

Tornar-se professor do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo sobre o início da carreira docente

Becoming a primary school teacher: a study of the beginning of a teaching career

Maria Eugénia de Jesus,

Centro de Formação de Associação de Escolas, Faro, Portugal (genarui.jesus87@gmail.com)

Resumo: Este estudo centra-se nos percursos profissionais de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em início de carreira. Com ele pretendemos investigar as representações de professores recém-formados sobre os seus primeiros anos de exercício letivo; identificar algumas variáveis que podem contribuir para a inserção profissional destes jovens professores; compreender como eles vivenciam o tornar-se professor; e, finalmente, conhecer o grau de compromisso com a carreira docente.

O quadro teórico de referência do estudo efetuado assenta numa revisão da literatura sobre a socialização do professor, particularmente do professor em início de carreira; metodologicamente, tem por base um paradigma interpretativo e descritivo, com recurso a abordagens narrativo-biográficas, e o estudo de caso como estratégia investigativa, numa dimensão longitudinal.

O artigo estrutura-se em duas partes: (I) revisão da literatura e (II) apresentação da metodologia e das conclusões do estudo realizado. Na revisão da literatura, destacamos estudos sobre o início da carreira, a socialização, ser professor, formação e ciclos de vida profissional. No estudo realizado, destacamos as técnicas, instrumentos e estratégias definidas, para depois apresentarmos as conclusões mais evidentes, no quadro de referência apresentado na primeira parte.

Palavras-Chave: desenvolvimento profissional, formação contínua, formação inicial, início de carreira, socialização profissional

Abstract: This study focuses on professional paths of primary school teachers at the beginning of their careers. It intends to investigate the conceptual representations of newly formed teachers about their first years of teaching, to identify some variables that may contribute to the professional integration of these young teachers; to understand how they experience becoming a teacher; and, finally, to assess their degree of commitment to the teaching career.

The theoretical framework of reference is based on review of literature on teacher's socialization, particularly the early-career teacher. Methodologically, it builds up on a descriptive and interpretative approach, using individuals' biographical narratives, and case studies as a research strategy.

The article is structured in two parts: (I) the literature review and (II) the presentation of the methodology and conclusions of the study. In the review of the literature, we highlight studies about the beginning of the career, socialization, being a teacher, training and professional life cycles. In the study carried out, we highlight the techniques, instruments and strategies defined, and then present the most evident conclusions in the frame of reference presented in the first part.

Keywords: continuous training, early career, initial training, professional development, professional socialization

(I) Revisão da literatura

O início

Os estudos que têm vindo a ser realizados mostram que a transição da situação de aluno para a de professor representa, para quem inicia a carreira docente, uma rutura, constituindo-se como um momento importante - por vezes, determinante - do seu processo de desenvolvimento profissional, que se constrói diacronicamente ao longo da carreira docente e para cuja compreensão, segundo Gonçalves (1992), devemos ter presente que:

- os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores modificam-se ao longo do tempo;
- o percurso profissional de cada docente é resultado do seu crescimento individual, do seu aperfeiçoamento de competências e, também, do seu processo de socialização;
- as carreiras dos professores desenvolvem-se ao nível individual e grupal;
- o desenvolvimento profissional é condicionado por fatores de contexto;
- vida particular/pessoal influencia o percurso profissional dos professores;
- os professores, ao longo do seu ciclo de vida profissional, passam por fases ou etapas.

A expressão mais frequentemente usada para caracterizar o início da carreira docente é a de “choque do real”, com base nas situações que muitos professores enfrentam nos primeiros anos de profissão, nomeadamente no que se refere à relação com os alunos e ao sentimento de pertença ao seu grupo profissional, que só virá, efetivamente, a tomar corpo em função do processo de socialização profissional.

A socialização

A socialização dos professores, em geral, isto é, o processo que são chamados a viver quando se integram num mundo profissional, pode ter diversas abordagens. Entre elas, podemos considerar as oriundas da psicologia que explicam o processo de socialização centrando-o no indivíduo. Os primeiros trabalhos são de Bidarra e remontam aos anos 30. Mais tarde, nos anos 60/70 as investigações sobre o desenvolvimento do professor, centradas no modelo evolutivo das suas preocupações em início de carreira, são levadas a ca-

bo por Fuller (1969). Numa perspetiva complexa de mudança, realçando aspetos associados à multidimensionalidade, às interações não-lineares, à sensibilidade aos contextos e à auto-organização, surgem os estudos de Morin (1981,1992).

Segundo Januário (1992), nesta fase, a investigação sobre o ensino foi dominada por certezas morais científicas e profissionais, centradas em preocupações de eficácia, ignorando-se fenómenos mentais relativos ao pensamento do professor e do aluno. As dificuldades nos trabalhos de investigação relativas às características da personalidade, acrescenta, cederam lugar à análise dos comportamentos do professor em sala de aula.

Em síntese, reconhecemos que passámos de investigações marcadas pela influência das perspetivas deterministas para as de novas teorias que assumem como fundamental que a socialização não pode reduzir-se a uma dimensão única, mas se constrói na interação dos indivíduos com a sociedade.

Hughes (1955) encara a socialização profissional como uma “iniciação” à cultura profissional, uma “conversão”, ou seja, o assumir de uma nova identidade, indicando alguns mecanismos específicos deste processo, nomeadamente: a passagem através do espelho, com o significado de olhar o mundo ao contrário, levando à descoberta da realidade do mundo profissional; a instalação da dualidade (entre o modelo ideal o modelo prático) e o ajustamento da conceção do “eu”, que se constitui como a fase da conversão.

Durante o processo de socialização, os futuros professores são alvo de influências que, segundo Zeichner (1985), se resumem em seis tipos: a influência da primeira infância; a influência de pessoas com capacidade de avaliação; a influência dos pares; a influência dos alunos enquanto agentes socializadores; a influência de papéis colaterais e de agentes não profissionais – uns porque constituem ocasião de conflito de interesses e de tempo, outros pelo apoio emocional e pessoal que proporcionam; a influência da subcultura dos professores e da estrutura burocrática das escolas.

Neste sentido, podemos afirmar que as carreiras dos professores, num contínuo “tornarem-se professores”, são constituídas por duas dimensões complementares:

uma individual, construída sob a égide da realidade psicossocial, e outra coletiva, construída a partir das representações escolares.

A socialização efetiva

Considerando estes aspetos e os relatos dos professores em início de carreira, nos estudos realizados sobre o tema, configura-se necessário pôr em prática, de forma estruturada, um “ano de indução” ou um “programa de indução”, que, segundo Pacheco (1995), deveria ser concebido como um mecanismo prático de socialização, entendido como de ajuda ao professor para a tomada de consciência dos problemas decorrentes do seu exercício profissional.

No processo de investigação conducente ao presente estudo, cada um dos professores que nele participou reagiu e interagiu de forma diferente face à socialização imposta pela(s) escola(s). Só o fator tempo permitirá a construção de uma identidade “durável” dos mesmos. Só o tempo lhes irá acalmar ansiedades e manter ou alterar o respetivo *habitus*, bem como levá-los a gerar princípios organizadores e representativos da profissão.

Todavia, segundo Hargreaves (1998), o tempo é relativo e subjetivo. Para este autor, a tendência administrativa tem sido a de exercer um controlo mais apertado sobre o trabalho e o tempo dos professores, defendendo a ideia de que a implicação desta tendência é a de que, uma vez reconhecido aquilo que o tempo significa para os professores, parecem existir razões fortes para lhes devolver esse tempo e para lhes serem atribuídas tarefas significativas que nele possam realizar.

Ser professor

Assim sendo, justifica-se que procuremos compreender o que é “ser professor”, pela análise dos três aspetos fundamentais que passamos de imediato a considerar: a importância do desenvolvimento profissional; o valor da cultura profissional docente; e, por fim, as questões relativas à identidade profissional do professor. É através destes processos que o trabalho dos professores toma sentido(s) e que os mais novos vão aprender a resolver os seus problemas e são integrados numa comunidade profissional.

García (2009) afirma que o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década como consequência da evolução da compreensão do modo como se produzem os processos de aprender a ensinar, enquanto Zabalza (2000, p. 165) sugere que “convertamos a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”.

Para Villegas-Reimers (2003), o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática. Corroborando esta ideia, Ponte (1994) refere que o professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido. Os conhecimentos que construiu na sua formação inicial não são suficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira. É-lhe exigida a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, devendo ele próprio assumir o comando do seu desenvolvimento.

Alarcão e Roldão (2008) associaram ao conceito de “transições ecológicas” de Bronfenbrenner (1979) o de “transições institucionais”, produzidas por efeito da assunção de novos papéis institucionais, nomeadamente pela realização de novas atividades, exercício de novos cargos e estabelecimento de novas interações interpessoais como aconteceu no caso da passagem dos cursos de professores do 1º ciclo de bacharelato para licenciatura, o que implicou transições ecológicas institucionais (mudanças curriculares e novas abordagens na formação, entre outras).

Bolívar (2007), por seu turno, afirma que em contextos de incerteza, de falta de estabilidade e de ambientes agitados se confia na capacidade interna de mudança das escolas como organizações e dos indivíduos para a melhoria da educação. As mudanças não podem, porém, ser levadas a cabo por cima das emoções, sentimentos e horizontes dos professores, pelo que Hargreaves (1998) refere que querer introduzir mudanças à margem do que os professores sentem é introduzi-las por uma porta falsa e, como tal, condená-las ao fracasso. As culturas de ensino ajudam, segundo Hargreaves (1998), a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho.

As culturas dos professores e as suas relações com os colegas figuram, portanto, entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. São elas que fornecem um contexto para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina, revestindo duas dimensões importantes: o conteúdo e a forma.

A identidade profissional é, segundo Monteiro (2008), um processo de construção diacrónico, contínuo e subjetivo, mas relativamente novo entre os próprios docentes. Profissão, assegura, designa o trabalho, ocupação ou atividade habitual de alguém. Profissionalismo é o termo mais utilizado para qualificar a conformidade dos atos profissionais com o grau de profissionalidade da respetiva profissão. As profissões com maior densidade profissional são as tradicionais profissões liberais, principalmente a medicina, por vezes considerada como o paradigma das profissões, e a advocacia. São profissões de natureza eminentemente pública.

Reforçando as ideias expressas anteriormente, na pesquisa a respeito de como os professores pensam a sua profissão, Fullan e Hargreaves (2000) identificaram algumas questões que acentuam a crise das identidades docentes. Embora estes autores se refiram especificamente à Inglaterra, é possível estabelecer algumas analogias com a situação dos professores em geral. De entre essas questões mais comuns destacam: a sobrecarga de trabalho que provoca o individualismo; o isolamento, gerado por horários rígidos e uma organização inflexível da rotina escolar que impede interações sociais; o pensamento de grupo, que pode afastar os professores de atividades com os alunos.

Também Pereira (2001) se refere à crise da identidade profissional dos professores, dizendo:

“Na verdade, as exigências inerentes às políticas educativas conduzem à incerteza face ao que se ensina e a necessidade das mudanças, ao construir-se no domínio das representações sociais e científicas, e, portanto, também no domínio das representações dos professores, afetou sobretudo a sua identidade profissional construída com base numa função social de transmissão de saber, saber esse que também é posto em causa” (Pereira, 2001, p. 29).

Um dos estudos sobre as crenças dos professores (Gohier et al., 2001) considera que a identidade profissional docente é um processo dinâmico, interativo de

construção de uma representação de si enquanto professor, que compreende duas dimensões – a representação de si como pessoa (conhecimentos, crenças, atitudes, valores, projetos, aspirações) e as representações dos professores e da profissão, que compreendem cinco componentes, relativas: ao trabalho (conhecimentos, capacidade de reflexão, de articulação teoria-prática, autonomia e capacidade de autoavaliação); às responsabilidades (conhecimento da deontologia profissional, sentido e deliberação éticos); aos alunos (capacidade relacional, empatia, congruência, conhecimento dos mecanismos psicológicos, conhecimento de capacidades, limites e valores); aos colegas e ao corpo docente (colegialidade, sentimento de pertença a um grupo, competência dialética e capacidade de trabalhar em grupo); e à escola como instituição social (conhecimento das necessidades sociais e da cultura, capacidade de se afirmar e competência argumentativa).

Formação

Os resultados obtidos nos trabalhos de investigação, nomeadamente Formosinho (2001), que têm sido realizados sobre o modo como os alunos da formação inicial entendem a sua formação revelam, na opinião de alguns autores, várias coincidências e características interessantes, estando as questões dominantes centradas no valor atribuído pelos estudantes à formação inicial e aos aspetos dessa formação que consideram mais úteis para o futuro. Na generalidade, os alunos/futuros professores parecem estar descontentes com o desfazamento entre a dimensão teórica e a dimensão prática dos cursos que frequentam e valorizam muito mais os aspetos práticos do curso e tendem a identificar-se mais com os professores dos contextos de prática do que com os seus tutores da escola de formação.

Assim sendo, as práticas de ensino e as práticas de avaliação serão as mais marcantes na formação prática dos professores. Trata-se de áreas do trabalho docente, segundo Formosinho (1987), silenciadas e, como tal, não problematizadas. Todas estas questões decorrem do facto de existirem diferentes posições relativamente ao modo de ensinar e de formar professores e da consequente inexistência de sistemas conceptuais coerentes e estabilizados sobre a natureza do ensino e da formação profissional.

Outros autores salientam, a propósito, que o maior problema é a formação do professor contemplar uma componente de preparação científica, numa determinada área do saber, e uma preparação profissional, que se reduziu à preparação pedagógica e didática. A formação assim considerada, de acordo com Esteves (2009), leva à consideração de alguns problemas, nomeadamente: a indispensabilidade do reconhecimento da especificidade da prática docente e da articulação da dimensão da preparação científica na área dos conteúdos a ensinar com a formação profissional; o envolvimento das instituições de formação e da escola, onde o exercício da prática docente ganha sentido; o enquadramento da formação inicial numa perspetiva de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor e o estabelecimento de uma relação objetiva e diligente entre a preparação teórica e a preparação prática.

A estes aspetos será oportuno acrescentar a necessidade de um processo de formação em cooperação com pares, como forma até dos futuros professores e dos professores em exercício enfrentarem os desafios que têm de enfrentar para se manterem atualizados e desenvolverem boas práticas. Para Nóvoa (1997), a partilha de saberes consolida espaços de formação mútua em que cada docente desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formado. Nesse sentido, Schön (1997, p. 87) diz-nos que os responsáveis escolares deveriam “encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos, devendo criar/possibilitar/promover espaços de liberdade e de reflexão”.

Sobre a formação contínua, que deve dar resposta às necessidades dos professores, tendo por referência a sua fase de desenvolvimento profissional e o seu contexto de trabalho, consideramos que devem ser levados em linha de conta os seguintes aspetos, trabalhados por alguns autores como Copeland (1982), e Mertens (1982), Huberman (1986) e Katz (1972):

- 1- Os esquemas de formação contínua devem ajustar-se ao nível de desenvolvimento já atingido pelo professor, qualquer que seja o sentido dado à palavra desenvolvimento, de modo a maximizar a motivação dos formandos e o impacto efetivo da intervenção;
- 2- A necessidade de ir ao encontro de cada professor na sua especificidade leva ao abandono de pretensões de uma formação contínua igual para todos e obriga-

rá à criação de múltiplas alternativas de formação, que possibilitem a cada professor a escolha do plano de formação contínua que mais se lhe adapte;

- 3- Os professores possuem amplas capacidades de autodesenvolvimento, pelo que, sem prejuízo de intervenções mais dirigidas, é fundamental criar condições para que essas potencialidades se atualizem e que a autoformação e coformação dos professores seja promovida e facilitada
- 4- A partir da fase de estabilização (e referimo-nos aqui ao modelo de Huberman (1986), o que significa aproximadamente 4 a 6 anos de serviço), o desenvolvimento dos professores parece seguir caminhos bastante mais divergentes do que até aí; se numa fase inicial os programas de formação generalizados a um grande número de professores podem ter alguma aceitabilidade, a diversificação dos problemas, necessidades e interesses, a partir dessa fase implica que a formação contínua passe igualmente por um processo de diversificação progressiva

Ciclos de vida

O processo de construção da carreira ou percurso profissional dos professores tem vindo a constituir-se, desde meados do século passado, com recurso a metodologias diversificadas e com enfoques plurais, como um dos objetos de estudo mais privilegiados pelas Ciências Sociais e pelas Ciências da Educação.

Huberman (1989, 1995) considera, contudo, ser difícil estudar o ciclo de vida profissional dos professores, dado que é arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes são diferentes. Todavia, reconhecendo que a carreira dos professores apresenta algumas constantes, estabelece uma sequência normativa do ciclo de vida profissional do professor composta por cinco fases.

A primeira fase é a entrada na carreira; de seguida vem a fase da “estabilização” ou da “tomada de responsabilidade”; na fase seguinte, a da diversificação os professores lançam-se numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos e as sequências do programa, entre outros aspetos; quanto à serenidade e distanciamento afetivo, que ocorrerá en-

tre os 25 e 35 anos de serviço docente, trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado “de alma”, que se pode alcançar por vias diversas; a fase que corresponde ao final da carreira é a de desinvestimento, segundo Huberman (35 a 45 anos de docência).

Gonçalves (1992) estudou o desenvolvimento profissional dos professores, em Portugal, obtendo resultados que, segundo Jesus (2000), são idênticos aos de Huberman. Gonçalves refere que há na carreira dos professores do 1º ciclo, cinco fases: o Início, a Estabilidade, a Divergência, a Serenidade e a Renovação versus Desencanto — fases estas que, segundo o autor, sem sentido determinista, são configuradas por fatores pessoais e também sociais que dão forma e sentido ao processo de desenvolvimento do professor, nos seus diferentes planos. Tendo dado continuidade, numa perspetiva longitudinal, ao estudo, cujos resultados temos vindo a analisar, Gonçalves (2000) fez uma reconceptualização do “itinerário-tipo” de desenvolvimento da carreira dos professores do 1º ciclo, fundamentando-a na alteração de fatores socioprofissionais e escolares e da própria estrutura das carreiras dos professores deste nível de ensino. Para essa reconceptualização concorreram: a alteração das condições, escolas, localidades e concelhos onde as professoras do estudo exerciam a sua profissão; a permanência dos principais traços caracterizadores da carreira ao longo do tempo; a ocorrência de acontecimentos socioprofissionais e políticos decisivos para a vida das docentes (por exemplo a integração de Portugal na União Europeia e a Reforma Educativa, entre outros) e a (re)estruturação da carreira (menos longa que a em vigor aquando do primeiro estudo anterior).

Uma outra forma de “organizar” a carreira dos professores foi estabelecida por Burke, Christensen, McDonnell e Price (1987), que propõem o “Modelo Cíclico da Carreira do Professor”, nele distinguindo oito fases: “preparação específica”; “indução” ou socialização; “desenvolvimento de competências”; “entusiasmo” e crescimento, nesta fase há elevada satisfação com a profissão docente; “frustração” na carreira e desilusão com a profissão (os autores salientam que é neste período, entre os 35 e os 40 anos de idade, que os professores apresentam um maior mal-estar e uma menor motivação

profissional); “estabilidade” e estagnação, em que o professor se limita a fazer o que esperam dele (esta fase é apontada como de afastamento afetivo com os alunos e de questionamento dos objetivos pessoais); “viragem”, em que há uma preparação para a reforma, não sendo igual esta fase para todos os professores (enquanto há alguns que estão satisfeitos com as experiências que realizaram outros desejam a aposentação para se afastarem daquilo que não os satisfaz) e “reforma”, no final da carreira.

A combinação das perspetivas que temos vindo a analisar confirma que não podemos pensar nos professores como um coletivo homogêneo. Existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional, que os programas de formação de professores devem ter em consideração. Neste contexto, é também importante ter em conta estas variáveis de desenvolvimento quando se trata de avaliar atividades de formação de professores. Essa avaliação pode dar informações sobre os próprios programas.

Nestes modelos, há a tendência para apresentar a evolução dos professores como pessoas adultas, atingindo níveis cada vez mais elevados de maturidade. Para Pickle (1985, cit. por García, 1999), os professores atingem a maturidade através de um processo de evolução em três distintas dimensões: a processual, a pessoal e a profissional. Esse processo vai desde uma conceção técnica e instrumental do conhecimento até uma conceção mais científica ou filosófica na dimensão profissional. Evolui de uma autossobrevivência e imitação para um estilo pessoal na dimensão pessoal e descentra-se, na dimensão processual, de uma fase concreta para processos abstratos e críticos

Como refere Nóvoa (1997), a formação não se constrói por acumulação de cursos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e sobre a construção de uma identidade pessoal e profissional dado que, parafraseando Nias (1991), o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.

Parece-nos pertinente e atual a análise da forma como se constrói a identidade pessoal e profissional, que relaciona não só o início da carreira com a formação inicial, mas também com a escolarização prévia a que os professores foram sujeitos. Realmente, segun-

do Nóvoa (1997), estar em formação implica um investimento pessoal com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. Assim, é relevante pensar e promover/reencontrar momentos de interação entre as dimensões pessoal e profissional, ajudando os professores a apropriarem-se dos seus processos de formação e dando, simultaneamente, um sentido às suas histórias de vida.

Na análise dos estudos acerca da carreira profissional docente, não poderemos também deixar de referir Katz (1972), que estudou e delineou uma sequência de estádios que caracterizam o desenvolvimento profissional do educador de infância. Esta delimitação encontra paralelo na descrição do que ocorre com professores de outras faixas etárias. Para Katz, o início da carreira corresponderia à sobrevivência na profissão, fase pontuada pelas preocupações sobre a adequação e a capacidade de levar as tarefas educativas a bom termo, dificuldade em controlar o grupo de crianças e insegurança quanto ao apreço dos pares e autoridades escolares acerca da qualidade do trabalho realizado.

Início de carreira

Em termos gerais, o início da carreira caracterizar-se-ia pela tónica nas preocupações ligadas com o receio de não conseguir aguentar-se na profissão ou de ser incapaz de executar, com uma adequação mínima, o papel profissional recém-adquirido. Outro problema, nesta fase, é a percepção da discrepância entre a realidade que o jovem profissional antecipou face ao próprio trabalho, isto é, o confronto com a realidade efetiva do grupo de crianças.

Após a saída da Universidade ou das Escolas Superiores de Educação, obtido o diploma que habilita para a docência, os alunos tornam-se professores porque se encontram legalmente “aptos” para lecionar, mas a sua prática, na maior parte dos casos, é pouco mais que tentativa. Na realidade, ninguém se encontra completamente capacitado para a docência apenas pelo facto de ter alcançado uma certificação (Fuller e Bown, 1975; Huberman, 1987, 1989; Boutin, 1999; Gonçalves, 1990).

A passagem de aluno a professor é, sem dúvida, um momento fundamental de crescimento e de desenvolvimento e as dificuldades experimentadas durante o

primeiro ano de exercício e contribuem para aumentar a distância entre o que os professores poderiam ser e aquilo em muitas vezes se tornam. Lacasa (1994) destaca três áreas que distinguem os professores experientes dos mais novos: a capacidade de processar amplas quantidades de informação, de um modo significativo, a possibilidade de autocontrolo da sua própria atividade e as competências em generalizar a informação adquirida em determinadas situações a outros contextos.

Para Alves (1997, p.119), as dificuldades sentidas no início do exercício profissional decorrem tanto para os alunos/formandos como para os professores iniciantes, da “situação de contradição institucional e consequente impreparação (...), derivada, em grande medida, do carácter preponderantemente teórico da formação inicial”. Segundo este autor, a formação inicial não prepara os professores para as situações de conflito e a maioria das escolas de formação ensina o acessório, deixando por trabalhar aspetos essenciais do processo, nomeadamente a capacidade de refletir sobre a prática, o que faz com que o professor principiante corra “o risco de se sentir impotente e desconcertado face à realidade quotidiana do ensino, que não corresponde absolutamente a maior parte das vezes, aos modelos que se lhe apresentaram” (Alves, 1997, p.116).

Dubar (1997, p. 93), por seu lado, considera a socialização profissional como uma “iniciação” à cultura profissional e uma “conversão” do indivíduo a uma nova conceção do “Eu” e do mundo.

A entrada na carreira é, na verdade, um período fundamental para os professores principiantes conceptualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais, afirma Day (2001). Os seus “inícios” serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também em função da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores.

Alguns autores utilizam até, como vimos, a expressão “choque com a realidade” para caracterizarem esse período vivido durante os primeiros anos da docência. De acordo com Veeman (1984), este conceito de “choque” indica o corte verificado entre os ideais construídos durante a formação inicial e a rude re-

alidade do dia-a-dia numa sala de aula. Já anteriormente compreender como cada pessoa se formou e encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida levaram Pineau (1983) a definir este processo como uma unidade do ser atravessada pela pluralidade sincrónica (trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas) e diacrónica (diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser).

Acontece, portanto, em termos diacrónicos, uma maturidade crescente que ocorre a par da consolidação, do aperfeiçoamento e da extensão de repertórios de ensino e os professores vão deixando de ser principiantes, passam a ser melhor aceites pelos outros professores, sentindo-se mais seguros do seu conhecimento da prática docente e dos conteúdos a lecionar e mais confortáveis com a sua identidade como membros de uma comunidade escolar. Estes professores são os que se ajustam internamente à situação, sobrevivem e resolvem as suas dúvidas internas. Há, no entanto, aqueles que não conseguem e limitam-se a “ir andando”, porque a capacidade de sobrevivência é indispensável, é condição necessária ao exercício profissional.

O confronto entre o mundo interior dos professores e o mundo em que se inserem profissionalmente provoca medos, frustrações e insegurança, originando um impacto que, longe de ser curto, pode prolongar-se por muito tempo e pode criar situações dramáticas e preocupantes e desenvolver dilemas que, de acordo Berlak e Berlak (1981, cit. por Zabalza, 1999) se podem organizar em três grupos: os dilemas de controlo (onde se integram os dilemas dos âmbitos educativo, do tempo, das operações e atividades e de rendimento); os dilemas curriculares, onde podemos encontrar os do conhecimento pessoal (ou público), do conteúdo ou do processo, da construção do conhecimento, da motivação, da aprendizagem e da singularidade, entre outros; e os dilemas sociais, como o da infância, o da repartição de recursos, da justiça e da cultura. Caetano (1997) realizou um estudo sobre as discrepâncias identificadas pelos professores em relação aos seus dilemas. Das questões centrais por eles enunciadas há aquelas que se podem organizar segundo os contextos a que se referem: no que respeita ao con-

texto da relação professor-aluno; quanto à organização curricular; no que se refere ao contexto da avaliação; no contexto institucional.

(II) Metodologia do estudo

Tomando por referência a situação a investigar, chegou o momento de clarificarmos as opções metodológicas tomadas, explicitar o rumo da investigação e refletir sobre os respetivos processos e percursos. Quanto à sua natureza, o presente estudo é qualitativo, descritivo, interpretativo, heurístico, hermenêutico e de carácter tendencialmente longitudinal, na medida em que acompanhámos o processo de “tornar-se professor” de alguns dos respetivos sujeitos ao longo de três anos letivos.

O que é “ser professor”, com tudo o que isso implica no plano dos conhecimentos, atitudes e ação, configura-se como o universo de referência, de modo específico, no início da carreira docente dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, que se constitui como objeto do nosso processo de investigação.

Os objetivos deste processo investigativo foram:

- Conhecer a forma como os ex-alunos/professores recém-formados encaram o início da carreira (representações sobre o início da profissão docente);
- Analisar a relação que os mesmos estabelecem entre a formação inicial recebida e as dificuldades da prática efetiva;
- Conhecer as suas representações de professores em início de carreira acerca dos seus primeiros anos de exercício letivo;
- Identificar “acidentes” e “incidentes” desse início da carreira;
- Avaliar a motivação e o grau de compromisso dos mesmos para com a carreira docente;
- Compreender o seu processo de “assumir-se” como professor;
- Conhecer as suas necessidades de formação durante os primeiros anos de carreira.

A recolha dos dados foi realizada em cinco momentos: 1º momento - através de questionário passado a todos os professores em início de carreira (até 5 anos de serviço docente) no ano letivo de 2007/2008, na região do Algarve; 2º momento – realização de uma en-

trevista a cinco “professoras-caso”, selecionadas em função dos resultados do questionário; 3.º momento – realização de três observações às mesmas “professoras-caso”, em situação de aula; 4.º momento – realização de nova entrevista às cinco professoras referidas; 5.º momento – realização de uma entrevista a duas professoras que abandonaram a profissão docente e de uma entrevista a outra professora que nunca trabalhou em escola, no sentido de considerar todas as situações que caracterizam o pós-curso de formação inicial dos professores do 1.º Ciclo.

No que ao tratamento dos dados respeita, foram os mesmos sujeitos a análise estatística descritiva, para os dados relativos às questões fechadas do questionário; a análise de conteúdo, para os das questões de resposta aberta; a análise de conteúdo, para a informação obtida através das entrevistas; e ainda a sistematização analítica para os dados recolhidos através das observações.

Como nos propúnhamos realizar, um estudo de natureza qualitativa, recorreremos, para o efeito, a técnicas e instrumentos de investigação consentâneos, a saber:

Questionário – Foi construído e aplicado um questionário a todos os professores em situação de início de carreira, no âmbito da Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG), no ano letivo 2007/2008.

Entrevistas – Foram realizadas duas entrevistas a cada um dos protagonistas-caso do estudo (uma antes e outra após as observações); a duas professoras que abandonaram a profissão; e a uma professora que nunca trabalhou com turma.

Observações – Três observações naturalistas a cada um dos cinco “casos” em estudo, em situação de aula.

No tratamento dos dados, tentámos conjugar várias técnicas de análise. No que se refere aos dados qualitativos, Miles e Huberman (1984) advogam um modelo interativo que tem três componentes: redução de dados, que, para Van der Maren (1987), já se trata de um primeiro momento numa investigação, a apresentação e a interpretação/verificação de conclusões. Tendo em atenção o exposto, o tratamento dos dados do questionário foi feito questão a questão e os dados organizados em tabelas e gráficos; os dados obtidos através das entrevistas foram sujeitos a análise de conteúdos; e o referente às observações centrou-se na

análise e sistematização dos incidentes observados. Tendo presentes as conceptualizações já referidas, optámos por recorrer, para tratamento dos dados das entrevistas, à técnica da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1979), se constitui como uma análise dos “significados”, embora possa ser também uma análise dos “significantes”. Ainda segundo Bardin (1979), pode dizer-se que a subtilidade dos métodos de análise de conteúdo corresponde à superação da incerteza (será a minha leitura válida e generalizável?) e ao enriquecimento da leitura (não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?). A análise de conteúdo de mensagens deve ser aplicada a todas as formas de comunicação e possui (segundo o código linguístico) duas funções: a heurística, isto é, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta; e a de administração da prova, o mesmo é dizer que se trata da análise de conteúdo “para servir de prova”. Durante as sessões de observação, posicionámo-nos na sala de aula de modo a poder ver todo o grupo, sem perturbar o funcionamento das atividades da aula. Pouco tempo depois de cada observação, relemos as notas, o que nos permitiu completar os registos com elementos importantes de que ainda nos lembrávamos e que, no momento, não tinham sido suficientemente anotados na grelha de observação, procurando o rigor, sem impedir o exercício da intuição (Rodríguez Gómez et al, 1996, p. 27), tendo consciência de que neste processo a objetividade depende mais da partilha intersubjetiva do significado dos vários indicadores do que da seleção de indicadores predominantemente quantitativos (Peralta & Rodrigues, 2008).

Para procedermos à análise dos dados, dos registos de observação, tivemos em atenção os seguintes momentos ou fases: leitura de todos os documentos de registo da observação para uma apreensão sincrética do seu significado; exploração destes registos, de forma a criar estranheza e distância relativamente à informação, procurando maior objetividade; e análise da informação.

A passagem e aluno a professor foi vivida de diferente forma pelos professores respondentes. Por um lado, a facilidade e segurança decorrentes, da continuidade das aprendizagens dos estágios, num proces-

so agradável e feliz suportado por experiências enriquecedoras de ensinar e aprender. Por outro lado, a consciência da complexidade da profissão, as dúvidas, recuos, a ansiedade, a insegurança gerada pela falta de preparação, pela instabilidade, pela precariedade da situação laboral, na dificuldade em conseguir colocação entre outros aspetos.

Estas preocupações são expressas por White (1989 cit. por Einsenhart et al.1991) quando refere que a passagem que se pode designar de “ritual de iniciação” nem sempre ocorre sem dúvidas, incertezas e angústias.

Mudanças permanentes dificultam o que é referenciado por Arendt (1999) ao referir que os professores dependem dos outros para representar o seu novo papel e é através dos outros que se tornam parte dessa nova realidade. As condições idealizadas não são encontradas pelos professores respondentes nas escolas onde exercem a sua profissão, veem dificultados os seus sonhos de tornarem professores pelas dificuldades acrescidas através de uma prova de ingresso, num processo que travam para pertencerem a um corpo docente igualitário.

Conclusões

A partir da análise dos dados obtidos através da aplicação de questionários, da realização de entrevistas e das observações levadas a efeito, e tendo como referente os objetivos que nos propusemos, julgamos serem de destacar, em termos conclusivos, os aspetos que a seguir apresentamos.

Globalmente, verificámos que os professores no 1.º ciclo, em início de carreira, sentem uma grande instabilidade nos fundamentos básicos do seu exercício profissional, considerados não apenas a sua inexperiência e ainda o não domínio de regras explícitas e implícitas do seu *mínus*, mas também as permanentes e sucessivas mudanças/colocações, tendo, assim, de fazer face a situações sempre diferenciadas.

Tornou-se-nos perceptível e foi-nos possível compreender a correspondência que os jovens professores estabelecem entre a formação inicial recebida e as necessidades reais e organizacionais da profissão docente; as suas perspetivas acerca da relação teoria/prática no curso de frequentaram e as colocadas pelo exercício

profissional; as suas necessidades de formação para o exercício profissional; o que esperam dos seus colegas; a relação que estabelecem entre a sua própria escolarização e a sua forma de exercer a profissão; as representações que têm no início de percurso profissional acerca dos primeiros anos de exercício letivo; as dificuldades que sentem; o que os motiva; e o modo como se sentem enquanto professores em construção.

Além disso, evidenciam desfasamento entre a formação inicial recebida e as necessidades reais e organizativas, determinadas pelas realidades das escolas e pelas exigências que institucional e socialmente lhes são feitas. A este propósito, Nóvoa (1995) defende que é fundamental que os professores reconstruam uma nova identidade profissional que permita reduzir as margens de ambiguidade da profissão, o que deve assentar numa nova cultura profissional pautada “por critérios de grande exigência em relação à carreira docente” (p.29), neles se compreendendo, entre outros aspetos as condições de acesso, a progressão na carreira e a avaliação. Como se compreenderá, este desiderato não cabe facilmente no campo das preocupações dos novos professores.

Em termos prospetivos, por seu lado, alguns professores manifestam muitas preocupações quanto ao futuro e às excessivas exigências sociais e da tutela, sentir que nos reporta a Nóvoa (1989, p.72), quando diz que: “o que constrói os professores como profissão não pode ser apenas o estatuto de funcionários que lhes é concedido pelo Estado de fora para dentro. Há que edificar uma identidade profissional de ‘dentro para fora’, a partir da relação com um saber científico próprio e da solidariedade em torno de interesses comuns”.

Os sujeitos do estudo sentem também que a sua imagem social não é muito positiva, salientando-se neste aspeto a falta de reconhecimento, as desigualdades profissionais e, de acordo com os seus discursos, a falta de interesse pela profissão e a instabilidade profissional.

Por outro lado, o volume de mudanças ocorridas e a exigência crescente em relação ao papel dos professores requer uma formação, ao longo da vida, de qualidade e que corresponda às suas necessidades pessoais e profissionais o que nem sempre acontece, designadamente no período de formação inicial. Esteve

(1991, p.117) diz, neste contexto, que “é preciso fazer um planeamento preventivo que retifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial, evitando que aumente o número de professores desajustados. As mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam-nos a repensar o período de formação inicial”. Por outro lado, se os professores em início de carreira não dispusessem de qualquer estrutura de apoio e acompanhamento como continua a acontecer no nosso país, como se poderão alcançar esses objetivos? Não seria de retomar a viabilidade de um processo de indução, tantas vezes falado, mas nunca concretizado?

Numa análise da influência dos contextos, podemos dizer que, a forma como os sujeitos do estudo se sentem, de facto, professores e que se traduz na sua realização pessoal e profissional, é determinada pela escola, pelo sistema educativo, pelos seus pares e, necessariamente, pela relação que estabelecem com os alunos, os pais, e a restante comunidade educativa. No geral, os professores derivam para um certo individualismo assumido e/ou “imposto” pelos pares, embora alguns do nosso estudo tenham tido apoio dos seus colegas de profissão, o que se constituiu para eles como uma mais-valia.

Outro aspeto a considerar para a compreensão do “tornar-se professor” é o da relação que cada professor estabelece com a sua própria escolarização, que é única, uma vez que como depende das suas experiências próprias e que ele transporta de forma pessoal para a sua perspetivação da organização e gestão pedagógica, das abordagens aos temas/conteúdos e da gestão da disciplina. É um processo complexo, que envolve a apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional, no qual a maneira de “ser e estar na profissão não se dão sem lutas e conflitos”, sendo este “um processo que necessita de tempo (...) para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1992, p.16).

Nos seus discursos e práticas, não verificámos, no entanto, qualquer tipo de procura de reflexão sobre a prática, que não ocorre por si, mas tem que ser conscientemente assumida, apesar de que “nem sempre a reflexão produz conhecimento novo e válido, podendo facilmente levar à lógica da legitimação da ação, à confirmação de preconceitos ou à inibição da ação, fechando o indivíduo e alheando-o da multidimensionalidade do real” (Estrela, 1997, p.27).

Ainda um outro aspeto que emerge dos dados é o facto de alguns professores terem exercido outras funções que não a de professor com turma, nomeadamente nas AEC, no Apoio Educativo e, até, noutras atividades “paralelas” como as explicações, situações que os mesmos consideram de recurso e, na generalidade, como pouco realizadoras, entre outros aspetos, por não se verem considerados nessas funções, pelos colegas e demais agentes educativos, como verdadeiros professores, mas como uma espécie de “auxiliares”, nas suas próprias palavras.

Por último, resta-nos dizer que, aquando da entrada na profissão, estes professores experimentaram conflitos próprios de natureza identitária, isto é, desempenhavam a função, mas não se sentiam, na verdade, professores, por questões de natureza intrínseca e outras de natureza extrínseca. Segundo Nóvoa (1992a), a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão, que se vai construindo e consolidando ao longo do tempo.

A terminar, dada a natureza do estudo e a extensão da sua “amostra”, devemos salientar a sua singularidade, pelo que com o mesmo não temos a pretensão de fazer generalizações, embora as conclusões dele resultantes se possam constituir como um contributo para o conhecimento mais aprofundado de questões emergentes, na linha dos estudos que sobre a carreira docente dos professores se têm vindo a realizar, pelo que o mesmo se prenderá também exclusivamente ao contexto em que foi desenvolvido.

Referências

- Alarcão, I., & Roldão M.C. (2008) *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Alves, F. (1997). A (In)Satisfação dos Professores, Estudo de Opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Arendt, H (1999). *A vida do espírito: Pensar* (Vol. I). Lisboa: Instituto Piaget
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2007). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burke, P. (1987). *Teacher development: Induction, renewal, and redirection*. New York: Falmer Press.
- Caetano, P. (1997). Dilemas dos professores. In Estrela, M (1997). *Viver e construir a profissão docente*. (pp 191-221). Porto: Porto Editora.
- Copeland, W.D. (1982) Student teacher's preference for supervisory approach. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 32-36
- Day, C. (2001) *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*: Porto: Porto Editora.
- Eisenhart, M; Behm, L., & Romagnano, L (1991). Learning to Teach: Develop-ing Expertise or Rite de Passage? *Journal of Education for Teaching*, 17(1), 51-71.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (ed.). *Profissão Professor* (pp.95-122). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48. Consultado em [maio, 2010] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Estrela, M. T. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia*, 5, 247-257.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação a prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009) (coord.). *Formação de professores. A aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente* (2ª Edição). Porto Alegre: Artemed.
- Fuller, F., & Bown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In k. Ryan (ed.). *Teacher Education*, 74th Yearbook NSSE (pp. 25-52). Chicago, University of Chicago Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *Educational Research Journal*, 6(2): 207-226.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Consultado em maio, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Gohier, C. *et al* (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32.
- Gonçalves, J.A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa. *Vidas de professores* (pp. 141- 170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J.A. (2000). *Ser professora do 1º ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora MacGraw-Hill.
- Huberman, M. (1986) Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5-15.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa. *Vidas de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Hughes, E. C. (1955). *Men and their work*. Glencoe: Free Press.
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor – relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa (policopiado).
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73, 50-54.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizage, Visor.
- Mertens S. (1982). Teacher centers: Support for professional practice. *Journal of Teacher Education*, 33(2), 7-12.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984), *Qualitative data Analysis: a sourcebook of new methods*. USA: Sage Publications.
- Monteiro, A.R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1981). *O método II – A vida da Vida*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Morin, E. (1992). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Nias, J. (1991). Changing Times, Changing Identities: Grieving for a lost self. In R. Burgess (ed.) *Educational Research and Evaluation*. London: The Falmer Press.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores. Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* (2 vols.). Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1992a) (ed.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992b). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Peralta, H., & Rodrigues, Â. (2008) *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Ministério da Educação: DGRHE.
- Pereira, M. F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: IIE.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa Vie: Autoformation et Autobiographie*. Montréal: Ediligo.

- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-19.
- Rodríguez, G., Flores, J.G., & Jiménez, E.G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Van Der Maren, J. M. (1987). *The Interpretation of Data in Qualitative Research. Proceedings of the Symposium of the Association for Qualitative Research*. Montréal.
- Veerman, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *American Educational Research Association Stable*. 54(2), 148-178. Consultado em <http://www.jstor.org/stable/1170301> em 12/04/2008.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.
- Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del professor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.