

**‘Pegadas na areia’ de professores ‘caçadores de sonhos’:
duas identidades profissionais em (des)construção¹**

***‘Footprints in the sand’ of teachers ‘dream hunters’:
two professional identities in (de) construction***

Maria de Lurdes Dias de Carvalho ⁽ⁱ⁾

Carla Patrícia Queirós Miranda ⁽ⁱⁱ⁾

Marta Alexandra da Silva Correia ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade do Minho – UMinho, Braga, Portugal. <http://orcid.org/0000-0003-0305-244X>, lurdesdc@ie.uminho.pt, lurdesdc@gmail.com.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade do Minho – UMinho, Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-9477-5090>, carla_miranda_21@hotmail.com

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade do Minho – UMinho, Braga, Portugal. martadasilvacorreia@gmail.com

Resumo: O texto trata de um processo investigativo de formação profissional concretizada na análise e na reflexão de uma abordagem (auto)biográfica, com duas estudantes, futuras professoras, estabelecendo-se um possível diálogo entre as narrativas elaboradas durante a Prática de Ensino Supervisionada do último semestre do curso de formação. Detalham-se e refletem-se o *ser professor* como *caçador de sonhos* em busca das melhores práticas (Marcelo, 2009b; Vaillant & Marcelo, 2015), algumas das *pegadas na areia* inscritas ao longo da formação inicial (Flores, 2012, 2015) e os trânsitos relacionais *da* e *na* docência, que constituem um dos fortes alicerces na formação e no desenvolvimento profissional (Day, 2001; Freitas & Galvão, 2007). Metodologicamente, o estudo assenta no paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), cujo objetivo principal se focaliza em compreender como é percebida a construção da identidade profissional ao longo da formação inicial de professores, tomando como referência de análise de conteúdo (Bardin, 2009) as narrativas das participantes.

Palavras-chave: identidade profissional, desenvolvimento profissional, estágio supervisionado, formação de professores; narrativa autobiográfica

¹ Este artigo foi redigido em português de Portugal.

Abstract: *The text deals with an investigative process of professional formation concretized in the analysis and reflection of an autobiographical approach, with two students, future teachers, establishing a possible dialogue between the narratives elaborated in the Teaching Practice of the last semester of the training course. We detail and reflect the be a teacher while a hunter of dreams in the search for best practices, some of the footprints in the sand during the initial training and the relational transits of and in teaching that constitute one of the strong foundations in the formation and professional development. The study is based on the qualitative research paradigm (Bogdan & Biklen, 1994), which allowed a deeper understanding of the formative experiences reported in the first person by the two students in their final reports. In this way, we try to understand how the construction of the professional identity is perceived throughout the initial formation of teachers, taking as reference the narratives of the participants.*

Keywords: *Professional identity; professional development; supervised practice; teacher training; autobiographical narrative*

Introdução

Procuramos estabelecer um diálogo entre as narrativas (auto)biográficas² de duas estudantes que estiveram sob orientação da primeira autora entre 2013-2014 e 2014-2015, durante a Prática de Ensino Supervisionado (PES)³, do último semestre do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. Desse diálogo, emergem duas vivências, dois olhares sobre a prática que, apesar de distintos e separados no tempo, se cruzam aqui para a construção de novos sentidos e, a partir deles, de novos caminhos.

² Os registos autobiográficos ou narrativas constituem alguns exemplos de dispositivos de formação facilitadores do pensamento reflexivo, pilar estruturante do desenvolvimento profissional ao longo da formação inicial. As (auto)biografias ou narrativas, como *memorandums* de aprendizagem, são registos em que cada estudante reflete globalmente sobre as suas aprendizagens e conhecimentos teóricos e práticos (antes, durante e após o estágio) e sua mobilização capaz de lhe permitir alcançar um nível de pensamento de nível superior.

³ O Estágio Profissional ou Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma unidade curricular que integra os Ciclos de Estudos conducentes ao grau de Mestre e que se desenvolve em cooperação com Escolas Cooperantes (Centros de Educação Pré-Escolar e Escolas de Ensino Básico) e conta com a participação, para além dos Mestrandos, dos professores cooperantes das Escolas Cooperantes e dos docentes supervisores da Universidade do Minho.

Temos, portanto, como função a partilha de experiências acerca da emergência e, talvez, da (re)construção da identidade profissional de duas estudantes, impregnada de valores e crenças, histórias e *estórias*, passado e presente, memórias e convicções colocadas na primeira pessoa. Partimos da reflexão sobre *si*, sobre a construção pessoal da sua profissionalidade ao longo do percurso académico e, de forma especial, da prática profissional, em que a escrita, em forma de narrativa, assume especial relevo no próprio processo formativo. Contamos, aqui, esses caminhos, refletimos sobre estas histórias de duas futuras professoras, já que trazem consigo um testemunho vivo e vivido, argumentos e fundamentos pessoais e práticos, reflexões *sobre e em* ação, trajetos percorridos como professoras reflexivas e investigadoras. São histórias concretas, pessoais, de um encanto ímpar, profundamente embebidas de significado pessoal, distanciando-se, quando necessário, do conhecimento estritamente formal ou académico.

O principal objetivo deste texto é (des)construir, identificar e compreender como é percebida a construção da identidade profissional ao longo da formação inicial de professores, tomando como referência as narrativas das participantes. Partimos, por isso, dos registos dessas estudantes, dos portefólios de aprendizagem⁴ e do relatório de fim de curso, para dar sentido à construção, cruzada ou paralela, da sua identidade profissional.

Metodologicamente, este estudo assenta, então, no paradigma qualitativo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994), porque responde ao nosso principal objetivo, de compreender mais profundamente como as estudantes participantes vivenciaram e interpretaram a sua experiência de formação, reconhecendo as subjetividades na compreensão da realidade partilhada. A seleção dos sujeitos de investigação foi intencional e teve como critério o facto de terem desenvolvido o seu projeto final de investigação, e conseqüentemente, o seu relatório final (Correia, 2014; Miranda, 2015), na temática da construção da identidade profissional, orientadas pela mesma supervisora.

⁴ O *portefólio de aprendizagem*, para além de constituir uma ferramenta de recolha de materiais e de evidências do desenvolvimento da prática profissional, constitui também “um espaço de reflexão onde o estudante pode registrar as suas perceções, reflexões, problemas encontrados, interrogantes que se coloca e o conteúdo que consolida” (Colén, Giné, & Imbernón, 2006, pp. 36-37). A partir desses portefólios de aprendizagem cada estudante elabora o seu relatório de curso, que é posteriormente apresentado em provas públicas.

Não esqueçamos que a análise destas narrativas exige que se reconheça o valor singular e coletivo das histórias e das experiências de vida, cruzando-se a subjetividade narrada com a *ilusória* objetividade da formação de professores. Exige, também, a interpretação da própria linguagem, do tempo e do espaço em que as narrativas foram construídas.

Atrevo-me mesmo a dizer que o *eu* que começou esta investigação narrativa não é o mesmo que agora a termina. No decurso deste trabalho mudei, porque a vivência deste processo me obrigou à desconstrução e reconstrução permanente de mim mesma e das minhas concepções da profissão e da vida. (Miranda, 2015, pp. 68-69)

E porque as narrativas vão para além da descrição dos acontecimentos e das situações, é necessário entender, refletir e partilhar os sentidos e os significados – construídos, reconstruídos e coconstruídos – dos conhecimentos mobilizados e das aprendizagens profissionais ocorridas em cada um dos contextos, concretos e reais, bem como os sentidos destes em seus processos de desenvolvimento profissional (Monteiro, Fontoura, & Canen, 2014).

A narrativa (auto) biográfica

... um olhar interior da formação

Para entender o que é *ser professor*, é necessário analisar o modo de estar e de ser desse profissional, bem como compreender a forma como ele se constrói profissionalmente. A vontade que demonstra de apostar numa profissão que o motiva e satisfaz dia após dia, e num desenvolvimento profissional constante, permite-lhe ser um professor único e irrepetível, quer na escola, quer na sociedade (Herdeiro, 2007). Consideramos, assim, que estas estudantes, através das suas narrativas, “vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos” (Cunha, 1997, p. 188). Por isso, “às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito” (p.188).

A construção desta narrativa da prática deu-me a possibilidade de aprofundar o conhecimento de mim enquanto futura profissional da Educação Básica e a ter mais consciência do caminho que percorri ao longo da formação inicial de professores, onde me fui construindo como profissional a partir das experiências que vivi... Esta narrativa transformou-se, portanto, ela mesma, num caminho de formação e desenvolvimento profissional, uma vez que me levou a olhar novamente não só para os momentos da prática, mas também para o conjunto das reflexões que tinha realizado em torno deles... Portanto, descrever a ação era uma forma natural de atribuir significado ao que desenvolvia nas minhas intervenções, de ver a minha ação em “câmara lenta” e avaliá-la a partir daí. A reflexão de mim sobre mim acontecia a um nível mais profundo que não passava para o papel. (Miranda, 2015, p. 69)

O recurso ao registo (auto)biográfico permitiu dar voz às próprias intervenientes, conferindo sentido, valor e significação à(s) encruzilhada(s) dos seus percursos de formação e das histórias de vida a si associadas. Evidencia-se uma *dupla dinâmica* (Nóvoa, 1988) entre os conhecimentos e as aprendizagens experienciais, entre o papel de ator e investigador da sua própria história (Souza, 2006), e constrói-se um possível modelo interpretativo dos acontecimentos, como se “descrever a ação [fosse] uma forma natural de atribuir significado ao que desenvolvia nas minhas intervenções, de ver a minha ação em ‘câmara lenta’ e avaliá-la a partir daí” (Miranda, 2015, p. 69). A narrativa, como *caminho de formação e desenvolvimento profissional*, não se limita, assim, apenas à utilização de uma linguagem e um discurso que exprimem os acontecimentos, mas revela-se, antes, como um instrumento do pensamento. A narrativa leva “a olhar novamente não só para os momentos da prática, mas também para o conjunto das reflexões que tinha realizado em torno deles” (Miranda, 2015, p. 69), sendo que “para compreender o pensamento é necessário encontrar a história que estrutura um modo individual ou teoria dos acontecimentos” (Carter, 1993, p. 7), constituindo-se, aqui, as histórias como “o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores, e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido” (Elbaz, 1990, p. 32).

E porque nos centramos na formação de professores, a narrativa, como uma forma de investigação crítica sobre a promoção da agência do professor (Choi, 2013), compõe um método com que cada futuro professor organiza um processo de reflexão sobre as experiências vividas, compreendendo a sua ação educacional (pedagógica, curricular, organizacional, etc.) e os factos, permitindo “olhar” e “falar” a respeito da sua própria prática, ativando e desenvolvendo competências investigativas e reflexivas sobre as próprias experiências de vida. Mas a reflexão é um processo complexo e “não aparece espontaneamente; provoca-se, suscita-se; aviva-se na inquietude do estudante” (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 42). Nesse processo, constitui-se um

estoriar e reestoriar uma vida (Clandinin & Connelly, 1991), em que a sua análise produz uma *estória* que não pertence a um indivíduo, mas, antes, resulta do encontro de duas narrativas, a do participante e a do investigador, que tomam parte em uma construção narrativa partilhada e reconstruída através de processos investigativos.

Uma vez que o profissional de educação se (re)constrói constantemente, pois não deixa de aprender ao longo da vida ..., o caminho trilhado, também, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, constituiu, por si só, uma oportunidade única de autoconhecimento, de melhor compreensão do meu próprio processo educativo/formativo, bem como de desenvolvimento de competências essenciais à construção do professor investigador e reflexivo. Assim, esta narrativa reflexiva propõe-se a resgatar os retalhos de uma jornada, sem fim à vista, que começou a definir-se com a entrada no curso de Formação Inicial de Professores. (Miranda, 2015, p. 3)

Procuramos aqui destacar e potencializar práticas e contextos (e porque não teorias!) de formação, momentos, tempos e espaços que, através da reflexão, renovem e (re)edifiquem aprendizagens resultantes da multiplicidade dessas experiências. Destacamos:

De facto, a partir da construção de uma narrativa de mim, poderei aceder às experiências formadoras que serão depois perspectivadas e reconstruídas a partir do meu trajeto pessoal. Este processo conduzirá a uma reflexão crítica e, conseqüentemente, a um maior nível de autoconhecimento. Desta forma, o carácter narrativo desta investigação assume-se como necessário para a partilha deste percurso que será fundamentado na reflexão de diversos materiais e documentos reunidos ao longo deste percurso de formação. Os materiais documentais reunidos e referenciados servirão para refletir e (des)construir o caminho de desenvolvimento profissional que trilhei em busca de sentidos. (Miranda, 2015, p. 33)

... em busca de sentidos...

Nos documentos construídos ao longo da formação surgem, então, narrativas com interrogações, desejos, emoções e sentimentos vivenciados ao longo da PES e ao longo da formação, das quais destacamos:

- Interrogações - *Mas, um desafio? Por quê e para quem? Para mim, acima de tudo* (Correia, 2014, p. 54).

- Desejos - *Queria incluir nas minhas práticas um aluno que é ativo, capaz e pensante... Queria, ... libertar-me do que é tradicional e do que não traz nada de novo* (Correia, 2014, p. 55).

- Emoções e Sentimentos: - de medos e inseguranças do desconhecido - *Medo, ansiedade e muita vontade de chegar mais longe marcaram a minha Prática de Ensino Supervisionada* (Correia, 2014, p. 53); *Esta flexibilidade, sendo indispensável para a construção de ambientes de aprendizagem estimulantes e naturais para o aluno, revelou-se um pouco assustadora, pela falta de experiência e pelo receio de falhar* (Correia, 2014, p. 73).

- de entrega, satisfação e reconhecimento – *após inúmeras observações e inseguranças, assumi o papel do professor, entregando-me àquela que foi a “minha” [ênfase adicionada] turma, durante quatro curtos meses. Senti-me tão bem, senti-me professora “dos pés à cabeça”.* Senti que começava ali um momento importante para o meu crescimento profissional (Correia, 2014, p. 55).

- de crescimento nas tarefas de docência e gestão - *Ao elaborar e prever as atividades a realizar, senti, especial dificuldade ao estipular a duração das atividades* (Correia, 2014, p. 72).

- de responsabilidade e compromisso no ato de ensinar - *Este foi um momento difícil com o qual travei uma luta diária. Inicialmente, pensava nas planificações como algo sem qualquer utilidade, achava simplesmente que era “burocracia”...* [ênfase no original] (Correia, 2014, pp. 71-72).

Por tudo isso, consideramos que a narrativa escrita se configura como um poderoso método para investigar acerca de nós próprios, das nossas inquietações pessoais e profissionais (Freitas & Galvão, 2007), assim como para articular e mobilizar a teoria com a prática (Choi, 2013; Pasternak & Rigoni, 2015), com sentido e significado pessoal. A narrativa, organizada por “começo-meio-fim ou situação-transformação-situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela” (Galvão, 2005, p. 330), permite-nos revisitar e analisar as *pegadas* digitalizadas a partir de reais oportunidades e experiências de vida, a fim de investigar e compreender o sentido pessoal da formação e o espaço/tempo da emergência da identidade profissional ao longo dessa formação, capazes de permitir a construção de um plano de *viagem para o futuro*.

Formação: uma viagem para o futuro

Representações de ser professor - “alguém que sabia muitas coisas”

António Nóvoa, em 1992, refere uma nova “epistemologia da formação”, sustentada numa visão retrospectiva e prospetiva de vida do ser humano. Na verdade, a formação proporcionada pelas universidades é a primeira etapa do percurso de desenvolvimento profissional permanente (Roldão, 2001), podendo ser entendida como o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18).

Todo futuro professor passou, ainda criança, por uma aprendizagem pessoal da prática da docência. Esta “primeira etapa da formação prática é representada pelo desempenho do ofício de aluno” (Formosinho, 2009, p. 98). De facto, a primeira representação de *ser professor* tem a sua origem num tempo em que o futuro professor era ainda um aluno, porém, através de processos de *aprendizagem por observação*, ele adquire “padrões mentais e crenças” (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 37) do *ser professor*.

Não me lembro exatamente o que queria, em pequena, ser quando fosse grande. Penso que não era coisa que me preocupasse. Mas recordo-me de um certo episódio, já na 4.^a classe, em que respondi que queria ser “*professora de crianças*”. Por essa altura, a minha representação de professor era a de “*alguém que sabia muitas coisas*”. Depois, ao longo dos anos, fui querendo ser outras coisas, dependendo dos interesses: ... Foi mais tarde, já eu frequentava uma licenciatura, que o desejo da menina da 4.^a classe se intensificou. Foi a experiência numa colónia de férias, com crianças entre os 4 e os 12 anos, que me fez querer perceber mais acerca do mundo da criança. Agora, olhando para trás, penso, com algum humor à mistura, que esta profissão, naquele tempo, ainda estava para “*nascer*” e que, de alguma forma, eu estive à espera que nascesse [ênfases adicionadas]. (Miranda, 2015, p. 42)

É quando inicia o percurso formal numa instituição de formação que o estudante/futuro professor estabelece o primeiro contacto com os saberes profissionais e a realidade educativa, assimila conhecimentos pedagógicos e começa a realizar as suas práticas de ensino (Marcelo, 1999), contactando com algumas das dimensões que constituem a profissão docente e com o conjunto de competências profissionais que deverá desenvolver durante a formação e ao longo do exercício da sua profissão. Mesmo assim, Vaillant e Marcelo (2015) referem que os estudantes futuros professores “não têm consciência do que sabem, nem de como e porque o conhecem” (p. 38).

A segunda etapa da formação do professor passa pela “prática docente dos seus formadores” (Formosinho, 2009). De facto, o estudante aprende com as práticas daqueles que o formam – os professores tutores do centro/escola e da universidade –, pelo que os formadores possuem um importante papel modelador a desempenhar na formação.

A última etapa de formação prática dos professores, mencionada pelo autor, é a prática pedagógica, definida como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p. 98). É nessa etapa de passagem de *aluno a professor* que, muitas vezes, se tentam conjugar as representações preexistentes da profissão com a realidade que se observa (Mesquita, 2011).

A prática supervisionada na formação: a oportunidade de ver desvendados todos os “mistérios”

Tal como Vaillant e Marcelo (2015) referem, é necessário que a universidade e a escola conversem e trabalhem juntas no sentido da promoção de uma formação inicial docente que “fale a linguagem da prática” – da prática profissional – “comprometida com a ideia de que todos somos trabalhadores do conhecimento” (p. 46).

Tendo por base a “epistemologia da prática” (Schön, 1992), o início da PES foi, para Miranda (2015), marcado pela metáfora *o levantar do “véu”*, uma vez que ela assumiu a prática como uma oportunidade de participar *nos* e *dos* processos de ensino e aprendizagem.

A PES trata-se, portanto, do levantar do “véu”, é o grande bilhete de acesso aos bastidores de um “*espetáculo*” do qual participei durante anos, como aluna, sem ter consciência de que também fazia parte do elenco de atores. A PES foi a oportunidade de participar, de uma forma mais consciente, dos processos de ensino-aprendizagem, com acesso direto a todos os intervenientes, com a oportunidade de ver todos os “*mistérios*” desvendados [ênfases adicionadas]. (Miranda, 2015, p. 45)

Também Correia (2014) considerou a PES como a possibilidade de não só colocar em prática o que aprendera ao longo do seu percurso formativo, como também de ir além do conhecimento adquirido, talvez até além de si mesma, num esforço contínuo de superação e aperfeiçoamento. Este processo contínuo de reconstrução, superação e autoaperfeiçoamento

dos estudantes acontece com “a tomada de consciência e a reflexão sobre o modo como se veem enquanto professores e o tipo de professores que desejam ser” (Flores, 2012, p.107). E Correia (2014) acrescenta: “Pois bem, foi assim que encarei mais um momento prático - eu quero ser mais, eu quero ser melhor e eu quero colocar em prática um ensino que ultrapassa a fragmentação das práticas predominantes na atualidade” (p. 54).

É, como estamos a ver, necessário que o estudante compreenda que a sua formação é apenas o primeiro momento, o momento que marca o início da sua atividade profissional, mas que não se esgota aí. É, antes, o primeiro passo de um caminho de profundo despertar do seu *ser* professor; de construção de uma identidade que deve ser lapidada e polida ao longo da sua jornada profissional, no sentido de *se* transformar, e às suas práticas, melhorando, conseqüentemente, os contextos educativos em que atua. Não obstante, a formação inicial de professores oferece ao estudante uma oportunidade única de construir conhecimentos, de problematizar situações, de entrar em contacto com a realidade educativa, de uma forma apoiada e assistida, de refletir e questionar a prática, de (re)definir as suas concepções de escola, de professor/educador, contrapondo-as com as vivências trazidas da infância. Uma das estudantes relembra assim o início da sua formação inicial:

Os anos da Licenciatura em Educação Básica foram muito importantes para mim. Foi durante esse período que construí os conhecimentos e fiz as aprendizagens que sustentaram a minha prática. No primeiro ano, particularmente, senti-me uma verdadeira “*aprendiz do ofício*”; voltei a lembrar os conteúdos que me fascinavam quando criança. Durante esse ano, consegui despertar a minha criatividade, a “*criança interior*” em mim, ávida daqueles conhecimentos, daquele despertar de imaginação.... Pensando bem, nada sabia acerca da Educação pré-escolar, uma vez que, não passei pela vivência do jardim-de-infância, quando criança. Não tinha qualquer representação ou conceção do ser educador, do seu ambiente, das suas rotinas, das suas práticas. Sabia que era uma etapa importante (não pensava que se “*guardavam*” crianças!), mas não tinha qualquer “*pista*” sobre o trabalho que se podia fazer nesse contexto educativo, de como se organizava o trabalho educativo por lá [ênfases adicionadas]. (Miranda, 2015, pp. 42-43)

De facto, “as ações profissionais de um professor não são só determinadas pelo contexto organizativo..., mas também por uma história de vida e experiências relatadas” (Kelchtermans, 1995, pp. 6-7). O desenvolvimento profissional decorre, então, nesse espaço-tempo entre a experiência vivida e a experiência refletida, narrada e conceptualizada, que tem como ponto de partida o próprio sujeito, o seu percurso de vida e a forma como ele atribui novos significados ao que vivencia, a partir de memórias daquilo que outrora sentiu e experienciou:

o “*friozinho na barriga do primeiro dia de escola*”.... [ênfase adicionada] Ah, voltar às carteiras da escola! Traz reminiscências e sentimentos com que não contamos: uma certa familiaridade, apesar de tantos anos decorridos; uma certa novidade porque, agora, os olhos que contemplam aquela sala, já não são os de uma criança (será?); uma certa marotice no sorriso quando observamos as crianças e identificamos a criança que, outrora, fomos. (Miranda, 2015, p. 45)

Correia (2014) também considera a sua formação inicial como um percurso de construção de aprendizagens e até de inovação em relação aos conhecimentos e metodologias aprendidos. Vejamos:

Aprendi imenso no decorrer da minha formação. Aprendi a fazer, refazer, e até mesmo a mudar e a inovar. São tantos os conhecimentos construídos, são tantas as metodologias e as estratégias que podem fazer de nós futuros professores “*revolucionários do Ensino*” [ênfase adicionada]. É de mim que parte a mudança, é de mim que parte a inovação, é de mim que parte a capacidade e a competência para fazer sempre melhor. (pp.53-54)

Na verdade, os conhecimentos proporcionados pela formação inicial constituem apenas a “pedra de toque” de um percurso formativo que é para a vida. Cabe, depois, a cada profissional procurar o seu caminho, conduzir a sua aprendizagem e estruturar as suas experiências, no sentido de se desenvolver profissionalmente. Desta forma, é em confronto direto com a prática profissional, num contexto real e concreto, que o futuro professor poderá *utilizar* o que aprende - “*tantos os conhecimentos construídos, tantas as metodologias e as estratégias...*”[ênfases adicionadas] (Correia, 2014, p. 53) - e, conseqüentemente, desenvolver a “capacidade de estudar a maneira como ensina e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichner, 1993, p. 17), o que o ajudará a adquirir e *esculpir* as competências profissionais⁵.

Trilogia da formação: o esculpir das competências profissionais

A formação inicial assume ser, por isso, uma etapa formativa complexa, multifacetada, multirreferencial e multidimensional com dinâmicas próprias entre os saberes/perspetivas

⁵ Partilhámos com Tejada (1999) o conceito de competência como “um conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes combinadas, coordenadas e integradas no exercício profissional, definíveis na ação, onde a experiência se mostra como ineludível e o contexto é a chave. Estamos a apontar na direção da análise e solução de problemas em um contexto particular no qual a partir dessa análise (e para a mesma) se mobilizam pertinentemente todos os recursos (saberes) que dispõe o indivíduo para resolver eficazmente o problema dado” (p. 27).

científicas/acadêmicas, as crenças/valores e as práticas, potencialmente conflituais, mas que assinalam a passagem de “ser aluno” para “ser professor” (Flores, 2015, Flores & Day, 2006). Na narrativa de Correia, atrás apresentada, podemos detetar a presença da “trilogia da formação”, proposta por Nóvoa (1991), que, associada a todo o desenvolvimento profissional, incorpora três dimensões distintas:

- “produzir a vida” (desenvolvimento pessoal), que permite ao professor desenvolver-se a partir de um trabalho crítico-reflexivo acerca da sua identidade docente “São tantos os conhecimentos construídos, são tantas as metodologias e as estratégias que podem fazer de nós futuros professores ‘*revolucionários do Ensino* [ênfase adicionada]” (Correia, 2014, pp. 53-54);

- “produzir a profissão docente” (desenvolvimento profissional), em que a prática valoriza a capacidade do professor se questionar e decidir quais as mudanças educativas que deve introduzir nessa mesma prática:

Aprendi imenso no decorrer da minha formação. Aprendi a fazer, refazer, e até mesmo a mudar e a inovar. ...É de mim que parte a mudança, é de mim que parte a inovação, é de mim que parte a capacidade e a competência para fazer sempre melhor. (Correia, 2014, pp. 53-54);

- “produzir a escola” (desenvolvimento organizacional), articulando, assim, a formação com a análise da cultura das escolas e das suas políticas como comunidades educativas: “Quero rever-me num SER que olha os alunos e a escola de hoje como um desafio permanente, onde a busca de novos horizontes constitui um hábito diário” [ênfase no original] (Correia, 2014, p. 55).

A formação inicial detém, como temos vindo a salientar, um importante papel no desenvolvimento profissional do professor e na construção da sua identidade, já que oferece uma oportunidade única de construir conhecimentos; de problematizar situações; de entrar em contacto com a realidade educativa, de uma forma apoiada e assistida; de refletir e questionar a prática; de redefinir as concepções acerca do que é *ser e tornar-se professor*.

Formação e desenvolvimento profissional estão, então, diretamente associados à construção do *eu profissional - identidade profissional* – que evolui ao longo do seu itinerário na carreira docente. Dependente e imbricada numa série de fatores e determinações políticas, organizacionais, pessoais, pedagógicas, curriculares, a identidade profissional configura “um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009a, p. 7). No

entanto, não podemos esquecer ou omitir que a formação profissional dos professores não se limita à formação inicial, pelo que esta deve ser vivida como a primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser constantemente lapidado, renovado. Como refere Formosinho (2009), a formação inicial deve constituir a “etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional” (p. 147). Assim, é necessário *aprender a aprender* e continuar aprendendo.

Desenvolvimento profissional

Compreensão da realidade

A profissão docente é um percurso longo e muito trabalhoso, no qual aprendemos todos os dias ou, simplesmente, renovamos os saberes anteriormente adquiridos, para que possamos exercer a profissão de forma plena, responsável e integrada. Assim, antes de mais, importa referir que o estudante é, sem dúvida, o centro na construção da própria aprendizagem e, com contínuo esforço, determinação, empenho e autonomia, caminha no sentido de procurar e adquirir novos conhecimentos sobre a realidade profissional e de desenvolver competências e capacidades.

A PES I possibilitou a minha compreensão da realidade pedagógica da Educação Pré-escolar, contribuindo para a aprendizagem de como articular os conhecimentos teóricos, adquiridos ao longo da minha formação, e a prática real em contexto educativo.... Construí muitos conhecimentos acerca da prática educativa desenvolvida nos contextos de educação pré-escolar, tendo sido enriquecedor o contacto com a educadora cooperante, que para mim constituiu uma referência em termos de práticas e a perceber qual o papel do educador no processo do ensino-aprendizagem. Foi com a PES I que comecei a sentir-me educadora e que senti poder contribuir com um bocadinho de mim na Educação Pré-escolar. A partir desta vivência comecei a construir e a definir a minha identidade profissional. (Miranda, 2015, p. 57)

A aprendizagem é inerente à condição humana. Todas as pessoas têm capacidade de aprender, desde o nascimento até à morte (Alonso, 2006), aprimorando-se, adquirindo ou modificando conhecimentos, ganhando competências, desenvolvendo aptidões, construindo significados, quer por meio do estudo, da formação, da experiência, do raciocínio ou da observação. Ou seja, depende de aspetos contextuais que não se podem separar da condição de pessoas, e que se afirmam e modificam em função de como se entendem os outros e as relações interpessoais que com eles se estabelecem, assim como da representação que têm de si próprios, como pessoas e profissionais.

Medo, ansiedade e muita vontade de chegar mais longe marcaram a minha Prática de Ensino Supervisionada. Após o seu início dei por mim a pensar o que seria este momento para o meu crescimento profissional. Acima de tudo, queria aprender, comigo e com os outros, tornando este um marco histórico na minha vida. Tracei muitas metas que felizmente consegui alcançar e tracei uma em especial, construir a minha identidade profissional, permitindo-me compreender afinal quem sou e quem quero ser, num mundo tão complexo, como é o da educação. (Correia, 2014, p. 53)

Este relato autobiográfico, como narrativa, acarreta mudanças na forma como as pessoas se compreendem a si próprias e aos outros, talvez teorizando a sua própria experiência, mas acima de tudo como processo emancipatório que exige a capacidade de “separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir o seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo” (Cunha, 1997, p. 188). Acarreta, simultaneamente, um processo contínuo de “reflexibilidade crítica sobre as práticas”, capaz de criar a “(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 5). A esse respeito podemos ler: “Senti-me, naquele momento, fascinada. Fascinada pela criança, por tudo o que ela pode vir a ser. Recordei-me, a mim mesma, nessa fase também. E, olhando, para trás, não pude deixar de ficar comovida” (Miranda, 2015, p. 66).

Ao longo da prática, o estudante pode experimentar diversas propostas educativas, fundamentadas (com a teoria), planeadas e adequadas a um contexto real e concreto, além de poder vivenciar as mais simples ou até mesmo complexas situações do dia a dia que podem surgir no quotidiano escolar e sobre as quais aprende a agir, reagir e solucionar os problemas. É a partir dessa reflexão *na* e *sobre* a ação que é construído um conhecimento profissional legítimo, conquistado, que leva o futuro professor a patamares mais elevados de aprendizagem profissional, pois tem origem numa atitude de questionamento permanente (de si e das suas práticas), em que a reflexão surge como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho, gerando novas questões (Alarcão & Roldão, 2008). Essa dinâmica proporcionada pela “autorreflexividade crítica” (Ceia, 2010) permite que o futuro profissional, ao mesmo tempo em que aprende, produza conhecimento a partir da sua ação, tornando-se um profissional reflexivo e inovador (Schön, 1992).

Tal como referi na reflexão da minha última semana na instituição, “olhando para trás, foi trilhado um percurso de descobertas”. Estas descobertas passaram pela prática pedagógica, nos seus aspetos mais técnicos e práticos, mas também pela descoberta de mim mesma através das intervenções que realizei. Percebi, por exemplo, que a assertividade é muito importante com crianças desta faixa etária e que o estar presente, inteira, em cada momento também. Por muitas vezes, não foi fácil filtrar o importante e deixar passar o acessório, num espaço de vida, que é a sala, onde estão sempre muitas coisas a acontecer. Por tantas vezes, o meu caçador de sonhos não foi eficaz. A minha motivação, contudo, advém do facto de saber que ainda há muito para aprender, para evoluir, para crescer. E isso deixa-me feliz. (Miranda, 2015, pp. 57-58)

A situação de prática profissional é concretizada no espaço e no tempo em que o futuro professor tem a oportunidade de aprender e experienciar momentos que lhe permitem desenvolver competências profissionais indispensáveis à sua ação laboral futura. É no decorrer da prática, como motor da aprendizagem e como processo que se desenrola ao longo da vida, que o estudante é capaz de desenvolver uma formação integral que lhe propicia uma apropriação de saberes e a aquisição de competências do *saber*, do *saber-fazer*, do *saber-ser* e do *saber-estar*, capaz de forjar uma certa imunidade ao choque da e com a realidade.

Imunidade ao choque da realidade...

Lembremos, então, Marcelo (2009b) e os conhecimentos essenciais ao exercício da docência e ao desenvolvimento profissional: conhecimento *para* o ensino, conhecimento *para* a prática, conhecimento *na* prática e o conhecimento *da* prática. Assim:

- O *conhecimento para a prática* é aquele que deriva da investigação universitária (conhecimento formal) e a partir do qual o professor estrutura a sua prática, ou seja, trata-se da aplicação do conhecimento formal às situações práticas do ensino.

Como futuro professor, no decorrer da atividade, tomei o aluno como sendo capaz de pensar e refletir sobre a própria aprendizagem. Além disso, caminhei no sentido de manter e desenvolver diálogos, colocando problemas, perguntando, ensinando-os a argumentar, abrindo-lhes espaço para se expressarem, de modo a trazerem para a aula a realidade vivida, não impondo ideias ou desvalorizando o que é dito pelo próprio. Revi-me, portanto, como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, promovendo oportunidades para que os alunos pudessem resolver situações problemáticas a partir das próprias estratégias de pensamento Assim, pretendo dotar a minha ação de um potencial que me ajuda a criar curiosidades nos alunos e a estimular o seu pensamento. (Correia, 2014, p. 63)

- O *conhecimento na prática* refere-se àquele que se adquire no decorrer da ação, uma vez que todo o conhecimento do professor está imerso na sua prática, no que realiza sobre a prática, na indagação e na narrativa dessa prática. O conhecimento surge da ação/experiência, da compreensão e das reflexões e das decisões que todos os dias os professores tomam na escola.

No que respeita às vivências proporcionadas pela visita de estudo, posso afirmar que senti a verdadeira azáfama de que falam os professores quando realizam saídas ao exterior. Eu, pessoalmente, senti uma pequena adrenalina que muitos poderiam considerar como sendo a minha inexperiência ou até mesmo o desconhecido, mas pelo contrário, associo-a à

responsabilidade depositada em mim como sendo “*a responsável pela visita*” e a vontade incontrollável de “dar o mundo” aos “meus” alunos, mostrando-lhes as tantas oportunidades “*espalhadas por aí*” que nos ajudam a conhecer e a descobrir mais sobre os nossos antepassados [ênfases adicionadas]. (Correia, 2014, p. 61).

- O *conhecimento da prática* refere-se ao “conhecimento que é construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa” (Formosinho, 2009, p. 18).

Todas as partilhas que aconteceram com a professora cooperante foram muito importantes para o meu crescimento enquanto profissional, pois como profissional que me acompanhou diariamente tinha um olhar “*exterior*” de todas as situações, observando e registrando algumas lacunas, das quais não me apercebia, dado o meu grande envolvimento nos momentos de intervenção. Assim, foi muito importante encontrar uma professora que sabia brindar os momentos certos com as palavras certas, quer para me apontar os erros quer para me felicitar pelos bons momentos, pois ambos fazem parte de um crescimento “*saudável*” e harmonioso[ênfases adicionadas]. (Correia, 2014, p. 79)

Concordamos, então, com Shulman (2005), que existe uma base de conhecimento que sustenta aquilo que o professor necessita saber para promover as aprendizagens dos alunos. Partindo desse repertório profissional de conhecimentos, o futuro professor é capaz de transformar o seu conhecimento do conteúdo em práticas pedagogicamente eficazes. Assim, é o conhecimento pedagógico do conteúdo que permite distinguir o especialista do educador, identificando, pois, o corpo de conhecimentos distintivos para o ensino.

Conhecimento, ação e emoção: “trânsitos” na articulação da teoria com a prática

Neste espaço de formação, proporcionado pela prática, o estudante é capaz de fazer a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos que detém. É a partir do *trânsito* de saberes (conhecimento) e de experiências de aprendizagem (ação) que é possível a articulação entre a teoria e a prática, e entre a prática e a teoria, contribuindo para que a *pessoa* do professor vá desenvolvendo competências que serão essenciais à sua prática pedagógica futura e à formação da sua identidade profissional. *Aprende a aprender* e aprende a ensinar.

Assim, movida pela vontade e pela ambição de me tornar num profissional de referência, hoje posso afirmar que do primeiro dia de estágio, até ao último, a minha capacidade de reflexão

cresceu de tal forma, que me permitiu compreender cada vez mais o que sou e como sou. Em muito tenho a agradecer à professora supervisora, por me ter desafiado e por ter exigido de mim tudo de que era capaz. Não digo que, inicialmente, não se tenham adivinhado tempos difíceis, em que as lágrimas corriam pelo meu rosto, repletas de um sentimento quase que de desespero e que me levavam a pensar “*Mas como será que se faz uma reflexão?*”. Pois bem, foram esses tempos que me fizeram limpar o rosto molhado, erguer a cabeça e dizer “*Eu sou capaz, eu vou conseguir*”, e consegui. Hoje só tenho a agradecer à professora supervisora universitária pelos momentos menos bons que me fizeram ganhar força e não desistir, tornando-me cada vez mais ambiciosa. A isto eu chamo de aprender a aprender, é verdade, ainda que não tivesses corrido bem uma, duas, três ou mais vezes, eu sabia que podia tudo, menos desistir. Não desisti, e a verdade é que consegui, cresci...[ênfases adicionadas] (Correia, 2014, p. 74)

Entendemos, nesta narrativa, que a prática profissional, sendo um espaço formativo por excelência, é dotada também de tensões em que o estudante enfrenta os seus limites, as suas capacidades/pontos fortes e as dificuldades/pontos débeis. Nesse sentido, o estudante tem em mãos a possibilidade de progredir como futuro profissional, mobilizando os seus conhecimentos, modelando e autorregulando a própria aprendizagem profissional. O futuro professor deve, portanto,

ser capaz de transformar o conteúdo científico e os conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por um saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação. (Roldão, 2007, p. 4)

O estudante revê na prática um ótimo tempo para concretizar aprendizagens profissionais, sendo que tem a oportunidade concreta de adquirir e experimentar aprendizagens (saber-fazer) e desenvolver os conhecimentos (saberes) e as relações interpessoais (*saber-ser e estar, e saber-conviver*), próprias de um desempenho profissional, permitido pelas atividades profissionais, em contextos e situações reais (Tejada-Fernández, 2006).

O equilíbrio entre a teoria e a prática tem uma elevada importância para os futuros professores que, envolvidos em toda uma prática, podem diminuir a distância entre o que conhecem e o que deveriam conhecer, como conhecem e como deveriam conhecer e, por fim, compreendem ainda a utilidade do conhecimento para o ensino que praticam (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011). E essa abordagem autobiográfica para “aprender a ensinar” e os momentos de construção de uma narrativa são, em si, uma resposta, desafiando as teorias tradicionais do conhecimento do professor dentro da dicotomia teoria-prática (Choi, 2013), tornando-se momentos “charneira”, que fazem o estudante refletir e descobrir “os recursos, os projetos, os desejos que são portadores de futuro. No passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a

sua existência de futuro” (Josso, 2004, p. 16), desejando e projetando para si “*a capacidade e a competência para fazer sempre melhor*” [ênfase adicionada] (Correia, 2014, p. 54). Traçam-se desafios e aprendizagens e promete-se o desenvolvimento profissional encetado na formação inicial, mas construído, reconstruído e coconstruído, num *continuum* singular, envolvendo dinâmicas intra e interpessoais que terão impacto na identidade profissional e no *ser* e no *tornar-se professor*.

Desenvolvimento profissional: processo individual e coletivo

Emerge, então, a ideia do desenvolvimento profissional como um “processo individual e coletivo” a longo prazo, que naturalmente exige evolução e continuidade, que se concretiza num contexto organizacional e concreto e, sendo orientado para a mudança, promove o crescimento e o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de oportunidades e experiências de diversa índole, tanto formais como informais (Marcelo, 1999, 2009a; Vaillant & Marcelo, 2015). Também Day (2001) entende que o conceito de desenvolvimento profissional abarca um contexto de aprendizagem mais vasto, no sentido do crescimento dos indivíduos e das instituições, concretizando-se tanto dentro como fora delas. Desse modo, o desenvolvimento profissional decorre nesse espaço-tempo entre a experiência vivida e a experiência refletida, conceptualizada e narrada, que tem como ponto de partida o próprio sujeito e o seu percurso de vida, o que permite um “trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 5).

A socialização profissional⁶ como processo coletivo também contribui para a formação da identidade e do desenvolvimento profissional, que se desenvolve ao longo da vida do professor e está presente em todas as fases do seu desenvolvimento profissional. Por outras palavras,

as identidades constroem-se, dentro de um processo de socialização, em espaços sociais de interação, mediante identificações e atribuições, donde a imagem de si mesmo se configura face ao reconhecimento do outro. Ninguém pode construir a sua identidade à margem das identificações que os outros formulam sobre ele. (Bolívar-Botía, Fernández-Cruz, & Molina-Ruiz, 2005, p. 3)

⁶ Lacey (1997, citado por Braga, 2001) refere a socialização profissional como “o processo segundo o qual as pessoas adquirem os valores, as atitudes, os interesses, as destrezas, os conhecimentos, em suma, a cultura do grupo a que pertencem ou a que pretendem pertencer” (p. 62).

Neste sentido, evidenciamos a importância e a abrangência dos principais atores que entrevistaram e influenciaram o processo de aquisição da cultura profissional e nos fizeram sentir dentro de uma família profissional. “A formação inicial e a interação com outros profissionais fez com que definisse melhor a minha identidade profissional, no sentido de a polir aprendendo com outros, mas sem pôr de lado a minha singularidade” (Miranda, 2015, p. 68). E Correia (2014) assim revela:

No decorrer da minha prática foram muitos os momentos de socialização, momentos com os quais aprendi muito, muito mesmo. Estes estabeleceram-se no contexto, com as crianças e com a professora cooperante e nas tutorias, com a professora supervisora, com a colega de sala e com as restantes colegas de mestrado, com as quais partilhei todas as tutorias. (p. 76)

Esta cultura de grupo e o sentimento de pertença numa família profissional (Tejada Fernández, 2009a, 2009b) constituem “um processo complexo, interativo e multidirecional”, entre o estudante e os professores, em que as relações são caracterizadas pela ética, pelo respeito e pela valorização das diferenças sociais (Tejada-Fernández, Carvalho, & Bueno, 2014). Salientamos alguns testemunhos das narrativas:

- com as crianças/alunos

As crianças foram a minha fita métrica ao longo do percurso. Os seus feedbacks foram o meu barómetro. A motivação do grupo durante o projeto era tão clara e o empenhamento em cada atividade era tão grande, que me senti “*crescida*” [ênfase adicionada], uma verdadeira educadora. E sentir-me a crescer dentro da profissão foi importante para aumentar a consciência e o conceito de mim enquanto futura educadora, o que revela o quão importantes são os outros para o nosso desenvolvimento profissional. (Miranda, 2015, p. 49)

- com a professora cooperante

Desde cedo entendi que as estratégias usadas pela mesma, não iam bem ao encontro do que esperava, mas colocou-me à vontade para intervir como achasse mais pertinente, acreditando que também podia aprender comigo. Este à vontade com que me deixou imensas vezes e as palavras de motivação que proferia todos os dias ajudaram-me a acreditar no sucesso deste marco da minha vida. Acima de tudo, acreditava que podia trazer algo de novo ao grupo, por isso entregou-me à turma assumindo-me como professora e nunca como estagiária. Sabia o quão se mostra difícil a prática e a forma como olham os estagiários, por ter partilhado da mesma experiência, por isso nunca colocou em causa as minhas capacidades. Foi neste ambiente acolhedor que nasceu uma enorme cumplicidade com a professora cooperante que nunca deixou de estar ao meu lado. (Correia, 2014, p. 78)

- com a docente supervisora e amigos críticos, colegas de mestrado⁷

Reunidas no mesmo barco e cobertas pela nuvem negra que, inicialmente se fazia sentir, repletas dos mesmos sentimentos de medo e de insegurança que escureciam o caminho para o sucesso, acreditamos que as tutorias, mais do que simples reuniões conjuntas, eram momentos onde podíamos encontrar o conforto nas palavras umas das outras. Assim, assumimos estes momentos, mais do que nunca, como verdadeiros diálogos de partilha e reflexão, onde desconstruímos dilemas, sugerimos soluções e refletimos, conjuntamente, sobre o porquê, o como e o que poderia ou não resultar e porquê. Neste sentido, compreendemos que nas tutorias podíamos aprender umas com as outras, facilitando o processo de todas. (Correia, 2014, pp. 79-80)

E é assim que, por entre trilhos de aprendizagens, conhecimentos e socializações, se vai definindo e construindo o “*eu*” profissional. Um “*eu*” que permite modelar a identidade pessoal, aquela que todos possuímos e que se modifica ao longo da vida, consoante os desafios que nos passam pelas mãos.

Queria, acima de tudo, aprender a SER PROFESSOR, um *SER* com características próprias, que se marca pela diferença das expressões, das ações e do olhar. Quero rever-me num *SER* que olha os alunos e a escola de hoje como um desafio permanente, onde a busca de novos horizontes constitui um hábito diário. Aqui o “*sujeito*” de estudo sou eu, um eu que só aprenderá compreendendo e refletindo sobre o que faz, como faz e porque faz. [ênfase adicionada] (Correia, 2014, p. 55)

Em conclusão, esta narrativa da prática foi fundamental para a desconstrução deste caminho e para a formação da minha identidade enquanto profissional reflexivo, um caçador de sonhos, que vai recolhendo as práticas, as metodologias, as posturas, os sentidos, mas que apenas deixa passar pelo seu centro aquilo que melhor o define enquanto professor/educador, e o que melhor promove o desenvolvimento integral das crianças e o seu próprio, também. “Talvez não precisasses de ler esta carta, mas eu é que precisava de a escrever (Nóvoa, 2015)”. (Miranda, 2015, p. 69)

Conclusão

A perspetiva apresentada neste *Pegadas na areia’ de professores ‘caçadores de sonhos’: duas identidades profissionais em (des)construção* espelha diferentes olhares e dilemas ainda hoje existentes no campo da formação de professores, quer para docentes, quer para estudantes futuros

⁷ Estes grupos de reflexão eram constituídos por seis estudantes. Os restantes elementos dos grupos desenvolveram investigações, portefólios de aprendizagem e relatórios em diferentes áreas do conhecimento em função dos interesses pessoais.

professores. Mudanças no paradigma da formação trouxeram novas exigências a docentes universitários, a tutores supervisores e cooperantes, a estudantes, mas também a conteúdos, metodologias, dispositivos de formação e de avaliação. A construção de narrativas (auto)biográficas mostra o processo de construção, reconstrução e coconstrução da identidade profissional, através de diferentes processos reflexivos pessoais e coletivos, do revisitar de experiências de aprendizagem, de sentimentos e emoções. Desconstruir dois “projetos de futuro” permitiu rever a literatura científica, nacional e internacional, replanear processos de ensino e aprendizagem, valorizar procedimentos, redefinir objetivos e metodologias. Mas, acima de tudo, permitiu dar voz à formação através de *um olhar interior, em busca de sentidos*; permitiu reviver as *representações de ser professor*, desde a infância até à Prática de Ensino Supervisionada, vendo por dentro os *mistérios* da profissão e as exigentes competências profissionais; permitiu *compreender a realidade* da profissão docente, mas também o desenvolvimento profissional, como *processo individual e coletivo*, sustentado em *conhecimento, ação e emoção*, capaz de criar *imunidade ao choque* com a realidade.

Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolivar-Botía, A., Fernández-Cruz, A., & Molina-Ruiz, E. (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial*. Obtido em 9 de setembro de 2013, de Forum Qualitative Social Research Sozialforschung: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Lisboa: Quarteto.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão, recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra: Caleidoscópio.
- Choi, T. H. (2013). Autobiographical reflections for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 39(5), 822-840. doi:DOI:10.1080/19415257.2012.737355
- Clandinin, D., & Connelly, F. (1991). Narrative and story in practice and research. In D. Shon, *The reflective turn: case studies in and on educational practice* (pp. 258-281). New York: Teachers College.
- Colén, M., Giné, N., & Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Correia, M. A. (2014). *Pegada na areia: o percurso que marca o início da viagem profissional*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. Obtido em 20 de janeiro de 2015, de <http://hdl.handle.net/1822/35853>
- Cunha, M. I. (1997, janeiro/dezembro). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), 185-195. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/rfe.v23i1-2.59596>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice* (pp. 15-39). London: Falmer Press.

- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista de Educação*, XI(1), 7-29.
- Flores, M. A. (2012). A formação de professores e a construção da identidade profissional. In A. Veiga Simão, L. M. Frison, & M. H. Abrahão, *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (pp. 93-113). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB.
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Revista Educação*, 38(1), 138-146. Obtido em 03 de junho de 2016, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973/12761>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, D., & Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional. *Ciências & Cognição*, 12, 219-233. Obtido em 23 de janeiro de 2016, de <http://www.cienciasecognicao.org>
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345. Obtido em 09 de novembro de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. (2011, enero-abril). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Obtido em 12 de abril de 2014, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- Herdeiro, R. (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1.º CEB*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho. Obtido em 20 de julho de 2015, de <http://hdl.handle.net/1822/44682>
- Josso, C. (2004). As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso. *Aprender ao longo da vida*, 2, 16-23. Obtido em 19 de janeiro de 2016, de http://www.direitodeaprender.com.pt/sites/default/files/uploads/aprender_2.pdf

- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 18, 5-20.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009a, janeiro/abril). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Obtido em 19 de março de 2015, de http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf
- Marcelo, C. (2009b, agosto/dezembro). A identidade docente: constantes desafios. *Formação docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 01(01), 109-131. Obtido de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor - representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.
- Miranda, C. P. (2015). *Caçador de sonhos: (des)construindo o caminho de uma futura profissional da Educação Básica*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Educação: Universidade do Minho, Braga. Obtido em 13 de julho de 2016, de <http://hdl.handle.net/1822/43265>
- Monteiro, F. M., Fontoura, H., & Canen, A. (2014, maio/agosto). Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. *Revista de Educação Pública*, 23(53/2), 637-654. Obtido em 25 de janeiro de 2017, de <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1758/1326>
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: D.R.H., Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Revista Inovação*, 01, 63-76.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Curricular. Obtido em 20 de janeiro de 2013, de <http://hdl.handle.net/10451/4758>

- Pasternak, D. L., & Rigoni, K. K. (2015). Teaching reflective writing: thoughts on developing a reflective writing framework to support teacher candidates. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 4(1), 91-108. Obtido em 20 de outubro de 2016, de <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1120&context=wte>
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 1-13.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Obtido em 13 de janeiro de 2015, de https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa. (Org.), *Formação de professores e profissão docente. Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. Obtido em 10 de fevereiro de 2016, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Souza, E. C. (2006). *Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino*. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada-Fernández, J. (2006). El Practicum. In *Actas de las Jornadas sobre el Futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona: Edición Técnica Digital.
- Tejada-Fernández, J. (2009a, mayo-agosto). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477. Obtido em 27 de novembro de 2014, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_22.pdf

Tejada-Fernández, J. (2009b). Competências docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15. Obtido em 27 de janeiro de 2014, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>

Tejada-Fernández, J., Carvalho, M. L., & Bueno, C. R. (2014). O papel da prática profissional/prácticum na formação de professores: um olhar dos professores tutores universitários. In *Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE: Educação, Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. Obtido em 10 de janeiro de 2015, de <http://hdl.handle.net/1822/40133>

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Submetido à avaliação em 22 de março de 2017; revisado em 01 de novembro de 2017; aceito para publicação em 20 de dezembro de 2017.