

Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores¹

Reflections on initial teacher education

MARIA ASSUNÇÃO FLORES *



RESUMO – Neste artigo apresentamos um conjunto de reflexões sobre aquilo que consideramos como (alguns dos) aspectos essenciais na formação inicial de professores. Este exercício decorre dos trabalhos em que temos estado envolvidas ao longo dos últimos anos, quer na formação de professores, quer em projectos de investigação que temos vindo a realizar neste domínio. Mais concretamente, reflectimos sobre o processo de tornar-se professor, a natureza complexa e problemática do ensino, a teoria e a prática na formação inicial e o papel da investigação e da reflexão e ainda o papel e influência dos formadores de professores. Terminamos com algumas pistas que poderão ser objecto de maior investigação e reflexão no futuro.

Descritores – formação inicial; formadores de professores; concepção de professor; socialização profissional.

ABSTRACT – This paper discusses a number of reflections on what are considered to be key issues in initial teacher education. Drawing upon work carried out in the context of teacher education and in research over the last years, this paper analyses the process of becoming a teacher, the complex and problematic nature of teaching, theory and practice in initial teacher education and the role of research and reflection, and the role and influence of teacher educators. The paper concludes with some aspects that might be developed further in the context of educational research.

Keywords – initial teacher education; teacher educators; views of the teacher; professional socialization.

INTRODUÇÃO

Tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional (CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; HAUGE, 2000; FLORES, 2001; FLORES; DAY, 2006) que implica o “aprender a ensinar” (às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e a socialização profissional (decorrente da interacção entre indivíduo e contexto), bem como a construção da identidade profissional. Para Sachs (2001, p. 5), a identidade diz respeito ao “modo como as pessoas entendem a sua experiência individual, como agem e se identificam no seio de determinados grupos”, um processo que “é mediado pela sua própria experiência dentro e fora das escolas, bem como pelas suas próprias crenças e valores sobre o que significa ser professor e sobre o tipo de professor que gostariam de ser” (SACHS, 2001, p. 6).

O sentido e o currículo da formação dos docentes dependem da concepção de ensino, de escola e de currículo preconizada num dado momento e num determinado contexto e ainda das competências e conhecimentos que se reconhecem e se exigem ao professor (PACHECO, 1995), mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos alunos futuros professores no contexto de formação, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas.

O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR

A investigação sobre o processo de tornar-se professor aponta para uma diversidade de perspectivas, desde o desenvolvimento do conhecimento e saber-fazer profissionais à evolução das preocupações docentes e à socialização profissional (ZEICHNER; TABACHNICK,

* Doutora em Educação. Professora auxiliar na Universidade do Minho. Representante da Europa no *International Council on Education for Teaching*.
E-mail: <aflores@ie.uminho.pt>.

Artigo recebido em abril e aprovado em junho de 2010.

1985; JORDELL, 1987; FEIMAN-NEMSER; REMILLARD, 1996; BORKO; PUTMAN, 1996; WIDEEN; MAYER-SMITH; MOON, 1998; JORDELL, 2002). A transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interacção complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflitivas, com implicações ao nível (trans)formação da identidade profissional.

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajectória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula. O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes.

A literatura revela que esta “aprendizagem pela observação” (LORTIE, 1975), associada às predisposições pessoais, às imagens sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre o que significa ser professor, constitui um elemento central para a compreensão do processo de aprender a ensinar. O trabalho clássico de Lortie (1975) chama a atenção para a influência determinante da “aprendizagem pela observação”, em resultado da experiência escolar ao longo de milhares de horas que os alunos (futuros professores) passaram no contexto da sala de aula. De acordo com Lortie (1975), esta cultura latente é (re)activada durante a formação inicial persistindo ainda no momento da prática profissional.

Este autor sublinha a natureza subjectiva deste processo ao enfatizar a importância das predisposições pessoais na socialização dos professores, o que parece ser corroborado por estudos posteriores (LINDBLAD; PÉREZ, 1992; KNOWLES, 1992; NIMMO et al. 1994). É nesta linha de pensamento que surge, por exemplo, a asserção segundo a qual os professores ensinam como viram ensinar. Assim, é fundamental criar espaços no contexto da formação inicial para explicitar essas crenças e essas teorias implícitas que os alunos trazem para a sua formação inicial, no sentido de potenciar uma reflexão e questionamento fundamentados sobre o processo de tornar-se professor. Como nos recorda Loughran (2009, p. 29), “os alunos futuros professores entram nos programas de formação inicial de professores à espera que lhes digam como devem ensinar”.

Tal situação constitui um desafio para os formadores de professores no sentido de encontrar “um equilíbrio entre responder às “verdadeiras necessidades” dos seus alunos para desenvolverem as suas competências de

ensino e fazer com que sejam aprendentes activos e promotores do desenvolvimento do seu próprio ensino”, o que surge dificultado pela existência de um “guião de ensino” que eles construíram através da aprendizagem pela observação (LORTIE, 1975). Para mudar de uma perspectiva de “procura de receitas para o ensino no sentido de um raciocínio pedagógico individualmente significativo e deliberado, é importante experimentar o valor do desenvolvimento das variações e extensões das abordagens e ideias de ensino de outras pessoas” (LOUGHRAN, 2009, p. 29-30).

A NATUREZA COMPLEXA E PROBLEMÁTICA DO ENSINO

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 acções e nas instituições em que se trabalha” (FLORES, 2004, p. 128).

Estudos conduzidos nos EUA (KUZMIC, 1994; STALLWORTH, 1994), em Espanha (MARCELO, 1991), em Portugal (SILVA, 1997), na Austrália (NIMMO et al, 1994) e no Canadá (COLE, 1991), entre outros, demonstraram a interacção complexa entre variáveis idiossincráticas e contextuais no processo de socialização profissional e, conseqüentemente, no processo de tornar-se professor.

No entanto, reconhece-se a necessidade de realizar estudos mais exaustivos no sentido de analisar as influências das experiências prévias dos candidatos a professor (e a natureza dessas influências) bem como os constrangimentos situacionais e institucionais (e o modo como os professores respondem aos mesmos) (ZEICHNER; GORE, 1990; KELCHTERMANS; BALLETT, 2002). Eraut (2001, p. 54-55) chama a atenção para as “concepções limitadas de conhecimento e de aprendizagem que prevalecem na educação formal”.

A investigação indica que, para os professores, as teorias aprendidas na universidade não são aplicáveis ao contexto da sala de aula, advogando uma abordagem mais prática e um contacto gradual com a escola (FLORES, 2006b; FLORES; DAY, 2006). Contudo, do seu discurso parece destacar-se uma perspectiva “puramente procedimental” (HOBSON; TOMLINSON, 2001), na medida em que apontam para a identificação de um conjunto de estratégias (uma lista de “receitas”) para poderem utilizar na sala de aula.

Ao discutir os dilemas da formação inicial, Calderhead e Shorrock (1997) argumentam que existe uma tendência para simplificar demasiado o debate sobre teoria e prática na formação de professores ao identificar a “prática” com

o que acontece na escola e “teoria” com o que acontece na universidade. Muitas práticas existentes contradizem os princípios e os pressupostos da integração teoria/prática e da articulação entre os contextos de formação, na formação inicial de professores, sobretudo no que se refere à ausência de uma abordagem interdisciplinar do currículo e ao divórcio entre universidade e escolas no que diz respeito à filosofia de formação (ALONSO, 1998; PACHECO; FLORES, 1999).

Para superar esta lógica, além de ser fundamental explicitar a filosofia e o modelo subjacente a determinado projecto de formação, a reflexão e investigação devem assumir-se como elementos estruturantes de um programa de formação inicial de professores. Como sustenta, mais uma vez, Loughran (2009, p. 34), os alunos futuros professores devem assumir-se como professores, alunos e investigadores, pois, como recorda o autor, “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”.

Assim, é essencial que os alunos futuros professores desenvolvam compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a sua própria prática, o que constitui um desafio para os formadores de professores, “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” (LOUGHRAN, 2009, p. 34). Ao serem encorajados a assumirem o papel de investigadores, os alunos futuros professores aprendem algo que, não sendo novo do ponto de vista da perspectiva dos formadores de professores, é, para eles, novo e significativo do ponto de vista pessoal e profissional.

A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DA INVESTIGAÇÃO E DA REFLEXÃO

A literatura sobre socialização profissional tem demonstrado a influência ténue que a formação inicial exerce no futuro professor e o forte poder socializador do local de trabalho, nomeadamente da ecologia da sala de aula onde se destaca o papel dos alunos (cf. ZEICHNER; GORE, 1990; JORDELL, 1987). Os “efeitos cumulativos da socialização antecipatória” (ZEICHNER; GORE, 1990) parecem diluir o impacto da formação inicial que, segundo alguns autores, contribui (paradoxalmente) para reforçar (e não para questionar) as crenças e teorias implícitas (KAGAN, 1992), tese que parece ser comprovada por alguns estudos empíricos (SAN, 1999; HAUGE, 2000, HOSBSON; TOMLINSON, 2001; FLORES, 2002).

Ao iniciar a actividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar

as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando. Acresce, normalmente, a falta de apoio e orientação nas escolas, em parte devido à ausência de programas de indução².

Esta visão mais pessimista da formação inicial é contrariada, no entanto, por posições menos radicais e mais positivas que assentam na natureza, diversidade e estrutura dos cursos de formação (nomeadamente na ênfase na reflexão e na antecipação de problemas de prática), bem como nas diferentes perspectivas que os futuros professores trazem consigo ao iniciarem um programa de formação (ZEICHNER; GORE, 1990; KOETSIER; WUBBELS, 1995; KORTHAGEN; WUBBELS, 1995; DE JONG, KORTHAGEN; WUBBELS, 1998). No que diz respeito ao estágio, a qualidade da orientação, aliada à (in)existência de um clima de apoio e de trabalho em equipa na escola, emergem como factores determinantes na avaliação deste importante contexto formativo (FLORES, 2006b, 2006c).

Numa análise da literatura existente neste domínio, Bullough (1997) conclui que a experiência e as crenças prévias, e o contexto em que se exerce a actividade docente, se destacam como elementos definidores do processo de tornar-se professor aos quais os formadores de professores devem dar mais importância. Assim, se as disposições e as crenças pessoais constituem factores determinantes na forma como os professores pensam e agem na prática de ensino, o contexto de trabalho é também um elemento importante no modo como os professores se posicionam face à profissão.

Zeichner e Gore (1990) argumentam, no entanto, que a análise da influência socializadora da formação inicial deve ter em atenção a natureza, o modelo e a estrutura do curso bem como as perspectivas individuais que os alunos futuros professores trazem consigo. Investigações recentes parecem apontar para uma visão mais optimista da formação inicial, ao nível da aprendizagem profissional e do seu impacto no entendimento e na prática dos professores, ao introduzir estratégias inovadoras nos cursos de formação, nomeadamente no que diz respeito às dimensões reflexiva, investigativa e prática (KOETSIER; WUBBELS, 1995; KORTHAGEN; WUBBELS, 1995; DE JONG; KORTHAGEN; WUBBELS, 1998; WOOD, 2000).

De salientar ainda a influência que o currículo oculto da formação inicial parece exercer nos alunos futuros professores através das mensagens (implícitas e, por vezes, contraditórias) sobre a teoria e a prática de ensino, o papel do professor, a natureza do currículo escolar, o estatuto e poder dos professores, etc. que são veiculadas nos cursos de formação (GINSBURG; CLIFT, 1990). Também

Formosinho (2009a) chama a atenção para o “currículo dos processos” na formação inicial de professores quando se refere às práticas organizadoras do ensino e às práticas curriculares, que configuram as representações e as práticas dos alunos futuros professores.

Uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido. A literatura neste âmbito sublinha a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores (PERRENOUD, 1993; MARCELO, 1994; ESTEVE, 2001).

Algumas investigações apontam, no entanto, para uma visão fragmentada da formação, ao demonstrarem que escolas e universidades permanecem, em muitos casos, dois mundos separados (e, por vezes, contraditórios) na preparação dos futuros professores (FLORES, 2000; BRAGA, 2001). Nesta lógica, aos alunos futuros professores é deixada a tarefa de integrar a teoria e a prática, a componente científica e pedagógica.

O processo de tornar-se professor fica assim marcado, em muitos casos, por descontinuidades e fragmentação (em vez de integração e continuidade). Como sustenta Roldão (2001), o paradigma de formação que ainda prevalece nos cursos de formação inicial remete para o plano-mosaico numa lógica aditiva ou combinatória, devendo dar lugar ao paradigma de formação como projecto no sentido de promover uma efectiva interacção das diversas componentes, a teorização das práticas formativas e a meta-análise reflexiva do futuro professor sobre o seu próprio processo formativo.

Neste contexto, Korthagen (2009) defende uma abordagem realista na formação de professores, que articula teoria e prática (que tem sido considerada como uma das questões críticas na formação inicial de professores) construídas a partir das experiências de ensino dos próprios alunos futuros professores e das suas preocupações e relaciona-a com “novas visões das fontes intrapessoais do comportamento do professor, incluindo as partes não racionais e inconscientes do seu funcionamento” (2009, p. 39).

O autor destaca o papel da reflexão na aprendizagem do professor que pode assumir um carácter sistemático e que, segundo Korthagen (2009), pode e deve ser aprendido e desenvolvido no contexto da formação inicial. Para Korthagen (2009), a reflexão ajuda a tomar consciência dos aspectos inconscientes do ensino no sentido de tornar os alunos futuros professores mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas, aquilo que o autor designa de *phronesis*.

Este autor holandês enfatiza, assim, o aspecto pessoal da aprendizagem e argumenta que, durante muito tempo, se deu atenção às fontes racionais e conscientes do comportamento, deixando de lado a dimensão humana do ensino. É nesta linha de pensamento que o autor destaca a importância da tomada de consciência da identidade enquanto professor e da missão pessoal e da sua relação com o comportamento profissional. O autor argumenta ainda que é necessária uma visão mais holística sobre os professores e sobre o ensino, que integre os aspectos profissionais e pessoais, citando as palavras de Hamachek quando afirma: “Conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos quem somos.”

O PAPEL (E A INFLUÊNCIA) DOS FORMADORES DE PROFESSORES

Numa interessante reflexão sobre a formação inicial, Loughran (2009) discute a natureza do conhecimento profissional e o processo de aprender a ensinar, tendo como eixo central da sua análise a prática dos formadores de professores no âmbito da formação inicial. Este autor australiano faz uma síntese do movimento do autoestudo (*self-study*), que considera de primordial importância para o desenvolvimento de uma pedagogia da formação de professores.

O autor realça a importância do papel dos formadores de professores, chamando especial atenção para aquilo que o autor denomina de modelação e que implica a tomada de consciência dos aspectos “visíveis” e “invisíveis” na experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que o aluno tem da prática, sublinhando a necessidade (e relevância 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” (2009, p. 24).

Esta desocultação do “trabalho opaco” da prática constitui, assim, um aspecto essencial no desenvolvimento de uma pedagogia da formação de professores que pode ser aprofundada através, por exemplo, da ajuda de amigos críticos e do autoestudo das próprias práticas no sentido de potenciar o desenvolvimento da compreensão sobre a pedagogia da formação de professores numa lógica de coerência e questionamento (“ensina tal como pregas ou defendes”).

É, assim, necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos futuros professores se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor. É também fundamental criar e manter parcerias eficazes

entre escolas e universidades no sentido de construir comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re)construção do conhecimento profissional.

Os formadores de professores precisam de repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira.

EM JEITO DE SÍNTESE

Uma visão holística e articulada de formação implica um diálogo colaborativo e eficaz entre escola e universidade no sentido de fomentar as potencialidades de cada uma das instituições. A criação de parcerias constitui uma questão essencial para congregar formadores de professores, orientadores/supervisores e futuros professores e professores em exercício com vista à superação da tradicional divisão entre “os práticos” e aqueles que teorizam, entre a investigação realizada pelos professores e a investigação conduzida em contexto académico (ZEICHNER, 1995; DAY, 1999).

Um relatório sobre a investigação produzida em Portugal, entre 1990 e 2000, sobre formação inicial aponta para problemas “extensos e profundos” que esta apresenta, destacando-se, mais uma vez, a “persistente falta ou deficiência de articulação teoria/prática, conhecimentos de especialidade científica a ensinar – conhecimentos científicos educacionais, formação na instituição superior – formação/estágio numa instituição da educação pré-escolar ou dos ensinos básico e secundário” e a “ausência de perspectivas claras sobre o que é ser professor hoje” (ESTRELA; ESTEVES; RODRIGUES, 2002, p. 41).

Outros aspectos têm sido identificados, nomeadamente a ênfase na dimensão académica em detrimento da profissional (FORMOSINHO, 2000; CANÁRIO, 2001) numa lógica de “universitarização” da formação (FORMOSINHO, 2009b); a visão tradicional e formal e racionalidade técnica (CANÁRIO, 2001); a ausência

de uma visão integrada entre formação inicial e contínua e a falta de articulação entre escola e universidade (CAMPOS, 1995; PACHECO; FLORES, 1999; FLORES, 2000; CANÁRIO, 2001, ROLDÃO, 2001; ESTRELA; ESTEVES; RODRIGUES, 2002) e uma perspectiva de plano-mosaico numa lógica aditiva ou combinatória (ROLDÃO, 2001).

Assim, parece-nos fundamental a clarificação de uma política global e integrada de formação bem como a reflexão sobre o papel das universidades e dos formadores de professores no sentido de ultrapassar a lógica fragmentada e desarticulada que tem prevalecido nos currículos de formação, mais ainda justificada pelas recentes reestruturações introduzidas nos *curricula* de formação de professores, na sequência das alterações introduzidas decorrentes da Declaração de Bolonha.

Como dissemos noutra lugar (FLORES, 2004), é fundamental promover espaços para explicitar crenças e representações que os candidatos a professor trazem consigo para os cursos de formação inicial no sentido de as questionar de modo fundamentado e consistente; enfatizar a natureza problemática e complexa do ensino, fomentando a reflexão e a investigação sobre a prática docente e sobre os valores e propósitos que lhe estão subjacentes como eixos norteadores da formação; problematizar o processo de tornar-se professor no sentido de uma (re) construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalecente nalgumas concepções de alunos – futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional; reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; e clarificar a filosofia subjacente a determinado projecto de formação em que a reflexão e a investigação se assumam como elementos estruturantes.

Parafraseando Loughran (2009), os programas de formação de professores devem ser coerentes e holísticos e devem requerer um compromisso para se investigar o ensino e para se ensinar a investigar, já que “a relação entre a investigação sobre o ensino e o ensino da investigação na formação de professores” se assume como aspecto-chave “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”. Tal abordagem permitirá “desocultar” as complexidades do ensinar sobre o ensino de forma a conduzir a um melhor entendimento do ensino e do aprender a ensinar, fomentando, assim uma construção do conhecimento profissional mais fundamentada e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Maria Luisa. **Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola**. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 1998.
- BORKO, Hilda; PUTNAM, Ralph T. Learning to Teach. In: BERLINER, David C.; CALFEE, Robert C. (Eds.). **Handbook of educational psychology**. New York: Macmillan, 1996. p. 673-708.
- BRAGA, Fátima. **Formação de professores e identidade profissional**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.
- BULLOUGH, Robert. Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In: BIDDLE, Bruce; GOOD, Thomas; GOODSON, Ivor. (Eds.). **International handbook of teachers and teaching**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 79-134.
- CALDERHEAD, James; SHORROCK, Susan. **Understanding Teacher Education**. Case studies in the professional development of beginning teachers. London: Falmer Press, 1997.
- CAMPOS, Bartolo P. **Formação de professores em Portugal**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- CANÁRIO Rui. **Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**. INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), dez. 2001.
- COLE, Ardra L. Relationships in the Workplace: Doing What Comes Naturally? **Teaching and Teacher Education**, v. 7, n. 5/6, p. 415-426, 1991.
- DAY, Christopher. **Developing teachers**. The challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, 1999.
- DE JONG, Jan; KORTHAGEN, Fred; WUBBELS, Theo. Learning from Practice in Teacher Education: processes and interventions. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 4 n. 1, p. 47-64, 1998.
- ERAUT, Michel. Teachers Learning in the Workplace. In: XOCELLIS, Panagiotis; PAPANAOUM, Zoi. (Org.). **Continuing teacher education and school development** (Symposium Proceedings) Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy, AUTH, 2001. p. 54-68.
- ESTEVE, José M. Satisfação e insatisfação dos professores. In: TEIXEIRA, Manuela. (Org.). **Ser professor no limiar do século XXI**. Porto: ISET, 2001. p. 81-112.
- ESTRELA, Maria Teresa; ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)**. Lisboa: FPCE-UL/ INAFOP/IEE, 2002.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon; REMILLARD, Janine. Perspectives on Learning to Teach. In: MURRAY, Frank B. (Ed.). **The teacher educator's handbook**. Building a knowledge base for the preparation of teachers. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996. p. 63-91.
- FLORES, Maria Assunção. **A indução no ensino: desafios e constrangimentos**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- FLORES, Maria Assunção. Person and context in becoming a new teacher, **Journal of Education for Teaching**, v. 27, n. 2, p. 135-148, 2001.
- FLORES, Maria Assunção. **Learning, development and change in the early years of teaching**. A Two-Year Empirical Study. Tese (Doutorado) – Universidade de Nottingham, Reino Unido, 2002.
- FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Céla; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p.127-160.
- FLORES, Maria Assunção. Formação inicial de professores: dilemas e desafios. In: JANICAS, João P. (Coord.). **O professor no século XXI**. Formação e Intervenção. Actas das II Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária D. Duarte, Centro de Formação de Professores Ágora, Coimbra, 2005. p. 98-125.
- FLORES, Maria Assunção. Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal. In: MOREIRA, António F.; ALVES, Maria Palmira C.; GARCIA, Regina L. (Orgs.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. São Paulo: Junqueira e Martin Editores, 2006a. p. 27-64.
- FLORES, Maria Assunção. Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. **Teachers College Record**, v. 108, n. 10, p. 2021-2052, 2006b.
- FLORES, Maria Assunção. Induction and Mentoring. Policy and Practice. In: DANGEL, J. R. (Ed.). **Research on Teacher Induction**. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education, USA, 2006c. p. 37-66.
- FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.
- FORMOSINHO, João. Teacher education in Portugal. Teacher training and teacher professionalism. **Conferência da Presidência Portuguesa**. Loulé, 22-23 Maio 2000.
- FORMOSINHO, João. A prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 93-118.
- FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 73-92.
- GINSBURG, Mark; CLIFT, René. The Hidden Curriculum of preservice teacher education. In: HOUSTON, Robert (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 1990. p. 450-465.
- HAUGE, Trond E. Student teachers' struggle in becoming professionals: hopes and dilemmas in teacher education. In: DAY, Christopher; FERNANDEZ, Alicia; HAUGE, Trond E.; MOLLER, Jorunn (Eds.). **The life and work of teachers**. International perspectives in changing times. London: Falmer Press, 2000. p.159-172.
- HOBSON, Andrew; TOMLINSON, Peter. Secondary student-teachers' preconceptions, experiences and evaluations of

- ITT – a UK study. Comunicação apresentada no **Congresso Anual da British Educational Research Association**, University of Leeds, England, setembro 2001.
- JORDELL, Karl O. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 3, n. 3, p. 165-177, 1987.
- JORDELL, Karl O. **Processes of becoming a teacher: a review of reviews**. Teacher socialization, teacher development, and teacher learning as seen in the handbooks of the late nineties. Report n. 2. University of Oslo: Institute for Educational Research, 2002.
- KAGAN, Dona M. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 2, p. 129-169, 1992.
- KELCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002.
- KNOWLES, J. Gary. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. In: GOODSON, Ivor F. (Ed.). **Studying Teachers' Lives**. London: Routledge, 1992. p. 99-152.
- KOETSIER, Cor P.; WUBBELS, Theo. Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction. **Journal of Education for Teaching**, v. 21, n. 3, p. 333-345, 1995.
- KORTHAGEN, Fred A.J. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana M. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 30-60.
- KORTHAGEN, Fred A.J.; WUBBELS, Theo. Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 1, n. 1, p. 51-72, 1995.
- KUZMIC, Jeff. A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 1, p. 15-27, 1994.
- LINDBLAD, Sverker; PÉREZ, Héctor. School experiences and teacher socialization: a longitudinal study of pupils who grew up to be teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 8, n. 5/6, p. 465-470, 1992.
- LORTIE, Dan. **School-teacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana M. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 17-37.
- MARCELO, Carlos. **Aprender a enseñar**. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: CIDE, 1991.
- MARCELO, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.
- NIMMO, Graham; SMITH, David; GROVE, Kelvin; COURTNEY, Amanda; ELAND, Debbie. The idiosyncratic Nature of Beginning Teaching: Reaching Clearings by different Paths. Comunicação apresentada no **Annual Meeting of the Australian Teacher Education Association**, Queensland, Australia, julho. ERIC Document Reproduction Service No. ED 377156. 1994.
- PACHECO, José A. **Formação de Professores: Teoria e Praxis**. Braga: IEP, 1995.
- PACHECO, José A.; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações: Dom Quixote, 1993.
- ROLDÃO, Maria C. A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. **Revista de Formação de Professores**, Inafop (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), v. 1, 2001.
- SACHS, Judyth. Learning to be a teacher: teacher education and the development of professional identity. Conferência apresentada ao **Congresso da International Study Association of Teachers and Teaching**, Faro, Portugal, setembro 2001.
- SAN, Myint M. Japanese beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development, **Journal of Education for Teaching**, v. 25, n. 1, p. 17-29, 1999.
- SILVA, Maria C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Tesesa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.
- STALLWORTH, B. Joyce. New minority teachers' perceptions of teaching. Paper presented at the **Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association**, Mid-South, November. ERIC Document Reproduction Service No. ED383660. 1994.
- WIDEEN, Marvin; MAYER-SMITH, Jolie; MOON, Barbara. A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry, **Review of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 130-178, 1998.
- WOOD, Keith. The experience of learning to teach: changing student teachers' ways of understanding teaching, **Journal of Curriculum Studies**, v. 32, n. 1, p. 75-93, 2000.
- ZEICHNER, Kenneth. Beyond the divide of teacher research and academic research. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 1, n. 2, p. 153-172, 1995.
- ZEICHNER, Kenneth M.; GORE, Jennifer M. Teacher socialization. In: HOUSTON, Robert. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.
- ZEICHNER, Kenneth M.; TABACHNICK, B. Robert. The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. **Journal of Education for Teaching**, v. 11, n. 1, p. 1-25, 1985.

NOTAS

¹ Neste texto retomam-se algumas ideias já discutidas noutro local (FLORES, 2004, 2005, 2006a).

² Para uma análise mais exaustiva sobre esta temática, ver Flores (2000, 2006b, 2006c).