

# **SOBRE A INVESTIGAÇÃO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

## **Casos em Portugal e Inglaterra**

**Rita Tavares de Sousa\*, Amélia Lopes\* & Pete Boyd\*\***

\* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

\*\* University of Cumbria, United Kingdom.

**Resumo:** A consciência da importância da formação inicial tem crescido nos últimos anos e a formação em investigação surge como uma dimensão a investir para a qualidade da formação e do ensino. É também sabido que os contextos nacionais têm impacto na maneira como a formação inicial de professores é estruturada e, portanto, na maneira como a investigação é valorizada. Pretende-se com este trabalho descrever e discutir a relação que se estabelece entre a investigação e o ensino na formação inicial de professores em dois cursos, em instituições com características distintas e em dois países diferentes – Portugal e Inglaterra. Os dados foram recolhidos com estudantes e formadores/as dos dois cursos através de entrevistas individuais e de grupo, e de grupos de discussão focalizada. Os resultados permitem concluir que o valor atribuído à investigação varia de país para país e de instituição para instituição. Os dados portugueses sugerem uma perspectiva de investigação mais próxima da investigação académica e os de Inglaterra uma perspectiva mais associada à prática. Em ambos os casos surgem inquietações relativamente à visão tecnicista do ser professor/a e à presença tardia da investigação nos programas de FIP.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores, investigação, ensino, contextos nacionais e institucionais

### **RESEARCH IN INITIAL TEACHER EDUCATION PROGRAMS: CASES IN PORTUGAL AND ENGLAND**

**Abstract:** Awareness regarding the importance of initial education has grown in recent years and education through research appears as a dimension to be invested considering the improvement of the quality of training and education. It is also known that national contexts have an impact on the way initial teacher education is structured and therefore on the way research is valued. The aim of

---

Email: [ritasousa@fpce.up.pt](mailto:ritasousa@fpce.up.pt)

this paper is to describe and discuss the relationship established between teaching and research on initial teacher education in two courses, in institutions with distinct characteristics and in two different countries – Portugal and England. Data were collected with students and educators from both courses through individual and group interviews, and through focused discussion groups. The results allow us to conclude that the value attributed to research varies from country to country and from institution to institution. The Portuguese data suggest a perspective of research closer to academic research and those of England a perspective of research more associated with practice. In both cases, there are concerns about the technical view of being a teacher and about the late appearance of research in the FIP programs.

**Keywords:** initial teacher education, research, teaching, national and institutional contexts

#### **RECHERCHE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS: CAS DU PORTUGAL ET DE L'ANGLETERRE**

**Résumé:** La prise de conscience de l'importance de la formation initiale s'est accrue ces dernières années et la formation à la recherche apparaît comme une dimension à investir dans la qualité de la formation et de l'éducation. On sait également que les contextes nationaux ont un impact sur la manière dont la formation initiale des enseignants est structurée et donc sur la manière dont la recherche est valorisée. L'objectif de cet article est de décrire et de discuter la relation établie entre l'éducation et la recherche sur la formation initiale des enseignants dans deux cours, dans des établissements aux caractéristiques distinctes et dans deux pays différents – le Portugal et l'Angleterre. Les données ont été collectées auprès des étudiants et des formateurs des deux cours grâce à des entretiens individuels et de groupe, ainsi qu'à des groupes de discussion focalisé. Les résultats nous permettent de conclure que la valeur attribuée à la recherche varie d'un pays à l'autre et d'une institution à l'autre. Les résultats portugais suggèrent une perspective de recherche plus proche de la recherche universitaire et celles de l'Angleterre une perspective plus associée à la pratique. Dans les deux cas, des préoccupations se font jour concernant la vision technique du métier d'enseignant et le moment où la recherche apparaît dans les programmes de formation initiale des enseignants.

**Mots-clés:** formation initiale des enseignants, recherche, enseignement, contextes nationaux et institutionnels

## **Introdução**

Um estudo da União Europeia, desenvolvido por Bokdam et al. (2014), sobre a situação e perspectivas da formação de professores do ensino básico na Europa, destaca a necessidade de priorizar esta área de formação, evidenciando a importância da investigação, da reflexão e do desenvolvimento de um conjunto de competências que se articula com a prática de ensino.

Caberia aos/às professores/as a responsabilidade de aprofundar o seu conhecimento profissional, através da reflexão sobre a prática pedagógica, da investigação ou de um desenvolvimento profissional contínuo. Destaca-se, assim, a importância e a necessidade de se pensar a relação entre o ensino e a investigação, indo ao encontro do já perspectivado por Stenhouse (1975) na década de 1970 no que diz respeito à relação entre a qualidade do ensino e a capacidade de os/as professores/as adotarem uma postura de investigação relativamente à sua prática.

Embora regida por diretrizes europeias, a formação inicial de professores (FIP) não é estruturada da mesma forma de país para país, variando consideravelmente em função da cultura, da história e das concepções nacionais do que se entende ser um/a bom/boa professor/a (Bokdam et al., 2014; Caena, 2014). Importa, então, considerar as características de cada contexto e o seu impacto na FIP.

Este artigo tem como objetivo perceber a relação da investigação com o ensino na formação inicial de professores do 1.º ciclo em dois cursos de formação que têm lugar em dois países distintos – Portugal e Inglaterra. O artigo começa por considerar o processo de profissionalização dos/as professores/as e os programas de formação nos contextos português e inglês. Descreve-se depois a metodologia e apresentam-se os resultados. A análise e a discussão levam a conclusões sobre o valor atribuído à investigação e sobre como esse valor pode ser influenciado por diferenças contextuais e institucionais.

### **Organização da FIP na Europa: impacto dos contextos na relação com a investigação**

A integração da FIP no ensino superior teve impacto positivo ao nível da profissionalização dos/as professores/as, por se verificar um ganho em termos de nível de qualificação e, portanto, de estatuto objetivo (Lopes et al., 2013). Mas, sendo a integração da formação de professores no ensino superior e a elevação da sua qualificação incontornáveis e necessárias, elas acarretam também o risco de academização ou universitarização, termos que sublinham o que de mais negativo têm sido tradicionalmente as instituições de ensino superior no que diz respeito à formação (Formosinho, 2009; Lopes et al., 2013).

Atualmente, a relevância da formação de professores é transversal a nível mundial. Todavia, é possível identificar, dentro e fora da Europa, tendências contraditórias, com movimentos para que a certificação dos/as professores/as exija o nível de mestrado (i.e., Finlândia, França, Portugal, etc.); e, ao mesmo tempo, uma tendência para o desenvolvimento de programas mais pragmáticos, mais curtos e realizados nas escolas (i.e., Inglaterra, EUA e Austrália; Childs & Mender, 2013; Flores, 2017).

Tanto a formação de professores como a própria regulação da profissão docente têm-se mantido essencialmente com uma base nacional, pelo que importa considerar as especificidades próprias de cada contexto; no caso da Europa, o processo de Bolonha foi uma tentativa política de homogeneização do ensino superior, mas a sua concretização ao nível da FIP foi variada, surgindo diferentes soluções locais consoante as características do país (Caena, 2014). Como defende Furlong (2013), não obstante a procura de coesão entre os vários países europeus, as circunstâncias de cada contexto nacional tornam a unidade difícil de alcançar e crucial, por outro lado, considerar o impacto que as políticas nacionais têm no desenvolvimento da FIP.

Embora existam alguns aspetos comuns na forma como a FIP se organiza – tendencialmente contempla conteúdos relacionados com a área específica de saber, conteúdos pedagógicos e componentes práticas –, na maioria dos países europeus este campo apresenta contradições, tensões e paradoxos que, muitas vezes, levam a que as intenções expressas não se traduzam em ações concretas (Buchberger et al., 2000; Caena, 2014).

No que diz respeito aos/às professores/as dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, a FIP foi durante muito tempo influenciada por uma ideologia cujo enfoque era colocado na prática (Buchberger et al., 2000). Este modelo mais tradicional de FIP privilegiava a componente prática em detrimento de um conhecimento académico e científico sustentados na investigação, atribuindo pouca importância ao desenvolvimento de competências relativas à resolução de problemas ou a uma componente mais reflexiva, ambas fundamentais para dar resposta aos desafios da futura profissão (Lopes, Pereira et al., 2014; Pereira et al., 2015; Zeichner & Liston, 2014). Buchberger et al. (2000) afirmam que, em ambientes de aprendizagem onde este modelo é mais evidente, o processo de formação tende a ser mais artesanal e assente numa celebração da prática experiencial.

O período entre 1987 e 1992 coincide com a consagração de uma nova abordagem marcada pela “universitarização” da formação docente (Formosinho, 2009) e pelas ideias de “professor reflexivo” (Schön, 1992) e de “professor investigador” (Stenhouse, 1975), o que levou a que as escolas normais fossem sendo progressivamente substituídas pelas universidades (Nóvoa, 2017). Embora esta transição tenha trazido avanços significativos para o campo da FIP, nos últimos anos tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação resultante de uma distância entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos/as professores/as (Nóvoa, 2017).

A componente prática é de extrema importância nos cursos de FIP (Lopes, 2014; Lopes, Pereira et al., 2014), devendo estar articulada com aquela que será a realidade profissional dos/as professores/as e preocupada com o desenvolvimento da própria profissão (Nóvoa, 2007, 2009). A relação entre o “saber” e o “fazer” (quanto e quando) é fundamental e determina o caráter da formação.

Os programas de formação organizam-se considerando parâmetros estruturais e institucionais (Musset, 2010) e, geralmente, em torno de duas componentes: uma geral e outra profissio-

nal. Ao nível organizacional, existem dois modelos orientadores dos programas de FIP: o modelo integrado e o modelo sequencial. No primeiro, a formação específica para a docência é lecionada desde o início do curso de formação, enquanto no segundo os/as estudantes obtêm a formação específica depois de concluída a formação geral (Faria et al., 2016; Eurydice, 2015). Importa referir que os dois modelos podem coexistir no mesmo país (Musset, 2010).

Na FIP dos 1.º e 2.º ciclos, o modelo de formação predominante nos países europeus é o integrado. A principal vantagem deste tipo de programas é o facto de possibilitarem conjugar componentes pedagógicas, teóricas e práticas ao mesmo tempo, permitindo uma aprendizagem mais integrada. As exceções são França e Portugal onde, após o processo de Bolonha, só se aplica o modelo de formação sequencial (Almeida & Lopo, 2015; Faria et al., 2016).

### **Formação inicial de professores em Portugal**

As políticas de FIP, em Portugal, têm seguido diretrizes europeias com objetivos orientados para a qualificação dos/as professores/as (Mouraz et al., 2012). A implementação do processo de Bolonha, que em Portugal se traduziu na adoção do grau de mestrado para a certificação dos/as professores/as, implicou a remodelação dos programas e alterações no estatuto da carreira docente. Se até à implementação de Bolonha coexistiam em Portugal os modelos integrado e sequencial de FIP, com Bolonha os planos de estudo passam a adotar todos um modelo sequencial, organizados em dois ciclos de estudos: o 1.º ciclo, correspondente ao grau de licenciatura; e o 2.º ciclo, correspondente ao grau de mestrado. O país viu-se perante a necessidade de remodelar os planos de formação respeitando os ciclos de estudo (1.º e 2.º; Mouraz et al., 2012).

As orientações políticas expressas nos documentos legais valorizam o conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional. A relevância da investigação para a habilitação para a docência encontra-se explícita no Decreto-Lei n.º 43/2007, que reconhece

a necessidade [de] que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

No entanto, no novo Decreto n.º 79/2014 – que procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e n.º 220/2009, de 8 de setembro –, a formação em investigação perde relevância. Com efeito, ao passar a distribuir-se a componente de formação em metodologias de investigação educacional pelas restantes componentes, negligencia-se a investigação nos planos curriculares (Almeida & Lopo, 2015).

De acordo com Ruivo (2015), o atual modelo de FIP apresenta um conjunto de fragilidades, das quais destacamos as seguintes: o desperdício de horas de formação, com a introdução de uma licenciatura em Educação Básica que acaba por não conferir qualquer habilitação profissional para a docência; a escassez de prática letiva supervisionada, que surge praticamente concentrada no mestrado; a substituição dos modelos integrados pelos modelos sequenciais, o que traz consequências para a qualidade da formação; e o facto de as escolas de formação continuarem a “preparar impreparados/as” que não têm no sistema qualquer dispositivo de acompanhamento e ajuda profissional, nem um modelo consistente de formação ao longo da vida.

### **Formação inicial de professores em Inglaterra**

Nos últimos anos, a formação de professores em Inglaterra tornou-se um assunto de destaque a nível político, tendo sido alvo de várias reestruturações. O ano de 2010 ficou marcado por um conjunto de políticas mais radicais (Childs & Mender, 2013; Ellis & McNicholl, 2015). Independentemente dos tipos de governo, parece existir uma tendência para se “caminhar” na mesma direção: a de desafiar o lugar até agora central das instituições de ensino superior na FIP (Childs & Mender, 2013; Furlong, 2013). As instituições que atualmente oferecem programas de formação inicial em Inglaterra variam entre universidades com uma longa tradição em investigação e universidades mais recentes cujo foco é o ensino. Estas últimas surgiram a partir de 1992 e tinham geralmente tradição em cursos profissionais e vocacionais.

A FIP neste contexto é marcada pela diversidade de caminhos para aceder à profissão de professor. Com a circular 14/93, todos os programas de FIP com lugar nas universidades ou *colleges*<sup>1</sup> tinham que estabelecer parcerias formais com as escolas e estas que receber alguns dos recursos alocados às instituições de ensino superior (Childs & Mender, 2013). A obrigatoriedade de parcerias entre as escolas e as instituições de ensino superior tinha como objetivo fazer com que os/as estudantes passassem uma parte significativa da sua formação nos contextos da prática, ao mesmo tempo que levava a que estas estivessem implicadas no planeamento e organização dos programas de FIP (Ellis & McNicholl, 2015).

As políticas instauradas a partir dessa altura, embora não tenham tido como objetivo afastar as instituições de ensino superior da formação de professores, também não contribuíram para que existissem mudanças significativas no caminho até então percorrido. Foi também neste período que novas modalidades de FIP foram encorajadas, como por exemplo o *Graduate Teacher Programme* e o *Teach First*.

---

<sup>1</sup> Os *colleges* dizem respeito a instituições de ensino superior, na sua origem de cariz vocacional e não universitário. Até à sua chegada às universidades inglesas, a FIP tinha lugar neste tipo de instituição.

A partir de 2010, um novo movimento para marginalizar as instituições de ensino superior (Ellis & McNicholl, 2015) quanto ao seu papel na FIP ganhou força, baseado na pouca importância atribuída ao conhecimento científico. Esta visão simplista do que é o ensino e, consequentemente, do que implica a formação de professores, merece destaque. De facto, estes discursos são preocupantes na medida em que minimizam a complexidade inerente à FIP, subjagam a importância da natureza do conhecimento profissional, rejeitam uma prática informada pela investigação e negam o papel das instituições de ensino superior no processo de aprendizagem (Murray et al., 2011).

O argumento da valorização da dimensão prática da FIP está subjacente à expansão do *Teach First* e à criação de um novo programa centrado na escola – *School Direct*. Com este programa, as escolas adquiriram estatuto enquanto responsáveis pela FIP e pela sua formação (Ellis & McNicholl, 2015; Eurydice, 2015), o que é entendido como uma ameaça ao papel assumido pelas instituições de ensino superior na FIP. A visão instrumentalista do ensino é um tópico com destaque na literatura atual (Childs & Mender, 2013; Ellis & McNicholl, 2015), pois ameaça o lugar da investigação e dos/as investigadores/as na FIP.

## Metodologia

Tendo em consideração que os contextos nacionais têm impacto e influência na forma como a FIP é organizada e que nessa organização é central o lugar atribuído à investigação, este estudo teve como objetivo descrever e discutir a relação que se estabelece entre investigação e ensino na FIP em dois contextos nacionais – Portugal e Inglaterra – e institucionais diferentes, considerando a possível influência de cada contexto para analisar essa relação. Para além dos aspetos já mencionados – diferenças contextuais e institucionais – também a posição que se ocupa – ser professor/a ou estudante – tem influência na forma como se vive esta relação (Taylor, 2008), pelo que se optou por inquirir formadores/as e estudantes em cada um dos cursos/instituições em estudo.

Em Portugal, como referido anteriormente, a FIP tem lugar em instituições de ensino superior – universidades ou politécnicos – e corresponde ao nível de mestrado. Em Inglaterra existe uma variedade considerável de formas de acesso à profissão docente. Para este estudo foi escolhida uma universidade, no contexto português e, no contexto inglês, uma instituição com uma forte dimensão vocacional (*teaching-led university*). Em Portugal, a universidade participante no estudo encontra-se numa zona urbana, tendo um universo de cerca de 17500 estudantes de graduação e pós-graduação. A instituição inglesa foi instituída em 2007 através da fusão de diferentes instituições, sendo uma universidade que contempla diferentes *campi* espalhados pelo

território inglês. O *campus* no qual se realizou a recolha de dados localiza-se no Norte de Inglaterra. Em Portugal, o curso em estudo era o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto em Inglaterra o curso corresponde a uma licenciatura para professores/as do 1.º ciclo – *Primary Education with QTS (Quality Teaching Status)*.

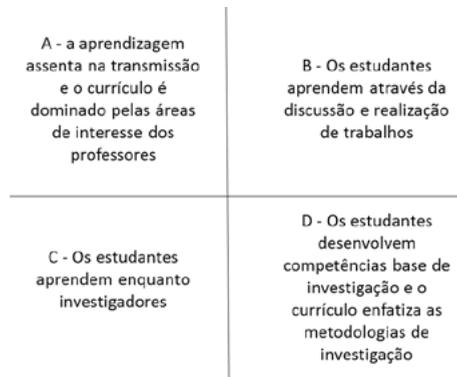
Por razões relacionadas com a disponibilidade dos/as participantes, a recolha de dados foi realizada por inquérito, mas de forma diferenciada: em Portugal, os dados dos/as formadores/as foram recolhidos através da realização de grupos de discussão focalizada e os dos/as estudantes através de entrevistas de grupo; em Inglaterra, os dados dos/as formadores/as foram recolhidos através de entrevista individual e os dos/as estudantes através de entrevistas de grupo. A opção por inquirir formadores/as e estudantes prende-se com o facto de constituírem as figuras centrais no processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, terem posições privilegiadas relativamente ao tópico em estudo: a relação entre investigação e ensino na FIP. No caso português, todos/as os/as formadores/as tinham o grau de doutorado/a enquanto, no caso inglês, apenas um/a estava inscrito/a no doutoramento. No que diz respeito aos/as estudantes, todos/as se encontravam no último ano do seu curso, o que, no caso português, correspondia ao 5.º e último ano de formação (2.º ano de mestrado) e, no caso inglês, ao 3.º ano da licenciatura. O facto de todos/as os/as estudantes se encontrarem no seu último ano permitiu ter uma visão mais ampla e integrada dos programas de formação e da sua experiência enquanto estudantes destes cursos.

Em todos os casos, o guião utilizado seguiu uma linha de questões subjacente aos seguintes tópicos: a experiência profissional/formativa; a investigação e o processo de ensino e de aprendizagem; a articulação entre a investigação e o ensino; a investigação e a profissão docente. Para a promoção do debate e da reflexão foi apresentado aos/as participantes uma adaptação do esquema de Healey (2005) sobre as diferentes formas que a articulação entre o ensino e a investigação em contextos de formação pode assumir (Figura 1).

A escolha de uma abordagem qualitativa teve como objetivo compreender e descrever o fenómeno em estudo considerando para isso a importância das perspetivas dos sujeitos implicados nas situações (Almeida & Freire, 2003). A opção por realizar grupos de discussão focalizada baseou-se na intenção de inquirir formadores/as e estudantes de forma a partilharem perspetivas, servindo as perspetivas de uns/umas como desafios para a apresentação e/ou explicitação de perspetivas de outros/as. A dinâmica de grupo pode ter impacto na interação e nos padrões de resposta dentro do grupo e contribuir para um debate mais substancial e, consequentemente, para dados mais ricos (Braun & Clarke, 2013). Quando o número de participantes efetivamente presentes nos grupos foi reduzido, diminuindo as possibilidades de interação, mas ainda permitindo entrelaçar discursos de uns/umas e outros/as, foram realizadas entrevistas de grupo. No caso dos/as formadores/as ingleses/as, não foi possível organizar grupos de discussão focalizada nem entrevistas de grupo devido à impossibilidade de encontrar horários

FIGURA 1

**Articulação entre o ensino e a investigação em contextos de formação**



Fonte: Healey, 2005.

compatíveis, pelo que se optou pela realização de entrevistas individuais. No total, participaram neste estudo 19 estudantes e 12 formadores/as (ver Tabela 1). Porque a recolha de dados se realizou por diferentes formas de inquérito, todos os dados foram analisados como textos individuais, ainda que a sua eliciação tenha sido diversa.

TABELA 1

**Informação sobre os/as participantes**

Formador/a	Instituição	Grau	Estudante	Instituição	Ano
Teresa	Universidade	Doutoramento	Filipe	Universidade	5. <sup>o</sup>
Benedita	Universidade	Doutoramento	Luísa	Universidade	5. <sup>o</sup>
Mariana	Universidade	Inscrita em Pos-Doc	Patricia	Universidade	5. <sup>o</sup>
Dalila	Universidade	Doutoramento	Madalena	Universidade	5. <sup>o</sup>
Flora	Universidade	Doutoramento	Matilde	Universidade	5. <sup>o</sup>
Samuel	Universidade cariz vocacional	Inscrito em Doutoramento	Claire	Universidade cariz vocacional	3. <sup>o</sup>
			Alicia	Universidade cariz vocacional	3. <sup>o</sup>
Beatrice	Universidade cariz vocacional	Licenciatura	Mary	Universidade cariz vocacional	3. <sup>o</sup>
			Amy	Universidade cariz vocacional	3. <sup>o</sup>

(continua na página seguinte)

(continuação da página anterior)

Formador/a	Instituição	Grau	Estudante	Instituição	Ano
Cathlyn	Universidade cariz vocacional	Mestrado	Sarah Adele	Universidade cariz vocacional	3.º
				Universidade cariz vocacional	3.º
Clarice	Universidade cariz vocacional	Mestrado	Irene	Universidade cariz vocacional	3.º
			Rose	Universidade cariz vocacional	3.º
Wilson	Universidade cariz vocacional	Licenciatura	Emilia	Universidade cariz vocacional	3.º
			Jessica	Universidade cariz vocacional	3.º
Charlie	Universidade cariz vocacional	Inscrito em Mestrado	Jolene	Universidade cariz vocacional	3.º
			Mel	Universidade cariz vocacional	3.º
Callie	Universidade cariz vocacional	Mestrado	Michelle	Universidade cariz vocacional	3.º

A recolha de dados teve lugar nas instituições de ensino superior dos/as estudantes e dos/as formadores/as. Todos/as os/as participantes assinaram um consentimento informado, onde foram asseguradas as questões da confidencialidade e do anonimato. Foram utilizados pseudónimos para todos/as os/as participantes. Todos os dados foram gravados em áudio e transcritos textualmente (Halcomb & Davidson, 2006).

O tratamento dos dados seguiu a análise temática de conteúdo. Esta análise implicou o reconhecimento de determinados padrões nos dados, permitindo a sua organização em temas constituintes de categorias para análise (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). A análise permitiu identificar três grandes temas: A presença da investigação nos cursos de FIP – no qual se apresentam as perspetivas de formadores/as e estudantes sobre a presença da componente de investigação nos programas de FIP em estudo; A investigação na formação e profissão docente – no qual se explora a relevância da articulação entre investigação e ensino para a prática profissional; e Investigação e relação pedagógica: formadores/as e estudantes – que apresenta as perspetivas dos/as participantes sobre a relação que se estabelece entre formadores/as e estudantes no âmbito da investigação.

## **Apresentação e discussão de resultados**

Os resultados aqui apresentados estão organizados em três temas e consideram dados de formadores/as de professores/as e de estudantes portugueses/as e ingleses/as cujas perspectivas serão apresentadas em paralelo. Para cada um dos temas serão apresentados excertos ilustrativos<sup>2</sup>.

### **A presença da investigação nos cursos de FIP**

A partir da análise dos dados foi possível perceber as perspectivas de formadores/as e de estudantes sobre o lugar que a investigação ocupa nos programas de FIP em que lecionam/estudam. Como anteriormente referido, começámos por recorrer ao modelo desenvolvido por Healey (ver Figura 1) para dar conta do modo como o ensino e a investigação se relacionam no currículo.

No contexto Português, a maioria das formadoras destaca na organização do currículo a ênfase atribuída à investigação através dos resultados da investigação (quadrante A do modelo de Healey): “o currículo realmente traduz os resultados da investigação e a aprendizagem visa a transmissão desses resultados da investigação” (Flora, formadora PT). Mesmo as formadoras que enfatizam a componente de discussão e debate referem que muitos desses trabalhos se baseiam em resultados de investigação: “essa discussão e realização de trabalhos também acaba por ir pegar um bocado nos resultados de investigação” (Benedita, formadora PT) – pelo que esta é uma dimensão bastante valorizada nos discursos das formadoras portuguesas.

No entanto, é curioso perceber que os/as estudantes da mesma instituição têm opiniões contrárias. Se, por um lado, alguns/umas consideram que os quatro modelos se articulam entre si no decorrer do curso, outros/as consideram que o ensino assenta essencialmente na transmissão (em especial durante os três anos da licenciatura), e só mais tarde na ideia dos/as estudantes enquanto investigadores/as: “esse [modelo D] para mim é o que é menos real. O mais comum para mim é o primeiro, (...) agora no mestrado, acho que começamos na parte ‘os estudantes aprendem enquanto investigadores’” (Luísa, estudante PT).

Esta situação permite identificar as diferentes perceções que se podem ter sobre o mesmo programa de formação. Enquanto os/as formadores/as são capazes de percecionar a presença da componente de investigação durante todo o processo formativo, os/as estudantes percecionam uma distinção clara entre os dois ciclos de estudo, detetando uma presença da investigação mais preponderante no 2.º ciclo: “acho que houve disciplinas em que já fazíamos investi-

---

<sup>2</sup> Os excertos ingleses foram sujeitos a tradução livre por parte dos/as autores/as.

gação sem sabermos que era isso que estávamos a fazer (...) Mais formal (...) no mestrado” (Filipe, estudante PT).

Esta separação entre os dois ciclos de estudo é uma questão que levanta preocupações. Por um lado, no contexto português, o nível de mestrado implica uma qualificação mais elevada que contribui também para a elevação do estatuto da profissão docente (Lopes et al., 2013); por outro, a forma como os dois ciclos são organizados pode contribuir para uma separação entre os conteúdos que são desenvolvidos em cada ciclo, aumentando, por exemplo, o fosso entre a teoria e a prática.

No contexto inglês, entre os/as formadores/as é clara a ideia de que o currículo é o resultado da articulação entre os quatro vetores: “Penso que, realmente, é um pouco de todos eles” (Beatrice, formadora ING). Apesar disso, a maioria considera que o currículo promove a aprendizagem com base na discussão e realização de trabalhos em pequenos grupos, assim como com base na transmissão de conteúdo sustentada em resultados de investigação. Os/as formadores/as também referem a ideia de os/as estudantes serem investigadores/as durante o curso: “De facto esperamos que (...) façam as suas próprias pesquisas em torno do tema, não necessariamente recolhendo os seus próprios dados, mas investigando efetivamente sobre a temática de cada módulo” (Cathlyn, formadora ING).

Os/as estudantes ingleses/as apresentam as mesmas perspetivas que os/as seus/suas formadores/as. No entanto, a ideia de os/as estudantes aprenderem enquanto investigadores/as é a menos mencionada uma vez que a realização de um trabalho de investigação *per se* só ocorre no último ano do curso: “Não diria que fizemos muita investigação, mas, obviamente, como agora estamos no nosso terceiro ano, estamos a trabalhar nas nossas dissertações” (Amy, estudante ING). O momento em que a investigação surge no programa de FIP levanta algumas questões e queixas: “Teria sido útil se tivéssemos feito um pouco mais [de investigação] antes; o expectável era que entrássemos numa escola no nosso último ano para realizar uma investigação para a dissertação, mas nunca tivemos qualquer experiência formal de fazer investigação antes” (Samantha, estudante ING).

No contexto inglês, a FIP encontra-se organizada de acordo com o modelo integrado em que a prática pedagógica está presente desde o início do curso. Se esta situação pode contribuir para uma articulação mais equilibrada entre a teoria e a prática, não contribui para que a investigação seja mais significativa, pois reduz-se à realização do projeto final. Tal como acontece no contexto português, esta ideia é mais marcada nos discursos dos/das estudantes. A partir da presente análise, é possível perceber que, embora a inclusão da investigação nos currículos de FIP tenha ganhado grande aceitação, a natureza, o objetivo e o momento desse envolvimento com a investigação são tópicos a estudar mais aprofundadamente (Sousa et al., 2018).

## A investigação na formação e profissão docente

Esta dimensão de análise permite identificar as perspetivas dos/as formadores/as e de estudantes sobre a articulação entre o ensino e a investigação, assim como a relevância e o contributo dessa articulação para a atividade profissional.

A maioria dos/as formadores/as valoriza a investigação que contribui diretamente para a melhoria da sua prática pedagógica. Em ambos os contextos, a investigação é valorizada como um elemento que aperfeiçoa a prática pedagógica, que beneficia os/as estudantes e, consequentemente, o campo da formação de professores: “a investigação que desenvolvi, aquela com a qual tenho estado mais satisfeita, é a investigação (...) [que] melhora a minha forma de ensinar nas unidades curriculares” (Beatrice, formadora ING).

O valor que é atribuído à investigação enquanto recurso para melhorar o ensino é evidente nas declarações dos/as formadores/as; contudo, nos/as participantes de Inglaterra, o tipo de investigação que não esteja diretamente relacionado com este propósito não é considerado relevante: “E a investigação que fiz foi para me tornar uma professora melhor (...) Não estou interessada numa investigação mais ampla” (Cathlyn, formadora ING). Estes/as formadores/as também associam a investigação que desenvolvem com o seu desenvolvimento profissional e rejeitam tipos formalizados de reconhecimento da investigação. Com efeito, a conclusão de mestrados, doutoramentos ou outros estudos de pós-graduação é interrogada na sua relevância para a formação de professores ou para o ensino de forma geral: “Penso que fazer algo como um mestrado ou um doutoramento pode, de facto, impedir-te de melhorar a tua prática” (Charlie, formador ING).

No caso português, a investigação está presente no dia-a-dia profissional das formadoras, não podendo para elas estes dois papéis estar dissociados: “eu não consigo ver o papel do professor sem o papel do investigador. Eu sempre fui e sempre serei e quero ensinar a ser professor-investigador (...) *é nesta dualidade* que eu me revejo e identifico” (Mariana, formadora PT). A ênfase que é atribuída ao papel da investigação no discurso das formadoras portuguesas está também relacionada (e pode ser justificada) pelo seu envolvimento em projetos de investigação e publicações científicas: “publicar artigos que é aquilo que nós também fazemos mais e que é mais valorizado” (Mariana, formadora PT), uma realidade com a qual têm que lidar e que, na sua opinião, embora importante, nem sempre beneficia diretamente o ensino: “em relação às publicações (...) acho que os sítios onde publicamos, onde somos quase que obrigados a publicar nunca chegarão aos professores e não vão provocar mudanças de práticas” (Dalila, formadora PT).

Embora o ensino superior tente promover o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e de reflexão crítica, os/as formadores/as entrevistados/as referem uma ten-

dência geral por parte dos/das estudantes para procurarem respostas rápidas para os problemas de ensino que encontram, parecendo partilhar uma perspectiva tecnicista do papel do professor (Korthagen et al., 2006). Esta interpretação é especialmente evidenciada pelas formadoras portuguesas: “eles procuram muito as receitas porque eles sentem-se inseguros (...) eles pensam que há receitas que são possíveis de colocar em prática e resolver todos os assuntos” (Teresa, formadora PT). A investigação pode ser uma forma de contrariar esta tendência (Sousa et al., 2018), destacando-se a importância da FIP enfatizar a relação entre o ensino e a investigação.

Relativamente à perceção que estudantes têm relativamente à importância da articulação entre investigação e ensino, uma das referências mais proeminentes prende-se com a necessidade crescente de se ser um/a profissional reflexivo/a: “Penso que é relevante ter competências para poder desenvolver e refletir sobre o seu próprio ensino” (Mary, estudante ING).

Percebe-se no discurso dos/as estudantes como é considerado crucial desenvolver competências que lhes permitam refletir sobre a prática, mas também sobre a educação de uma maneira mais ampla: “o currículo está sempre a mudar (...) por isso é claro que precisamos de continuar a investigar porque precisamos de estar envolvidos e cientes do que está lá fora (...) precisamos de estar equipados e preparados quando estamos a ensinar” (Bethany, estudante ING).

A investigação surge como algo que está interligado ao ensino e ao ser professor/a, no sentido de que é através da investigação – sua ou de outra pessoa – que os/as professores/as desenvolvem e atualizam os seus conhecimentos: “o professor é sempre um investigador. E o seu local de investigação, o laboratório, é a sala de aula ou a sala de atividades” (Patrícia, estudante PT); “eu acho que sim (...) acho que é indissociável, um professor se não for investigador vai parar no tempo e não vai conseguir acompanhar as gerações” (Filipe, estudante PT).

As perspetivas de formadores/as e de estudantes neste tópico parecem contraditórias. Na verdade, embora os/as formadores/as tenham a opinião de que os/as estudantes atualmente parecem ter uma maior resistência à reflexão, a verdade é que os/as estudantes entrevistados/as defendem a necessidade de ter um posicionamento crítico e reflexivo. Importa, contudo, considerar que os/as estudantes entrevistados/as participaram no estudo de forma voluntária, o que pode ser evidência de uma maior predisposição e interesse por estes temas comparativamente aos/às seus/suas colegas.

### **Investigação e relação pedagógica: formadores/as e estudantes**

A análise dos dados permitiu também tirar algumas ilações relativamente à tríade “estudantes, formadores/as e investigação”. Aqui pretende-se identificar se e de que forma estudantes e formadores/as se relacionam no âmbito da investigação.

As formadoras portuguesas revelam um esforço em motivar os/as seus/suas estudantes a participar em eventos científicos como assistentes ou para partilhar os seus trabalhos. Este esforço mostra uma preocupação por parte das formadoras em darem a conhecer aos/às seus/suas estudantes outras realidades e contextos de atuação que vão para além das salas de aula. Também o facto de grande parte dos trabalhos de mestrado desenvolvidos serem no âmbito das áreas de interesse dos/as formadores/as que os/as orientam permite que os/as estudantes fiquem a par do tópico de investigação que os/as seus/suas formadores/as trabalham: “as nossas alunas no âmbito da formação nos mestrados (...) sabem aquilo que nós estamos a fazer porque nós também procuramos sempre articular com os nossos interesses de investigação” (Mariana, formadora PT). No entanto, algumas formadoras portuguesas levantam algumas questões relativamente à perceção que os/as estudantes têm sobre o trabalho que é desenvolvido por elas: “o que já me aconteceu foi os alunos estarem a citar-me e não saberem que era eu” (Mariana, formadora PT); “Eu sinto-me como professora-investigadora, mas não sei se os alunos têm essa perceção. Talvez porque me tenham a muitas disciplinas me vejam mais como professora” (Benedita, formadora PT).

No caso inglês, o papel da investigação no que concerne a relação entre formadores/as e estudantes surge como o elemento chave que permite aos/às formadores/as estarem atualizados/as e poderem melhorar a sua prática, o que, conseqüentemente, trará benefícios para os/as estudantes: “o meu foco é ensinar os estudantes, por isso preciso de estar atualizada (...) para que possa usar isso no meu ensino. Mas também pensar na minha própria investigação e em como isso tem impacto na forma como trabalho com os estudantes” (Cathlyn, formadora ING). São vários os casos em que os/as formadores/as afirmam partilhar com os/as estudantes a suas idas a eventos científicos ou a publicação de artigos que, por vezes, usam nas aulas: “Esta semana apoiei os meus estudantes no processo de escrever uma revisão bibliográfica (...) E disponibilizei-lhes uma revisão de um dos meus trabalhos” (Samuel, formador ING). No entanto, esta parece não ser prática comum da instituição, dependendo mais das características individuais de cada formador/a.

Na perspetiva dos/das estudantes portuguesas/as, a relação que se estabelece entre formadores/as, estudantes e investigação nem sempre é clara e parte mais de um interesse individual dos/das estudantes em questionarem os/as formadores/as sobre as suas atividades de investigação: “eu apercebi-me que eles têm de publicar anualmente, só para estarem como professores da universidade, um x número de artigos” (Madalena, estudante PT). Este comentário relativamente à publicação dos/as seus/suas formadores/as articula-se, em grande parte, com a preocupação destes/as em que os/as estudantes publiquem: “[uma professora] queria que nós participássemos numa conferência. Tivemos um professor agora que, para fazer um trabalho, quer que nós façamos a publicação de um artigo (...) mas não são todos que pedem isso” (Luísa,

estudante PT). Os/as estudantes ingleses/as referem estar a par das atividades de investigação desenvolvidas pelos/as seus/suas formadores/as, nomeadamente no âmbito das respetivas dissertações de mestrado. Contudo, mais do que saber que tipo de investigação é desenvolvida pelos/as seus/suas formadores/as, os/as estudantes têm noção do trabalho que é realizado no dia-a-dia: “obviamente que eles [formadores/as] terão de investigar porque nos estão a ensinar e, como tudo está a mudar, eles têm de fazer investigação para estarem atualizados” (Bethany, estudante ING).

A análise parece indicar que existe um certo desconhecimento dos/as estudantes em relação ao trabalho de investigação desenvolvido pelos/as seus/suas professores/as, especialmente nos seus primeiros anos, pelo que é importante promover esta relação entre estudantes, formadores/as e investigação como parte integrante do seu percurso de aprendizagem (Fung, 2017). Efetivamente, é importante que se promovam programas de FIP que permitam incluir e envolver os/as estudantes na e com a investigação, criando uma verdadeira parceria de co-aprendizagem, co-investigação, co-desenvolvimento, *co-design* e co-criação (Healey et al., 2014; Sterenberg et al., 2018).

## Conclusões e perspetivas

Este artigo pretende ser um contributo para um progressivo esclarecimento do lugar efetivamente dado à investigação na formação de professores e relacionar esse lugar com algumas variáveis contextuais e organizativas.

Quando invocada no contexto da formação de professores e da profissão docente, a investigação é vista como via para o desenvolvimento profissional contínuo, nomeadamente nas suas formas mais associadas à melhoria do ensino, através de processos de investigação-ação ou de uma praxeologia informada pela reflexão. A formação e as escolas têm, no entanto, sentido dificuldades em passar à prática as intenções subjacentes a essa problematização.

No caso da FIP, as dificuldades relacionam-se com questões estruturais e organizativas associadas à história da formação e aos seus modelos, por um lado, e com o ensino superior, suas culturas e práticas mais comuns, por outro.

Entre as dimensões estruturais e organizativas associadas à história da FIP encontram-se o tema da relação entre a teoria e a prática, as conceções de ensino e de aprendizagem priorizadas, e o maior ou menor peso da dimensão moral e normativa, sobretudo nos níveis de ensino mais iniciais, como é o caso neste estudo. Entre as dimensões associadas ao ensino superior, encontra-se a visão elitista da investigação e o desinteresse pela pedagogia, a ainda forte limitação da investigação à formação avançada e a profissionalidade académica em tempos de per-

formatividade, excessivamente centrada na quantidade dos produtos e menos na qualidade e nos processos.

Por mais desadequada que seja a distinção entre teoria e prática, que persiste como se se tratasse de dois campos incomunicáveis (cf. Boyd, 2013), ela serve ainda, e infelizmente bastante bem, para alimentar posicionamentos e combates político-ideológicos; a questão está no “quanto” e no “quando” de uma e de outra. Os modelos estendem-se da transmissão (mais adequado seria dizer do modo coletivo de trabalho pedagógico) ao construtivismo e socio-construtivismo, que chamam a uma visão da aprendizagem baseada no sentido, na ação concreta e no envolvimento. A dimensão moral e normativa, por sua vez, é um caso sério na formação de professores – a história prova-o (a dimensão moral sempre serviu o controlo e a pequenez dos direitos dos/as professores/as) e a formação docente em Portugal, mas também, em muitos países, continua a ditar-se por normas sem fundamento, discussão e prova. E, como dizíamos num texto de 2016 (Lopes et al, 2016), mesmo quando as intenções individuais ou até de grupo se baseiam em conhecimento avisado, chegado o momento da classificação final, tudo volta a reger-se pelo “sucesso académico” – formamos então bons/boas estudantes, mas não bons/boas professores/as.

A integração da formação de professores dos primeiros níveis de ensino no ensino superior traz alguma frescura a este ambiente, mas cria outros perigos, o maior dos quais, dizem os mais críticos, é a valorização da cultura académica, baseada no conhecimento abstrato, na despreocupação com a relevância imediata, e também numa visão elitista e referida à restrição da investigação à formação avançada.

Apesar de estas serem questões em que formadores/as e professores/as de diferentes países se reconhecem, devido a aspetos culturais e históricos elas não têm exatamente a mesma dinâmica em contextos nacionais diferentes: o artigo deixa claro como os debates são diferentes nos exemplos de Portugal e Inglaterra. Portugal está num processo de valorização do contributo da academia para a imagem social da profissão docente e a qualificação efetiva dos/as professores/as. Inglaterra está muito preocupada em controlar os/as formadores/as e as universidades para dar espaço a diversas iniciativas privadas e multinacionais que tendem a convencer que um/a professor/a se faz apenas na prática e em contexto. É claro, por um lado, o intuito de desvalorizar o conhecimento profissional dos/as professores/as e das universidades na sua formação e, por outro, o de favorecer a abertura à iniciativa privada. Este é já um dos aspetos em que este artigo nos ajuda a compreender a dinâmica que subjaz hoje à FIP, à educação e à profissão docente. Mas não são apenas os contextos nacionais que estão em causa, pois os resultados dependem também do tipo de instituições de formação dos/as participantes no estudo: uma “*teaching-led university*” em Inglaterra e uma universidade em Portugal (por contraste com o Politécnico – o outro contexto em que educadores/as de infância e professores/as do 1.º e 2.º

ciclos podem ser formados/as). Para além de, no contexto de Bolonha, em Portugal, a certificação dos/as docentes implicar o grau de mestre, os/as formadores/as na universidade portuguesa devem fazer carreira como qualquer outro académico – o doutoramento, a pertença a centros de investigação, a dinâmica científica e a publicação são obrigatórios. Não é o mesmo que se passa no contexto inglês estudado. A pressão para produzir investigação publicável é menor, tal como o *workload* dos/as formadores/as, ainda que se escutem também discursos que afirmam a dificuldade de driblar todas as tarefas que os/as formadores/as são chamados a realizar (Sousa et al., 2018). A certificação tem o nível de “*Bachelor*” e surge ao fim de três anos de formação – tal como acontecia em Portugal na década de 1970 após o 25 de abril e até à criação das licenciaturas de 4 anos em ensino pré-escolar e primário (nos Magistérios primários e depois nas Escolas Superiores de Educação).

Estas são variáveis provavelmente associadas à postura, visível nos dados, de estudantes e formadores/as de um e outro contexto. Com efeito, se nos reportarmos ao esquema de Healey (2005) como um possível organizador das perspetivas sobre a articulação entre ensino e investigação nos currículos do ensino superior, podemos afirmar que, aos testemunhos dos/as participantes de Portugal, subjaz uma visão dessa articulação baseada no quadrante A, ou seja, relativa ao modo como os conteúdos de formação são informados pelos resultados da investigação. Os/as participantes de Inglaterra parecem articular mais os modelos de todos os quadrantes, mas com um discurso em que, sobretudo, tudo é mais experiencial.

Curiosamente, esta diferença não tem qualquer tradução no modo como os/as participantes de ambos os contextos valorizam a relação entre a investigação e a prática de ensino – a atual dos/as formadores/as ou a futura dos/as professores/as em formação. Para todos eles/as, e curiosamente para professores/as e estudantes, a investigação aperfeiçoa a prática e é uma forma de ensinar bem.

Já a investigação formal, ligada aos diplomas e à publicação, e também ao estatuto objetivo, é percecionada de forma muito diferente pelos/as participantes de um e outro contexto (sobretudo os/as formadores/as). Os/as formadores/as de Inglaterra não a consideram absolutamente necessária e recusam a sua faceta contraproducente no que respeita à qualidade da prática. Os/as formadores/as portugueses não a recusam, valorizam-na como expressão da dimensão investigativa da profissão – curiosamente, os/as estudantes referem-se ao seu envolvimento em processos de publicação com os/as professores/as – mas são contra o facto de a publicação não se relacionar com a prática em termos de conteúdo e processo. São contra o facto de a publicação não ser ela própria sobre o ensino e a aprendizagem, e orientada por procedimentos e métodos que contribuam para a formação de qualidade dos/as futuros/as professores/as. Defendem, por isso, publicações de outra ordem, avaliadas por critérios de outra ordem. Os/as estudantes parecem perceber esta questão de forma clara e

defendem que a investigação apareça mais cedo no *curriculum*, como um modo de aprender em formação.

Nestes resultados conjugam-se duas perspetivas já patentes noutros estudos sobre o lugar da investigação na formação de professores e outras profissões vocacionais (Lopes, Boyd, et al., 2014). Rasmussen e Bayer (2014), por exemplo, ao compararem a presença da investigação nos cursos de formação de professores na Finlândia, no Canadá, em Singapura e na Dinamarca (dos três, o país com resultados inferiores no PISA), concluem, por um lado, que a ênfase dada à investigação faz a diferença. A formação em investigação surge como condição de um agir profissional liberto de pré-conceitos pseudocientíficos e enraizado numa atitude de indagação e decisão cuidadosa. Esta formação é um antídoto ao paroquialismo de ambientes educativos sem horizonte de criação e inovação. Mas a integração da investigação na formação pode assumir contornos mais associados às práticas de ensino ou não em função dos países, suas culturas, geografias e histórias. Com efeito, Rasmussen e Bayer (2014) concluem também que há diferenças entre os países do “mundo velho” (Finlândia) e os do “mundo novo” (Canadá e Singapura) no modo como a investigação é integrada nos programas de formação. No primeiro caso, a formação sendo *evidence-based* não combina necessariamente o conhecimento *research-based* com o *practice based*; no segundo, o conhecimento profissional *evidence-based* combina o conhecimento *research-based* e o *conhecimento practice-based*.

Precisamos portanto de aprofundar a análise das diferenças entre a formação com e sem investigação e entre processos formativos em investigação diferenciados. Precisamos também de saber mais sobre as conceções de investigação e de prática de ensino que estão subjacentes a discursos aparentemente concordantes. Com efeito, são ainda muitas as questões a abordar e a problematizar em estudos futuros.

**Agradecimentos:** *Este trabalho foi apoiado pelo Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto, financiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 – SFRH/BD/52468/2014; e pelo Governo português, através da FCT, no âmbito do financiamento plurianual do CIIE (bolsas n.º UID / CED / 00167/2019, UIDB / 00167/2020 e UIDP / 00167/2020).*

## Referências bibliográficas

- Almeida, Leandro, & Freire, Teresa (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios.
- Almeida, Sílvia, & Lopo, Teresa T. (2015). Tendências da organização curricular da formação inicial de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. In David Justino, Miguel Miguéns, Maria do Carmo Gregório, & Sílvia Ferreira (Eds.), *Formação inicial de professores* (pp. 85-138). Conselho Nacional de Educação.

- Bokdam, Johan, Van den Ende, Inge, & Broek, Simon (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe. State of affairs and outlook*. European Union, Committee on Education and Culture.
- Boyd, Pete (2013). Professional education: Resolving tensions around the value of different types of knowledge in teacher education and nurse education. In Amélia Lopes (Ed.), *Formação inicial de professores: Identidades e ambientes* (pp. 135-152). Mais Leituras.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Buchberger, Friedrich, Campos, Bártoło P., Kallós, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. TNTEE.
- Caena, Francesca (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 106-122. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845165>
- Childs, Ann, & Mender, Ian (2013). Teacher education in 21st century England, a case study in neoliberal public policy. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 93-116. [http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-05\\_Childs&Menter.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-05_Childs&Menter.pdf)
- Ellis, Viv, & McNicholl, Jane (2015). *Transforming teacher education: Reconfiguring the academic work*. Bloomsbury.
- Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies_en)
- Faria, Ercília, Rodrigues, Isabel, Gregório, Maria Carmo, & Ferreira, Sílvia (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão* (Relatório técnico). Conselho Nacional de Educação.
- Fereday, Jennifer, & Muir-Cochrane, Eimear (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177%2F160940690600500107>
- Flores, Maria Assunção (2017). *Contributos para (re)pensar a formação de professores*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Lei de bases do sistema educativo: Balanço e prospetiva* (Vol. II, pp. 773-810). CNE.
- Formosinho, João (2009). A academização da formação de professores. In João Formosinho (Ed.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 73-92). Porto Editora.
- Fung, Dilly (2017). *A connected curriculum for higher education*. UCL Press.
- Furlong, John (2013). Globalisation, neoliberalism, and the reform of teacher education in England. *The Educational Forum*, 77(1), 28-50. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.739017>
- Halcomb, Elizabeth, & Davidson, Patricia M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary?. *Applied Nursing Research*, 19(1), 38-42. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2005.06.001>
- Healey, Mick (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201. <https://doi.org/10.1080/03098260500130387>
- Healey, Mick, Flint, Abbi, & Harrington, Kathy (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. The Higher Education Academy.
- Korthagen, Fred, Loughran, John, & Russell, Tom (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>

- Lopes, Amélia (2014). A docência como prática: Questões de identidade e formação. In Amândio Graça, Paula Queirós, & Paula Batista (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 270-287). FADEUP.
- Lopes, Amélia, Boyd, Pete, Andrew, Nicola, & Pereira, Fátima (2014). The research-teaching nexus in nurse and teacher education: Contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education*, 68(2), 167-183. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9700-2>
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, & Mouraz, Ana (2013). A formação inicial de profissionais de ajuda: A enfermagem e o ensino unidade e diversidade. In Amélia Lopes (Ed.) *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes* (pp. 169-180). Mais Leituras.
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, & Sousa, Cristina (2014). Internship and education in Portugal in the new millennium. In Javier Mora & Keith Wood (Eds.), *Practical knowledge in teacher education: Approaches to teacher internship programmes* (pp. 75-89). Routledge.
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Fernandes, Preciosa, Dotta, Leanete T., & Sousa, Rita T. (2016). How can teacher education fulfil its more generous intentions? Reflections concerning the pernicious effects of educational evaluation. In Anthony Montgomery & Ian Kehoe (Eds.), *Reimagining the purpose of schools and educational organisations: Developing critical thinking, agency, beliefs in schools and educational organisations* (pp. 207-219). Springer.
- Mouraz, Ana, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: Uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_46-2\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_10)
- Murray, Jane, Czerniawski, Gerry, & Barber, Patti (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 261-277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588014>
- Musset, Pauline (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Nóvoa, António (2007). O regresso dos professores. In *Comunicações. Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Ministério da Educação.
- Nóvoa, António (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In António Nóvoa, *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Educa.
- Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Pereira, Fátima, Lopes, Amélia, & Marta, Margarida (2015). Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), 451-469. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1078142>
- Rasmussen, Jens, & Bayer, Martin (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798-818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>

- Ruivo, João (2015). *Formar professores, melhorar a escola, mudar a sociedade*. In David Justino, Miguel Miguéns, Maria do Carmo Gregório, & Sílvia Ferreira (Eds.), *Formação inicial de professores* (pp. 166-175). Conselho Nacional de Educação.
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Don Quixote.
- Sousa, Rita T., Lopes, Amélia, & Boyd, Pete (2018). Research: An insight on how it is valued by Portuguese and English teacher educators. *Teaching Education*, 30(4), 393-414. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1495704>
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Sterenberg, Gladys, O'Connor, Kevin, Donnelly, Ashlyn, & Drader, Rancee (2018). Research assistants' experiences of co-creating partnership learning communities for learning and teaching in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 2(1), 97-111. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v2i1.3196>
- Taylor, John (2008). The teaching–research nexus and the importance of context: A comparative study of England and Sweden. *Compare*, 38(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/03057920701467792>
- Zeichner, Kenneth, & Liston, Daniel (2014). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.

### Legislação portuguesa

- Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro de 2009*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/489254/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>