

Bonito, J. e Trindade, V. (2008). Desenvolvimento profissional e formação de professores. In Callapez, P., Rocha, R., Marques, J., Cunha, L., e Dinis, P. (Eds.), *A Terra: conflitos e ordem*. (pp. 351-360). Coimbra: MMGUC. [ISBN: 978-989-95994-0-6]

Desenvolvimento Profissional e Formação Pessoal

Jorge Bonito^{1,3} e Vítor Trindade^{2,4}

^{1,2} Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Resumo

A profissão de professor tem particularidades que a tornam muito distinta de outra qualquer. O rumo profissional do professor está tão marcadamente associado às decisões que este toma que é possível estabelecer um modelo de desgaste dos docentes. Este trabalho, revisando a literatura actual parte, precisamente, desse modelo, para imergir no conceito de profissionalismo e na imagem profissional partilhada por instituições e vários agentes educativos. Por último, na mais recente corrente didáctica de professor-investigador, referem-se as etapas de um processo de reflexão crítica na formação do professor de ciências num caminho de melhoramento da auto-imagem.

Palavras-chave

Professor, desenvolvimento profissional, investigação, formação pessoal.

Abstract

The teaching profession has features that make it very different from any other. The teacher's professional course is so strongly linked to the decisions it makes it possible to establish a model of attrition of teachers. This study, reviewing the existing literature part, precisely this model, to immerse the concept of professionalism and professional image shared by several agents and educational institutions. Finally, the most recent current teaching of teacher-researcher, refer to the steps of a process of critical reflection on the training of teachers of science in a way to improve the self-image

Key-words

Teacher, professional development, research, training staff.

A profissão de professor não é como as demais. A carreira de um professor é, simultaneamente, um processo de aprendizagem que se concretiza por vários estádios da vida, articulando o papel de docente com outras funções, e no qual o sujeito está consciente das decisões que adopta para marcar o seu próprio rumo profissional. E. J.

¹ jbonito@uevora.pt

² vitor.manuel.trindade@gmail.com

³ Tardiamente tive acesso à obra e contacto pessoal com o Professor Ferreira Soares. Fui seu aluno no 1.º Curso de Mestrado em Geociências da Universidade de Coimbra, no ano de 1993/1994. Recordo com muita satisfação o seu entusiasmo (inesquecível e fotograficamente no castelo de Montemor-o-Velho) para com a ciência e para com os alunos. Aprendi com o Professor Ferreira Soares sedimentologia mas também, e não em menor qualidade, o essencial do acto educativo: a afectividade e o gosto transpirado e expresso no que e com quem se faz. Obrigado Professor por existir.

⁴ Fui aluno do Professor Ferreira Soares no ano lectivo de 1963/1964 no curso de Ciências Geológicas. Neste momento que celebramos, tão importante, gostaria de manifestar o meu agradecimento à dedicação que o professor colocava na relações humanas que conseguia ter com os alunos, num período social particularmente difícil como era aquele em que se vivia.

Chapman (citado em Benedito e Imbernón, 2000) construiu um modelo que ajuda a compreender as influências que contribuem para o desgaste do professor (Figura 1)

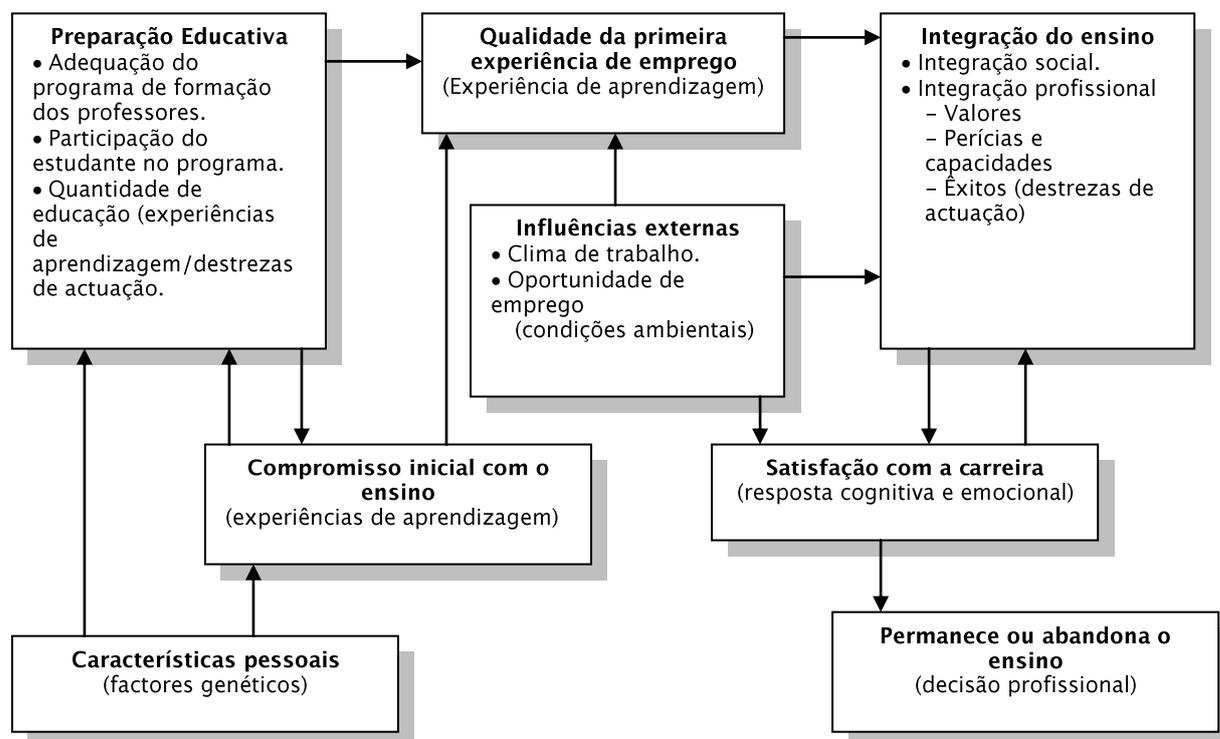


Figura 1. Modelo do desgaste dos professores de Chapman (extraído de Benedito e Imbernón, 2000).

Benedito e Imbernón (2000) definiram desenvolvimento profissional, segundo uma perspectiva próxima da actividade docente, como «uma interacção sistemática de melhorar a prática e os conhecimentos profissionais do docente, de forma a aumentar a qualidade do seu trabalho» (p. 43). O desenvolvimento pessoal e profissional implica crescimento, mudança, melhoria, adequação, no que diz respeito ao próprio conhecimento e às atitudes no trabalho e para com o trabalho³. Procura-se a sinergia entre as necessidades de desenvolvimento profissional e as necessidades organizativas, institucionais e sociais.

No nosso ponto de vista, só se pode falar de qualificação profissional dos professores quando existir um processo de formação contínua, conjugado com uma elevada e actualizada preparação disciplinar teórica, e uma preparação pedagógico-didáctica avaliada pelo exercício da própria actividade docente e investigativa. A noção de qualidade é, por isso, importante neste contexto. O termo «qualidade» pode ter vários sentidos. Conforme os casos, será mais descritivo do que normativo, ou evocará simplesmente uma característica ou atributo. Se usado de uma forma mais geral, refere-se à essência de uma entidade. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (O.C.D.E.), num relatório elaborado por John Lowe e David Istance

³ Desde uma visão activo-participativa, o docente de *docere* é o que ensina mas, também, é o que mais aprende neste processo de melhoria contínua da tarefa de co-aprender com os colegas e com os alunos.

(O.C.D.E., 1989/1992), dedicou o segundo capítulo à «noção de qualidade». Nesse relatório é definido que:

O critério geral para avaliar a qualidade de um sistema escolar deve ser o cumprimento dos seus objectivos, [e acentua-se que] a preocupação da qualidade nasceu de uma melhor compreensão da natureza activa e interactiva do processo educativo, ou se se preferir, da complexa «alquimia» da escola (muitas vezes designada de «clima»). (pp. 44, 49)

Rumbo (1998) considerou que a qualidade no ensino tem sido encarada, fundamentalmente, a partir de três pontos de vista: eficiência, eficácia e funcionalidade (Figura 2).

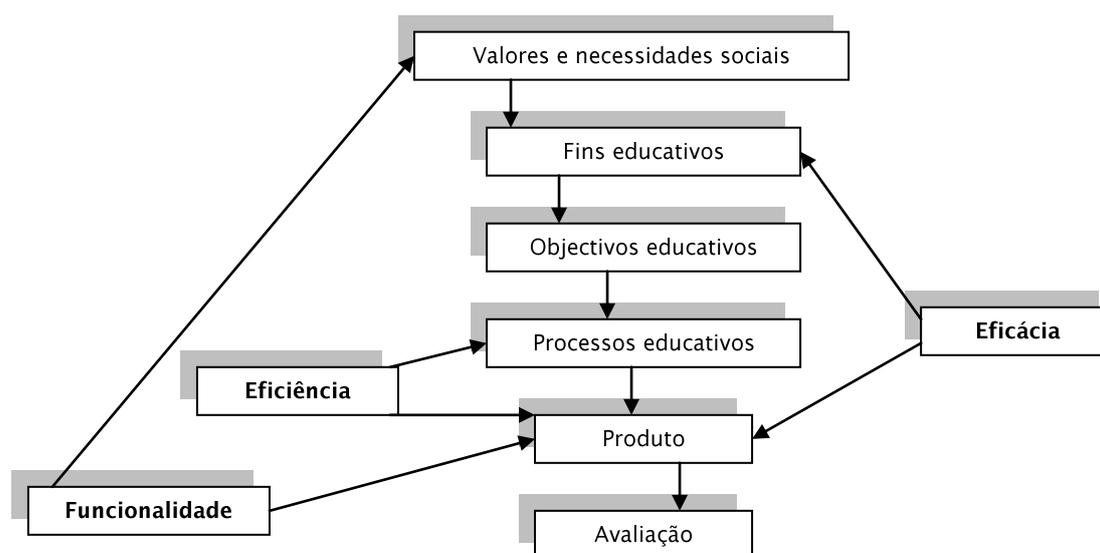


Figura 2. Qualidade do ensino sob os três pontos de vista mais comuns (segundo Fernández, citado em Rumbo, 1998).

Quando o processo de socialização se realiza com a imposição de conhecimentos e valores, ignorando as características dos educandos, falamos de uma «má educação». Se, pelo contrário, existe um diálogo permanente, e é considerada a construção da cidadania, como propriedade, dizemos que há uma «boa educação». A educação que preconizamos está, portanto, carregada de um valor positivo. Talvez por isso, Contreras (1997) tenha afirmado que remeter para a expressão «qualidade da educação» em vez de aos seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas ou posições ideológicas, constitui uma maneira de pressionar na direcção do consenso sem permitir a discussão. Alguns educadores não estão muito interessados neste debate, embora me pareça que estas noções têm implicações nos processos e nos resultados da educação, começando por questionarmo-nos sobre as qualidades que deve ter um bom ensino. Serão essas qualidades correspondentes às competências?

Perrenoud (1999) considerou que as competências utilizam, integram e mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas. A competência implica, de acordo com Perrenoud (1996) também, «uma capacidade de actualização

dos saberes» (p. 135). Segundo este autor (2000), descrever uma competência equivale, na maioria dos casos, a evocar três elementos complementares:

- (a) Os tipos de situações das quais dá um certo domínio;
- (b) Os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
- (c) A natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e tempo real. (pp. 15-16)

Perrenoud (2000) propôs um inventário de competências que contribuem para redelinear a actividade docente, tomando como guia um referencial de competências, adoptado em Genebra em 1996 para a formação contínua:

- (a) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- (b) Administrar a progressão das aprendizagens;
- (c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- (d) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- (e) Trabalhar em equipa;
- (f) Participar na administração da escola;
- (g) Informar e envolver os pais;
- (h) Utilizar novas tecnologias;
- (i) Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- (j) Administrar a sua própria formação contínua. (p. 14)

Neste contexto, baseado nas ideias de Perrenoud (1997/1999), competências são capacidades que se apoiam em conhecimentos, posição que é partilhada por outros autores como, por exemplo, Janete Silva (1999):

Competências são capacidades de natureza cognitiva, sócio-afectiva e psico-motora que se expressam, de forma articulada, em acções profissionais, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade. (p. 60)

Num trabalho de Fazenda (1994), sobre a pesquisa de competências dos professores, foram identificados quatro tipos (competência intuitiva, competência intelectual, competência prática, competência emocional) embora, numa análise mais fina, seja necessário considerar, de acordo com Rios (2001) a dimensão da própria competência (técnica, estética, ética, e política).

A par da qualificação profissional, deve existir uma clara definição de políticas de formação inicial e de desenvolvimento profissional. Outros factores como (a) a criação de um clima institucional positivo; (b) a formação da própria escola; (c) a formação na prática profissional; (d) a criação de grupos sensibilizados; (e) a criação de uma estrutura institucional flexível e receptiva; (f) a potencialização da avaliação e da auto-avaliação; e (g) a investigação e experimentação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, com vista ao desenvolvimento da didáctica da disciplina; contribuem manifestamente para o desenvolvimento de profissional e para a formação pessoal do professor.

E. Hoyle (1974), no seu livro *Professionalization and Desprofessionalization in Education*, desenvolve uma interessante abordagem ao profissionalismo docente (Quadro 1).

Quadro 1.

Características do profissionalismo restrito e desenvolvido segundo Hoyle (1974).

PROFISSIONALISMO RESTRITO	PROFISSIONALISMO DESENVOLVIDO
Aptidões profissionais derivadas de experiências.	Aptidões derivadas de uma reflexão entre experiência e teoria.
Perspectivas limitadas ao imediato no tempo e no espaço.	Perspectivas que abrangem o mais amplo contexto social da educação.
Sucessos e experiências na sala de aula vistos isoladamente.	Sucessos e experiências da sala de aula compreendidos na relação com a política e as metas traçadas.
Metodologia fundamental introspectiva.	Metodologia baseada na comparação com a dos colegas e em contraste com a prática.
Valorização da autonomia profissional.	Valorização da colaboração profissional.
Participação limitada em actividades profissionais não relacionadas exclusivamente com o ensino na sala de aula.	Elevada participação em actividades profissionais adicionais ao seu ensino na sala de aula.
Leitura pouco frequente de literatura profissional.	Leitura regular de literatura profissional.
Participação em trabalhos de formação limitada a cursos práticos.	Considerável participação em trabalhos de formação que incluem cursos de natureza teórica.
O ensino é visto como uma actividade intuitiva.	O ensino é visto como uma actividade racional.

Segundo sustenta Hoyle (1974), quando aplicados a uma ocupação, estes traços podem determinar se um sujeito domina ou não a profissão. Do meu ponto de vista, a teoria que está subjacente na definição destes traços corresponde, basicamente, a um paradigma de processo-produto, como se identificássemos o desempenho do professor através de uma lista de verificação. Para além disso, um sujeito pode manifestar traços de um quadrante e, em simultâneo, traços de outro. Não me parece, por isso, que a dicotomia profissional de Hoyle (1974) seja adequada às correntes actuais de formação de professores, cujo insucesso do modelo processo-produto ficou bem evidenciado. Trata-se, pelo que se vê, de um tema muito complexo, e que requer ainda muito pensamento.

Há, por outro lado, críticas tecidas a esta noção de profissionalismo. Alguns autores criticam a visão do profissionalismo docente, negando-a, enquanto outros advogam que ser professor é como que uma semi-profissão. Apple (1986) adverte que o abuso do conceito de profissionalismo no ensino pode conduzir a um processo de moroso tecnicismo do ensino e que o aumento gradual do empobrecimento dos professores, em alguns sistemas educativos, pode ser equivocadamente identificado como um símbolo do crescimento do profissionalismo. Na mesma linha, Popkewitz (1990) chama a atenção para os perigos do profissionalismo como tentativa de imposição de um conhecimento de forma exclusiva e despolitizada, tecnocratizando a actuação social. Popkewitz (1990)

relembrou, ainda, que alguma burocracia e perda de autonomia por parte dos professores e diminuição da sua participação social na educação devem-se, precisamente, a processos de profissionalização usados para introduzir sistemas de racionalização.

Relativamente à profissão docente, Imbernón (1994a) salienta duas tendências de análise. Por um lado, há aqueles que defendem que qualquer profissão possui perigos de liberalismo, de tecnicismo e de controlo social. Por outra parte, alguns autores sugerem que, modernamente, assumir uma profissionalização, por existir um novo conceito profissional e um contexto distinto, pode significar aprofundar a democratização do colectivo, tendo como objectivo o desenvolvimento de uma nova cultura profissional. Imbernón (1994a) conclui, sugerindo que o debate deva centrar-se no desenvolvimento da cultura profissional, em vez de se insistir na profissão. Mais recentemente, Contreras (1997) considerou que a autonomia, a responsabilidade e a capacidade são características associadas a valores profissionais que devem ser apanágio da profissão docente.

Em síntese, enquanto que M. Apple (1986) e T. Popkewitz (1990) são fortemente críticos a uma definição de profissionalismo no ensino, E. Hoyle (1974), F. Imbernón (1994a) e J. Contreras (1997) propõem, com alternativas diferentes, o termo profissionalização, procurando usar o lado positivo do conceito profissional no contexto das funções inerentes à docência. Face a alguma indefinição da profissão docente, alguns autores dedicaram-se a reflectir e a construir modelos do professor profissional como, por exemplo, Schön (1983), Ortega (1990) e Elliot (1991).

Recordando as ideias de Schön (1987), é proposto um modelo do profissional reflexivo, fundamentado numa triangulação reflexiva (Figura 3).

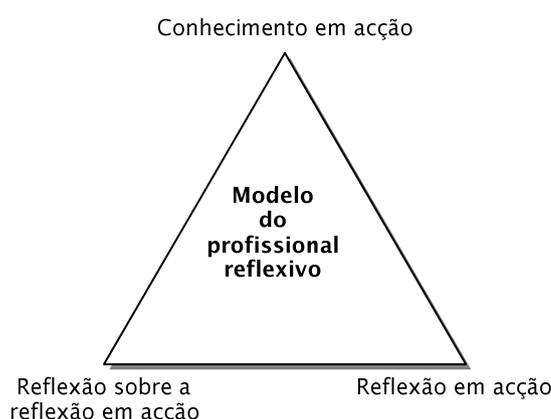


Figura 3. Três conceitos chave do sistema desenvolvido por Schön (baseado em Schön, 1987).

De acordo com Schön (1987), mesmo que se possa descrever o conhecimento implícito que subjaz às acções, por intermédio da observação e da reflexão, essas descrições são sempre construções, «desígnios de dar forma simbólica e explícita a uma classe de inteligência que começa sendo tácita e espontânea» (p. 25). A descoberta do

conhecimento em acção transforma-o em conhecimento para a acção. A reflexão em acção traduz, assim, o pensamento consciente acerca das acções e dos pensamentos que as acompanham

Só que no modelo do profissional reflexivo, preconizado por Schön (1987), o aluno aprende com orientação de um professor experimentado. Essa é uma questão decisiva, a de existirem professores e orientadores de estágio experimentados, que auxiliam os futuros professores a construir conhecimento novo, através de um processo que Schön (1987) designou de «reflexão sobre a reflexão em acção». Trata-se de um processo que se refere à capacidade metacognitiva dos professores em cooperarem com os futuros professores a pensar sobre a sua própria reflexão na acção, isto é, a expressarem os pensamentos que orientam as suas acções e a avaliar se são ou não adequados.

Sentir-se como um membro da classe docente, e ser capaz de usar os recursos disponíveis da própria profissão é o grande desafio, que Pimenta (1999), Putnan e Borko (2000), Borralho (2001) e Braga (2001) definiram como um assumir da «identidade profissional»⁴. E segundo os autores, o contributo para essa construção é, também, tarefa da formação inicial de professores.

O objectivo do professor, segundo Schön (1987), deve ser o de «provocar o pensamento» no futuro professor⁵. (p. 92), com a criação de uma interacção onde ambos aprendem juntamente. E o alento para o fazer, de acordo com o autor, é unicamente a mudança, e não necessariamente a compreensão. Schön (1987) escreveu que:

Não se pode ensinar os alunos o que eles necessitam saber, mas que se pode ensinar directamente em direcção à auto-compreensão. (p. 104)

O ensino preconizado por Schön (1987) produz «situações práticas», acções de baixo risco, onde o futuro professor possa aprender fazendo coisas e recebendo abundante *feed-back*, através de uma transacção entre professor-futuro professor. A própria insegurança, para o autor, é uma das forças motrizes de motivação mais poderosa de que o professor dispõe. O papel do professor deve ser contributivo no sentido de ajudar a construir uma «conversação reflexiva» (Schön, 1987, p. 78) sobre as experiências dos futuros professores na situação do seu desempenho enquanto professores.

F. Ortega (1990) sustentou que os elementos mais característicos do perfil actual da profissão docente são a definição teórica e ideológica da acção de ensinar, a estrutura da

⁴ Trata-se de um processo construtivo, do professor historicamente situado, ou seja, feito a partir da significação social da profissão, da constante revisão das tradições, e da reafirmação das práticas consagradas culturalmente. De acordo com Pimenta (1999), constrói-se, também, «pelo significado que cada professor, enquanto actor e autor, confere à actividade docente no seu quotidiano a partir dos seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, da sua história de vida, das suas representações, dos seus saberes, das suas angústias e anseios, do sentido que tem da sua rede de relações com outros professores» (p. 19).

⁵ Maria Teresa Mendes (2001) desenvolveu uma importante investigação que procurou avaliar o contributo da estratégia escrita de casos no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, com 140 alunos do 3.º e 4.º anos das Licenciaturas em Estudos Portugueses e Línguas e Literaturas Modernas (variantes Português-Alemão, Português-Inglês, Francês-inglês, e Português-Espanhol).

profissão e as expectativas e valorações sociais das funções que competem ao professor. Com base na identificação das funções que o professor deve cumprir, Ortega (1990) considerou que ensinar sai da competência profissional reservada ao sujeito que educa, para se assumir como uma responsabilidade partilhada por instituições e vários agentes educativos. Em consequência, a sociedade envia ao professor uma imagem profissional imprecisa e pouco consistente. Isto gera baixo nível de motivação e de satisfação moral, e tende a conduzir a profissão a um isolamento social. A escola é encarada, neste modelo, como um depósito, enquanto os professores vêem as suas funções com uma certa desorientação axiológica e normativa. Gera-se, segundo diz Ortega (1990), um clima de desconfiança geral em relação a algumas práticas e a alguns actores.

Para Ortega (1990), é preciso mudar este cenário, sobretudo ao nível da auto-imagem do docente, para a o qual preconiza seis medidas, a saber (Figura 4):

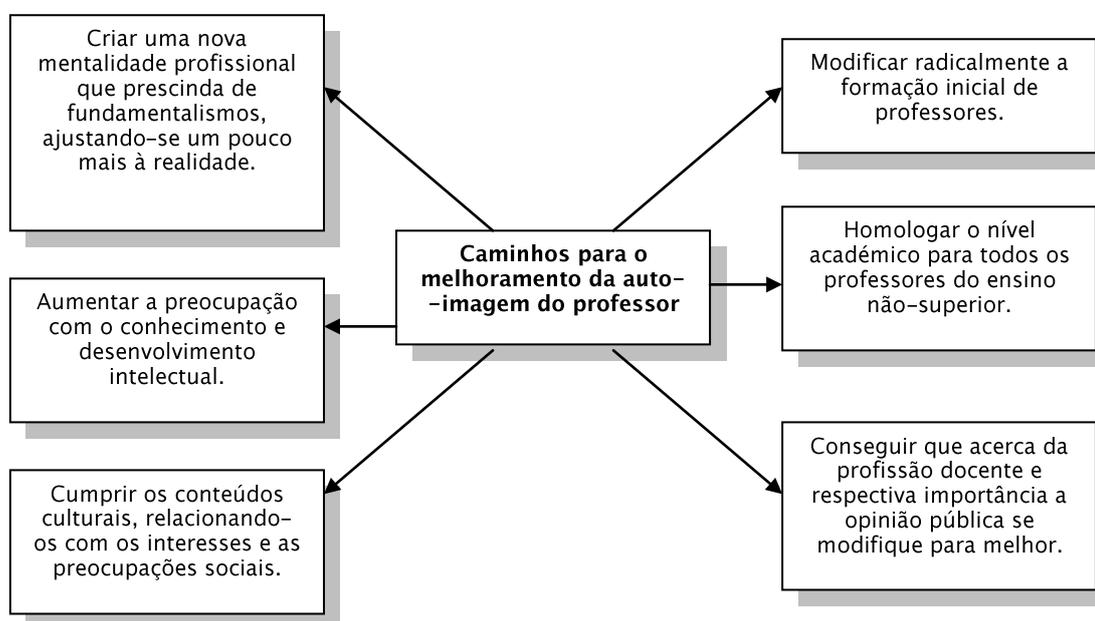


Figura 4. Caminhos para o melhoramento da auto-imagem do professor (segundo Ortega, 1990).

O modelo conceptual de profissionalismo, proposto por Elliot (1991), tem fortes implicações na formação inicial de professores. O autor defendeu que é no contexto laboral profissional que se geram necessidades educativas, que têm de ser levadas em conta e onde as práticas são, no fundo, serviços com a particularidade de conseguir satisfazer essas necessidades. O modelo do «novo profissionalismo» de Elliot (1991) deve ter em conta a colaboração entre elementos do sistema, o esclarecimento e a resolução dos seus problemas, a importância da comunicação e da empatia, a ênfase na compreensão global das situações como base da prática profissional, e a auto-reflexão como instrumento para superar as opiniões e as respostas estereotipadas. Assim, segundo partilha Elliot (1991), a formação inicial do professor deve partir do estudo de situações práticas reais, problemáticas e complexas, abertas a uma multiplicidade de interpretações quando existirem diferentes pontos de vista. A aquisição de conhecimentos deve surgir da interacção e servir para reflectir acerca de situações práticas reais.

Em oposição aos conceitos de racionalidade técnica do professor como técnico, surgiu outra corrente, a da racionalidade prática proposta por J. Dewey, que considera o processo de reflexão como o processo de pensar a partir de situações problemáticas. Modernamente, fala-se em «professor reflexivo» e em «professor reflexivo e crítico».

A perspectiva de «professor-investigador» (Elliot, 1990, 1991) tem conduzido a uma corrente didáctica que se ocupa de desenvolver investigações em ciências da educação com os alunos estagiários, proporcionando-lhes a vivência de situações investigativas semelhantes às pretendidas para o processo de ensino e de aprendizagem das ciências (Pereira, 2000). Nesta corrente, o ensino constitui o próprio campo de investigação educacional, a investigação como uma forma de ensinar. Já não temos um professor que unicamente ensina, mas antes um professor que ensina e investiga, onde os resultados dessa acção vão influenciar o próprio ensino (Figura 5.):

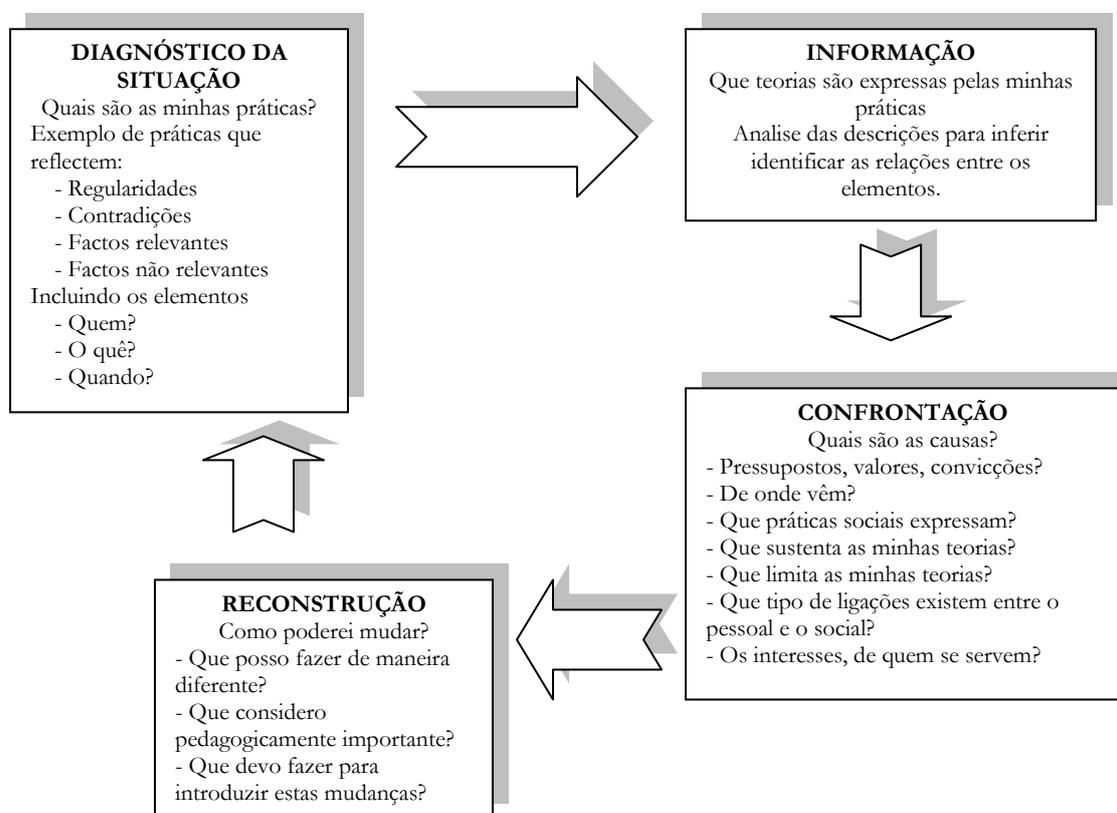


Figura 5. Etapas de um processo de reflexão crítica desenvolvido por um professor-investigador sobre a prática docente.

No domínio da formação de professores de ciências, Cachapuz (1995) defendeu:

Um processo de pesquisa em que a produção de conhecimentos é reinvestida no aperfeiçoamento de estratégias inovadoras de ensino das ciências, [mediante o qual são fornecidos aos professores de ciências] meios e formação que os encoraje a tornarem-se mais conscientes das suas próprias práticas, críticos dessas práticas e preparados para as mudarem se necessário, [uma vez que] reflectir/agir sobre o nosso próprio ensino significa estar disponível para a mudança, ter uma visão inovadora do trabalho do professor e da escola. (pp. 377, 379)

Nesta mesma linha de pensamento, Fullan e Hargreaves (1997, citados em Segóvia, 2003) e Landero, Pérez e Aguado (1998) acentuam a importância da reflexão do professor estagiário, individualmente e em grupo, sobre a planificação das actividades e acerca da própria acção⁶. É a reflexão, segundo entendem, que permite ao professor novo ultrapassar algumas dificuldades metodológicas, relacionadas precisamente com a sua falta de experiência. Ebbutt (citado em Benedito e Imbernón, 2000), sistematizou a tipologia dos professores investigadores de acordo com as actividades internas (Quadro 2.).

Quadro 2.

Tipologia dos professores investigadores de acordo com as actividades internas (segundo Ebbutt, citado em Benedito e Imbernón, 2000)

Forma tradicional de ensino	Auto-controlo ou auto-avaliação dos professores	Forma tradicional de investigação	Auto-avaliação: modalidade de investigação na acção	Modalidade «clássica» de investigação na acção
Trabalha isolado dos seus colegas	Trabalha isolado dos seus colegas	Trabalha isolado dos seus colegas	Trabalha isolado dos seus colegas	Trabalha isolado dos seus colegas, mas fazendo parte de um grupo
↓	↓	↓	↓	↓
Reflecte sobre a própria prática de vez em quando	Reflecte regularmente sobre a própria prática, mas...	Reflecte sobre alguns aspectos da própria prática e selecciona hipótese, mas	Reflecte normalmente sobre a sua própria prática, mas...	Reflecte sistematicamente sobre a própria prática, mas...
↓	↓	↓	↓	↓
... não recorre a assessores externos	... pode recorrer a assessores externos ou amigades	... pode pedir ajuda a uma assessoria ou supervisão	... pode solicitar ajuda a uma assessoria ou a um amigo crítico	... utiliza, quase sempre, a ajuda de uma assessoria ou de um amigo crítico
↓	↓	↓	↓	↓
não reúne dados de forma sistemática	recolhe alguns dados e analisa-os de maneira informal,	recolhe dados sistematicamente e utiliza-os para verificar ou falsear hipóteses e	reúne dados sistematicamente analisando-os e criando hipóteses e	reúne dados, analisa-os criando hipótese sistematicamente e
↓	↓	↓	↓	↓
não produz documentos escritos, ainda que...	não produz documentos escritos, ainda que...	redige documentos abertos a críticas, ainda que...	redige documentos abertos ainda que...	redige documentos independentemente e em conjunto, abertos a críticas, ainda que...
↓	↓	↓	↓	↓
... de vez em quando, incorpora as reflexões na prática	... tenta incorporar regularmente as reflexões na prática	... espera contribuir para a descoberta de leis	... Incorpora as reflexões e muda a prática de forma sistemática	... incorpora as reflexões procurando o aperfeiçoamento contrastando hipóteses no plano institucional

Bibliografia

APPLE, M. (1986) – *Ideologia y Curriculum*, Madrid, Narcea Ediciones.

⁶ Robert Magnan (1990) propôs que o professor se psicanalisasse, isto é, que faça perguntas essenciais a si próprio (Porque estou a leccionar esta disciplina? Que objectivos tenho para os meus alunos? Em que medida é que a minha disciplina marca permanentemente os alunos? O que faço para promover esta diferença? Que objectivos tenho para mim próprio?), que as escreva com honestidade, e grave em vídeo as suas aulas, anotando os pontos fracos e os pontos fortes e as reacções dos alunos.

- BENEDITO, J., FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (2000) – Didáctica Geral, in J. MATEO (dir.), *Enciclopédia Geral da Educação*, Volume 3, Alcabideche, Liarte Editora de Livros, pp. 677-798. (Trabalho original em castelhano publicado em 2000)
- BORRALHO, A. (2001) – *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores: Um Estudo a partir de Três Futuros Professores*, tese de Doutoramento (inédita), Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora.
- BRAGA, F. (2001) – *Formação de Professores e Identidade Profissional*, Coimbra, Quarteto Editora.
- CACHAPUZ, A. (1995) – O Ensino das Ciências para a Excelência da Aprendizagem, in A. D. Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*, Porto, Porto Editora, pp. 349-385.
- CONTRERAS, J. (1997) – *La Autonomia del Profesorado*, Madrid, Ediciones Morata.
- ELLIOTT, J. (1990) – *La Investigación-Acción en Educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- ELLIOT, J. (1991) – *Actuación Profesional y Formación del Profesorado*, Madrid, Ediciones Morata.
- HOYLE, E. (1974) – Professionalism, Professionalism and Control in Teaching, *London Educational Review*, 3, 13-19.
- IMBERNÓN, F. (1994a) – *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*. Hacia una Nueva Cultura Profesional, Barcelona, Editorial Graó.
- LANDERO, S. A., PÉREZ, J. e AGUADO, A. M. (1998) – Importancia de la Reflexión sobre la Propia Acción desde la Perspectiva de un Profesor Novel, in E. Banet e De Pro (orgs.), *Investigación e Innovación en la Enseñanza de las Ciencias*, Volume I, pp. 161-169.
- MAGNAN, R. (1990) – *147 Practical Tips for Teaching Professors*, New York, Atwood Publishing.
- MENDES, M. T. (2001) – *Aprender a Pensar como Professor. Contributo da Metodologia de Casos na Promoção da Flexibilidade Cognitiva*, tese de Doutoramento (inédita), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra
- O.C.D.E. – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (1992) – *As Escolas e a Qualidade*, Rio Tinto, Edições Asa. (Trabalho original em francês publicado em 1989)
- ORTEGA, F. (1990) – La Indefinición de la Profesión Docente, *Cuadernos de Pedagogía*, 186.
- PEREIRA, M. C. R. S. (2000) – *Resolução de Problemas no Ensino da Biologia: Um Programa de Formação no Ano de Estágio*, dissertação de Mestrado (inédita), Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia, Aveiro
- PERRENOUD, P. (1996) – *Enseigner: Agir dans l'Urgence, Décider dans l'Incertitude*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (1999) – *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre, Artmed Editora. (Trabalho original em francês publicado em 1997)
- PERRENOUD, P. (2000) – *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artes Médicas
- PIMENTA, S. G. (1999) – Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência, in S. G. Pimenta (org.), *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*, São Paulo, Cortez Editora.
- POPKEWITZ, T. (1990) – *Formación del Profesorado, Tradición, Teoría y Práctica*, València, Universitat de València.
- PUTNAN, R. e BORKO, H. (2000) – What do New Views of Knowledge and Thinking have to say about Research on Teacher Learning?, *Educational Researcher*, 29, 4-15
- RIOS, T. A. (2001) – *Compreender e Ensinar*, São Paulo, Cortez Editora.
- RUMBO, B. (1998) – *La Calidad de la Enseñanza Universitaria y el Desarrollo Profesional de su Profesorado*, s.l., Grupo Editorial Universitario.
- SEGOVIA, J. D. (2003) – Dimensiones y Escenarios del Buen Aprendizaje para Todos, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 1.
- SILVA, J. B. (1999) – *Abrindo Janelas à Noção de Competência para a Construção de um Currículo Interdisciplinar*, dissertação de Mestrado não publicada, São Paulo, PUC.
- SCHÖN, D. A. (1983) – *The Reflective Practitioner: How Professionals Think Action*, New York, Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987) – *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.