

Trajelórias no Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: Fatores Condicionantes

Marta Mateus de Almeida¹

Resumo

Inserindo-se numa investigação mais ampla, onde se procurou contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional docente dos professores do ensino superior, centrando-se naqueles que atuam na formação de professores no subsistema de ensino superior politécnico, o texto dá conta dos resultados obtidos na etapa qualitativa do estudo. Esta etapa visou a análise das representações dos sujeitos, através da realização de entrevistas semidiretivas em profundidade. Com base nos resultados da análise de conteúdo do discurso dos sujeitos, foi possível identificar fatores endógenos e fatores exógenos, que, em algum momento das suas trajetórias profissionais, influíram, favorável ou desfavoravelmente, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Se os fatores endógenos são preferencialmente referidos enquanto fatores potenciadores do desenvolvimento profissional, já os fatores exógenos destacam-se enquanto fatores inibidores. É ainda de salientar o papel da formação pedagógica, reconhecida pelos entrevistados enquanto mecanismo impulsionador do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; formador de professores; docência no ensino superior

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Email: mialmeida@ie.ulisboa.pt

Trajectories in Professional Development of Teachers in Higher Education: Conditioning Factors

Abstract

Being part of a wider inquiry, aimed to contribute to the understanding of the professional development of higher education teachers, focusing specially on those who work in teacher training at the polytechnic higher education subsystem, the current text gives account of the results obtained in the qualitative phase of the study. This phase intended to analyze the representations of the university teachers, by conducting semi-directive in-depth interviews. Based on the results of the subjects' speech content analysis, it was possible to identify endogenous and exogenous factors, which influenced, favorably or unfavorably, the processes of learning and professional development at some point in their professional careers. If the endogenous factors are preferably referred to as potentiating factors of the professional development, exogenous factors stand out as inhibitory factors. It is worth noting that teacher training is also recognized by respondents as a booster mechanism of teacher's professional development.

Keywords: professional development; a teacher trainer; teaching in higher education

Trayectorias en el Desarrollo Profesional del Personal Docente en la Educación Superior: Factores Condicionantes

Resumen

Integrando una investigación más amplia, cuyo objetivo es contribuir a la comprensión del desarrollo profesional docente de los profesores de la educación superior, centrándose en aquellos que trabajan en la formación de docentes en el subsistema politécnico, el texto da cuenta de los resultados obtenidos en la fase cualitativa del estudio. Esta etapa tuvo como objetivo analizar las representaciones de los docentes, mediante la realización de entrevistas en profundidad. Con base en los resultados del análisis de contenido de discurso de los sujetos, fue posible identificar los factores endógenos y exógenos, que, en algún momento de sus carreras profesionales, han influido, favorable o desfavorablemente, en los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional. Si los factores endógenos son de preferencia referidos como factores potenciadores de desarrollo profesional, los factores exógenos se destacan como factores inhibidores. También es de destacar el rol de la formación docente, reconocida por los encuestados como un mecanismo de refuerzo del desarrollo profesional docente.

Palabras clave: desarrollo profesional; formador de profesores; la enseñanza en la educación superior

Introdução

A insuficiência do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional daqueles que atuam ao nível do ensino superior, por um lado, e a relevância em aceder à sua compreensão, por outro, têm sido amplamente argumentadas na literatura, assumindo o desenvolvimento profissional condição indispensável para melhorar a profissionalidade do professor, a escola e, naturalmente, as aprendizagens dos alunos (Brancato, 2003; Feixas, 2002, 2004; Ramsden, 2003; Trigwell et al., 2008; Zabalza, 2004).

Se a literatura oferece já uma vasta abordagem aos processos de desenvolvimento profissional e ciclos de vida dos professores de outros níveis de ensino², o conhecimento sobre o modo como os docentes do ensino superior modificam as suas formas de pensar e de agir ao longo das suas trajetórias profissionais é ainda muito parco, apesar das inegáveis especificidades que caracterizam os contextos onde atuam e os contornos de que se reveste o seu exercício profissional. Desde logo, a simultaneidade entre estádios da carreira e os ciclos de vida pessoais que se verifica nos estudos sobre professores dos restantes níveis de ensino, patente por exemplo nas propostas de Sikes (1992) e Huberman (1992), não se pode esperar encontrar no ensino superior como padrão dominante. Esta primeira constatação marca claramente a distinção dos professores que atuam no ensino superior face aos restantes, para além da inegável distinção entre os contextos profissionais e sociopolíticos em que se inserem. Com efeito, os professores que acedem ao ensino superior, chegam por diversas vias que podem implicar: (i) mudança de carreira, muitas vezes de carreiras sem qualquer ligação ao ensino mas relacionadas, por exemplo, com o exercício profissional de uma atividade onde são considerados especialistas; (ii) a entrada direta para níveis de topo na carreira, em função das habilitações académicas e do *currículo* académico (Cunha, 2010); (iii) o acesso à profissão de pessoas com idade extremamente variável, com as inerentes implicações decorrentes das etapas dos ciclos de vida biológicos, familiares, entre outros, em que se encontram.

Às diferenças assinaladas anteriormente, acresce uma outra que, quanto a nós, se reveste de especial importância: a perdurada «naturalização» da docência no ensino superior. Com efeito, conquanto nos restantes níveis de ensino existe uma obrigatoriedade de obter formação específica para o exercício da função docente, essa formação não é um requisito no acesso à profissão no caso dos professores que exercem a sua atividade no ensino superior. Assiste-se, assim, a uma falta de tradição de exigência de formação pedagógica quer enquanto requisito de acesso, quer enquanto condição para progressão na carreira, e da qual se depreende ou uma desvalorização da componente docente face a outras funções que caracterizam a atuação profissional ao nível do ensino superior – referimo-nos em

2 Veja-se por exemplo os trabalhos de Fessler (1995), Huberman (1992), Leithwood (1992), Sikes (1992), entre outros.

particular à investigação - ou uma convicção generalizada de que basta saber para saber ensinar (paradigma artesanal) dependente, em larga medida, das capacidades e propensão particulares de cada um. Afigura-se-nos paradoxal que, num cenário em que se gera novo conhecimento sobre educação, em que este saber é objeto de ensino e em que se formam professores, não se reconheça ou não se valorize esse saber quando se reporta ao exercício docente no seu próprio seio (Cunha, 2010; Elton, 2009; Leite & Ramos, 2010; Tardif, 2000).

A esta depreciação de um conjunto de saberes profissionais específicos da profissão docente, associa-se ainda a carência de dispositivos sistemáticos de apoio ao desenvolvimento profissional na vertente do ensino (Cunha, 2010; Cruz Tomé, 2003; Imbernón, 2000; Zabalza, 2004), o que já não acontece na formação na área da especialidade, onde o investimento é regular e a oferta diversificada.

Se entendermos que, na fase da formação profissional, para além da expectável aquisição de saberes necessários ao desempenho profissional, se iniciam os processos de socialização profissional (Dubar, 1995; Marcelo, 1998; Zeichner & Gore, 1990) e a construção de uma identidade profissional (Dubar, 1995), mais premente se torna compreender, não só como se dá o processo de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior, mas também o que o pode travar ou acelerar.

Partindo, assim, de uma interrogação mais genérica sobre quem são, o que fazem, o que pensam e como se desenvolvem profissionalmente os professores do ensino superior, particularmente aqueles que atuam no espaço da formação inicial de professores do subsistema politécnico, tivemos como principal objetivo contribuir para a compreensão do processo do desenvolvimento profissional destes atores, dando especial atenção à componente docente da sua atividade.

Mais especificamente, a investigação procurou também identificar as áreas do exercício profissional em que se centram os interesses dos docentes, bem como contribuir para um maior entendimento dos mecanismos de promoção do desenvolvimento profissional, identificando fatores potencialmente inibidores ou facilitadores desse desenvolvimento, procurando vislumbrar o contributo que a formação em particular poderá dar a esse processo.

O estudo desenvolvido, assente numa abordagem mista, recorreu a múltiplos métodos qualitativos e quantitativos com vista a assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em estudo (Denzin & Lincoln, 1998). Damos agora conta da fase qualitativa do estudo em que os resultados desempenharam uma função heurística para a seleção de eixos pertinentes de análise e para a formulação de algumas hipóteses norteadoras da segunda etapa do estudo (fase de extensão³), permitindo desde logo reunir um

3 O desenho da investigação compreendeu duas grandes fases, uma de aprofundamento, outra de extensão, com aplicação de um questionário a toda a população docente vinculada à formação inicial de professores do subsistema politécnico público da região de Lisboa e vale do Tejo (ver Almeida, 2012).

conjunto de evidências que apontam para a existência de distintos perfis de orientação pedagógica, suscetíveis de mudar ao longo das trajetórias profissionais, mediante a interferência de fatores inibidores e potenciadores, endógenos ou exógenos ao sujeito.

Em torno do(s) conceito(s) de desenvolvimento profissional

A aparente clareza da enunciação ‘desenvolvimento profissional’ está, à partida, comprometida pela análise de cada um dos termos envolvidos. Em primeiro lugar, o termo *desenvolvimento* confunde-se ou compartilha ideias com outras expressões como mudança, aprendizagem, continuidade, transformação, aperfeiçoamento, entre outras. Por seu turno, a ideia de *profissional* remete-nos implicitamente para os conceitos de profissão, de profissionalismo, profissionalidade e identidade profissional. Estamos, assim, perante um conceito polissêmico que nos reenvia para uma diversidade de expressões e significados distintos (Brodeur et al., 2005; Imbernón, 1999).

Na literatura é frequente encontrar alguma ambivalência no uso da expressão *processo de desenvolvimento profissional*. Com efeito, tanto nos deparamos com a expressão aplicada a modelos que visam explicitar as transformações que se operam nas formas de pensar e de agir do docente, como encontramos a utilização da mesma expressão para indicar modalidades de intervenção ou de formação potenciadoras da melhoria das competências docentes.

Estrela e Estrela (2006) fazem claramente a distinção entre as abordagens acima referidas: o processo de desenvolvimento do indivíduo e os mecanismos de promoção desse desenvolvimento, considerando que não se poderá confundir o conceito de formação contínua com o de desenvolvimento profissional, correspondendo ao que Cruz Tomé (1999) designa por tese da equivalência. Entende-se, então, que o desenvolvimento profissional abarca os mecanismos promotores ou indutores de desenvolvimento profissional, mas não se esgotando nestes últimos (Brodeur et al., 2005; Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006; Flores & Viana, 2007; Fullan, 1990; Marcelo, 2009; entre outros), implicando a aprendizagem permanente, simultaneamente enquanto processo e produto (Deaudelin et al., 2005).

Em síntese, consideramos que todos os processos e experiências que provocam mudanças na profissionalidade docente, em todas as fases da sua vida, fazem parte do processo de desenvolvimento profissional, numa perspetiva de fusão ou ‘tese da inclusão’ como se lhe refere Cruz Tomé (1999).

Desenvolvimento profissional e mudança

Invariavelmente na literatura o conceito de desenvolvimento surge associado ao conceito de mudança, quando não são percebidos como sinónimos. Com efeito,

desenvolvimento acarreta mudança(s) ao longo do tempo, envolvendo mudanças de formas simples para formas mais complexas (Burden, 1990), produzindo mudanças de primeira ordem (superficiais) e mudanças mais complexas, de segunda ordem (culturais e sistêmicas) (Fullan & Miles, 1992).

Uma mudança pode ser de natureza adaptativa a circunstâncias, não significando necessariamente transformação no sentido de uma melhoria (Cruz Tomé, 1999; Zabalza, 2004). Neste sentido, a mudança pode estar associada a uma necessidade de sobrevivência (dos indivíduos ou das instituições) podendo até revelar retrocessos ou abandono da trajetória de desenvolvimento desejada.

Quanto a nós, o conceito de desenvolvimento profissional adotado, embora não se confundindo com o conceito de mudança, implica perspetivar a mudança nas estruturas mentais dos sujeitos (nas crenças, nas concepções, nas teorias e nas preocupações entre outros), nos conhecimentos e nas práticas.

O desenvolvimento profissional abarca, então, processos de aprendizagem e de mudança que acontecem num *continuum* ao longo da vida, sustentado em perspetivas de desenvolvimento e de aprendizagem do adulto (de acordo com os trabalhos amplamente difundidos de Bronfenbrenner, Erickson, Kolberg, Piaget e seus discípulos), implicando a participação ativa do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para Goodwin (2005) estamos perante aquilo que denomina por crescimento compreensivo do professor⁴, inscrevendo-se nas teorias neopiagetianas do desenvolvimento do adulto (*Adaptive Transformation*, Stadinger & Kessler, 2009).

Na linha das teorias de *life-span*, reconhece-se que o desenvolvimento é contínuo, acontece em interação com os contextos, e reveste-se de características como a multidimensionalidade (dimensões pessoais, biológicas, entre outras), a multidireccionalidade (ganhos e perdas, avanços e recuos) ou a plasticidade (níveis de adaptação individuais).

A dimensão individual e organizacional

A complementaridade entre a *dimensão individual* e a *dimensão organizacional* é outro dos princípios subjacente a diversas perspetivas sobre os processos de desenvolvimento profissional. Para diversos autores não se pode pensar em desenvolvimento profissional sem pensar que este se dá no seio das instituições e é mediado por estas. Já Shulman (2004) defendia que a “escola eficiente tem que ser educativa para os seus professores” (p. 505).

Desta forma, entende-se que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e con-

4 *Comprehensive Teacher Growth no original.*

textos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001, p. 15), isto é, a direção que o desenvolvimento profissional de cada indivíduo assume é sempre resultado por um lado, das suas *biografias pessoais* e, por outro, de influências (diretas e indiretas) que os contextos onde pratica a sua atividade profissional exercem sobre ele (Burden, 1990; Burke, 1987; Day, 2001; Feixas, 2002, 2004; Huberman et al.; 1997; Imbernón, 1999; Knight et al., 2006; Kugel, 1993; Robertson, 1999; entre outros).

O efeito recíproco da influência do desenvolvimento profissional do indivíduo no desenvolvimento das instituições não pode também ser negligenciado, devendo o primeiro ser assumido como uma forma de desenvolvimento do segundo (Cruz, 2006; Day, 2001; Feixas, 2002, 2004; Fullan, 1990; Kugel, 1993; Marcelo, 2009; Morais & Medeiros, 2007; Robertson, 1999; Villar-Angulo, 1990; Villegas-Reimers, 2003; Zabalza, 2004, entre outros).

Entendemos, assim, a influência dos contextos numa ótica bidirecional, não sendo possível entender o desenvolvimento organizacional sem perceber como evoluem e contribuem para a transformação institucional, aqueles que nela trabalham e que são eles próprios construtores de mudança (Almeida, 2012).

Em síntese, entendemos que o desenvolvimento profissional ocorre num processo em que se cruza a dinâmica da mudança individual e coletiva, conquanto o desenvolvimento seja marcado pela mudança que se espera que ocorra numa direção específica (Morais & Medeiros, 2007), remetendo para uma perspectiva de (re)construção individual das trajetórias pessoais e profissionais, como argumentam diversos autores. Como salienta Feixas (2004), “efectivamente, as pessoas não seguem as mesmas trajetórias nem os mesmos modelos profissionais, mas cada profissão deve estabelecer que tipo de desenvolvimento será mais adequado para conseguir rendimento, eficácia e eficiência profissional em cada indivíduo” (p. 32).

Então, é de toda a pertinência procurar desvendar por que motivo atingem uns docentes o nível de perito e outros não, bem como descortinar o que impulsiona ou bloqueia esse desenvolvimento para que se possa intervir, minimizando fatores inibidores e estabelecendo condições favoráveis à sua promoção.

Fatores condicionantes do processo de desenvolvimento profissional

Como vimos discutindo, é, então, de toda a relevância compreender os fenómenos que interferem nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. O entendimento de que este processo depende da dimensão pessoal do professor (quer das suas características, quer da leitura que faz das situações), bem como da interação bidirecional com os contextos em que se move (Burden, 1990; Sparks &

Looks-Horley, 1990) implica que “se se quer facilitar o desenvolvimento profissional temos que perceber o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento” (Marcelo, 2009, p. 16).

Podemos identificar duas grandes dimensões de fatores condicionantes: (i) fatores endógenos e processos de atribuição causal (*locus de controlo*) dominantes em cada indivíduo e (ii) fatores resultantes da imersão dos indivíduos nos contextos onde atuam, consubstanciando-se numa dimensão sistémica e ecológica. Recorrendo às palavras de Estrela “em síntese, factores endógenos e exógenos ao indivíduo podem articular-se de formas diferentes abrindo caminhos individuais de mudança pessoal e de construção da profissão” (Estrela, n.d.).

A conceptualização de desenvolvimento profissional que adotamos inscreve-se numa abordagem dialética, em que as dimensões endógena e exógena envolvem um conjunto de fatores que influenciam os processos de tomada de decisão e de ação do professor, recaindo em todas as vertentes da sua vida pessoal e profissional, tendo por isso que ser assumidos como interdependentes e indissociáveis (Almeida, 2012, 2014). Com efeito, na literatura é salientada a influência de fatores de índole pessoal e contextual logo a partir dos processos de socialização profissional dos professores principiantes (Cohen-Scali, 2003; Flores, 2004; Harland & Staniforth, 2006; Marcelo, 1991).

Os fatores de natureza endógena remetem-nos para a complexidade da vida interior de cada sujeito, integrando as suas características pessoais, bem como os processos particulares de significação e de ação perante as situações. Estamos em presença de um conjunto de fatores pessoais, também eles multidimensionais (cognitivos, psicológicos, biológicos, entre outros), aos quais acresce, por exemplo, o esquema de prioridades que cada um estabelece na articulação entre a vida privada e familiar e a vida profissional. Particularmente, ao nível do ensino superior, diversos autores chamam a atenção para a influência dos traços pessoais (Cafarella & Zinn, 1999; Feixas, 2002, 2004; Kugel 1993; Mora & Gómez, 2007; Navarro, 2007; Robertson, 1999). Por exemplo, Cafarella e Zinn (1999) salientam entre outros aspetos, o papel das motivações internas e das perceções do *eu* (por exemplo, a autoeficácia) nas formas de atuação dos docentes e Mora e Gómez (2007) apontam fatores como a consciência de si mesmo, a motivação, o compromisso, a iniciativa e o otimismo que consideram competências emocionais, bem como a empatia e outras habilidades sociais (por exemplo, de gestão de conflitos, de trabalho em equipa, de comunicação) como fundamentais.

Os fatores de natureza exógena comportam aspetos como as condições inerentes aos espaços profissionais e sociais onde o sujeito se move, não obstante depender da interpretação que o sujeito faz desses condicionantes (num *continuum* entre o polo positivo e o polo negativo) e dos mecanismos que usa para interpretar e interagir nesses contextos.

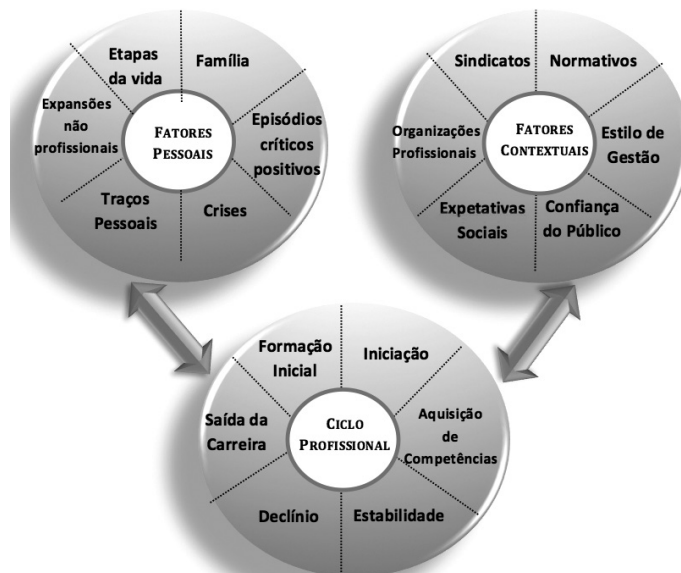
Na literatura são apontados aspetos como uma maior flexibilidade organizativa e a criação de condições de trabalho atentas às necessidades dos docentes, como

atributos institucionais com efeito impulsionador no envolvimento dos atores em processos de desenvolvimento profissional (Cafarella & Zinn, 1999; Day, 2007; Elton, 2009; Feixas, 2002, 2004; Imbernón, 1999; Knigh, 1998; Ramsden, 2003; Zabalza, 2004) e para que o professor não perca o entusiasmo (Boucher & Desgagné, 2001).

À multiplicidade de fatores que intervêm nos processos de desenvolvimento profissional, alia-se a complexidade das interações que se estabelecem entre esses condicionantes, evidenciada quando um mesmo facto é percebido como inibidor e prejudicial por uns e como promotor de desenvolvimento por outros (Almeida, 2012, 2014).

A tudo o que foi referido, acresce a interpenetração entre processos de desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, em movimentos de influência complexos e bidirecionais, que condicionam quer os processos de desenvolvimento profissional, quer, num movimento inverso, os processos de desenvolvimento organizacional. Assim, o efeito recíproco da influência do desenvolvimento profissional do indivíduo no desenvolvimento das instituições não pode ser descurado.

Diversos autores têm-se dedicado ao estudo da problemática dos fatores que condicionam os ritmos e direções que as trajetórias de desenvolvimento profissional assumem. Um trabalho representativo é o de Fessler e Christensen (1992). Os autores apresentam os dois grandes níveis que vínhamos referindo: Fatores Pessoais e Fatores Contextuais e a sua relação com o ciclo de carreira representados na figura A.



(Fessler & Christensen, 1992)

Figura A. Fatores Condicionantes da Dinâmica do Ciclo da Carreira do Professor

Para Fessler e Christensen (1992) os percursos individuais são marcados por fatores de natureza distinta: fatores pessoais e fatores contextuais. São assinalados como fatores pessoais as etapas da vida biológica do sujeito e os traços característicos do indivíduo, a vida pessoal e familiar, os episódios críticos positivos e, por outro lado, as crises, e ainda as atividades que desenvolva de cariz não profissional (hobbies, desporto, voluntariado...). Vem sendo ainda apontada na literatura a dimensão emocional, como essencial para a compreensão do professor e da sua atuação (Day, 2007; Estrela, 2010; Fullan & Hargreaves, 2000; Mora & Gómes, 2007; Neumann, 2006; Scott & Sutton, 2009).

Nos fatores contextuais, Fessler e Christensen (1992) referem aspetos inerentes às organizações (por exemplo, o estilo de gestão, as lideranças), fatores inerentes aos sistemas que regulam as atividades profissionais (organizações profissionais, sindicatos e normativos) e salientam ainda as interferências dos fenómenos e pressões sociais (expetativas sociais e confiança do público).

A proposta de Cruz (2006) proporciona uma abordagem que se nos afigura complementar para a compreensão dos fatores que interferem no desenvolvimento profissional. Na sua proposta engloba três dimensões integradas e em interação ao longo duma linha temporal (Fig. B): a dimensão individual, a dimensão coletiva e a dimensão universal ou geracional.

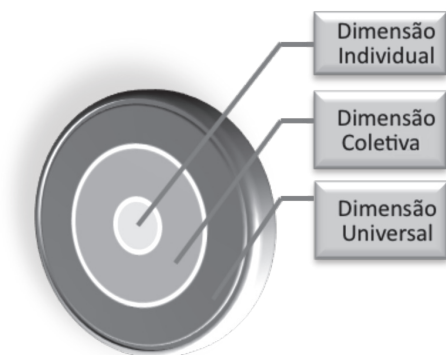


Figura B. Dimensões

A dimensão individual remete-nos para o caráter singular de cada indivíduo. Já a dimensão coletiva alude aos contextos em que o professor se insere, bem como aos fenómenos de socialização profissional e decorrente partilha de experiências com outros docentes que se movimentam nos mesmos espaços. Por fim, a dimensão universal ou geracional, a dimensão mais abrangente que permite justificar a

verificação de traços comuns, que fazem com que cada professor se assemelhe em alguns aspetos com todos os professores da sua geração.

A este propósito Cruz (2006) defende que os ciclos individuais são marcados por mudanças na personalidade, na conduta e nas atitudes, mudanças essas que não decorrem apenas de acontecimentos extraordinários mas como parte inevitável do percurso ordinário da carreira, da idade, da história pessoal, da experiência, do contexto organizativo, entre outros. Para este autor a implicação mútua entre o particular (histórias de vida) e o coletivo (contextos sociopolíticos) é poderosa e dá lugar a diferentes matizes nos percursos seguidos pelos docentes.

A ideia de que o desenvolvimento profissional denota regularidades partilhadas por um grupo profissional (traços salientes dos ciclos de desenvolvimento do adulto, da carreira, entre outros) e que, simultaneamente integra especificidades decorrentes das biografias de cada um dos seus membros, permite-nos ter uma visão mais compreensiva destes processos. Por um lado, permite-nos aceitar que existem variáveis que condicionam o desenvolvimento profissional e sobre as quais não podemos intervir mas antes trabalhar a partir delas e, por outro, compreender onde e como podemos atuar por forma a potenciar esse desenvolvimento (Almeida, 2012).

Processo e metodologia

Integrando-se num estudo mais vasto cujo principal propósito foi o de compreender o processo de desenvolvimento profissional, na vertente docente, de professores do ensino superior que se ocupam da formação de professores de outros níveis de ensino (Almeida, 2012), parece-nos essencial, situarmo-nos neste texto num dos seus objetivos específicos: compreender como promover o desenvolvimento profissional, identificando fatores potencialmente inibidores ou facilitadores desse desenvolvimento.

Decorrente dos objetivos traçados, vimo-nos desde logo numa posição de difícil resolução. Com efeito, a integração da presente investigação numa matriz paradigmática vê-se comprometida face aos opostos e inconciliáveis pressupostos ontológicos e epistemológicos subjacentes aos paradigmas positivista/naturalista e fenomenológico/hermenêutico. Assim, pareceu-nos oportuna a posição de Shulman (1986) pelo que optámos por abandonar esta discussão e preferir contextualizar o estudo em termos do género de abordagem seguida. Trata-se, assim, de uma abordagem mista, onde se incorporam duas grandes etapas complementares com recurso a métodos quer

qualitativos, quer quantitativos, adequados à procura de evidências que possam contribuir para um maior esclarecimento dos objetivos do estudo.

Na etapa do trabalho empírico, que aqui trazemos, optámos pela utilização da técnica de entrevista considerando ser esta a técnica mais ajustada para a desocultação dos quadros conceptuais que sustentam as opiniões emitidas, bem como o aprofundamento dos significados atribuídos às experiências vivenciadas na primeira pessoa (Bogdan & Biklen, 1994). Elegemos a entrevista semidiretiva ou semidirigida, uma vez que permite ao entrevistado ajustar o modo como aborda os temas propostas às suas características e história particulares e, concomitantemente, garantindo ao entrevistador que os tópicos considerados fundamentais são abordados (Estrela, 1990; Bell, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; De Ketele & Roegiers, 1996).

Foram realizadas entrevistas em profundidade a 12 docentes envolvidos na formação de professores no subsistema de ensino superior politécnico, em diferentes fases da carreira docente e provenientes de diversas áreas de formação. Optámos por proceder a uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2009), predominantemente indutiva, na qual o investigador se envolve num processo de pensamento analítico e, simultaneamente criativo (Mason, 1994).

Caracterização dos entrevistados

As entrevistas realizadas, num total de 12, abrangeram quatro elementos do sexo masculino e oito do sexo feminino. Quatro dos entrevistados tinham menos de 40 anos, tendo o mais novo 33 anos; quatro tinham entre 40 e 50 anos e outros quatro mais de 50 anos de idade. Sete dos entrevistados tinham formação de base orientada para o ensino (uma em Educação de Infância, duas em 1º Ciclo do Ensino Básico, e os restantes tinham formação em variantes ou ramos educacionais, das quais um na área da língua, um na matemática e dois nas áreas das expressões).

Apenas dois dos entrevistados não tinham qualquer experiência em outros níveis de ensino (ambos de áreas das Ciências Sociais e Humanas). Os dez entrevistados com experiência de ensino anterior apresentavam entre um e dezoito anos de experiência (cinco dos entrevistados possuíam até cinco anos de experiência inclusive, e os restantes mais de cinco anos).

Cinco dos entrevistados eram detentores do grau de doutor, cinco do grau de mestre, um estava a realizar o curso de mestrado e um o curso de doutoramento. Oito dos entrevistados encontravam-se na categoria de Professor Adjunto (dois por equiparação), dois na categoria de Professor Coordenador e dois eram Assistentes.

Apresentação e discussão dos resultados

Dimensão emocional: as motivações

Atendendo ao papel que a dimensão emocional, nomeadamente as motivações, joga no processo de desenvolvimento profissional, começamos por apresentar os elementos da análise de conteúdo que nos indicam o que atrai os entrevistados para o exercício profissional no ensino superior.

Quadro 1

Motivações (o que me atrai é...)

Subcategorias	FRC	UE	Indicadores
Investigar	16.9%	4	Continuar a fazer investigação mesmo que de modo diferido Fazer um projeto de investigação/ um pós-doc Foco de interesse e motivação a investigação
Ensinar	43.4%	9	Transmitir o conhecimento Promover o gosto pelo conhecimento Ensinar a fazer de outra maneira Dar aulas/ ensinar Poder transmitir aos outros a sua visão Ter a expectativa/vocação para ser um professor
Aprofundar conhecimento	39.8%	9	Atrai-me o conhecimento em geral Continuar a estudar/aprender Aprofundar o saber Poder acompanhar a investigação desenvolvida na área
TOTAL	100%		

Legenda: FRC - Frequência relativa face à categoria

UE - Unidades de Enumeração⁵

O principal fator de atração declarado deve-se ao facto de poderem ensinar, motivação referida pela grande maioria dos entrevistados, o que aponta para um forte compromisso e implicação pessoal com a vertente docente. Integram-se aqui motivações como poder transmitir o conhecimento, fomentar nos alunos o gosto pelo saber, sendo também referido por alguns o ensino surgir como uma vocação. O gosto pessoal pelo ensino é apontado também por diversos autores como uma premissa favorável a uma maior preocupação com o processo de ensino e a um maior investimento do docente em processos de aprendizagem (Cafarella & Zinn 1999, Day, 2007; Mora & Gómes, 2007).

⁵ Para os propósitos do estudo foi considerada como unidade de enumeração ou de contagem o sujeito.

Poder continuar a aprender e a aprofundar o conhecimento revela-se também um forte aliciente para a grande maioria dos entrevistados, sendo esta apetência um tipo de motivação intrínseca, apontada como o tipo de motivação mais favorável ao desenvolvimento profissional e aprendizagem (Biggs, 2006).

Ilustram o tipo de motivação referida expressões como:

“É de facto esta coisa de trabalhar com alunos que vão ser professores e sobre o qual eu já fiz um percurso que acho que de facto posso partilhar com eles... e com eles construir, não ensinar de facto... eu construir com eles qualquer coisa que possa contribuir para um estar diferente na escola” (D9).

Fatores inibidores

Os fatores apontados pelos entrevistados como passíveis de inibir ou dificultar esse desempenho estão patentes no quadro 2.

Quadro 2

Fatores Inibidores/Dificuldades

Subcategorias:	FRC	UE
Ausência experiência	9.1%	8
Ausência de preparação/formação	17%	8
Ausência de pertença ao grupo	10.8%	3
Afastamento dos contextos profissionais	2%	1
Avaliação de desempenho negativa	1.1%	2
Equilíbrio com a vida familiar	4%	4
Ausência de clima cooperativo interdisciplinar	7.1	7
Falta de autonomia (poder de decisão)	5.4%	4
Sobrecarga / falta de tempo	18.4%	9
Falta de apoio	5.9%	3
Insegurança/Sistema de Progressão	19.3%	8
TOTAL	100%	

Legenda: FRC - Frequência relativa face à categoria

UE - Unidades de Enumeração

No conjunto dos fatores apontados como entraves para um melhor desempenho, se associarmos as diferentes subcategorias emergentes do discurso dos sujeitos, fica patente a primazia de fatores inibidores exógenos, inerentes aos contextos onde atuam. Em primeiro lugar surge a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para investir em processos de desenvolvimento (nove sujeitos).

São apontados igualmente pela maioria, constrangimentos provenientes da insegurança e da instabilidade ao nível da situação profissional, assim como a ausência de cooperação interdisciplinar.

Outros fatores inibidores referem-se à necessidade de responder simultaneamente às exigências profissionais e às obrigações familiares, à perceção de alguma falta de autonomia, a dificuldades de integração no grupo, à falta de apoio, às apreciações negativas que possam receber relativamente ao seu desempenho e ao afastamento dos contextos escolares onde os futuros professores, seus alunos, se irão inserir.

A falta de preparação ou de formação para o ensino em particular e a falta de experiência nesse âmbito são também destacadas pela maioria dos entrevistados.

Vejamos mais detalhadamente os *condicionantes profissionais* e as *condições de trabalho* patentes no quadro 3.

Quadro 3

Fatores Inibidores Decorrentes das Condições de Trabalho/Profissionais

Subcategorias	FRC	UE	Indicadores
Sobrecarga / falta de tempo	18.4%	9	<p>A acumulação de funções que é dispersante/esgotante</p> <p>A acumulação de funções/tarefas que reduz o tempo para preparação da componente letiva</p> <p>Ao aumento generalizado do trabalho na área da educação</p> <p>Ao facto dos alunos poderem comunicar/pedir ajuda permanentemente (até por e-mail)</p> <p>À carga de trabalho que não permite investir no trabalho interdisciplinar</p> <p>Às muitas horas de trabalho</p> <p>Ao aumento do trabalho letivo</p> <p>Ao aumento do trabalho após o doutoramento</p> <p>À sobrecarga inerente ao envolvimento em projetos de investigação (acumulação)</p> <p>À dificuldade em realizar o doutoramento devido ao aumento da carga letiva</p> <p>Aos prazos apertados pra dar notas a muitos alunos</p> <p>Em encontrar equilíbrio entre as diversas vertentes</p> <p>Ter tempo para ler no dia-a-dia</p> <p>Ter tempo para fazer formação</p>
Insegurança/ Sistema de Progressão	19.3%	8	<p>Os contextos serem cada vez mais contingentes/incertos</p> <p>Não ter expetativas/projetos por aguardar abertura/resultados de concurso</p> <p>Não haver perspectivas de progressão/vagas após o doutoramento</p> <p>Deficiente sistema de gestão de oportunidades de carreira no ensino superior</p> <p>À manutenção do vínculo com escolas de outros níveis de ensino</p>

			Face às novas regras de requisição
			Face às revisões do estatuto da carreira (definitivo)
			Às pressões inerentes ao sistema de progressão na carreira
			À falta de vagas (quadro completo)
			Já não haver os quadros de escola
			À admissão de pessoas por processos administrativos internos e não por progressão/graus académicos
Falta de autonomia (poder de decisão)	5.4%	4	Decorrente dos processos de seleção para funções de gestão
			Não ser possível selecionar as disciplinas a lecionar
			Ter formação de banda larga que permite ser direcionada para muitas áreas
			Manter autonomia na forma como se exerce a profissão/controlo excessivo
			Ter programas/planos de estudo com restrições
Falta de apoio	5.9%	3	Decorrente da contenção financeira no E.S. não haver dinheiro para projetos
			Falta de apoio que leva os docentes a ter que superar sozinhos/por si os seus problemas /lacunas/dificuldade)
			A falta de apoio para investir no mestrado/ formação
			A falta de apoio aos novos docentes
			O apoio reduzido que passa apenas por algum apoio informal de colegas
			A pouca capacidade da escola para construir situações de apoio aos professores
TOTAL	49%		

Legenda: FRC - Frequência relativa face à categoria

UE - Unidades de Enumeração

São citados, em primeiro lugar por três quartos dos entrevistados, problemas decorrentes da sobrecarga de trabalho e da conseqüente falta de tempo. Consideram a cargas de trabalho excessivas, nomeadamente pelo aumento da carga letiva, pela acumulação e pela dispersão por diversas funções e tarefas que lhe estão associadas.

As referências à insegurança em termos de estabilidade profissional surgem em segundo lugar, transparecendo algum desalento no que diz respeito aos próprios sistemas de progressão na carreira, sendo a falta de concursos e a indefinição da situação profissional (alguns mantêm-se como professores requisitados de outros níveis de ensino) alguns dos problemas levantados.

Associando aos dois fatores anteriores a falta de autonomia e a falta de apoio, parece que as condições profissionais e laborais, ou a falta destas, serão a dimensão percecionada como mais limitadora da melhoria dos processos de atuação dos docentes (49% FRC). Observemos a afirmação que se segue:

Eu fiz o mestrado já era aqui assistente... depois passei a professor adjunto e mais tarde fiz o doutoramento ... foi há poucos anos acabei em 2003 e dessa fase para cá as coisas têm sido menos interessantes por esse especto... a pessoa faz um doutoramento, faz um investimento muito grande, naturalmente, eu ainda por cima fui para o estrangeiro... e depois não há vagas, não há quadros... uma pessoa continua com o mesmo perfil profissional que tinha... e tem mais trabalho naturalmente (...) e a escola teve muito pouca capacidade para construir situações de apoio aos professores. Quase todos fizeram o que fizeram à sua própria custa e à sua iniciativa. Portanto, sabáticas e licenças para investigação, nada... (D6).

Quadro 4

Fatores Inibidores/Ausência de Clima Cooperativo

Subcategorias	FRC	UE	Indicadores
Ausência de clima cooperativo interdisciplinar	7.1%	7	Em promover o trabalho em equipa na área científica
			Na constituição das equipas
			Por isolamento dos professores
			Por falta de trabalho interdisciplinar/entre áreas
			Pelo desconhecimento sobre os colegas de outras áreas
			Pela falta de capacidade de criticar (entre colegas)
			Falta de trabalho interdisciplinar no ensino superior
			Pela acentuada divisão por áreas característica no ensino superior

Legenda: FRC – Frequência relativa face à categoria

UE – Unidades de Enumeração

Verifica-se também que mais de metade dos sujeitos aponta como constrangimento ao desenvolvimento ou melhoria da atuação profissional a ausência de um clima de trabalho colaborativo entre colegas de diferentes áreas e o isolamento dos professores. Singular é a metáfora usada por D9 para ilustrar o isolamento profissional, referindo-se às áreas disciplinares como ‘ilhas’, coincidindo com a noção de Becher (1989) da existência de tribos ou territórios de poder associados às diferentes áreas disciplinares e remetendo para uma cultura organizacional do tipo setorial (Hargreaves, 1997). Como afirma D9:

Este é da área da matemática, ali é da área das línguas ... e portanto nós dizemos que é uma ilha... somos ilhas e que acho que na ESE se passa, e que no ensino superior se passa, é geral... a minha visão sobre o ensino superior nesse especto é muito crítica... (D9).

Como vimos anteriormente, embora as motivações para o exercício profissional sejam essencialmente de natureza intrínseca, a tendência para apontar fatores exógenos como fatores inibidores salienta-se no grupo estudado.

Fatores potenciadores

É também apontado pelos entrevistados um conjunto de fatores que consideram estimulantes e aos quais atribuem um efeito positivo no âmbito do seu crescimento profissional. O quadro 5 sintetiza os fatores potenciadores extraídos do discurso dos sujeitos.

Quadro 5
Fatores Potenciadores

Subcategorias:	FRC	UE
Experiência profissional	28.5%	8
Trabalho cooperativo	4.8%	5
Articulação com os contextos reais de trabalho	31.7%	9
Traços pessoais	5.3	9
Maturação e desenvolvimento	14.6	4
Avaliação pelos alunos	8%	4
Aumento do domínio dos conteúdos	7.1%	7
TOTAL	100%	

Legenda: FRC – Frequência relativa face à categoria

UE – Unidades de Enumeração

São feitas alusões aos ganhos que advêm da experiência profissional que vão acumulando, aos proveitos da cooperação com os colegas, à articulação com os futuros contextos de trabalho dos seus alunos, ao aumento do domínio dos conteúdos e ao *feedback* proporcionado pelos alunos.

Salientamos aqui esta última referência ao efeito do *feedback* dos alunos ser considerado por quatro dos docentes como fator de estímulo para a melhoria das práticas, já para outros dois é visto como fator de desânimo. Estes dados sustentam a ideia que avançamos na primeira parte deste artigo de que um mesmo fator pode ser simultaneamente considerado favorável por uns e desfavorável por outros (Burden, 1990; Sparks & Looks-Horley, 1990)

Veja-se, a título ilustrativo os exemplos de D5 e D4:

Os alunos fizeram, fiz uma avaliação da disciplina no final, tive a preocupação de passar um inquérito no final, anónimo... para eles poderem avaliar o trabalho, para identificarem aquilo que tinham gostado e aquilo que não tinham gostado e... eles, pronto fizeram uma avaliação muito positiva o que foi muito estimulante... (D5).

Eu acho que a avaliação dos alunos... se for... muito negativa e crítica... me faria repensar a minha permanência na profissão (D4).

De outra natureza, é o reconhecimento das vantagens decorrentes das suas características e traços particulares, dos seus próprios processos de maturação e do

aumento do domínio que têm dos conteúdos. Assim, curiosamente e contrariamente ao que sucedia nos fatores inibidores, nos fatores potenciadores, ganham novamente maior destaque, tal como acontecia com as motivações, fatores de natureza endógena, apontados na literatura como fatores essenciais para o envolvimento em processos de desenvolvimento profissional (Day, 2007; Estrela, 2010; Fullan & Hargreaves, 2000; Imbernón, 2000; Mora & Gómez, 2007; Neumann, 2006; Scott & Sutton, 2009).

Os fatores de natureza exógena continuam também a ter bastante destaque (44,5% das referências), nomeadamente, no que diz respeito à articulação com os contextos reais de trabalho, ao trabalho colaborativo e à avaliação do seu desempenho.

Considerações finais

Como foi sendo sublinhado ao longo do texto, entende-se que os processos de desenvolvimento profissional não se dão no vazio. Assente numa perspetiva ecológica, reconhece-se que, de uma forma bidirecional, os indivíduos são afetados e afetam os contextos em que se movem (do mais macro ao mais micro).

Com efeito, entende-se que o indivíduo é influenciado por fatores endógenos decorrentes das biografias e características particulares, e por fatores exógenos, decorrentes dos contextos em que exerce a sua atividade profissional, das leituras que faz das situações e das relações que estabelece. Os dados apresentados vêm suportar esta convicção, revelando a consciencialização de que quer circunstâncias inerentes às condições socioprofissionais, quer organizacionais, quer elementos da esfera individual e pessoal interferem nos processos de desenvolvimento profissional (Burden, 1990; Burke, 1987; Day, 2001; Feixas, 2002, 2004; Fessler & Christensen, 1992; Huberman *et al.*; 1997; Imbernón, 1999; Knight *et al.*, 2006; Kugel, 1993; Robertson, 1999; entre outros).

No que se refere aos fatores potenciadores, não podemos deixar de assinalar a forte expressão que as condições pessoais assumem quando comparamos com o papel que ocupam na identificação dos fatores inibidores, nomeadamente uma auto percepção de uma maior proficiência científica e a referência aos traços pessoais, como elementos facilitadores do desenvolvimento profissional, tal como sustentado por diversos autores (Beaty, 1998; Cafarella & Zinn, 1999; Feixas, 2002, 2004; Kugel 1993; Mora & Gómez, 2007; Navarro, 2007; Robertson, 1999).

De sublinhar que, se bem que os fatores externos surjam de forma particularmente notória enquanto fatores inibidores no discurso dos docentes entrevistados, também são assinalados fatores como a falta de experiência e a falta de formação. Este reconhecimento da falta de formação enquanto fator inibidor parece-nos indiciador

de uma valorização do saber profissional para o exercício docente que, de acordo com a literatura revisitada na primeira parte deste texto, não tem recebido grande atenção no contexto do ensino superior.

Ora, se a ausência de formação pedagógica é percebida como um fator inibidor e nos remete para a possibilidade dos docentes porem em causa a “naturalização” da docência no ensino superior, mas não surge como fator potenciador no discurso dos docentes e, se a isto associarmos a valorização dos traços pessoais, conjugada com a percepção de que a implicação na profissão decorre de uma vocação como vimos a propósito das motivações para o exercício profissional; o aumento do saber científico e a acumulação de experiência (este último surgindo tanto como fator inibidor como potenciador), poderão em conjunto revelar uma propensão para a adoção do paradigma artesanal, ou assente na crença de que ensinar depende das capacidades e propensão particulares de cada um ou como único recurso/percurso disponível para melhorar o desempenho profissional.

Em síntese, parece ser possível contribuir para acelerar o processo de desenvolvimento profissional, atuando ao nível da eliminação dos obstáculos apontados pelos próprios e na criação de condições favoráveis para que os indivíduos e as instituições possam definir e adotar políticas e práticas indutoras de desenvolvimento profissional (Hawley & Valli, 1999).

A eliminação de obstáculos e criação de condições favoráveis, como ilustram os dados apresentados, passa muito pela flexibilização organizativa, na distribuição de tempos e tarefas, no apoio, no estabelecimento de uma cultura colaborativa e um clima de estabilidade e segurança profissional, entre outros aspetos.

Não podemos deixar de assinalar que, apesar do que nos diz a abundante literatura a respeito das potencialidades do trabalho cooperativo, ser este um espectro pouco expressivo no discurso dos entrevistados, embora seja de referir que a ausência de esquemas de trabalho colaborativo ora é apontado como fator inibidor, ora a participação em processos deste tipo é reconhecido como um fator favorável ao desenvolvimento profissional Estes resultados poderão dever-se ou ao facto de este tipo de trabalho não ser um hábito enraizado na cultura da instituição ou por não haver uma informação sólida e consistente do real impacto destas iniciativas, deixando apenas uma sensação de satisfação nos participantes como nos relembram autores como Kreber (2002), Lin et al. (2010) e Zabalza (2004), ou ainda poderá dever-se aos condicionalismos anteriormente apontados que deixam pouco espaço para encontrar tempos de trabalho em comum.

Também a formação pedagógica para os docentes do ensino superior, que ganha espaço nos contextos internacionais e visibilidade na literatura, parece ser bem

acolhida pelos docentes que atuam no espaço da formação inicial de professores abrangidos pelo estudo. Quanto a nós, do que o presente estudo permitiu examinar, os dispositivos de formação a implementar deverão, entre outros princípios, atender às culturas institucionais, procurando conciliar interesses e necessidades individuais e coletivas, envolvendo ativamente o docente, os grupos e as estruturas estabelecidas para que desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional sejam dois ângulos de um mesmo cenário de melhoria da qualidade.

É nossa expectativa que a continuação do estudo, com o alargamento do número de sujeitos auscultados (fase de extensão), nomeadamente com recurso a técnicas como o questionário e respetiva análise estatística, permita encontrar regularidades no discurso dos docentes. Com efeito, a deteção de fatores percebidos como inibidores e/ou potenciadores do desenvolvimento profissional afigura-se-nos como um conhecimento indispensável para (re)pensar oportunidades e práticas indutoras de desenvolvimento profissional, tanto a nível individual como no seio das instituições de ensino superior.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos formadores de professores* (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10451/8009>
- Almeida, M. (2014). Développement professionnel des enseignants de l'enseignement supérieur: La transition entre les profils d'orientation pédagogique. *La Recherche en Éducation*, 14, 42-78.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beaty, L. (1998). The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. *JETI*, 35, 99-107.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ªed). Lisboa: Gradiva.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bogdan, R, & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boucher, L. P., & Desgagné, Y. (2001). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire: Un processus de changement véritable. In D. Raymond (Ed.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp. 55-70). Shrebrooke: Éditions CRP.
- Brancato, C. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-65.

- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction: Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 5-14.
- Burden, P. (1990). Teacher development. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 311-328). New York: MacMillan.
- Burke, P. (1987). *Teacher development: Induction, renewal and redirection*. New York: Falmer Press.
- Caffarella, R. S., & Zinn, L. F. (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports. *Innovative Higher Education*, 23(4), 241-254.
- Cohen-Scali, V. (2003). The influence of family, social, and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, 29, 237-249.
- Cruz, M. F. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Espanha: Grupo Editorial Universitário.
- Cruz-Tomé, M. A. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente*. Granada: Universidad de Granada.
- Cruz-Tomé, M. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- Cunha, M. I. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In C. Leite (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp.63-74). Col. Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). *Pasión por Enseñar. La identidad personal e profesional del docente y sus valores* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observations de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3ªed.). Bélgica: De Boeck & Larcier.
- Deaudelin, C., Brodeur, M., & Bru, M. (2005). Conclusion: Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 177-185.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). Introduction: Entering the field of Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative Inquiry* (pp. 1-34). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Elton, L. (2009). Continuing professional development in higher education: The role of the scholarship of teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8, 247-258.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de formação de Professores* (3ª ed.). Lisboa: INIC.
- Estrela, T. (2005). Os saberes docentes vistos por eles próprios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 433-450.
- Estrela, T. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal.
- Estrela, A., & Estrela, M. T. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 73-80). Porto: Porto Editora.

- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Tese de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona). Consultado em <http://hdl.handle.net/10803/5013>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- Fessler R. (1995). Dynamics of teachers career stages. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 171-192). New York: Teachers College Press.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Flores, M. A. (2004). Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: Influências e percursos. *Revista Educação*, 12(2), 173-190.
- Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. C. (2007). Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores & I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 7-46). Braga: Universidade do Minho.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (Ed.), *Changing School Culture through Staff Development* (pp. 3-25). USA: ASCD.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39, 50-57.
- Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.
- Goodwin, D. (2005). Comprehensive development of teachers based on in-depth portraits of teacher growth. In D. Beijard, P. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 231-244). Netherland: Springer.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Vol.II, pp. 1297-1319). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Harland, T., & Staniforth, D. (2006). Contrasting views of induction: The experiences of new academic staff and their heads of department. *Active Learning in Higher Education*, 7, 185-196.
- Hawley, W., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development. A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (1997). Perspectives on the teaching career. In B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp.11-78). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Imbernón, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de primaria. *Revista de Educación*, 1, 58-69.

- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Knight, P. (1998). Professional obsolescence and continuing professional development in Higher Education. *IETI*, 35, 248-256.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18, 315- 329.
- Leite, C., & Ramos, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In C. Leite (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 29-45). Porto: CIIE/Livpsic.
- Leithwood, K. A. (1990). The principal's role in teacher development. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development* (pp. 71-90). USA: ASCD.
- Lin, G., Gill, P., Sherman, R., Vaught, V., & Mixon, J. (2010). Evaluating the long-term impact of professional development. *Professional Development in Education*, 36(4), 679-682.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Mason, J. (1994). Linking qualitative and quantitative data analysis. In A. Bryman & R. Burgess (Eds.), *Analysing qualitative data* (pp. 89-110). London: Routledge.
- Mora, C., & Gómes, J. (Coords.). (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias e propuestas para la docencia universitaria*. Oleiros: Netbiblo.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor - A chave do problema*. Açores: DRCT.
- Navarro, P. L. (2007). *Auto-eficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea SA.
- Neumann, A. (2006). Professing passion: Emotion in the scholarship of professors at research universities. *American Educational Research Journal*, 43, 381-424.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Robertson, D. (1999). Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.
- Scott, C., & Sutton, R. (2009). Emotions and change during professional development for teachers. A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3, 151-171.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: McMillan Publishing Company.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Sikes, P. (1992). The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). Philadelphia: Falmer Press.

- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of teacher development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-251). New York: MacMillan.
- Staudinger, U., & Kessler, E. M. (2009). Adjustment and growth: Two trajectories of positive personality development across adulthood. In M. C. Smith & N. DeFrates-Densch (Eds.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (pp. 241-268). New York: Routledge.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Trigwell, K., Postareffa, L., Katajavuoria, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers, *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- Villar-Angulo, L. M. (1990). *El Profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.