e Flores, 2014) do que ao desenvolvimento profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional das escolas, com impacto na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

A ausência de uma perspetiva sistémica e articulada de formação – o continuum

Na sequência do enunciado anterior, é premente considerar o *continuum* da formação numa perspetiva de desenvolvimento profissional e não da justaposição de várias etapas separadas e fragmentadas, incluindo o período de indução. Tal implica ter em conta uma visão global e integrada para superar a perspetiva da deficiência, que muitas vezes tem prevalecido, encarando-a numa lógica de desenvolvimento profissional. Neste sentido, urge questionar as finalidades da formação e o seu sentido em termos de dinâmicas de formação, de inovação curricular e pedagógica, de desenvolvimento das escolas e dos professores e de melhoria das aprendizagens dos alunos. Para tal, é fundamentar avaliar os efeitos da formação nas escolas, nos professores e nos alunos questionando *práticas de re-instrumentação e de remodelação* assentes numa lógica técnica e instrumental,

baseada muitas vezes em padrões e competências, em que os professores e as escolas são vistos como consumidores de formação, e numa remodelação dos comportamentos dos professores mas não de uma mudança ao nível das suas atitudes e crenças em relação ao ensino (Sachs, 2009). Esta autora australiana discute a importância da *revitalização* que se centra na aprendizagem por parte do professor e na renovação profissional, conseguida através de oportunidades para repensar e rever as práticas, de que são exemplo as redes de desenvolvimento profissional, defendendo ainda uma perspetiva da *re-imaginação*, que implica a transformação ao nível das intenções e das práticas dos professores e das suas oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Esta abordagem assume um carácter eminentemente político que assenta numa "visão transformadora do profissionalismo docente" no sentido em que encara os professores como investigadores das suas práticas e das dos seus colegas e como "agentes criativos do desenvolvimento do currículo" (Sachs, 2009), o que implica a construção de parcerias colaborativas entre diversos atores e instituições interessados na educação. Assim, em vez de um desenvolvimento feito para os professores e para as escolas, defende-se o desenvolvimento profissional com e pelos professores nos seus contextos ultrapassando uma visão deficitária e tecnocrática no sentido de pôr em prática o lema "aprender para melhorar e melhorar para aprender" (Sachs, 2009).

Cinco desafios a considerar

De seguida, discutem-se cinco desafios que é necessário considerar no contexto da formação de professores em Portugal e que decorrem das reflexões anteriores, a saber: o papel e a formação dos formadores de professores; a pedagogia da formação e o desenvolvimento da identidade profissional; a literacia investigativa; a dimensão ética, social, cultural e política da formação de professores e a formação como oportunidade de (re)construção do profissionalismo docente.

O papel e formação dos formadores de professores

Uma das questões sobre as quais é necessário refletir prende-se com a qualidade e a formação dos formadores de professores. Se é fundamental avaliar a qualidade dos programas e dos seus *curricula*, a adequação dos modelos organizacionais e as suas finalidades, não é menos verdade que, sobretudo nos últimos anos, a discussão tem também incluído o papel e a qualidade dos formadores. 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? Que formação e que oportunidades de desenvolvimento profissional lhes são proporcionadas? 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. Por exemplo, Formosinho (2009) chama a atenção para os efeitos (de)formativos da prática docente de alguns formadores de professores. Estes são também aspetos abordados numa obra recente (Flores, 2014b), 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 âmbito que se destaca o autoestudo (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 sublinha 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 e Russell, 2004). Loughran (2009, p. 24) refere ainda a importância do papel dos formadores na tomada de consciência dos aspetos "visíveis" e "invisíveis" da experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que o aluno tem da prática, sublinhando 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".

Esta preocupação com a formação dos formadores de professores tem sido debatida em vários fóruns, tendo dado origem a instituições e redes que procuram promover o seu trabalho e o seu desenvolvimento profissional, nomeadamente o instituto MOFET, em Israel, e a rede *International Forum for Teacher Educator Development* na Europa. 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.

A necessidade de pedagogias explícitas de desenvolvimento da identidade profissional na formação de professores

A literatura internacional tem apontado para a importância do sentido de identidade profissional enquanto elemento central no processo de tornar-se e de ser professor (Flores e Day, 2006; Flores, 2012), uma vez que ela "constitui o âmago da profissão docente" e "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" (Sachs, 2001, p. 15). A formação da identidade é influenciada por conceções 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).

De facto, o processo de aprender a ensinar implica a "aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos", mas também pressupõe um "processo reflexivo e crítico (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). Por isso, a formação (e transformação) da identidade profissional constitui um elemento essencial a ter em conta nos programas de formação de professores.

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. 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 e 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). Timostsuk e Ugaste (2010), por exemplo, 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. Também 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. Assim, é fundamental promover, no contexto da formação, pedagogias explícitas de desenvolvimento da identidade profissional que podem passar, entre outros aspetos, pela componente pessoal e reflexiva do processo de aprender a ensinar, pela centralidade do futuro professor e do seu processo de formação e não apenas pelo conteúdo do currículo, pela indagação e reflexão como eixos fundamentais da formação e pela coerência entre a filosofia, o projeto e o currículo de formação e as práticas dos formadores de professores (Flores, 2014e).

A importância da literacia investigativa

Embora não seja consensual, a componente de investigação na formação de professores tem sido um dos aspetos mais discutidos nos últimos anos (Flores, 2016a, Vieira, 2016). Dito de outro modo, trata-se de desenvolver e fundamentar a formação de professores no que se sabe sobre o ensino e sobre a formação de professores, mas também assumir a investigação como eixo estruturante da formação no sentido em que se encara os professores como consumidores mas também como produtores de investigação. A investigação constitui, assim, a dimensão que articula a teoria e a prática da formação.

Um olhar sobre os *curricula* de formação de professores, a nível internacional, revela que a investigação, na maior parte dos casos, é inexistente ou não está explícita no currículo, sendo deixada às instituições de formação a decisão de a incluir e o modo como fazê-lo, nomeadamente no âmbito do estágio (cf. Flores, 2016a). Noutros contextos, é possível, contudo, identificar a existência de unidades curriculares explícitas ligadas à dimensão de investigação a par de uma abordagem investigativa durante o estágio. No caso dos cursos ao nível de mestrado, a existência da componente de investigação é mais recorrente, embora se registem variações de programa para programa, desde a existência de disciplinas de metodologia de investigação obrigatórias até ao desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica (investigação-ação) no estágio (Niemi & Nevgi, 2014; Flores, Vieira, & Ferreira, 2014). É de referir ainda o caso do Pibid (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)* no Brasil, lançado em 2007, como estratégia para aproximar a prática e a investigação na formação de professores, embora com orientações e resultados distintos em termos de implementação (Hardoim, Pessôa e Chaves, 2014; Santos e Silva, 2014).

O caso finlandês é um exemplo paradigmático de desenvolvimento da componente investigativa na formação inicial de professores. 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. 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). 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).

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 e Flores, 2014).

A relevância da "literacia investigativa" (BERA-RSA, 2014) como estratégia para promover a formação de professores e para fortalecer a profissão docente é particularmente realçada no contexto do Reino Unido, onde a formação de professores tem enfrentado desafios complexos. Como se observa no relatório BERA-RSA (2014, p. 11), a investigação é entendida de modo amplo e inclusivo, incluindo os seguintes aspetos: i) o conteúdo da formação baseia-se na investigação das diferentes disciplinas académicas e tradições epistemológicas; ii) a investigação é usada para informar o *design* e a estrutura dos programas de formação; iii) os professores e os formadores de professores desenvolvem competências investigativas para realizarem investigação e para serem consumidores de investigação; iv) os professores e os formadores utilizam as suas competências investigativas para desenvolver a sua própria investigação, individual e coletivamente, e para investigar o impacte de determinadas investigações ou explorar os efeitos positivos e negativos da prática educativa.

Um estudo realizado na Universidade do Minho, que incidiu na análise de 28 relatórios finais de estágio (Vieira et al., 2013), cujo modelo assenta numa componente de investigação ao nível do desenvolvimento dos projetos pedagógicos, apontou para a relevância da investigação no desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque na qualidade do ensino e da aprendizagem, para a coexistência de diferentes modos de articular a investigação e o ensino que se prende com diversos olhares sobre a formação de professores e o papel da investigação na prática e na (re)construção de competências profissionais, com a mobilização de diferentes tipos de conhecimento, a articulação de propósitos pedagógicos e de investigação no estágio, com a diversidade de métodos de recolha de dados e de avaliação para melhor compreender a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento do professor, para a emergência de uma prática reflexiva dos relatórios de estágio em que a investigação é usada para compreender e melhorar a educação e como elemento central para a reconstrução do pensamento e da prática do futuro professor e ainda para uma maior necessidade de tornar mais explícito o quadro ético e conceptual inerente aos projetos pedagógicos, a mobilização de conhecimentos sobre investigação na justificação das opções metodológicas, a integração da teoria e da pratica e a reflexão sobre as limitações da formação, da supervisão e da investigação sobre o ensino.

Esta emergência de uma cultura investigativa é inovadora e, ao mesmo tempo, controversa, pois implica tensões relativas à visão da formação assim como (in)coerências entre a retórica e a operacionalização do currículo (Flores, Vieira, Silva e Almeida, 2016). Os mesmos autores defendem a necessidade de desenvolver a *scholarship* da formação de professores, isto é, a indagação da pedagogia e a "necessidade de investigar modos de operacionalizar a abordagem investigativa no contexto de formação, de confrontar perspetivas e crenças e de desenvolver práticas mais coerentes e consistentes" (p. 121).

A dimensão ética, social, cultural e política da formação de professores

Ser professor é muito mais do que "dar aulas". Para além da dimensão cognitiva e técnica, o ensino constitui também um empreendimento moral. A este propósito, reconhecendo o carácter dinâmico e construído do profissionalismo docente, que pode assumir diversas formas e fundamentações, Estrela (2014, p.11) sustenta que "a profissão [docente] assume um carácter eminentemente relacional e ético que postula o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, mas também em relação à escola e comunidade e valores como honestidade, verdade, respeito pelo outro…".

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" (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, social, cultural e política (Flores, 2015, 2016a).

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, portanto, 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, que é uma dimensão crucial da sua formação, mas não suficiente. É essencial que a formação também incida no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade. Por exemplo, 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.

Por outras palavras, se se pretende que a formação de professores faça a diferença, é necessário desenvolver programas de formação de qualidade, desenvolver uma visão clara e explícita sobre o processo de aprendizagem do professor, pôr em prática abordagens pedagógicas específicas e investir na qualidade dos formadores de professores (Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Mas é também fundamental incluir

a componente investigativa e a dimensão ética, social, cultural e política para que a formação de professores possa, de facto, ser encarada como um espaço de (trans)formação.

A formação como espaço de (re)construção do profissionalismo docente

A formação, inicial e contínua, deve ser vista como oportunidade de (re)construção do profissionalismo docente; daí a importância de considerar o sentido da formação e as suas finalidades. Tal exige que se reflita sobre o modo como a produção científica internacional neste domínio tem, ou não, servido para informar os programas de formação.

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). 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).

Ora, a formação de professores, inicial e contínua, pode fazer a diferença na (re)construção do profissionalismo docente. Não sendo um conceito estático mas construído num determinado tempo e espaço, e indo para além da sua visão normativa (Flores, 2004), é possível identificar a coexistência de velhos e novos profissionalismos que requerem a consideração de aspetos que representam progressos e retrocessos no modo de entender a profissão docente (Estrela, 2014). É, por isso, fundamental repensar a formação dos professores para aí se poder questionar (e construir) visões de profissionalismo que se encontram numa encruzilhada e, por vezes, em conflito (Flores, 2016b). Como advoga Estrela (2014, p. 8),

"a investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente está ainda na primeira infância, pois sabemos ainda pouco como é que os professores definem a sua profissionalidade e o seu profissionalismo, como vivem nas situações do dia a dia, como é que a sua identidade profissional é configurada por essa definição, que tipo de ameaças sentem que a pode pôr em causa, que conflitos éticos vivem decorrentes dos vários papéis para que são solicitados, que lugar têm a razão e a emoção na sua perceção e resolução…"

Importa, pois, discutir 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 pela 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).

Em jeito de conclusão

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. Um olhar sobre a literatura internacional revela 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, 2016a). Noutros casos, porém, assiste-se a um reforço da componente investigativa e a uma atenção crescente à qualidade e eficácia da formação, mas também à dimensão ética, social, cultural e política, que, no contexto atual, urge considerar. Como advoga Palmer (1998), "O bom ensino não pode ser reduzido à técnica. O bom ensino decorre da identidade e da integridade do professor." Também Nóvoa reforça esta ideia ao realçar a interdependência entre o pessoal e o profissional, argumentando que "as opções que cada um de nós tem de fazer como profissionais [...] cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (sublinhado no original). (1992, p. 17).

Neste texto procurei refletir sobre alguns aspetos que me parecem mais relevantes do ponto de vista da formação de professores em Portugal, tendo em conta, não só o que se tem produzido no nosso país a esse respeito, mas também aquilo que a investigação no panorama internacional demonstra. É premente (re)pensar a formação de professores, à luz da visão de escola, de currículo, de cidadão a formar no século XXI, mas também dos contextos cada vez mais complexos e exigentes em que os professores têm de trabalhar. Contudo, para além da qualidade da formação e do perfil de professor a formar, é também necessário questionar o modo como se procede ao seu recrutamento e seleção, uma vez que todos os alunos têm direito a ter bons professores. Como garantir que se selecionam e promovem os melhores professores? Estaremos a formar os professores de que precisamos para a escola do século XXI?

Referências

Ballantyne, R.; Hansford, B. e Packer, J.(1995). Mentoring Beginning Teachers: a qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47(3), pp. 297-307.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, pp. 107-128.

Ben-Peretz, M. (2012) Accountability vs. Teacher autonomy. An issue of balance. In: Day, Christopher (Org.). *The Routledge international Handbook of teacher and school development*. Londres: Routledge, 2012. pp. 57-66.

BERA-RSA (2014), *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*, Londres.

Bolam, R. (1987). Induction of Beginning Teachers. In M. Dunkin (ed.). *The International Encyclopedia of Teacher Education.* New York: Pergamon Press, pp. 745-757.

Braga, F. (2001) *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Campos, B. P. (1995) *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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.

Cochran-Smith, M. (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, *55*(4), 2pp. 95-299.

Cochraqann-Smith, M. (2005) Studying teacher education: What we know and need to know?, *Journal of Teacher Education*, 56 (4), pp. 301-306.

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.

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), pp. 369-388.

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning.* London: Falmer Press.

Ellis, V., & McNicholl, J. (2015) *Transforming teacher Education. Reconfiguring the academic work*. London: Bloomsbury Academic Publishing Plc.

Esteve, J. M. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future. *Educational Review*, *52*(2), pp. 197-207.

Esteves, M. (2006) Formação de Professores: das concepções às realidades, in L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves e R. Canário (orgs). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação.* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Estrela, M. T. (2014) Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos, *Investigar em Educação*, IIª Série, 2, pp.5-30

Estrela, M. T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET.

Flores, M. A. (1997) Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes. Um estudo exploratório, Dissertação de Mestrado em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho.

Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Flores, M. A. (2001) Person and Context in Becoming a New Teacher, *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), pp. 135-148.

Flores, M. A. (2002) Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching: A Two-Year Empirical Study, Tese de doutoramento em Educação, na Universidade de Nottingham, Reino Unido.

Flores, M. A. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (orgs). *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares.* (pp. 127-160), Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2006a) Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities. *Teachers College Record*, 108 (10), 2021-2052.

Flores, M. A. (2006b). Induction and Mentoring. Policy and Practice. In Julie R. Dangel (Ed.). *Research on Teacher Induction.* (pp.37-66), Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education, USA.

Flores, M. A. (2010) School Cultures and Organizations and Teacher Induction, in J. Wang; S. J. Odell e R. T. Clift (Eds) *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction: An Anthology for Researchers, Policy Makers, and Practitioners*. (pp.45-56), Lanham, Maryland, New York: Rowman & Littlefield Education.

Flores, M. A. (2011). Curriculum of Initial Teacher Education in Portugal: New Contexts, Old Problems. *Journal of Education for Teaching* (special issue), 37 (4), pp. 461-470.

Flores, M. A. (2012a). 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. (2012b) 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), EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB, Natal, Porto Alegre, Salvador.

Flores, M. A. (2013). Be(com)ing a teacher in challenging circumstances: sustaining commitment or giving up in Portugal?, in C. Craig, P. Meijer e 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). New York: Emerald Publishers.

Flores, M. A. (2014a) (Coord). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Flores, M. A. (Ed.). (2014b). *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.

Flores, M. A. (2014c) Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores: um olhar internacional, in M. A. Flores (Org.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais*, (pp. 217-238), Coimbra: Edições Almedina.

Flores, M. A. (2014d). 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. (2014e). 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. (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

Flores, M. A. (2016a) Teacher Education Curriculum, in. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, (pp. 187-230). Dordrecht: Springer Press.

Flores, M. A. (2016b) O futuro da profissão de professor. In M. L. Spazziani (Org.) *Profissão de Professor: Cenários, Tensões e Perspectivas*, Fundação Editora da Unesp (pp. 332-355), São Paulo, Brasil.

Flores, M. A. (2017) Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar, in I. Cabral e J. Matias Alves, *Promoção do sucesso escolar – uma visão integrada (*pp. 87-116), *Fundação Manuel Leão*.

Flores, M. A. (em publicação) Unpacking teacher quality: Key issues for early career teachers. In, A. Sullivan, B. Johnson e M. Simons (eds.) *Retaining the next generation of teachers: problems and possibilities*, Springer

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, *22*(2), pp. 219-232.

Flores, M. A., Rajala, R., Veiga Simão, A. M. V., Tornberg, A., Petrovic, V. & Jerkovic, I. (2007). Learning at work: Potential and Limits for Professional Development. In J. Butcher & L. McDonald (eds.) *Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching, and Teacher Education* (pp.141-156), Rotterdam: Sense Publishers

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., 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.

Flores, M. A. e Al-Barwani, T. (Eds.) (2016) *Redefining Teacher Education for the post-2015 Era: Global Challenges and Best Practice*, New York: Nova Science Publisher

Flores, M. A.; Vieira, F.; Silva, J. L. & Almeida, J (2016) Integrating research into the practicum: Inquiring into 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 Practice*, (pp.109-124), New York: Nova Science Publisher.

Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.

Forte, A. (2009) Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho.

Forte, A. & Flores, M. A. (2014) Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers, *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), pp. 91-105.

Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., Cribb, A. (2009). Policy, professionalism and practice. Understanding and enhancing teachers' work. In: S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall e A. Ribb (eds.). *Changing Teacher Professionalism. International Trends, challenges and ways forward*. London e New York: Routledge.

Hardoim, R. L. A., Pessôa, T. L. da S., & Chaves, I. M. B. (2014). Narrativas de iniciação à docência na relação universidade-escola. In M. A. Flores, C. Coutinho, & J. A. Lencastre (Orgs.), *Procedings of the International Conference Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organized within the context of International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) and Research Centre on Child Studies* (pp. 145-153). Braga: CIEC, UMinho. ISBN 978-972-8952-30-3.

Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182.

Hargreaves, A. (2001). Teaching as a Paradoxical Profession: Implications for Professional Development, in P. Xochellis and Z. Papanaoum (org) *Continuing Teacher Education and School Development* (Symposium Proceedings), (pp. 26-38), Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH.

Hilton, G., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project. *Teacher Development*, *17*(4), pp. 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), pp. 39–52.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In.A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores.* Porto:Porto Editora, pp. 31-63.

Huling-Austin, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internship. In. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: Macmillan, pp.535-548.

Huling-Austin, L. (1992). Research on Learning To Teach: Implications for Teacher Induction and Mentoring Programs. *Journal of Teacher Education*, 43(3), pp. 173-180.

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.

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.

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, *36*(4), pp. 407–23.

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*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 39-60.

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, *22*, pp. 1020–41.

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). Edições Pedago Editora.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' identity. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), pp. 3-18.

Loughran, J. e Hamilton, M. L. (2016) (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*. Dordrecht: Springer Press.

Roldão, M. C.; Reis, P. e Costa, N. (2012a), Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação. Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução, *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*., Rio de Janeiro, (20) 76, pp. 435-458, jul./set. 2012

Roldão, M. C.; Reis, P. e Costa, N. (2012b). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva*, Ensaio: aval. pol. públ. Educ*., Rio de Janeiro, (20) 76, pp. 547-554, jul./set. 2012

Maguire, M. (2014). Reforming teacher education in England: 'an economy of discourses of truth', *Journal of Education Policy*, 29(6), pp. 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

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.

Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *43*, pp. 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.

Nóvoa, A. (1002). Os professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. (pp. 11-30), Porto: Porto Editora.

Reis, P. Gonçalves, T. e Mesquita, L. (2012). A avaliação do Período Probatório de Professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores, *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*., Rio de Janeiro, 20 (76), pp. 525-546, jul./set. 2012.

Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. (4ªed.). Lisboa: Texto Editora.

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.

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores[1]. In: (orgs.) M. Assunção Flores & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedago, pp 99-118.

Santos, M. P., & Silva, J. de O. (2014). A formação de professores no Brasil como política de estímulo à docência nos projetos PIBID/História. In M. A. Flores, C. Coutinho, & J. A. Lencastre (Orgs.), *Procedings of the International Conference Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organized within the context of International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) and the Research Centre on Child Studies* (pp. 556-563). Braga: CIEC, UMinho. ISBN 978-972-8952-30-3.

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),pp. 361_378.

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & 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.

Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010) Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1563-1570.

Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *40*(5), pp. 600-609.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research,* 54(2), pp. 143-178.

Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva et al. (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa, *Estreiadiálogos*, nº1, pp. 21-39.

Vieira, F.; Flores, M. A.; Ferreira, F. I. (2012). *Articulação curricular e pedagógica. Relatório interno do Grupo de Trabalho-Inovação Pedagógica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Wilson, J. & D'Arcy, J. (1987). Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10(2), pp. 141-149.

Zeichner, K. (2010) Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação – Revista do Centro de Educação UFSM*, 5 (3), p. 479-503, set-dez 2010. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117116968009. Acesso em: 14 mai. 2012.