

# Formadores de professores em contexto escolar: uma profissionalidade em questão

Régis Fernando Ferreira Prates<sup>1</sup>

Maria Piedade Vaz Rebelo<sup>2</sup>

## Resumo

A formação de professores é uma das linhas investigativas mais exploradas nos estudos realizados por organizações internacionais e instituições nacionais dedicadas à pesquisa em Educação. Em geral, os estudos produzidos nessa linha se debruçam sobre os sujeitos em formação e sobre as didáticas e pedagogias desenvolvidas em algumas das etapas da formação docente. Entretanto, já é possível identificar, de modo ainda incipiente, um interesse crescente sobre os agentes educativos responsáveis por formar os professores. O presente trabalho tem como objetivo identificar quem são esses formadores e descrever o papel desempenhado por eles. Assim sendo, nosso interesse recai, especificamente, sobre os profissionais designados para atuarem nas fases onde a prática é a base da formação docente e a Escola é o espaço onde essa etapa prática se desenvolve. Para isso, centraremos a atenção nos orientadores cooperantes (período de estágio) e os professores acompanhantes (período probatório), que correspondem a parte dos formadores de professores em contexto escolar no sistema educativo português. O trabalho visa caracterizar aspectos como a identidade, a formação e a profissionalidade desses sujeitos, suportados por uma metodologia de investigação que busca combinar estudos teóricos e empíricos na intenção de responder questões como: Quem são esses profissionais? Como realizaram e/ou realizam suas formações? Quais são suas crenças e atitudes em relação à formação e docência? E em que condições de trabalho realizam suas tarefas? Além de outras que, porventura, apareçam ao longo desse estudo que está em andamento, acolhido como um plano de tese de doutoramento em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Palavras-chave: Formação de professores, Formadores de professores, Prática docente, Profissionalidade.

## Formação e formadores de professores

As investigações sobre formação de professores apontam cada vez mais para uma compreensão da formação como uma aprendizagem permanente, vinculada ao desenvolvimento profissional (Burke, 1987; Marcelo, 1989, 1994, 1999; Imbérnon, 1994; Pacheco & Flores, 1999). Mas, além desse significado técnico compreendido e explorado, sobretudo, na formação inicial e contínua, o termo *formação* também pode envolver a concepção de desenvolvimento em nível pessoal (Flores, 2000). Uma perspectiva analítica que integra essas duas conceções (Korthagen, 2004) tem sido percebida como importante quando se deseja compreender a produção identitária de agentes educativos como professores (Nóvoa, 2010) e formadores de professores (Snoeckx, 2003). O que

---

1 Doutorando em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCEUC (Portugal), nandoprates9@hotmail.com

2 Docente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCEUC (Portugal), pvaz@mat.uc.pt

contribui para melhores resultados de aprendizagem, de acordo com relatório divulgado pela Comissão Europeia, em 2012.

Um olhar retrospectivo sobre as investigações em Educação é capaz de observar o interesse de alguns pesquisadores sobre os profissionais responsáveis e co-responsáveis pela formação dos professores. A materialização desse interesse pode ser identificada com a realização de alguns esforços para promover esse eixo temático:

- ▶ Em 2010, foi organizada pelo Grupo de Trabalho Temático da Comissão Europeia sobre Desenvolvimento Profissional de Professores a *Peer Learning Activity*, que gerou um relatório que enfatizou a importância dos formadores de professores para a melhoria da educação.
- ▶ Em março de 2012, a *Conferência de Aprendizagem entre Pares* da Comissão Europeia, que decorreu em Bruxelas, recebeu 150 participantes de 26 países – formadores de professores, acadêmicos, formuladores de políticas e grupos de partes interessadas que destacaram a necessidade de aumento da conscientização e mais investimento em políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos formadores.
- ▶ Em abril de 2012, a 4ª *Conferência de Inverno da Associação de Formação de Professores na Europa (ATEE)* realizada na Universidade de Coimbra teve como tema o desenvolvimento profissional dos formadores de professores.
- ▶ Em outubro de 2013, foi publicado pelo grupo de trabalho temático Desenvolvimento profissional de professores um texto intitulado *Apoiando professores educadores - para melhores resultados de aprendizagem* (Comissão Europeia). Documento útil por conter informações sobre políticas e boas práticas relacionadas aos formadores de professores na Europa.

Esses esforços quando sistematizados e observados em conjunto com alguns trabalhos produzidos no âmbito acadêmico, aos poucos, passaram a constituir uma incipiente literatura especializada (Tillema & Kremer-Hayon, 2002; Swennen & van der Klink, 2009; Swennen, Jones, & Volman, 2010; Snoek, Swennen, & van der Klink, 2011; Smith, 2003, 2005; Murray & Male, 2005; Murray, 2012; Boyd, Harris, & Murray, 2011; entre outros). Entretanto, um breve exame dessa literatura permite a compreensão de que uma investigação a respeito desses profissionais significa o estabelecimento de um contacto com um campo em processo de construção que, portanto, dispõe de poucas definições teóricas.

Marguerite Altet, Léopold Paquay e Philippe Perrenoud (2003) explicam que a própria expressão *formador de professores* é ambígua e nem sempre corresponde ao que está inscrito em documentos. Fato que não impede que algumas organizações internacionais sinalizem e reforcem a importância da participação desses profissionais como atores-chave na integração das

possibilidades de aprendizagem (Comissão Europeia, 2012). Elos fundamentais na conexão das várias fases da formação e do desenvolvimento docente.

Embora alguns estudiosos considerem qualquer tentativa de definição acerca dos formadores de professores um exercício arbitrário, algumas instituições arriscam mapear esses profissionais no interior dos sistemas educativos. Como fez o *European Trade Union Committee for Education* (ETUCE) que em 2008 listou alguns agentes educativos de modo a ilustrar quem poderiam ser esses formadores. Entre eles estavam:

- supervisores da prática em escolas ligadas às instituições de formação inicial de professores;
- professores treinados e experientes supervisionando a prática em outras escolas;
- tutores (conselheiros, coordenadores, mentores, guias etc.) supervisionando futuros professores durante a fase de qualificação no local de trabalho;
- redes de apoiantes na fase de qualificação no local de trabalho;
- pessoal académico do ensino superior, que ensina educação;
- pessoal académico do ensino superior, que ensina disciplinas escolares;
- outros docentes do ensino superior, que ensinam cursos didáticos ou gerais, e pesquisadores em educação.

Frente a essa variedade de profissionais da Educação que podem ser incorporados sob a denominação de formadores de professores, segundo o ETUCE, concentramos a atenção sobre aqueles que possuem o contexto escolar como o seu ambiente de atuação. Agentes educativos que, em geral, são professores com algum tempo de experiência que colaboram de modo efetivo na formação de outros docentes. Estes profissionais encontram-se presentes em momentos decisivos de etapas formativas como a supervisão pedagógica na formação inicial, as mentorias na fase de indução e o acompanhamento em atividades de desenvolvimento profissional contínuo. O trabalho realizado por esses profissionais amplia as atribuições no local de trabalho e ressignifica o papel da Escola, que além de ser um centro (educativo) responsável pela educação formal de jovens e crianças, passa a incorporar o papel de centro de formação e desenvolvimento docente, uma vez que também recebe professores para o cumprimento de algumas etapas de formação.

É importante ressaltar que tais etapas realizadas no ambiente escolar, em geral, possuem a prática como condutora do desenvolvimento profissional dos professores. E é na concentração sobre ela que emergem os questionamentos e as respostas acerca do processo de ensino e aprendizagem docente. Essa concentração sobre a prática é sugerida por alguns autores que, ao elegerem essa componente nas fases de formação e desenvolvimento docente como objeto de observação, destacam a necessidade de atenção ao papel desempenhado pelos formadores (Billett, 2004; Verloop & Kessels, 2006; Nóvoa, 2010). Essas recomendações fomentam novas pesquisas e conduzem os investigadores para a observação e análise de etapas formativas que já possuem sólidos trabalhos, como é o caso da supervisão pedagógica, por exemplo

(Alarcão, 2001, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão, Leitão, & Roldão, 2009; Roldão, 2005, 2007; Vieira, 1993, 2009; Vieira. & Moreira, 2011; Sá-Chaves, 2002).

A supervisão pedagógica é um eixo investigativo que conta uma consistente produção académica que pode auxiliar trabalhos como este. Que entende a figura do formador de professores como um elemento central para o funcionamento da etapa formativa em questão. E que, portanto, serve de base para reflexões mais específicas sobre o papel desse profissional no contexto escolar.

O contacto prévio com a literatura sobre supervisão pedagógica e sobre os formadores de professores forneceu o suporte para a identificação desses profissionais no interior do sistema educativo português. Profissionais que, muitas vezes, estão a desempenhar a função de formador de professores, mas não se veem ou não são vistos como tal.

## **Formadores de professores em Portugal**

A compreensão de que todo agente educativo, que participa direta ou indiretamente da formação e/ou do desenvolvimento profissional docente, é um formador de professores facilita o encontro desses profissionais dentro de um sistema educativo. E sendo o nosso interesse o papel dos formadores envolvidos nas etapas práticas da formação docente, no caso de Portugal, vamos nos deter em dois momentos específicos das fases de formação: o estágio curricular (formação inicial) e o período probatório (indução e/ou desenvolvimento profissional contínuo)<sup>3</sup>.

Primeiramente, a aproximação dessas fases formativas foi realizada, através de um levantamento normativo-legal com o interesse em destacar elementos presentes em documentação oficial, de modo a construir um panorama da realidade dos formadores com base nas normas regulamentadoras presentes no sistema educativo português. Dentre os documentos levantados, destacamos o Decreto-Lei n.º 43/2007 que, em seu 16.º artigo, trata das Estruturas Curriculares dos Ciclos de estudos conducentes ao grau de Mestre (exigência mínima para exercício da profissão docente após o Processo de Bolonha), que registra a necessidade de um formador que coopere ativamente na fase que corresponde ao período de estágio dos professores na formação inicial. Esse profissional é denominado *orientador cooperante*. Outro importante documento que recebeu uma observação atenta foi o Estatuto da Carreira Docente, disponibilizado pela Direção Geral da Administração Escolar (DGAE), atualizado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, com informações a respeito do Período Probatório. Etapa que também necessita da presença de um formador em contexto escolar para a realização de um acompanhamento do trabalho de

---

<sup>3</sup> O período probatório em Portugal nem sempre ocorre em simultâneo ao período de indução, ou seja, no primeiro ano de atividade docente. Esse fato pode auxiliar na compreensão de que o trabalho de acompanhamento realizado por um professor mais experiente junto a outro professor não se reduz a um único momento do desenvolvimento docente. Podendo ser observado em outras etapas desse desenvolvimento de acordo com as necessidades do sistema educativo.

docentes em início de carreira ou em desenvolvimento profissional contínuo. Esse profissional vamos denominá-lo *professor acompanhante*.

A seguir trechos extraídos da documentação que trata dos formadores de professores no contexto escolar português:

#### Orientadores Cooperantes

1 — Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante.

2 — Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar;

b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos.

3 — Em relação a disciplinas em que, nas escolas cooperantes, não existam docentes em número suficiente para satisfazer o requisito constante da alínea b) do número anterior, o órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior pode substituí-lo, excecional e transitoriamente, por requisito que considere adequado e que garanta a necessária qualidade das atividades de iniciação à prática profissional.

4 — Na escolha do orientador cooperante devem ser considerados como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão. (Decreto-Lei n.º 41/2012)

#### Professores acompanhantes

4 – Durante o período probatório, o professor é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico por um docente posicionado no 4.º escalão ou superior, sempre que possível, do mesmo grupo de recrutamento, a quem tenha sido atribuída menção qualitativa igual ou superior a Bom na última avaliação do desempenho, a designar pelo coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes respectivo, que:

a) Seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores;

b) Esteja, sempre que possível, posicionado nos dois últimos escalões da carreira e tenha optado pela especialização funcional correspondente.

5 – Compete ao docente a que se refere o número anterior:

a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didática;

b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria;

- c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido;
- d) Elaborar relatório da actividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas obrigatoriamente realizada;
- e) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório. (Estatuto da carreira docente – artigo 31)

Tabela 1. Progressão na carreira docente

Escalões	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º
Índice	167	188	205	218	235	245	272	299	340	370
Módulos de tempo de serviço	4	4	4	4	2	4	4	4	4	

Fonte: Direção-Geral da Administração Escolar

Como é possível observar, nos trechos da documentação acima exibida, essa participação de formadores em contexto escolar durante a formação inicial e o período probatório não ocorre sem a observância de alguns critérios. Por exemplo, os orientadores cooperantes devem possuir um tempo de prática docente superior a cinco anos e os professores acompanhantes do probatório necessitam estar, no mínimo, no quarto escalão conforme a progressão na carreira docente (ver tabela), o que corresponde a ter no mínimo doze anos de serviço. Tais requisitos evidenciam que a experiência docente é um dos elementos mais importantes para o desempenho do papel de formador de professores no contexto escolar.

Outro elemento que aparece como relevante para o exercício da função de formador é a posse de alguma formação específica que agregue valor a atividade que este irá desempenhar. Seja uma pós-graduação, uma especialização em supervisão pedagógica, organização educacional ou mesmo em formação de formadores. Esse elemento é citado tanto para os orientadores cooperantes como para os professores acompanhantes do probatório. O que registra uma tendência.

É importante ressaltar que esses formadores de professores em contexto escolar são, antes de tudo, professores. Agentes educativos que em determinado momento de suas carreiras são desafiados a ampliar sua visão sobre a profissão, expandindo assim o repertório de competências e habilidades participando ativamente na formação e no desenvolvimento profissional de outros professores. Prática que surge com um conjunto de elementos específicos que um professor que aceita desempenhar esta função passa a incorporar em suas ações e reflexões sobre a profissão. Essas especificidades que, genericamente, caracterizam a função de formador de professores em contexto escolar coloca no horizonte das questões que compõem esse trabalho uma ideia, que parece oportuna para a compreensão do papel desse profissional e sua atuação. Trata-se da ideia de *profissionalidade*.

## Profissionalidade – uma questão

Nos últimos anos a expressão *profissionalidade* tem aparecido nos trabalhos acadêmicos a respeito dos professores, sobretudo quando se está a investigar a atividade docente. Essa expressão é uma derivação terminológica da palavra profissão que surgiu de modo a ampliar a noção que outras expressões de uso frequente (como profissionalismo e profissionalização) já não são capazes de dar conta (Contreras, 2012).

Muitas são as opiniões acerca desse conceito. Cada autor possui uma compreensão distinta do seu significado. Discussão que, primeiramente, não se pretende realizar nesse texto em razão de não ser essa a proposta, e em segundo, pela própria limitação do espaço<sup>4</sup>. Entretanto vale ressaltar um aspecto que parece ter consenso entre aqueles que se dedicam ao escrutínio desse conceito: o fato de a ideia de profissionalidade estar relacionada, de um modo geral, a alguma(s) especificidade(s) do trabalho docente. Esse aspecto pressupõe a existência de um conhecimento profissional específico dessa função. Algo característico e quase exclusivo que também poderia ser identificado no processo de construção de uma identidade profissional que é forjada na relação que o formador estabelece com outros agentes da comunidade escolar. Seja com os estudantes, na atuação primordial de docente e seja com os demais agentes educativos, sobretudo outros professores, em funções como supervisão, tutoria e atividades de formação e desenvolvimento profissional que tem na escola o ambiente onde essas atividades acontecem.

Diante do que foi exposto, surge uma questão relacionada com a ideia de profissionalidade: O desempenho da atividade de formador de professores em contexto escolar é considerado uma especificidade do trabalho dos professores?

Dita de outro modo:

A colaboração na formação e no desenvolvimento profissional de outros professores pode ser compreendida como uma especificidade do trabalho docente?

Essa é uma das questões que integra um plano de tese de doutoramento em Ciências da Educação que está a se desenvolver na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O presente texto é, portanto, parte de um trabalho mais amplo que conta com mais etapas para sua conclusão.

Um esboço para a obtenção de uma possível resposta para a questão que foi levantada busca, em um primeiro momento, considerar os fragmentos dos documentos anteriormente observados (Decreto-Lei n.º 41/2012 e o Artigo 31º do Estatuto da Carreira Docente) para iniciar uma reflexão. Como ficou evidenciado, o tempo de experiência docente é um dos elementos de maior importância para o desempenho do papel dos formadores de professores em contexto escolar. Se, por exemplo, uma jovem professora com três anos de experiência docente desejar colaborar como orientadora cooperante na formação inicial de outros professores ela ficaria impedida, porque seu tempo

---

<sup>4</sup> Para aprofundar ver o conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes de Sílvia de Paula Gorzoni e Claudia Davis em <https://doi.org/10.1590/198053144311>

de serviço é inferior a cinco anos. Nesse pequeno exemplo o tempo de experiência parece ser irrelevante para a descoberta de alguma especificidade. Um caminho investigativo possível poderia ser sondar as razões que levaram a jovem professora a querer ser orientadora cooperante. Caminho que também deve ser trilhado tendo como foco os professores com mais tempo de experiência que atuam ou já atuaram nessa função<sup>5</sup>.

É importante, porém, ter em mente que ao longo da carreira alguns professores irão colaborar na formação docente e outros não, ou seja, alguns atuarão como formadores de professores em contexto escolar e outros não. As razões por trás da decisão de um professor que aceita ou rejeita participar de uma formação ou alguma atividade de desenvolvimento profissional na Escola pode explicitar as especificidades que viabilizarão a discussão a respeito da profissionalidade dos agentes educativos em questão.

Essa discussão deixaria a esfera docente e aconteceria dentro de um domínio que corresponderia a ideia de uma profissionalidade dos formadores? Como isso se daria, uma vez que os formadores de professores (em contexto escolar) são professores que atuam sazonalmente como formadores? Seria possível? Essas questões subsequentes dificultam a construção de uma resposta para a questão inicial.

A noção de profissionalidade ultrapassa as práticas presentes na atividade docente e as tentativas de mapeamento de concepções teóricas ou levantamentos normativo-legais. Esses domínios examinados isoladamente são insuficientes para a formulação de uma resposta acerca da(s) especificidade(s). Entretanto, podem servir de ponto de partida para a observação dos professores nas mais variadas facetas que eles podem assumir. Sendo a de formadores em contexto escolar, uma delas.

## **Conclusão**

O crescente interesse pelos profissionais responsáveis e co-responsáveis pela formação dos professores pode ser verificado nos esforços feitos nos últimos anos, nomeadamente eventos científicos cuja temática são esses profissionais. Quando observados em conjunto com a produção de uma literatura a respeito dos formadores, materializa a expansão de um importante eixo temático. Dentro desse eixo fica evidente a dificuldade de definição sobre quem são e o que fazem exatamente os formadores de professores.

É importante enfatizar que esses profissionais, sobretudo os que atuam no contexto escolar, são professores também. Em geral, possuem uma experiência que fundamenta suas participações em algumas etapas formativas. Em Portugal, na formação inicial, eles colaboram como orientadores cooperantes e, no período probatório, como professores acompanhantes. Funções que representam a participação de professores na formação e no desenvolvimento profissional de outros docentes. Essa prática deu origem a uma reflexão que, ancorada pelo conceito de profissionalidade,

---

<sup>5</sup> Caminho investigativo que está a ser trilhado na parte empírica do trabalho. Através de entrevistas semiestruturadas conduzidas de modo que os formadores realizem reflexões a respeito de formação, docência, percursos profissionais/pessoais e suas práticas.



buscou observar em que medida a colaboração de professores na formação de outros professores pode ser pensada como uma especificidade da profissão docente.

Mais do que encontrar uma resposta definitiva, a intenção desse texto é fomentar reflexões sobre a atuação de professores em atividades de formação e desenvolvimento profissional dentro do ambiente de trabalho. E colaborar no entendimento desses profissionais como formadores.

## Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., Leitão, & Roldão, M. (2009) Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 3(1), 2-29.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Ambrosetti, N. B., & Almeida, P. C. A. (2009). Profissionalidade docente: Uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(226), 592-608.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Billett, S. (2004). *Workplaces as participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments*. *The Journal of Workplace Learning*, 16, 312-324. doi:10.1108/13665620410550295
- Boyd, P., Harris, K., & Murray, Jean (2011). *Becoming a teacher educator: Guidelines for induction*. Bristol: ESCLate, HEA Subject Centre for Education, University of Bristol.
- Burke, P. (1987). *Teacher development*. New York: The Falmer Press.
- Comissão Europeia (2012). *Educação: Apoio político para formadores de professores*. A aprendizagem entre pares Conferência, 26 a 28 de março de 2012. Consultado em [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf)
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores* (S. Trabucco Venezuela, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Temas de investigação 16. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Huberman, M. (2013). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 3161). Porto: Porto Editora.
- Imbérnon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para a mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Murray J. (2012, March). Presentation at peer learning conference *Education<sup>2</sup>: Policy Support for Teacher Educators*. European Commission, Brussels.
- Nóvoa, A. (2010). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Pacheco, J., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ramalho, B. L., Nuñez, I B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Ryan, G W., & Bernard, H. R. (2000). *Data management and analysis methods*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks: Sage.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 105-126.
- Roldão, M. (2007) Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas* (Revista do GEDEI), 4.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- Smith, K. (2003). *So, what about the professional development of teacher educators?*. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201- 215.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say?. *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.
- Snoeckx, M. (2003) Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciente. In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Snoek M., Swennen A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664.
- Swennen, A., & van der Klink, M. (2009). *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators*. Heidelberg: Springer.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148.
- Tillema, H., & Kremer-Hayon, L. (2002). "Practising what we preach – Teacher's educators dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross-case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 593-607.
- Verloop, N., & Kessels, J. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven [Training and development: Learning of professionals in education and corporations]. *Pedagogische Studiën*, 83, 301-321.
- Vieira, F. (1993). *Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro. In Diário da República, I Série. N° 37, de 22 de fevereiro de 2007, 1320-1328.

Vieira, F. (2009). *Transformar a pedagogia na universidade: Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP 1*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

### **Legislação**

Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro. In Diário da República, I Série. N° 37, de 22 de fevereiro de 2007, 1320-1328.

Decreto-Lei 41/2012 de 21 de fevereiro. In Diário da República, I Série. N° 37, de 21 de fevereiro de 2012, 829-855.