

CAPÍTULO 2

Identidades docentes perspectiva ecológica e investigação

desafios para a formação de professores

AMÉLIA LOPES

RITA TAVARES DE SOUSA

INTRODUÇÃO

Neste texto pretendemos, por um lado, enfatizar a importância da perspectiva ecológica na conceção das identidades docentes e, por outro, a essa luz, tornar visível o papel da investigação realizada pelo professor ou professora na valorização da profissão docente.

PERSPETIVA ECOLÓGICA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES

Nossa primeira inspiração para considerarmos o termo “perspectiva ecológica” vem da “teoria dos sistemas ecológicos” criada por Urie Bronfenbrenner (1979). A principal mensagem dessa teoria, que

esteve na base no Programa Head Start nos Estados Unidos, é a de que o desenvolvimento humano se faz num contexto vasto que contém diversos subsistemas – micro, meso, exo e macrosistemas – e de que o desenvolvimento decorre das interações entre os indivíduos e estes sistemas que, por sua vez, interagem também entre si. A segunda inspiração vem da Psicologia Política de Wilhelm Doise (2002) que nos permite “socializar” esses sistemas – dar-lhes conteúdo marcadamente social – ao considerar diferentes níveis do sistema social: interpessoal, institucional e societal. Da primeira teoria referida tomamos a estrutura – os sistemas que constituem a ecologia social – e a dinâmica (as interações) e do segundo o conteúdo. Ao considerarmos a construção da identidade profissional docente numa perspetiva ecológica, tomamos a teorização de Claude Dubar sobre a construção das identidades profissionais e esta perspetiva ecológica assim concebida. Dubar (1997) pensa a identidade como uma construção que se faz nas interações do indivíduo consigo próprio e com os outros através de categorias sociais que permitem identificações e diferenciações. A interação consigo próprio constitui a transação biográfica ou interna e a interação com os outros constitui a transação relacional ou externa. Acontece que esta transação relacional em Dubar não é elaborada para além das referências aos “outros” da interação. A construção da identidade numa perspetiva ecológica dá relevo a essa transação relacional expandida, “responsabilizando” todos os níveis do contexto ecológico pela qualidade das transações.

NATUREZA ECOLÓGICA DA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA E AÇÃO DOCENTE

Com essa perspetiva, sublinha-se que a situação pedagógica mais humilde e simples é inevitavelmente marcada pelos contextos da ecologia social em que acontece. Como dissemos, o que se passa numa aula, por exemplo, não é apenas fruto da relação pedagógica local e direta de um professor ou professora com os seus alunos e alunas, mas também – através deles ou não – pelos restantes ambientes em que ela está inserida: a escola, a comunidade da escola, as políticas educativas ou sociais, os modelos culturais de uma época e ainda o que

temporalmente (historicamente) marca esses diferentes contextos ou pessoas envolvidas.

As possibilidades de escolha de modelos de ação pedagógica do pessoal docente – de autoridade ou de inovação pedagógica – estão dependentes dos discursos e ações postos em marcha ou disseminados num determinado tempo, ao nível social ou político – veja-se, por exemplo, no momento, em Portugal, o caso da flexibilidade curricular –, mas também da forma como uma escola adere, mais ou menos, como um todo, a uma certa proposta ou de como os seus atores influenciam a vida pedagógica da escola com as suas perspetivas partilhadas, independentemente desta ou daquela política.

Muitos outros exemplos do dia a dia poderiam ser dados para clarificar, entre outros, que o lugar em que vivemos, nas suas diversas capas, é ele próprio um ator do campo educativo. O que dizemos é aplicável tanto para a ação pedagógica do professor ou professora com os alunos e alunas, como para a formação de professores e outras iniciativas de desenvolvimento profissional.

Os professores e professoras com cerca de 50 anos que hoje nos contam as suas histórias de vida profissional¹ partilham entre si contextos sociais de inserção, possibilidades e constrangimentos e, simultaneamente, dão conta do seu “estilo próprio” de ser profissional. Cada um deles possuía oportunidades e limites, associados às suas interpretações, e desafios que deram conteúdo a projetos. Nos testemunhos seguintes fica visível o impacto dos contextos nas formas e desafios de ser professor:

Eu acho que quando eu comecei a trabalhar (1978) a educação física não tinha força, não tinha um estatuto enraizado como tem agora. Era difícil trabalhar. Eu lembro-me que nós tínhamos que entrar em muitos processos de negociação com os alunos para fazermos alguma coisa daquilo que pretendíamos, para que depois tivéssemos a aceitação da parte deles. [...] Tínhamos que fazer muito este trabalho de negociação porque a educação física não era reconhecida, era ‘jogar à bola’, tinha que haver um compromisso grande nas formas de trabalhar. (Professor Manuel)

1 Ver: fytid.net.

[Os anos 1990 foram um tempo de muita partilha, criatividade e entusiasmo na escola G.] Era o projeto da escola (que terminava com a Semana Cultural), era um projeto a sério. [...] todas as noites havia debates com a comunidade [...]. Era tudo gente jovem ou com vontade de fazer [...]. Quando cheguei à outra escola, ao Secundário [ensino médio], foi um choque, porque era um ambiente completamente diferente. Portanto, os professores mais antigos eram os doutores. Sentavam-se à volta de uma mesa grande, [escolhiam] as suas cadeiras. (Professor João)

A visão ecológica da ação pedagógica que estes testemunhos exemplificam tem impacto na formação de professores e na investigação. (LOPES, 2009, 2008) Mesmo que uma pesquisa diga respeito ao estudo de políticas, esse estudo deve ter em conta os restantes níveis ecológicos que com ele se relacionam. O mesmo acontece no caso da formação de professores – mesmo quando estamos a supervisionar a prática pedagógica da estudante Maria, por exemplo, é importante ter em conta que essa prática é contextualizada, quer localmente, quer a nível das geografias mais latas em que tem lugar.

IDENTIDADES E AÇÃO PEDAGÓGICA

A ação pedagógica não é uma questão técnica, é uma questão cultural e histórica. (SANCHO-GIL, 2022) As tecnologias são parte integrante dessa dimensão cultural e histórica e, portanto, humana. O desejo de ser professor de um ou outro tipo, ou a necessidade de ser professor de um ou outro tipo, não se faz num vazio cultural em que apenas um psiquismo (individualismo) vazio se faz presente. Ser professor ou professora, por escolha ou acaso, no ensino fundamental ou no ensino médio, sempre traz consigo “conteúdos” e, por isso, valores que lhes estão associados. Por exemplo, a “inovação educativa” é um conteúdo que alguns professores valorizam e outros rejeitam. O mesmo acontece com aqueles que se relacionam com a escola sem serem professores – pais, políticos, jornalistas ou outros. E quem diz “inovação” pode também dizer “tecnologias”, “matemática”, “liberdade”, “expressão artística” etc.

Ao inserirem-se na grelha cultural da docência, com especificidades nacionais ou locais, os professores e professoras identificam-se

(e diferenciam-se) com objetos e formas de com eles viver. É no jogo das identificações ou diferenciações em relação a propostas prévias existentes no campo semântico e prático da educação que a identidade emerge: “eu quero ser assim” ou “eu não quero ser assim”, pensa o professor ou professora mesmo quando não tem consciência de o fazer. Ao fazê-lo, o professor ou professora associa-se (ou distancia-se) de um conjunto de pessoas que (não) pensam da mesma maneira (concretos ou abstratos) – colegas, antigos professores, líderes, políticos ou ativistas. Com Goffman (1993), interessa lembrar que a identidade é este querer ser, é movimento, inclinação que faz mover; a identidade não é, a identidade quer ser. Ela é, por isso, sempre, uma aposta (e um risco). O coletivo que a identidade sempre reclama torna presente um grupo/um outro, que é também um lugar de conforto (contra o risco), quer dizer, de reconhecimento. Embora por trás de um estilo identitário esteja uma escolha (poucas vezes consciente), a identidade é também pertença ao grupo dos que pensam semelhante e que permitem o reconhecimento (embora este grupo se possa fazer representar por uma pessoa).

Quando nas realidades escolares, na relação com os alunos e alunas, nos debates com pares e com famílias, na sociedade em geral (meios de comunicação, por exemplo) ou outros, esses professores não se veem confirmados nos seus desejos/conteúdos de ser, é o reconhecimento deles como “bons” professores (na sua própria ideia) que está em causa. Abre-se assim o processo de busca e afirmação da identidade – por vezes de competição ou construção. Dubar (1997) fala em estratégias de negociação identitária que incluem processos de assimilação – de transformação dos contextos para que eles sejam mais como queremos – ou processos de acomodação – transformação do professor para se adequar aos contextos.

Claude Dubar (1997), quando usa o termo “construção de identidades sociais e profissionais”, acrescenta “para a mudança social real”. Ou seja, a construção de identidade em Dubar, e devemos sublinhar “construção”, tem um propósito ético profundamente tributário da Escola de Frankfurt, mais propriamente da ética da comunicação habermasiana. E embora a perspectiva comunicacional habermasiana, nomeadamente no que concerne o agir comunicacional e a ética da comunicação, seja criticada, e bem, pelo modo como o “outro” é tornado

neutro ou abstrato, o fato de se explicitar um princípio ético subjacente à comunicação que constrói identidades que se redescobrem e realizam na relação com o outro diferente é de toda a importância – numa comunicação entre os que pedem identidade em situação de incerteza e os que oferecem identidade em situação de abertura. Trata-se da configuração de um paradigma da construção comunicativa transformadora “para a mudança social real”. Em Dubar (1997) a “mudança” social real” exige sublinhar e celebrar a alteridade num espaço de interações densas e nutrientes.

O reconhecimento no trabalho implica, como dizia Dejours (1995), juízos de utilidade e juízos de beleza. De todas as formas de reconhecimento, o reconhecimento de estudantes e de colegas são o mais importante para os professores ou professoras. (MANARTE; LOPES; PEREIRA, 2014; LOPES, 2001) Na maioria das entrevistas que temos realizado com professores “empenhados”,² é marcadamente visível que, para muitos, são os alunos e alunas que os inspiram, mesmo que possam estar a assumir cargos de gestão. Nessa dedicação, na qual encontram colegas extraordinários que fazem caminho com eles, o conhecimento e a relação humana são fatores igualmente importantes.

O afazer especificamente pedagógico existe entre o “agora” e o “depois” – o que somos e queremos ser; o que sabemos e o que queremos/podemos saber – e é um espaço de construção por definição. Sem sonho “no agora sobre o depois” não há pedagogia. Pensar pedagogicamente é essencial à profissão docente – o que e como devo fazer para ajudar a chegar ao “depois” com esta pessoa, neste grupo?

A formação humana acontece na duração. Por isso, não há pedagogia sem currículo, trajeto, antecipado e em realização. Mas também não há currículo sem pedagogia e por isso o currículo não é uma estrada reta, mas antes um emaranhado de avanços e recuos inspirados, a que o tempo vivido dá sentido e corpo: aprendizagem e desenvolvimento.

Esse deslocamento de um ponto a outro faz-se também num contexto ecológico – é preciso uma ecologia para educar uma criança – por isso, a pedagogia é uma ação coletiva.

2 Ver: fytid.net.

OS PROFESSORES, A INVESTIGAÇÃO E A FORMAÇÃO

A natureza do ato pedagógico assim descrito e a inserção da profissão docente na história e no contexto social reclamam cada vez mais a investigação como constituinte da ação docente e da formação de professores. Historicamente, os docentes foram subordinados quer do ponto de vista político (dependentes do estado), quer do ponto de vista científico – definidos como meros executores de conhecimento produzido por outros. (LOPES, 2001, 2013)

A visão da ação pedagógica que acabamos de apresentar, as exigências identitárias da profissão, a natureza das relações escolares e a natureza da relação da escola com a sociedade nos dias de hoje reclamam um profissional capaz de observação (entendida em sentido lato como atenção à realidade em que se move), reflexão, análise e decisão informada. (SOUSA, 2021)

Os próprios professores ou professoras, como vemos nas falas seguintes, distanciam-se cada vez mais de uma visão da ação profissional como rotina e afirmam-se cada vez mais como profissionais, ou seja, autores do seu conhecimento.

no nosso dia a dia contactamos com diferentes alunos, com diferentes conteúdos, e o facto de querermos descobrir porquê... o querermos ficar esclarecidos para podermos esclarecer. Portanto, temos que investigar, temos que pesquisar, temos que procurar [...]

pensando já no meu dia a dia, na minha prática, dada uma situação, antes de qualquer abordagem, temos que a investigar e temos que perceber e estudar e ver de que forma a vamos abordar... E mesmo para propormos uma investigação aos alunos [temos que saber o que é investigar e como se investiga]. [...]

eu acho que o professor tem que ser mesmo investigador; para nós podermos dar resposta a todas as situações, temos que também estar sempre a investigar e a saber porque estamos a fazer daquela maneira. (Professora Joana)

Pensar pedagogicamente é um dos elementos essenciais a atingir na formação inicial de professores que se orienta por uma visão do

professor ou professora como profissional, ou seja, com capacidade de decisão sobre a sua ação (o ensino é um processo de tomada de decisão, ação, reflexão).

Investir num docente profissional é investir num pessoal docente produtor de conhecimento e, portanto, investigador. (LOPES, 2019) A prática é ela própria fonte de reflexão e de vontade de saber mais, e fazer melhor. Os desafios que se colocam à ação docente prendem-se com o conhecimento dos conteúdos de ensino, dos alunos e alunas, do currículo e da sua gestão, das tecnologias e da avaliação, do ensino e da sua didática, sempre recriada nas situações.

Na formação de professores são as relações que constroem o currículo e não o texto escrito do programa. A qualidade da formação depende de um conjunto de fatores que formam o sistema (só no seu conjunto resultam em melhor formação): as formas de recrutamento (o que atrai, ou não, para a profissão?); a qualidade do curso de formação (nas formas como articula a teoria e a prática, como define os padrões de referência e os modos de avaliação); os programas de indução, que ajudam à passagem da formação à autonomia profissional nas escolas; e as formas de desenvolvimento profissional e sua articulação com o coletivo profissional.

Especificamente para os cursos de formação, valoriza-se o desenvolvimento da capacidade de ensinar estudantes diversificados e em especial os que têm mais dificuldades; o desenvolvimento do pensamento pedagógico a partir da investigação da prática (SOUSA; LOPES; BOYD, 2021); o conhecimento educacional; a qualidade dos orientadores e do estágio; as parcerias com as escolas; e, finalmente, a qualidade das relações estabelecidas. (DARLING-HAMMOND, 2017)

Nos últimos anos tem-se desenvolvido cada vez mais a ideia de que a investigação é constituinte fundamental do exercício docente, também como forma de fugir ao paroquialismo e a visões normativas do ato educativo – baseadas no que o docente deve fazer *a priori* e não nos problemas e as possibilidades das realidades concretas. Persiste, no entanto, o debate sobre o tipo de investigação a que estamos a referir-nos quando dizemos que o professor ou a professora são investigadores. Muitos consideram que a investigação do docente deve restringir-se àquela que informa diretamente o ato de ensinar. No entanto, na última década, desenvolveu-se um movimento forte que inclui nos

afazeres do docente investigador a investigação académica, nomeadamente de doutoramento ou mestrado (KOWALCZUK-WALEDZIAK et al., 2017, 2020; KOWALCZUK-WALEDZIAK; LOPES; MENEZES, 2022) e a publicação. Nessa perspetiva quando se fala em docente investigador consideram-se todas as formas previstas por Healey e Jenkins (2006): o ensino baseado na investigação existente; o ensino de métodos de investigação; a aprendizagem em investigação; e a publicação em parcerias.

Ao colocar-se assim a questão, ou seja, ao pensar-se o docente investigador em todas estas aceções interessa explicitar que a relação entre esta investigação e o campo profissional é direto. Os professores e professoras não investigam para enriquecer o seu curriculum individual, mas para robustecer o seu exercício profissional, a sua profissão e o caráter coletivo da sua atividade. (LOPES et al., 2014)

EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se aborda a evolução sofrida pelos programas de formação de professores, identifica-se que algumas tensões se mantêm. (CAENA, 2014) Essas tensões são relativas a: perfil de futuros professores (ênfase em valores ou habilidades...); conhecimento profissional (conteúdo, pedagógico de conteúdo...); relação entre instituições de ensino superior e escolas; tipos de avaliação (formativa, sumativa...); culturas institucionais (colaboração/isolamento); papel do formador de professores: entre desenvolver e avaliar habilidades ou construir identidades profissionais.

As duas últimas tensões merecem aprofundamento no quadro do que temos vindo a explanar – as culturas institucionais, as identidades dos formadores de professores na relação com os apelos ao docente investigador.

Os climas ou ambientes de formação revelam-se extremamente importantes nos efeitos da formação. A nossa investigação (LOPES; PEREIRA, 2012) permite caracterizar climas de formação a que chamámos “escolares” e climas de formação a que chamamos “profissionais”.

O clima de aprendizagem escolar assenta numa conceção de professor dada por evidente, onde se misturam urgências de política educativa e tecnicidades em voga. O currículo é entendido como um plano

previamente elaborado e formalizado, que os professores formadores tratariam de implementar, numa perspetiva bancária – dando apenas importância aos conteúdos e dentro destes aos mais clássicos e convencionais. Os programas não têm referências às metodologias de ensino e a avaliação é sumativa. As relações entre estudantes e professores é marcada pelas práticas mais tradicionais no mundo académico.

O clima de aprendizagem profissional distingue-se pela densidade das interações; o lugar da aprendizagem na vida de todos os dias; as formas de avaliação e modos de convivência entre estudantes e entre estudantes e docentes. Partilha-se uma conceção profissional da formação, sendo seu objetivo central dignificar o estatuto e o papel do professor, visto como um intelectual crítico. O currículo formal contém referência a áreas interdisciplinares, intervenção na escola e seminários opcionais, a maioria de índole artística. O desenvolvimento do currículo aproxima tarefas de aprendizagem e tarefas profissionais, privilegia o trabalho em equipa e a atividade de pesquisa. A avaliação é formativa. A aprendizagem e a convivência misturam-se e as relações de formação são marcadas pela participação e o comprometimento.

Em suma, pode concluir-se que o mundo da vida é parte importante da qualidade da formação e que o envolvimento ativo dos alunos e alunas no currículo é central para formar identidades empenhadas no desenvolvimento ao longo da vida.

Do ponto de vista das identidades dos formadores de professores identificam-se também dois grandes tipos: a identidade de “puro académico” (PEREIRA; LOPES; MARTA, 2015) e a identidade “dual” (BOYD, 2010), ou seja, que articula componentes da profissão para que se forma (muitas vezes os formadores de professores foram professores) com componentes do trabalho académico (como seja a investigação). (LOPES, 2019)

As identidades duais – comprometidas com a profissão docente e a produção de conhecimento pela investigação – especialmente necessários na formação de professores como espaço necessariamente híbrido podem emergir por biografia (quando o formador foi professor), por função (quando o formador é, por exemplo, sociólogo e vai exercer funções de supervisão de estágios, ficando mais sensível aos apelos dos contextos da prática profissional) ou por projeto institucional – quando

o projeto formativo valoriza de forma explícita e partilhada pela maioria uma visão de formação que valoriza a profissionalização de professores.

NOTA FINAL

Percorremos um caminho de explanação que pretendeu visibilizar a dimensão socioecológica e transformadora da pedagogia e da construção da identidade docente e sublinhar, a essa luz, a importância da investigação na formação do docente nos dias de hoje. Essa investigação pode tomar várias formas – desde a mais conhecida no campo profissional, como é a investigação-ação, até ao desenvolvimento de estudos de investigação que permitam caracterizar uma comunidade através de questionários ou estudar um problema que se presente na escola através de entrevistas.

Essa visão baseia-se também na defesa de formação pós-graduada para o docente, incluindo investigação de doutorado, como garante de inovação e autonomia profissional, e reclama que seja dado “suporte ecológico” ao docente para esse efeito.

LEITURAS INSPIRADORAS

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.

Este é um livro fundador no que diz respeito à conceção do professor e de atividade de ensino do professor como investigação. Tendo já alguns anos, mantém-se com uma enorme atualidade.

KOWALCZUK-WALEDZIAK, M.; LOPES, A.; MENEZES, I. Postgraduate Research as a Vehicle for (Trans)forming Teachers’ Professional Development: opportunities and challenges. In: MENTER, I. (ed.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. p. 575-598.

Este capítulo do livro é muito recente e contém uma articulação de diversas pesquisas sobre o impacto da investigação em contexto

académico (mestrado e doutoramento) para o desenvolvimento profissional do professor.

REFERÊNCIAS

BOYD, P. Academic induction for professional educators: supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. *International Journal for Academic Development*, Oxford, v. 15, n. 2, p. 155-165, 2010.

BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Developments: experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CAENA, F. Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, Abingdon v. 17, n. 1, p. 106-122, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262951752_Comparative_glocal_perspectives_on_European_teacher_education. Acesso em: 15 maio 2022.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, Abingdon, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2017.1315399>. Acesso em: 20 maio 2022.

DEJOURS, C. Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. In: BOUTET, J. (ed.). *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan, 1995. p. 181-224.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2017.1315399>. Acesso em: 5 maio 2021.

DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Ed., 1997.

GOFFMAN, E. *A apresentação do eu na vida quotidiana*. Lisboa: Relógio d'Água., 1993.

HEALEY, M.; JENKINS, A. Strengthening the teaching research linkage in undergraduate courses and programs. *New Directions for Teaching & Learning*, San Francisco, n. 107, p. 43-53, 2006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.244>. Acesso em: 10 maio 2022.

KOWALCZUK-WALEDZIAK, M.; LOPES, A.; MENEZES, I. *et al.* Teachers pursuing a doctoral degree: Motivations and perceived impact. *Educational Research*, Oxfordshire, v. 59, n. 3, p. 335-352, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2017.1345287>. Acesso em: 23 mar. 2022.

KOWALCZUK-WALEDZIAK, M.; LOPES, A.; MENEZES, I. Postgraduate Research as a Vehicle for (Trans)forming Teachers' Professional Development: Opportunities and Challenges. In: MENTER, I. (ed.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. p. 1-24.

KOWALCZUK-WALEDZIAK, M.; LOPES, A.; UNDERWOOD, J. *et al.* Meaningful time for professional growth or a waste of time? A study in five countries on teachers' experiences within master's dissertation/thesis work. *Teaching Education*, Abingdon, v. 31, n. 4, p. 459-479, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2019.1649649>. Acesso em: 1 dez. 2021.

LOPES, A.; BOYD, P.; ANDREW, N. *et al.* The research-teaching nexus in nurse and teacher education: Contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education*, Washington, D.C., v. 68, n. 2, p. 167-183, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-013-9700-2#auth-Nicola-Andrew>. Acesso em: 26 jun. 2021.

LOPES, A. (ed.). *Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes*. Lisboa: Mais Leituras, 2013.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 11, n. 3, p. 1-25, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711307.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2021.

LOPES, A. *Mal-estar na docência?: visões, razões e soluções*. Porto: Asa, 2001.

LOPES, A.; PEREIRA, F. Everyday life and everyday learning: the ways in which preservice teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, Abingdon, v. 35, n. 1, p. 17-38, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eerj.2009.8.3.461>. Acesso em: 7 dez. 2021.

LOPES, A. Still building a better world? Research reflections on teacher education and identity. In: KOWALCZUK-WALEDZIAK, M.; KORZENIECKA-BONDAR, A.; DANILEWICZ, W. (ed.). *Rethinking teacher education for the 21st Century: trends, challenges, and new directions*. Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2019. p. 27-42.

LOPES, A. Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, Thousand Oaks, v. 8, n. 3, p. 461-475, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eerj.2009.8.3.461>. Acesso em: 7 dez. 2021.

MANARTE, J.; LOPES, A.; PEREIRA, F. Contributions to the empirical study of immediacy in the pedagogical relationship through self-narratives. *Journal of Pedagogy*, Bucarest, v. 5, n. 2, p. 209-225, 2014. Disponível em: <https://sciendo.com/article/10.2478/jped-2014-0010>. Acesso em: 10 maio 2021.

PEREIRA, F.; LOPES, A.; MARTA, M. Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, Oxfordshire, v. 57, n. 4, p. 451-469, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2015.1078142>. Acesso em: 12 maio 2021.

SANCHO-GIL, J. M. Digital technology as a trigger for learning promises and realities. *Digital Education Review*, Barcelona, n. 37, p. 195-207, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301460.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SANCHO GIL, J. M. *Y SÍ..., más que nunca, hablemos de educación*. Murcia: Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones, 2022.

SOUSA, R. T. *A articulação entre o ensino e a investigação na formação inicial de professores no ensino superior: um estudo realizado em Portugal e Inglaterra*. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/133404>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SOUSA, R. T. de; LOPES, A.; BOYD, P. Sobre a Investigação nos Programas de Formação Inicial de Professores: Casos em Portugal e Inglaterra. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 58, p. 159-180, 2021. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/115>. Acesso em: 24 jun. 2022.