

# Especificidades de la formación de profesores y profesión docente: reflexiones a partir de un estudio sobre los formadores de profesores y de enfermeros

Amélia Lopes, Fátima Pereira

## Introducción: la formación de profesores y la profesión docente

La manera como la formación inicial de profesores está realmente conectada con la profesión docente, y sus desafíos, es cada vez más considerada una condición de mejoría de la formación de los profesionales de la docencia y de su profesionalización. La consideración puede parecer paradójica, pero es correcto, como afirman Grossman y McDonald (2008, p. 185), que “la investigación sobre formación de profesores se ha mantenido aislada de la investigación sobre la enseñanza y de la investigación sobre la enseñanza superior y la educación profesional”. Las mismas autoras defienden no sólo una mayor conexión entre la investigación sobre la enseñanza y los contenidos de la formación de profesores (lo que enseñar y como), pero también una conexión más fuerte de esta con la forma como los contextos organizacionales amoldan la formación. En el centro de la argumentación está la consideración de la enseñanza “como práctica” implicando “cognición, trabajo artesanal y afecto” (ibid.), la necesidad, como defiende Nóvoa (2009), de traer la formación de profesores para dentro de la profesión y la toma de conciencia de la ecología de la formación de profesores (Zeichner, 2006), que incluye las instituciones de la enseñanza superior, los desafíos regionales, las políticas nacionales y las asociaciones profesionales, entre otros.

Para Grossman y McDonald (2008), el cumplimiento de esta agenda para la formación de profesores implica identificar factores de la enseñanza comunes a todos los profesores, cualquiera que sea su disciplina y su nivel de enseñanza y que los formadores de profesores deben considerar de forma seria. Entre esos factores comunes, las autoras (ibid.) realzan, entre otros, los aspectos relacionales de la enseñanza como práctica, de que depende grandemente una profesión del desarrollo humano. Nóvoa (2007, p. 24), por su turno, enfatizando el papel que los formadores de profesores pueden tener en ese recorrido, afirma que es necesaria una mayor permeabilidad e imbricación entre la “comunidad de los formadores de profesores” y la “comunidad de los profesores” para que los cambios sean significativos. Subyacente a este punto de vista están el énfasis y la definición dadas a la componente práctica de la formación, la organización de las asociaciones entre las escuelas de formación y los lugares reales de trabajo (Leite y Fernandes, 2013) y las relaciones entre los diversos participantes de la formación, muchas veces, y de forma simplista pero esclarecedora, expresos bajo la denominación de conexión entre la teoría y la práctica. A estos aspectos se junta, a consecuencia de las exigencias actuales hechas a los formadores de profesores como docentes de la enseñanza superior, lo de la articulación entre la investigación y las prácticas formativas.

El proyecto Formación Inicial de Profesionales de Ayuda e Identidades de los Formadores: el caso de la enseñanza y de la enfermería (PTDC/CPE-CED/113015/2009, financiado

por FCT, COMPETE, QREN, EU-FEDER, y desarrollado de Marzo de 2011 a Septiembre de 2013) fue concebido con el objetivo de esclarecer como las identidades de los formadores interfieren en estas variables llave de la formación de profesionales, eligiendo dos casos: la formación de profesores y la formación de enfermeros. En este texto, se presenta el cuadro conceptual y la metodología de la investigación y se presentan los resultados, de forma a, por comparación, quitar conclusiones pertinentes para la formación de profesores.

## El proyecto FIPAIF: conceptualização y metodología

Con la adopción de la categoría “profesiones de ayuda” en el proyecto FIPAIF, se pretendió captar lo que de esencial caracteriza el saber profesional, la historia y el poder social de estas profesiones, y se traduce en desafíos específicos a la formación. La formación de profesionales de ayuda en la enseñanza superior es un desafío, pero es un desafío fascinante, pues convoca transformaciones organizacionales, curriculares y comunicacionales, que comprometen todos los participantes y en especial los formadores.

A lo hablarse de identidad de los formadores se convocan de forma relacionada tres perspectivas sobre la identidad: la identidad situada (Wiley & Alexander, 1987; Hewitt, 1991), la identidad como constructo ecológico (Lopes, 2008, 2009) y la identidad psicosocial (Zavalloni & Louis-Guérin, 1984). La identidad situada dice respeto a la forma como la identidad personal y las diversas identidades sociales de una persona se organizan en una situación. Con la noción de identidad como constructo ecológico se esclarece que la situación es marcada por los diferentes niveles del contexto ecológico (contexto cultural, social, organizacional y político) más vasto en que se integra. De Dubar (1997, 2006), se toma la idea de que la identidad profesional es un resultado, aunque siempre provisional, de dos transacciones: de una transacción biográfica (a del individuo consigo) y de una transacción relacional (del individuo con los otros y sus contextos). Se considera, sin embargo, que esta transacción relacional se establece a los diversos niveles del sistema social (Doise, 2002) – individual, interpersonal, organizacional y societal – los cuales interaccionan y se posicionan como los subsistemas del sistema ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979). Empíricamente, esta identidad es captable a través las auto y hetero atribuciones (categorías de identificación y de atribución) presentes en los discursos por los cuáles los individuos se definen y definen sus relaciones. En este sentido, la identidad es también un conjunto de representaciones de sí, del otro y de la sociedad y de las formas de su articulación (Zavalloni & Louis-Guérin, 1984), las cuales conjugan biografía y contexto.

Tal como la identidad de los formadores, el clima de formación es un concepto llave de la investigación, aunque como extensión del análisis de la identidad de los formadores considerada como identidad situada. Al largo del proyecto, el concepto fue enriquecido no sólo con una mayor explicitación del concepto de cultura organizacional como integrante del clima organizacional, pero también con los conceptos de clima de formación en dominios técnicos (Lather, 2009) – donde se enfatizan las relaciones entre formadores y formados, sus características y las condiciones anteriores, contemporáneas y posteriores a la formación –, de cultura epistémico (Cetina, 1999) – que permite hacer justicia al lugar jugado por las áreas específicas de conocimiento en la configuración de los climas formativos – y de paisaje del conocimiento profesional (Clandinin, 2002) – posibilitando considerar los ambientes también como formaciones discursivas, abriendo nuevas perspectivas reflexivas, pero también metodológicas.

El proyecto fue desarrollado en un curso de formación de enfermeros y en un curso de formación de profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (CEB) y del 2º CEB, caso en que se consideraron también los formadores y los estudiantes del Curso de Licenciatura en Educación Básica, que es condición de acceso al Master referido. Los dos cursos funcionan respectivamente en una Escuela Superior de Salud y en una Escuela Superior de Educación inseridas en Institutos Superiores Politécnicos y son reconocidos como de gran calidad.

La recolección de datos se realizó con el objetivo de caracterizar las identidades de los formadores y los climas de formación. Siendo las identidades definidas como identidades situadas, los medios de recolección informan los dos aspectos en simultáneo, pero también cada uno de ellos. La recolección de datos se realizó en dos fases – una de exploración y otra efectiva. En la fase de exploración, fueron realizados grupos focales con formadores y estudiantes, entrevistas a informantes llave y recogidos documentos sensibles de caracterizar los contextos formativos y sus proyectos de formación del punto de vista estructural. En la fase efectiva, los datos relativos a la identidad de los formadores fueron recogidos con una versión adaptada del Inventario de Identidad Psicosocial de Marisa Zavalloni y Louis- Guérin (1984), lo cual implica un cuestionario y una entrevista, también ella adaptada para captar la dimensión biográfica de la construcción de la identidad de los formadores. Los datos relativos específicamente a los climas de formación fueron recogidos a través de un Inventario de Clima de Formación, construido especialmente para el efecto. De los datos recogidos, fueron realizadas análisis cualitativos y cuantitativos con apoyo respectivamente del software NVivo 9 y del Software SPSS 18 y 19. Las identidades son definidas como identidades situadas, pero que los resultados son provenientes de datos relativos tanto a las identidades de los formadores y climas de formación, como sólo de uno de estos aspectos.

## Formación inicial de profesores y enfermeros

En el Cuadro 1 se presentan los aspectos comunes a los formadores de profesores y a los formadores de enfermeros que el análisis de datos recogidos en las situaciones en estudio permitió identificar.

|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formadores y futuros profesionales           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- conciencia del carácter profesional de la formación y preocupación con la relevancia de la formación para la práctica</li> <li>- sentimiento de responsabilidad social</li> </ul>                                           |
| Características personales de los formadores | <ul style="list-style-type: none"> <li>- motivación y sensibilidad; responsabilidad, capacidad de articular teoría y práctica; capacidad de resolver problemas</li> <li>- cada tipo de formador releva aspectos asociados a la su inserción institucional</li> </ul> |
| Relaciones entre formadores y estudiantes    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- relaciones de proximidad y disponibilidad</li> <li>- exceso de paternalismo</li> <li>- evaluación tradicional de los aprendizajes</li> </ul>                                                                                |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formación e investigación | <ul style="list-style-type: none"> <li>- la investigación los distingue como docentes de la enseñanza superior</li> <li>- la investigación coincide con la preparación de pruebas académicas y clases actualizadas e informadas</li> <li>- dificultades en articular investigación, formación y publicación</li> </ul> |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cuadro 1 – Dimensiones comunes a los formadores de profesores y a los formadores de enfermeros

Los formadores, en la Enseñanza o en la Enfermería, están conscientes de que están a formar profesionales, manifestando preocupaciones relativas a la relevancia de la formación para la práctica profesional. Aunque de forma diferente (entre y dentro de cada campo formativo), la realidad de los contextos de la práctica y las peripecias de esta están presentes en la organización y en los modos de hacer la formación, independientemente de la posición ocupada por los formadores en la formación.

Los formadores demuestran también un fuerte compromiso con la calidad de los profesionales que están a formar. Están conscientes de la importancia social y humana de la tarea que estos irán a llevar a cabo y se sienten responsables por ella. Esta responsabilidad social, identificada también en otros estudios realizados en otros contextos geográficos y que diferencia estos formadores de otros docentes de la enseñanza superior, inspira su actividad y alimenta su inquietación.

El carácter relacional y humano de las ocupaciones futuras de los estudiantes lleva los formadores a que se consideren un modelo para los futuros profesionales y un tipo especial de formador, por la diversidad de competencias a desarrollar en los formados y por las calidades personales que deben demostrar. De estas calidades se destacan, con foco en la persona, la motivación y la sensibilidad y, con foco en la acción profesional, la responsabilidad, la habilidad para articular la teoría y la práctica y la capacidad de resolver problemas.

Las características presentadas son comunes a todos los formadores, cualquiera que sea su posición en la formación (del campo de la práctica o del campo de la formación). Sin embargo, los formadores, en la Enseñanza o en la Enfermería, tal como identificado ya en otros estudios (Dotta, 2010; Pinho, 2010), se diferencian en aspectos asociados a esas posiciones, por ejemplo, conforme los casos, enfatizando más la importancia de la formación práctica o la importancia de la formación teórica.

Las relaciones entre formadores y formados son, en los dos casos, de proximidad, en lo que convergen todos los formadores y los estudiantes. A este consenso, se asocian también en los dos casos referencias a un exceso de paternalismo en la relación de los formadores con los formados. También en los dos casos, el mantenimiento de formas tradicionales de evaluación de los aprendizajes, independientemente de su formato, aparece como un aspecto que pone en causa los ideales más generosos del modelo de formación pretendido. La investigación es vista por los formadores como lo que los diferencia como docentes de la enseñanza superior. La investigación se reporta a las investigaciones que se realizan para las pruebas académicas (que aseguran la carrera) y para dar clases actualizadas o profundizadas, traducándose en un sentido predominante como investigación que informa la enseñanza (sin la participación de los estudiantes). Los formadores, de ambos casos, desean aproximarse de la

investigación como publicación, pero dan cuenta de obstáculos relativos al exceso de trabajo que los impide de realizar ese deseo.

En el Cuadro 2 se presentan los aspectos que diferencian los formadores de profesores y los formadores de enfermeros, identificados a través del análisis de los datos recogidos.

|                                           | ENSEÑANZA                                                                                                                                                                                                                                                                          | ENFERMERÍA                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Presencia de la profesión en la formación | Débil<br>- profesionalismo individual centrado en el futuro profesional- actitud de formación al largo de la vida                                                                                                                                                                  | Fuerte-<br>profesionalismo colectivo centrado en la autonomía de la profesión- calidad del gesto clínico y trabajo en equipo                                                                              |
| Cultura de formación                      | Dual<br>Dos comunidades epistémicas en la misma cultura de formación:<br>- relativa a las grandes opciones pedagógicas<br>- definida y fuente de unidad;<br>- relativa a las áreas científicas de formación - fragmentada y fuente de distanciamientos                             | Una<br>Una cultura epistémica unida y definida entre todos los participantes y centrada en la autonomía de los enfermeros (humanización del proceso de cuidados y diferenciación del paradigma biomédico) |
| Identidades de los formadores             | Híbridas y de puro académico                                                                                                                                                                                                                                                       | Híbridas                                                                                                                                                                                                  |
| Sistema de comunicación                   | Dual<br>Dos sistemas de comunicación:<br>- interno, no centrado, en constante reestructuración y abriendo espacios de afirmación;<br>- para fuera, referido de forma tenue quiere la redes de investigación, quiere la asociaciones de formación (asimetría y asimetría invertida) | Uno<br>Un sistema simétrico auto-regulado                                                                                                                                                                 |

|               |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Investigación | <p>Individual</p> <p>Investigación como desarrollo de proyectos de investigación; publicación</p> <p>Énfasis en el apoyo a la investigación y participación en redes de trabajo externas</p> | <p>Profesional</p> <p>Investigación como reflexión: cualificación de los futuros enfermeros, modo de relación de la teoría y de la práctica y forma de producción de conocimiento en enfermería</p> <p>Énfasis en el trabajo colaborativo local</p> |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cuadro 2 – Diferencias entre los formadores de profesores y los formadores de enfermeros

La formación inicial en enfermería en la situación estudiada asienta en un fuerte compromiso con la autonomía de la profesión de Enfermería, dando origen a un sistema comunicacional entre los formadores de tipo simétrico auto-regulado. Las identidades de todos los formadores son identidades duales (entre la formación en enfermería y la práctica de enfermería), aunque con diferentes contenidos y equilibrios consonante la posición en la formación. La investigación, definida como reflexión, es concebida por los formadores del campo de la formación en su articulación con la profesión y los procesos formativos, permitiendo hablarse en una investigación profesional y en identidades académicas profesionales. Ya la investigación académica traducida en productos y relaciones de investigación, aunque deseada, es vista como disociada de ese quehacer nuclear.

La formación inicial de profesores asienta en un compromiso tenue con la profesión a formar en favor de un compromiso fuerte con la calidad del profesional a formar. La co-presencia de dos culturas epistémicas se traduce en una unidad de la formación referida a un proyecto pedagógico sostenido (sustentación venida de la diacronía y de la sincronía), que sin embargo se parte y dispersa, en función de las diferentes áreas científicas de la formación y de las posiciones en la formación. Entre las diferentes áreas científicas y las dos culturas epistémicas no existe una jerarquía a priori y definitiva, lo que da origen a espacios de afirmación en constante estructuración y reestructuración.

La presencia de la profesión a formar en las identidades de los formadores es variable al largo de dos polos (académico y práctico), con centro en las identidades híbridas (de mediación). La relación con la investigación es explícita en la identidad de estos formadores y la investigación es entendida en el sentido de desarrollo de proyectos de investigación y publicación, como inherente a la su identidad académica. Esta perspectiva de investigación no rivaliza con la formación profesional, pero, siendo ese el caso, con la calidad de la docencia.

## Contribuciones para la formación de profesores

La discusión de estos resultados puede ser hecha a tres niveles: lo de la (1) presencia/ausencia de la profesión dentro de la formación; lo de la (2) proyecto institucional de la formación y lo de la (3) relación de la formación y de los formadores con la investigación.

El primero, efectivamente primero y muy evidente en los resultados por comparación



con la enfermería, dice respecto al aislamiento de la formación de profesores en relación a la profesión docente, como notado por Grossman y McDonald (2008) y por Nóvoa (2007). Los resultados explicitan que se trata de un aislamiento en relación al proyecto profesional de los profesores como grupo profesional, o sea, en relación al profesionalismo colectivo de los profesores. Con efecto, los formadores de profesores en su globalidad están preocupados con el profesionalismo individual del futuro profesor y con el impacto múltiple que su acción podrá tener en los niños y en los jóvenes, pero no con el proceso de profesionalización y autonomía de los profesores, de lo cuál no se sienten efectivamente participantes. Esta distancia de los formadores de profesores en relación al proyecto profesional de los profesores, en el sentido que le es dato por Larson (1977), tiene origen en la historia de la formación de los profesores en su relación con el Estado y la sociedad (cf. Nóvoa, 1987) y en la división científica del trabajo en educación (cf. Correia, 1998), la primera marcada por tentativas recurrentes y explícitas de anulación del carácter socio-político de la profesión y la segunda (parte integrante de la primera) por la distinción entre los que piensan y los que ejecutan.

En los dos casos, el resultado ha sido la subordinación de los profesores, pero también la descalificación de la enseñanza. Caria (2000, 2006), en un estudio etnográfico, constata la existencia de no coincidencia entre la fuerza y el carácter esclarecido del discurso simbólico de los profesores y su práctica cotidiana. El autor (ibid.) llama "poder periférico" a un "ethos de negación y escape de la acción proactiva" que, en la ausencia de un poder real de los profesores, pretende mantener la cohesión en un grupo profesional francamente heterogéneo. Tardif (2002) también defiende que es la imposibilidad de controlar que los saberes disciplinados, curriculares y de la formación profesional que hace con que los profesores produzcan otros saberes que les permitan dominar las situaciones de la práctica.

Los resultados permiten afirmar que la naturaleza del saber profesional docente no es ajena a esta "des-profesionalización" de la formación de profesores. Para además de social y político, y por lo tanto subversivo, como Nóvoa (1987) insiste en notar en la epígrafe de su libro "El tiempo de los profesores", el saber profesional docente es también (por relación con el saber de la enfermería) más inefable que concreto y más familiar que específico. El carácter inespecífico de la práctica docente encuentra un contrapunto en la objetividad y especificidad de los saberes de base o preposicionales en general, permitiendo tomar la nube por Juno, o sea, la ilusión de hacer coincidir los saberes científicos con el saber profesional y de la formación. Si esta ilusión se hace repetidamente posible es porque se sostiene en el proceso histórico a que hicimos referencia, pero también porque se concretiza en cada situación a través del reclutamiento de los formadores – la mayoría sin experiencia de enseñanza en la profesión para que forma – y de la organización de la formación – generalizadamente organizada en departamentos.

A este propósito asume relevancia el segundo nivel de análisis, relativo al proyecto institucional de la formación, lo que llama la atención, en la línea del propuesto por Grossman y McDonald (2008), para la importancia del análisis de los contextos de la formación de profesores. Los resultados de la formación en enfermería en esta dimensión permiten considerar que el nivel institucional puede hacer la diferencia. La vinculación de la formación en enfermería a la profesión de enfermería – explícita en legislación estatal y en documentos de los órganos profesionales, como la Orden de los Enfermeros – permite comprender el proyecto institucional de la situación en análisis (en el caso de la enfermería), tal como el sistema de comunicación y la cultura de formación que ahí se expresan. Pero estas son también resultado de acciones intencionales de los envueltos, orientadas por una visión holística del proceso de

cuidados (y de la formación) y por el desarrollo de asociaciones sostenidas entre el contexto de formación y los contextos de trabajo (cf. Pereira y Lima, 2013). Si las asociaciones sostenidas son causa y efecto de la calidad de los programas de formación profesional, sea en enseñanza sea en enfermería, la convergencia de los formadores de profesores sobre un núcleo céntrico de la práctica docente implica la identificación de ese núcleo céntrico. El artículo de Grossman y McDonald (2008) tiene por objetivo contribuir para esa identificación. Las autoras (Grossman y McDonald, 2008) consideran que

[...] more than a quarter of a century after Lortie (1975) depicted the lack of a common technical vocabulary with which to describe the work of teaching, the field of research on teaching still lacks powerful ways of parsing teaching that provide us with the analytic tools to describe, analyze, and improve teaching. Such a framework would help pinpoint both what is common to all examples of teaching, across grade levels and subject areas—such as the ability to engage and motivate learners—and what is more specific to both the subject matter and the context. (Grossman y McDonald, 2008, p. 185)

El desafío implícito en estas afirmaciones nos lleva al tercero y último nivel de análisis, relativo a la relación de los formadores con la investigación. Las exigencias hoy hechas a los docentes de la enseñanza superior pueden alejar los formadores de la formación. Por necesidad y proyecto los formadores de profesores están abiertos a que se impliquen de forma más extensa en la investigación y en la publicación como parte de su profesionalidad de formadores, pero también se sienten, como venimos, especialmente comprometidos con la formación de futuros profesionales de calidad. Estos dos aspectos en su conjunto, aunque parezcan antagónicos, pueden ser la base de un proceso de creación que permita a la formación de profesores ultrapasar algunos de los obstáculos históricos, contextuales e institucionales con que se ha deparado. Hablando de la “deriva académica” resultante del impacto de las políticas neoliberales en la formación de profesores, Grimmet, Fleming y Trotter (2009, p. 14) definen que los formadores de profesores en la enseñanza superior deben focalizarse en un “proceso dual de construcción de legitimidad y de formación de identidad que requiere que los formadores de profesores transformen cualquier investigación en una acción que los distinga en el campo de la práctica. La investigación, entonces, se hace un acto poderoso de cuestionamiento dentro y para la práctica. No sustituye la práctica pero se hace parte integrante de su proceso”.

## Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caria, T. (2006). Revisitar com os professores a cultura profissional 10 anos depois: atualidade de uma perspetiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In J. A. de Lima, & H. Pereira (Eds.), *Políticas públicas e conhecimento profissional- a educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 113-132). Porto: Legis Editora.



- Cetina, K. K. (1999). *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J. (2002). Storied lives on storied landscapes: Ten years later. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 4(1), 1-4.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 027-035.
- Dotta, L. (2011). *Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. Editora CRV Curitiba – Brasil.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização – a Construção de Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Grimmet, P., R. Fleming, and L. Trotter. 2009. Legitimacy and identity in teacher education: A micro-political struggle constrained by macro-political pressures. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 5-26.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal* 45(1), 184 –205
- Hewitt, J. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Boston: Sage.
- Larson, M. (1977). *The rise of professionalism - a sociological analysis*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Lather, A. S. (2009). Role and importance of training climate for effective training programs. *Enterprise Risk Management*, 1(1), 72-82.
- Leite, C., Fernandes, P. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do processo de Bolonha. In A. Lopes (Org.), *Formação inicial de professores e de enfermeiros/Initial Education of teachers and nurses* (pp. 55-67). Lisboa: Mais Leituras.
- Lopes, A. (2008). Vale la pena formar profesores. Currículos de formación inicial y identidades profesionales de base. In M. B. Pardo, M.C. Galzerani & A. Lopes (Dirs.). *Una 'nueva' cultura para la formación de maestros: ¿es posible?* (pp. 85-110). Lisboa: Legis Editora/UNESCO-AMSE-AMCE-WAER.
- Lopes, A. (2009). 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*, 8(3), 461-475.
- Nóvoa, A. (1987). *O tempo dos professores*. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura).

- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa/Educa.
- Pereira, A., Lima, I. (2013) O contexto da Formação inicial de enfermeiros na atualidade. In A. Lopes (Org.), *Formação inicial de professores e de enfermeiros/Initial Education of teachers and nurses* (pp. 91-108). Lisboa: Mais Leituras.
- Pinho, M. (2010). *Identidade e identidades dos formadores de enfermeiros, em contexto de formação inicial*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Wiley, M., & Alexander Jr. (1987). From situated activity to Self-attribution: the impact of social structural schemata, In Krysia Yardley e Terry Honess (Eds.), *Self and identity: psychosocial perspectives*. Oxford: John Wiley and Sons.
- Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience – Introduction à l'égo-écologie*. Montreal: Les Presses de l' Université de Montreal.
- Zeichner K. (2006). Studying teacher education programs. In R. Serlin & C. Conrad (Eds.), *Handbook for research in education* (pp. 80–94). Thousand Oaks, CA: Allyn and Bacon.