

PROJETO PITE - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E PERSPETIVAS DE ENSINO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA VISÃO INTERNACIONAL

Paula Batista¹, Elsa Silva², José Luís Aparício³

¹Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – CIFID²D; ²Faculdade de Ciências o Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra - CIDAF; ³Universidad de Valladolid

RESUMO: A formação de professores, enquanto prática social histórica (Cochran-Smith & Villegas, 2015), tem sido alvo de múltiplas transformações, sendo uma das mais recentes a resultante da adaptação ao processo de Bolonha. Paralelamente, a profissão de professor tem-se debatido com o aumento exponencial da carga burocrática e uma maior responsabilização e controlo público da profissão (Day, Flores & Viana 2007), aportando renovadas identidades profissionais. Face a este quadro, este projeto tem como propósito central aceder ao valor e significado atribuído pelos intervenientes à formação inicial, enquanto espaço de construção da identidade profissional e aprendizagem do exercício da profissão. Este materializa-se no contexto internacional no âmbito da formação de professores de Educação Física, mais incisivamente no estágio profissional, que é entendido como um espaço formativo de excelência na formação dos futuros professores (Chepyator-Thomson & Liu, 2003). O projeto é bietápico, uma fase extensiva em que participarão todos os países aderentes e uma intensiva com um grupo mais restrito de participantes. O desenho metodológico é misto na tentativa de captar diferentes perspetivas do fenómeno em estudo. É expectável caraterizar os programas de formação de professores, efetuar publicações nacionais e internacionais e elaborar um livro de boas práticas na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Identidade Profissional; Supervisão; Educação Física.

PROFESSIONAL IDENTITY AND TEACHING PERSPECTIVES CONSTRUCTION IN TEACHER EDUCATION: AN INTERNATIONAL OVERVIEW

ABSTRACT: Teacher education, as a historical social practice (Cochran-Smith & Villegas, 2015), has been object of multiple transformations, and one of the most recent was the result of Bologna process adjusting. In parallel, teacher profession has been debated with the exponential increase of the bureaucratic load and greater accountability and public control of the profession (Day, Flores & Viana 2007), bringing renewed professional identities. In this framework, the main purpose of this project is to capture the value and meaning attributed by the participants to the initial education, as a space for the construction of professional identity and profession learning. It is an international project in Physical Education teacher education context, more incisively at the practicum training, which is understood as an excellence formative space within the training of future teachers (Chepyator-Thomson & Liu, 2003). The project his structured in two-stage, an extensive in which participate all countries involved and an intensive phase with a smaller group of participants. The methodological design is mixed in an attempt to capture different perspectives of the phenomenon under study. It is expected to characterize teacher training programs, carry out national and international publications and develop a book of good practices in teacher education.

KEY WORDS: Teacher Education; Profesional Identity; Supervision; Physical Education.

PROYECTO PITE – CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO: UNA VISIÓN INTERNACIONAL

RESUMEN: La formación del profesorado, en tanto práctica social histórica (Cochran-Smith & Villegas, 2015), ha sido objeto de múltiples transformaciones, siendo la más reciente en Europa la resultante de la adaptación al proceso de Bolonia. A la vez, para el ejercicio de la profesión docente se apunta hacia un aumento de la carga burocrática y un mayor control público (Day, Flores & Viana 2007), lo que aporta renovadas identidades profesionales. En este escenario, analizar la contribución de la formación inicial del profesorado, se asume como un aspecto esencial para la mejora de las prácticas formativas, entendidas como espacios formativos por excelencia en la formación de los futuros profesores (Chepyator-Thomson & Liu, 2003). El proyecto se estructura en dos fases, una fase extensiva en la que participarán todos los países participantes en el mismo, y una intensiva, restringiendo el grupo de participantes. Se busca seguir un método mixto a fin de captar las diferentes perspectivas para poder acceder a una mejor comprensión del fenómeno objeto de análisis. Se pretende caracterizar los programas de formación del profesorado, efectuar publicaciones nacionales e internacionales y publicar un libro de buenas prácticas para la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Formación de Profesorado; Identidad Profesional; Supervisión; Educación Física

Introdução

As transformações ocorridas ao longo da última década nos programas de formação de professores (nomeadamente as decorrentes da implementação do Processo de Bolonha), que marcaram o contexto europeu e que se foram disseminando para outros continentes, associadas às alterações da profissão (intensificação da componente burocrática, bem como por uma maior responsabilização e controlo público da profissão) (Day, Flores, & Viana 2007), apontam para a necessidade de inspetar não apenas o modo como os processos de formação estão a decorrer, mas também acerca do seu contributo para o aprender a ser professor. Neste âmbito, e no contexto dos programas de formação de professores de Educação Física, O'Sullivan (2014) advoga que estes têm que ajudar os professores a tomar decisões sobre a melhor forma de apoiar a aprendizagem dos futuros professores sobre a profissão e o ensino da Educação Física, preparando-os para os desafios que as escolas presentemente enfrentam.

Neste quadro, importa que as instituições de formação de professores encontrem novos modos de estruturar os percursos formativos, especialmente do estágio profissional, que é considerado um espaço formativo de excelência (Chepaytor-Thompson and Lyu 2003) com desafios permanentes (Kemmis et al., 2014), para que a nova identidade profissional docente em eclosão seja incorporada e que o círculo vicioso de perspetivas de ensino centradas no professor, que ainda hoje tende a prevalecer, se quebre.

É neste contexto que a temática da construção da identidade profissional, entendida como uma interface entre as experiências pessoais dos professores e do contexto social, cultural e institucional do quotidiano (Jurasaitė-Harbison 2005), e o valor da formação inicial para os futuros professores, ganham pertinência investigativa. Assim, o propósito central do presente projeto é aceder ao valor e significado atribuído pelos intervenientes à formação inicial, enquanto espaço de construção da identidade profissional e aprendizagem do exercício da profissão. A perceção, experiências e práticas dos diferentes intervenientes ao longo da formação inicial (estudantes, professores e orientadores da escola) serão considerados.

De forma a responder ao propósito central foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Como é que se aprende a ser professor?
- 2) Qual o valor atribuído pelos estudantes, professores e orientadores às diferentes componentes da formação inicial?
- 3) Como é vivida e interpretada a experiência de ser professor estagiário no contexto da formação inicial?
- 4) Que perspetivas de ensino e aprendizagem prevalecem no contexto da formação inicial?
- 5) Como é que os estudantes constroem a sua identidade profissional e as perspetivas de ensino ao longo da formação inicial?

- 6) Que arquitetura da prática de orientação prevalece nos contextos do Estágio Profissional e qual o seu contributo para a construção da Identidade Profissional e perspetivas de ensino dos estudantes?

QUADRO TEÓRICO

Identidade profissional do professor

A identidade profissional do professor envolve crenças, valores e emoções dos professores em relação ao ensino e ao ser professor (Day et al. 2006). Dubar (1997) enfatiza que esta é o resultado de um processo biográfico e relacional, sendo influenciada pela formação inicial, pela socialização profissional, pelas experiências prévias, pelas histórias de vida e resultados de relações estabelecidas com outros, nomeadamente os orientadores. Por sua vez, sustentados numa perspetiva sociocultural, Sfard and Prusak (2005) referem que a identidade profissional do professor se relaciona com a aprendizagem e o tornar-se professor num determinado contexto. De facto, e não obstante ser clara a coexistência de perspetivas, é geralmente aceite que a identidade profissional do professor: 1) é de natureza multifacetada e dinâmica; 2) é um processo em contínuo, não estável e em constante transformação; 3) envolve a pessoa e o contexto; 4) implica subidentidades que devem ser balanceadas para evitar conflitos entre elas e 5) compreende capacidade de agenciamento, porquanto os professores devem seguir os seus princípios em função do tipo de professores que pretendem tornar-se (Beijaard, Meijer, and Verloop 2004). Consequentemente, a identidade profissional do professor é constantemente negociada, construída e reconstruída na interação com outros dentro de cada contexto e experiência (Beauchamp and Thomas 2009). Partindo deste entendimento, a aprendizagem para professor pode ser configurada como um processo de pertença, construída socialmente em resultado de uma experiência dentro de comunidades, como as de prática (Wenger 2008). No contexto da formação inicial, especificamente no decurso do estágio, o estudante-estagiário aprende acerca das rotinas escolares e linguagem específica enquanto interage com outros significativos, como os professores cooperantes (Izadinia 2016, Zhao and Zhang 2017, Coward et al. 2015). De facto, conforme veiculado por Clarke, Triggs e Nielsen (2014), os professores cooperantes são percecionados pelos estagiários como os elementos que mais contribuem para a construção da sua identidade profissional. Os estagiários esperam que os orientadores, mais especificamente os da escola (designado de professor cooperante pela literatura internacional), sejam modelos (Özbaş, 2015), que os ajudem a ultrapassar as dificuldades e a construir a sua identidade profissional, funcionando como suporte das interações estabelecidas nas comunidades escolares (Izadinia 2016). Assim, associada às componentes

biográficas e relacionais da construção da identidade profissional, emerge a figura do professor cooperante como elemento essencial no processo de configuração das identidades profissionais dos futuros professores, tanto pelas perspectivas de ensino de que são detentores como pelo(s) arquétipo(s) de mentoria que assumem.

Perspetivas de ensino na formação inicial

No entendimento de Graça (2015), o ensino e a aprendizagem são não apenas um meio de transmissão e aquisição, mas também processos de interação, nos quais as relações professor-aluno e aluno-aluno desempenham um papel central. O mesmo autor especifica ainda que além dos desafios técnicos de eficiência de meios para assegurar a efetividade de resultados mensuráveis, o ensino e a aprendizagem requerem a construção de um projeto onde esteja clara a sua finalidade educacional, a coerência e a articulação com o programa, bem como a equidade e dinâmica dos processos interativos. Neste pressuposto, como alternativa aos estilos de ensino ou técnicas de ensino baseadas em classificações diretivas, colaborativas e não colaborativas, a literatura (por exemplo Clarke e Jarvis-Selinger 2005, Fletcher 2016) aponta para perspectivas de ensino, enquanto concetualizações mais substantivas e abrangentes das práticas de formação docente e relações pedagógicas, designadamente as construídas entre os professores cooperantes e os estudantes-estagiários. As crenças, ações, motivações e interações em relação à maneira pela qual os professores concebem o contexto de ensinar, aprender ou aprender a ensinar são assim conhecidas como perspectivas de ensino (Jarvis, 2002, Clarke & Jarvis-Selinger, 2005, Pratt, 1998) ou princípios de prática (Fletcher, 2016). Nas palavras de Alexander (2008) e Baumgartner (2004), estas concetualizações gerais do processo de ensino e aprendizagem vão desde uma transferência unidirecional de conhecimento, em que o professor tem completo controlo sobre as situações de aprendizagem, aos processos de facilitar ou ajudar os alunos a participar ativamente na aprendizagem. Outro elemento a que importa atender é que a autoanálise dos professores acerca das suas práticas de ensino tem repercussões no exercício profissional, que no caso dos professores cooperantes se reflete nas interações que estabelecem com os estudantes-estagiários (Clarke & Jarvis-Selinger, 2005). De facto, os professores cooperantes quando examinam as suas perspectivas de ensino tornam explícitas as suas crenças, valores, conhecimento pessoal e profissional, as intenções de instrução e ações que moldam as suas práticas de formação de professores para si mesmos e para os seus alunos e colegas, bem como a base sobre a qual tomam decisões e encontram significados. Além disso, o processo de identificação de perspectivas de ensino permite-lhes desenvolver uma compreensão mais profunda de uma pedagogia da formação de professores e uma melhor compreensão do processo de aprender a ensinar (Clarke & Selinger, 2005; Fletcher, 2016). Pode assim afirmar-se que a

articulação dos princípios da prática permite aos professores cooperantes entender “*why teachers do what they do*” (Fletcher, 2016, p.350), remetendo para uma clara associação entre as perspectivas de ensino dos professores e as suas práticas formativas, designadamente dos orientadores de Estágio (da escola e da faculdade).

Supervisão pedagógica

A importância de compreender o processo de orientação foi reconhecida em diferentes estudos (por exemplo, Hudson e Hudson (2018), Izadinia (2017) e Rajuan, Beijaard e Verloop (2007), em resultado de os processos de mentoria representarem um elemento crucial no desenvolvimento de professores eficazes (Wang, Odell e Schwille, 2008) e na afiliação com a profissão de professor (Smith e Ingersoll, 2004). Heikkinen et al. (2018), ao analisar as práticas de mentoria na Austrália e na Finlândia, descreveu a orientação como um processo de abertura (partilha, igualdade e construção de confiança), de facilitação (permitindo boa atmosfera, facilitando a discussão, sendo atualizado e criando coesão), de aconselhamento (oferecendo apoio emocional), de orientação (cocriação de programas de aprendizagem e desenvolvimento de práticas pedagógicas) e de liderança (estruturação das reuniões e observações em sala de aula). Não obstante esta panóplia de práticas distintas, uma das mais tradicionais baseia-se em relações hierárquicas entre o professor cooperante (professor experiente) e os estudantes-estagiários, na qual o professor cooperante transmite conhecimentos, habilidades, apoia emocionalmente e incentiva o desenvolvimento profissional geral dos estudantes-estagiários (Bjuland e Helgevold, 2018), resultando numa relação unilateral (Trevethan e Sandretto 2017). No entanto, durante o estágio pretende-se que os professores cooperantes e os estudantes-estagiários se envolvam em caminhos multidirecionais, interligando e oferecendo oportunidades para a co-construção de uma aprendizagem profissional significativa (Hall, 2017). Clarke e Jarvis-Selinger (2005), numa clara associação entre perspectivas de ensino (bom ensino) e práticas de supervisão dos professores cooperantes, reportaram que as boas práticas de mentoria se materializam ora no conteúdo e competência no exercício da função, ora na exploração do conhecimento dos estudantes-estagiários, num clima de confiança; e ainda de um ponto de vista coletivo e político, os estudantes-estagiários são encorajados a posicionar as suas práticas dentro de valores, ideologias e discursos particulares. Já Awaya et al. (2003) advogam uma abordagem baseada numa postura investigativa, onde a mentoria é considerada uma jornada colaborativa e solidária entre 'um viajante mais experiente' (CT) e o 'protegido' (o estudante-estagiário), ou seja, existe um trabalho conjunto na procura de resolver problemas e gerar conhecimento local. Neste processo, assiste-se à teorização das práticas, bem como à interpretação e interrogação da

teoria. Da mesma forma, no contexto da formação de professores de Educação Física, Fletcher (2016) enquadra a sua compreensão construtivista social da relação de mentoria baseada na premissa de que a construção de um sentido de comunidade entre o professor cooperante e os estudantes-estagiários está no centro de sua fundação, ou seja, modelar em sua perspectiva não reproduzir. Além disso, ele concebe que a formação de professores deve considerar e explorar suas próprias identidades pessoais e profissionais, pois é a base para o significado e a tomada de decisões.

Kemmis et al. (2014b, 155), observaram que a mentoria representa *'a form of socially established cooperative human activity that involves characteristic forms of understanding (sayings), modes of action (doings), and ways in which people relate to one another and the world (relatings)'* que se influenciam mutuamente, sugerindo que a orientação é uma prática social. Os mesmos autores apontam que a mentoria pode ser realizada por meio de três diferentes arquétipos: como supervisão, como suporte e como autodesenvolvimento colaborativo. Quando o foco da orientação é a supervisão, a principal preocupação é preparar os estudantes-estagiários para atender aos critérios de se tornar um professor qualificado e autônomo, levando-os a uma estrutura burocrática da profissão. Quando o processo de mentoria é baseado no apoio, o mentor auxilia o estudante estagiário a desenvolver a sua prática profissional remetendo para a profissão como autocracia. A mentoria como autodesenvolvimento colaborativo pressupõe que o mentor ajude os estudantes-estagiários a se tornarem membros de uma comunidade profissional em que todos os membros participam como iguais no diálogo profissional com o objetivo do autodesenvolvimento individual e coletivo. Este último arquétipo de mentoria remete os estudantes-estagiários para a noção de profissão como democracia. Neste tipo de orientação, os participantes estão envolvidos numa atmosfera de co-aprendizagem na qual atuam como co-mentores para o desenvolvimento profissional mútuo. Uma forma de realizar o processo de orientação baseado no autodesenvolvimento colaborativo pode ser o estabelecimento de uma comunidade de prática, onde os indivíduos partilham valores, problemas e estratégias para superar as dificuldades (Wenger, 2008). Dentro deste contexto, o professor cooperante assume o papel de facilitador ajudando os estudantes-estagiários a aprender o que significa práticas de ensino eficazes, enquanto a sua identidade profissional se forma e evolui (Bullough Jr 2012).

É importante perceber que a orientação pode exibir, ao mesmo tempo, características de mais de um arquétipo. Desta forma, a participação do orientador pode ser classificada de três formas diferentes: fechada, convidada e reivindicada (Gaventa 2007). Neste quadro, é importante que a participação do professor cooperante no processo de formação dos estudantes-estagiários possa ser negociada com o supervisor da universidade e de acordo com as diretrizes da universidade, e não

fechada (o supervisor da universidade tem o papel mais relevante) ou reivindicada (o professor cooperante age independentemente das diretrizes para programas de formação da universidade).

Awaya et al. (2003) afirmam que a orientação deve ser vista como um caminho para uma relação igualitária entre o professor cooperante e o estudante-estagiário, onde o professor cooperante representa a principal fonte de conhecimento prático e apoio moral, concedendo aos estudantes-estagiários a oportunidade de provar seu valor. van Velzen et al. (2012) também indicou que a orientação deve ocorrer por meio de abordagens colaborativas. Os professores cooperantes devem permitir alguma autonomia aos estudantes-estagiários, apoiando-os para refletirem e pesquisarem sobre as suas práticas de ensino, bem como para se engajarem em conversas críticas com a comunidade e trabalharem com a intenção de preparar professores reflexivos (Young et al. 2005). Ao orientar os estudantes-estagiários de um posicionamento de autodesenvolvimento colaborativo, o professor cooperante está a orientar e a apoiar os estudantes-estagiários para se tornarem praticantes detentores de conhecimento especializado e reflexivos, dentro de uma comunidade profissional.

QUADRO METODOLÓGICO

O projeto é bietápico, composto por uma fase extensiva, comum aos diferentes países intervenientes, e uma intensiva, objeto de desenvolvimento por um grupo mais restrito de países participantes. Antes de iniciar a fase extensiva foi realizado um estudo exploratório com estudantes-estagiários de Educação Física portugueses e chilenos. Os resultados evidenciaram não existir uma profissionalidade docente mas sim profissionalidades, estando estas intimamente dependentes dos contextos geográfico, social e da formação, assim como da individualidade do profissional e das suas crenças e valores (Silva, Contreras & Mendes, 2018).

Do ponto de vista dos objetivos, a fase extensiva visa:

1. Caracterizar os programas de formação dos diferentes países que integram o projeto.
2. Captar a perceção dos estudantes acerca do contributo do programa de formação para a construção da sua identidade profissional e perspectivas de ensino.
3. Captar os entendimentos dos agentes formativos (professores das instituições de formação e orientadores) acerca do contributo do programa de formação para o aprender a ser professor.

Já a fase intensiva assume como objetivos:

1. Identificar as características, elementos e estratégias do processo de construção da identidade profissional dos estudantes estagiários.
2. Identificar as perspectivas de ensino e aprendizagem que prevalecem no contexto da formação inicial (professores, orientadores e estudantes-estagiários).

3. Analisar a arquitetura da supervisão nos contextos de estágio e o seu contributo para a construção da identidade profissional e perspetivas de ensino dos estudantes estagiários.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA

O projeto estrutura-se em torno de um desenho de métodos mistos (Creswell 2009), na procura de captar as diferentes perspetivas, para, assim, aceder a uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. A triangulação de fontes também terá lugar, sendo que os dados qualitativos incluirão documentos, artefactos, entrevistas individuais, focos grupo e observação não participante. Os dados quantitativos materializam-se num questionário (Perceções do estudante-estagiário acerca do processo de formação de professores e do seu contributo para a vida profissional (PEFP)) adaptado para a língua Portuguesa por Batista et al. (2017).

EQUIPA DE INVESTIGAÇÃO

Paula Batista - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Elsa Silva - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

José Luís Aparício - Universidade de Valladolid

PAÍSES PARTICIPANTES

Fase Extensiva

- Argélia - *Aldalkadher Zitouni* (Universidad Abdelhamid Ibn Badis (UMAB) Mostaganem)
- Argentina - *Raúl Supital* (ISEFnº1, Dr. Romero Brest)
- Brasil - *Gelcemar Farias* (Universidade do Estado de Santa Catarina)
- Chile - *Luis Valenzuela Contreras* (Universidade Católica Silva Henríquez)
- Colombia - *Juan David Gómez Valenzuela* (Universidad de Antioquia)
- Espanha - *José Luis Aparicio* (Universidade de Valladolid)
- Portugal - *Paula Batista* (Faculdade de Desporto da Universidade do Porto) e *Elsa Ribeiro da Silva* (Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra)

A definição dos países participantes na fase intensiva far-se-á após o término da fase extensiva.

OUTPUTS EXPECTÁVEIS

Do ponto de vista dos outputs, além de se pretender alcançar uma visão internacional dos programas de formação de professores, é expectável efetuar publicações de âmbito nacional (em cada país participante) e internacional, bem como publicar um livro de boas práticas na formação de professores. Com este projeto pretende-se ainda contribuir para a melhoria dos programas de formação de professores e divulgar boas práticas na formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School* (pp. 91-114). London: Sage.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19, 45-56.
- Batista, P., Sousa, T., Amaral-da-Cunha, M., & Marques, E. (2017). Validation of the Portuguese version of the 'teachers Perceptions about the Profession' Questionnaire. *Journal of Educational Research*. 2 (7), 10-44. ISSN: 95-112.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. doi: 10.1080/03057640902902252.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bjuland, R., & Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246-254. doi:10.1016/j.tate.2017.11.026
- Chepaytor-Thompson, J., & Lyu, W. (2003). Pre-service teachers reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 6 (3):2-12.
- Clarke, A., Valerie T., & Wendy, N. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education A Review of the Literature. *Review of educational research*, 84 (2):163-202.

- Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21, 65-78.
- Coward, F., Hamman, D, Johnson, L., Lambert, M., Indiatsi, J. & Zhou, L. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity. *Teaching Education* 26 (2):196-221. doi: 10.1080/10476210.2014.996741.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Day, C., Flores, M. & Viana, I.. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education* 30 (3), 249-265.
- Day, C., Kington, A., Gordon, S., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-16.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Fletcher, T. (2016). Developing principles of physical education teacher education practice through self-study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 347-365.
- Gaventa, J. (2007). Levels, spaces and forms of power: Analysing opportunities for change. In F. B. M. J. Williams (Eds.), *Power in world politics* (pp. 204-223). New York: Routledge.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (Vol. 3, pp. 11-27): Editora FADEUP.
- Hall, V. J. (2017). Exploring teacher–student interactions: communities of practice, ecological learning systems—or something else? *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 120-132. doi:10.1080/0309877X.2015.1070395
- Hudson, P., & Hudson, S. (2018). Mentoring preservice teachers: identifying tensions and possible resolutions. *Teacher Development*, 22(1), 16-30. doi:10.1080/13664530.2017.1298535
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 5(2), 127-143. doi: 10.1108/IJMCE-01-2016-0004.
- Izadinia, M. (2017). Pre-service teachers' use of metaphors for mentoring relationships. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 506-519. doi:10.1080/02607476.2017.1355085
- Jarvis, S. (2002). *Journeys toward becoming teachers: charting the course of professional development*. Unpublished dissertation. The University of British Columbia. Vancouver, British Columbia.
- Jurasaitė-Harbišon, E. (2005). Reconstructing Teacher's Professional Identity in a Research Discourse: A Professional Development in an Informal Setting. *Trames* 9 (2),159-176.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education* 43, 154-164.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. , Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014b). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *teaching and teacher education*, 43, 154-164. doi:10.1016/j.tate.2014.07.001
- Lamb, P., & Aldous, D. (2014). The role of E-Mentoring in distinguishing pedagogic experiences of gifted and talented pupils in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 19(3), 301-319.
- O'Sullivan, M. (2014). Where we go from here: Developing pedagogies for PETE and the use of self-study in physical education and teacher education. In *Self-study in physical education teacher education: Exploring the interplay of practice and scholarship*, edited by A. Ovens and T. Fletcher (pp.169-180). Dordrecht: The Netherlands: Springer.
- Özbaş, B. C. (2015). Exploring Turkish Social Studies Student Teachers' Development of Identity. *Australian Journal of Teacher Education* 40 (6):121-133.
- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223.
- Silva, E., Contreras, V. & Mendes, P. (2018). Profissionalidade e profissionalidades docente(s): estudo da percepção da profissionalidade docente de futuros professores de Educação Física de Portugal e Chile, livro de resumos da II Conferência Internacional de Educação Comparada *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios*

para a construção de sociedades sustentáveis, Madeira, 29 a 31 de janeiro, 97.

Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher* (4),14.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. doi:10.3102/00028312041003681

Trevethan, H., & Sandretto, S. (2017). Repositioning mentoring as educative: Examining missed opportunities for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 68, 127-133. doi:10.1016/j.tate.2017.08.012

Wang, J., Odell, S., & Schulle, S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152. doi:10.1177/0022487107314002

Wenger, E. (2008). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Psychology* 8, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01264/full10.3389/fpsyg.2017.01264.